



HAL
open science

Étude comparative de la formation initiale des enseignants du premier degré en France et en Roumanie de 1989 à 2005

Rodica Manolache

► **To cite this version:**

Rodica Manolache. Étude comparative de la formation initiale des enseignants du premier degré en France et en Roumanie de 1989 à 2005. Education. Université de Picardie Jules Verne, 2022. Français. NNT : 2022AMIE0018 . tel-04065295

HAL Id: tel-04065295

<https://theses.hal.science/tel-04065295>

Submitted on 11 Apr 2023

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 DE PICARDIE JULES VERNE

UFR Sciences Humaines, Sociales et Philosophie
École Doctorale en Sciences Humaines et Sociales (ED 586)
Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation
CAREF (UR 4697)

ÉTUDE COMPARATIVE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ EN FRANCE ET EN ROUMANIE DE 1989 À 2005

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de Monsieur le Professeur Bruno POU CET et Ismail FERHAT

Présentée et soutenue publiquement le 25 novembre 2022 par

Rodica MANOLACHE

Devant le jury suivant :

Monsieur Julien **CAHON**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Monsieur Jean-François **CONDETTE**, professeur d'histoire contemporaine, INSPÉ, Lille Nord- de- France (rapporteur)

Monsieur Ismail **FERHAT**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris-Nanterre (co- directeur)

Madame Anca **PETRESCU**, maîtresse de conférences à l'Université de Bucarest, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Bucarest, Roumanie

Monsieur Bruno **POUCET**, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens (directeur de thèse)

Monsieur André **ROBERT**, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2 (rapporteur)

Résumé

Ma thèse s'inscrit dans l'histoire de la formation des enseignants et porte sur la question de la formation initiale des enseignants du premier degré en France et en Roumanie, de l'implantation des institutions assurant la formation de cette catégorie d'enseignants, de leur organisation, le contenu d'enseignements proposés et de leurs évolutions dans le temps. Tout au long de cette période, la formation des enseignants a été confrontée à des difficultés et des enjeux semblables, et ce dans les deux pays. En effet, en France et en Roumanie il y a eu des répétitions et des permanences sur les politiques de formation des enseignants du premier degré. Cette étude comparative conclut que le passage de l'école normale aux IUFM, respectivement aux Collèges universitaires d'instituteurs, a utilisé des stratégies semblables. En réalité, les nouvelles institutions étaient plutôt des écoles normales déguisées, au sein desquelles les pratiques anciennes des écoles normales ont été éternisées, montrant ainsi que le projet initial de la création des IUFM en 1989 et des Collèges universitaires d'instituteurs en 1995 a connu un certain échec.

Mots-clés : formation initiale, enseignants du premier degré, école normale, France, Roumanie, IUFM, Collèges universitaires d'instituteurs, plan de formation.

A comparative study of pre-primary and primary initial teacher education in France and in Romania from 1989 to 2005

Summary

My PhD thesis belongs to the history of teacher education and focuses on pre-primary and primary initial teacher education in France and in Romania, on establishment of the institutions providing programmes of initial teacher education, their organisation, the content of education and their evolutions over time. Throughout this period, in both countries, the teacher education was challenged with similar difficulties and issues. In fact, in France and in Romania, where rehearsals and continuities in pre-primary and primary teacher education policies. The comparative approach concludes that the transition from normal school to IUFM, respectively to university colleges of teachers, used similar strategies. Indeed, the new institutions were rather the normals schools disguised, in which the ancient practices of normal schools have been perpetuated, thereby demonstrating that the initial project approved in 1989 and in 1995 aimed at creating of IUFM and of university colleges of teachers reports some failure.

KEYWORDS : initial teacher education, pre-primary and primary teachers, Normal school, France, Romania, IUFM, university colleges of teachers education, educational plan.

Studiu comparativ al formării inițiale a profesorilor din învățământul primar și preșcolar din Franța și România din 1989 până în 2005

Rezumatul tezei

Teza mea se înscrie în domeniul istoriei formării profesorilor și tratează problema formării inițiale a profesorilor din învățământul primar și preșcolar din Franța și România, a înființării instituțiilor de pregătire pentru această categorie de cadre didactice, a organizării acestora, a conținutului de formare propus și a evoluției lor în timp.

De-a lungul acestei perioade, formarea profesorilor s-a confruntat cu dificultăți și provocări similare în ambele țări. De altfel, în Franța și în România politicile de formare a profesorilor din învățământul primar și preșcolar s-au repetat în permanență. Acest studiu comparativ concluzionează că tranziția de la Școala Normală la IUFM, respectiv la colegiile universitare de institutori, a cunoscut strategii similare. Astfel, noile instituții erau mai degrabă școli normale deghizate, în cadrul cărora s-au perpetuat vechile practici ale școlilor normale, arătând în consecință că proiectul inițial de creare ale IUFM-urilor în 1989 și ale colegiilor universitare de institutori în 1995 a cunoscut un oarecare eșec.

Cuvinte cheie: formarea inițială, învățători, educatoare, primar și preșcolar, Franța, România, IUFM, Colegiu universitar de institutori, plan de învățământ.

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu mes directeurs de thèse, Monsieur Bruno Poucet, professeur émérite à l'Université de Picardie Jules Verne et Monsieur Ismail Ferhat, professeur des universités à l'Université Paris-Nanterre, pour leur disponibilité, leur bienveillance, leurs conseils et leur soutien durant ce long travail. J'ai été honorée de bénéficier de leur grande expérience tout au long de mes démarches de recherche. Merci de m'avoir guidée et de m'avoir fait confiance.

Je remercie Julien Cahon d'avoir accepté d'être président du jury. Merci à tous les membres du jury d'avoir accepté de participer à la présentation de ce travail.

Je remercie aussi mes collègues doctorants du laboratoire CAREF pour leurs encouragements, leur empathie et leur solidarité, ainsi que tous les membres du CAREF avec lesquels j'ai pu débattre de diverses et intéressantes thématiques durant les séminaires, les journées inter-axes et l'AG.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à Monsieur Marin Manolescu, professeur émérite à l'Université de Bucarest pour l'empreinte indéniable qu'il a eue sur ma formation d'enseignante. En tant que mentor, sa confiance et sa motivation ont contribué à mon développement professionnel.

Merci à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont permis et ont facilité la réalisation de ce travail de thèse. J'adresse mes remerciements à l'INSPÉ de l'académie d'Amiens, à l'INSPÉ de Bretagne, aux Archives Nationales, aux Archives départementales d'Ille-et-Vilaine, à l'Université de Bucarest, de Craiova, de Bacău, au Collège National « Elena Cuza », au Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare », à l'Agence Roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur, au Département de formation des enseignants, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université de Bucarest, au Ministère de l'Éducation nationale.

Merci aux acteurs éducatifs roumains d'avoir accepté de participer aux entretiens en réalisant ainsi d'importantes archives orales.

Merci à Sabine de m'avoir épaulée et encouragée durant toutes ces années.

Je tiens à remercier tout particulièrement Maryse pour sa relecture attentive, pour son aide précieuse et son soutien indéfectible.

J'exprime toute ma gratitude envers tous les enseignants qui, au fil du temps, m'ont accompagnée, motivée et guidée, mais aussi pour la passion qu'ils m'ont transmise : le métier de chercheur en sciences de l'éducation.

Mes remerciements s'adressent également à ma famille qui m'a accompagnée, soutenue et fortement encouragée pendant toutes ces années.

SOMMAIRE

| | |
|---|------------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| SOMMAIRE | 4 |
| SIGLES | 8 |
| INTRODUCTION | 12 |
| | |
| PREMIÈRE PARTIE - QUELS PRINCIPES POUR LES RÉFORMES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ FRANÇAIS ET ROUMAINS ? | 21 |
| | |
| Chapitre I - L'héritage et l'organisation de la formation des enseignants du premier degré avant 1989 | 22 |
| LA CRÉATION DE L'ÉCOLE NORMALE EN FRANCE ET EN ROUMANIE..... | 24 |
| L'ENCADREMENT, LA MISSION ET L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE NORMALE EN FRANCE ET EN ROUMANIE AVANT 1989 | 33 |
| COMMENT LA FORMATION EST VALIDÉE ? | 46 |
| LES PLANS DE FORMATION | 51 |
| | |
| Chapitre II - 1989-2005 : au croisement des changements institutionnels | 62 |
| LE CADRAGE NATIONAL DU SYSTÈME ÉDUCATIF | 63 |
| LES HÉSITATIONS ET DÉCISIONS POLITIQUES DES ÉTATS ROUMAINS ET FRANÇAIS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ | 79 |
| LA (NON) PERSISTENCE DES ÉCOLES NORMALES | 85 |
| | |
| Chapitre III - Quelle gestion des institutions chargées de la formation des enseignants du premier degré | 100 |

| | |
|---|-----|
| LES PRINCIPES DE L'IMPLANTATION DES NOUVELLES INSTITUTIONS | 100 |
| LES ACTEURS ET LEUR INFLUENCE SUR LE PROCESSUS DE FORMATION | 128 |

DEUXIÈME PARTIE - DES INSTITUTIONS RENOUVELÉES ? 140

Chapitre IV - L'organisation des institutions de formation initiale des enseignants du premier degré de 1989 à 2005..... 141

| | |
|---|-----|
| LA PLANIFICATION ET LA STRUCTURE DES INSTITUTIONS DE FORMATION ... | 141 |
| LA CULTURE INSTITUTIONNELLE DE L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES ET DU COLLÈGE UNIVERSITAIRE D'INSTITUTEURS | 172 |

Chapitre V - Quelles évolutions du contenu pédagogique de la formation au sein des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs ? 187

| | |
|--|-----|
| QUELS PRINCIPES DU CONTENU DE LA FORMATION INITIALE SOUHAITÉS PAR LES AUTORITÉS MINISTÉRIELLES ? | 187 |
| RECOMMANDATIONS OFFICIELLES CONCERNANT LES ENSEIGNEMENTS DE LA FORMATION | 207 |
| L'ORGANISATION DES STAGES..... | 214 |

TROISIÈME PARTIE - ANALYSES DES PLANS DE FORMATION : ÉCOLES NORMALES / INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES FRANÇAISES ET ROUMAINES 227

Chapitre VI - Quels contenus des plans de formation dans les écoles normales ? 228

| | |
|---|-----|
| LA MISE EN PLACE DES PLANS DE FORMATION DE LA PROMOTION 1989-1991 À L'ÉCOLE NORMALE D'AMIENS ET À L'ÉCOLE NORMALE DE RENNES | 229 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| LES PLANS DE FORMATION DE L'ÉCOLE NORMALE/LE LYCÉE PÉDAGOGIQUES DE LA ROUMANIE | 238 |
|---|-----|

**Chapitre VII - Une étude de cas locale : les plans de formation des IUFM d'Amiens et de
Rennes** **282**

| | |
|---|-----|
| LES PREMIERS PLANS DE FORMATION DE 1991 À 1995..... | 287 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| RÉNOVATIONS SUITE AU PLAN QUADRIENNAL..... | 305 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| RÉNOVATIONS SUITE À LA LOGIQUE CONTRACTUELLE AVEC L'ÉTAT..... | 317 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| LE DERNIER PLAN DE FORMATION SOUS LE STATUT PLEINEMENT AUTONOME DES IUFM..... | 328 |
|--|-----|

**Chapitre VIII - Une étude de cas locale : les plans de formation des Collèges universitaires
d'instituteurs implantés à Drobeta-Turnu Severin, Bacău et Bucarest** **344**

| | |
|--|-----|
| 1996 : LE PREMIER PLAN DE FORMATION DU COLLÈGE UNIVERSITAIRE D'INSTITUTEUR..... | 347 |
|--|-----|

| | |
|-----------------------------|-----|
| LA PROMOTION 1999-2002..... | 354 |
|-----------------------------|-----|

| | |
|------------------------------|-----|
| LA PROMOTION 2002-2005 | 366 |
|------------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| LE CONTENU DE LA FORMATION EN 2005 | 381 |
|--|-----|

**Chapitre IX - Différences et ressemblances entre le contenu des plans de formation des
Collèges universitaires d'instituteurs et celui des IUFM** **394**

| | |
|---|-----|
| ANALYSE COMPARÉE DES PLANS DE FORMATION DE 1999 EN FRANCE ET EN ROUMANIE | 395 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| ANALYSE COMPARÉE DES PLANS DE FORMATION DE 2005 EN FRANCE ET EN ROUMANIE | 404 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| QUEL ÉQUILIBRE ENTRE LA PARTIE THÉORIQUE ET LA PARTIE PRATIQUE DE LA FORMATION ?..... | 411 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ, UNE FORMATION RENOUVELÉE ? | 418 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 431 |
| SOURCES | 441 |
| BIBLIOGRAPHIE | 456 |
| INDEX DES NOMS DE PERSONNES | 461 |
| TABLE DES TABLEAUX | 465 |
| TABLE DES MATIÈRES | 472 |
| TABLE DES ANNEXES | 478 |
| ANNEXES | 479 |

Sigles

| | |
|--------|--|
| AN | Archives nationales de France |
| ARACIS | Agence roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (<i>Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior</i>) |
| BA | <i>Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique</i> |
| BOEN | <i>Bulletin officiel de l'Éducation nationale</i> |
| BTS | Brevet de technicien supérieur |
| CACCI | Cellule d'Action Culturelle et de Coopération Internationale |
| CAPE | Certificat d'aptitude au professorat des écoles |
| CAPES | Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré |
| CAPET | Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique |
| CAPLP | Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel |
| CAPEPS | Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive |
| CD | Curriculum différencié (<i>Curriculum diferențiat</i>) |
| CDS | Curriculum lié au choix de l'école (<i>Curriculum la decizia școlii</i>) |
| CPE | Certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation |
| CE1 | Cours élémentaire 1 ^{re} année |
| CEG | Collège d'enseignement général |
| CEPES | Centre européen pour l'enseignement Supérieur |
| CES | Collège d'enseignement secondaire |
| CET | Collège d'enseignement technique |
| CM2 | Cours moyen 2 ^e année |
| CNÉ | Comité national d'évaluation |

| | |
|-------|---|
| CNEAA | Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation académiques (<i>Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare</i>) |
| CPR | Centre pédagogique régional |
| CRPE | Concours de recrutement de professeurs des écoles |
| CUFM | Centre universitaire de formation des maîtres |
| DEA | Diplôme d'études approfondies |
| DEP | Direction de l'évaluation et de la prospective |
| DESS | Diplôme d'études supérieures spécialisées |
| DESUP | Direction des enseignements supérieurs, sous-direction de la formation initiale des maîtres |
| DEUG | Diplôme d'études universitaires générales |
| DEUST | Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques |
| DNL | Discipline non linguistique |
| DPIPP | Département de pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire (<i>Departamentul pentru pedagogia învățământului primar și preșcolar</i>) |
| DPPD | Département pour la formation du personnel enseignant (<i>Departamentul pentru pregătirea personalului didactic</i>) |
| DOM | Départements d'outre-mer |
| DUT | Diplôme universitaire de technologie |
| ECTS | European Credits Transfer System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits) |
| ECU | Écoles à classe unique |
| EN | École normale |
| ENNA | École normale nationale d'apprentissage |
| EPA | Établissement d'enseignement supérieur |

| | |
|------------|--|
| EPS | Éducation physique et sportive |
| ÉSPÉ | École supérieure du professorat et de l'éducation |
| FLE | Français langue étrangère |
| GRIEST | Groupe de Recherche et d'Innovation pour l'Enseignement des Sciences et des Technique |
| GRIPS- Sco | Groupe de Recherche sur l'insertion, la Prévention et la Socialisation des jeunes en milieu scolaire |
| IMF | Instituteur maître formateur |
| IPP | Institut de politiques publiques (<i>Institutul pentru Politici Publice</i>) |
| INRP | Institut national de recherche pédagogique |
| INSPÉ | Institut national supérieur du professorat et de l'éducation |
| IUFM | Institut universitaire de formation des maîtres |
| JORF | Journal officiel de la République française |
| LEP | Lycée d'enseignement professionnel |
| LMD | Licence-master-doctorat |
| LV | Langue vivante |
| MAFPEN | Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale |
| MC | Maîtres de conférences |
| MEN | Ministère de l'Éducation nationale |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| PCR | Parti Communiste Roumain (<i>Partidul comunist român</i>) |
| PE | Professeurs des écoles |
| PEGC | Professeurs d'enseignement général de collège |
| PIB | Produit intérieur brut |

| | |
|--------|--|
| PLC | Professeurs des lycées et collèges |
| PLP | Professeurs des lycées professionnels |
| PR | Professeurs des universités |
| PUR | Presses universitaires de Rennes |
| QCM | Questions à choix multiple |
| RPR | Rassemblement pour la République |
| TC | Tronc commun (<i>Trunchi comun</i>) |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |
| TICE | Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement |
| UE | Union européenne |
| UNESCO | Organisation des Nations unies pour l'éducation |
| UPJV | Universitaire de Picardie Jules Verne |
| URSS | Union des républiques socialistes soviétiques |
| UTC | Union de la Jeunesse Communiste (<i>Uniunea Tineretului Comunist</i>) |
| ZEP | Zone d'Éducation Prioritaire |

Introduction

« La France a été le modèle culturel et politique suivi étroitement par la Roumanie »¹. Car, « la France a toujours été prête à aider la Roumanie. Trois sont les piliers très importants dans les rapports franco-roumains quand la France a été présente avec aide et concours explicites : le soutien pour Cuza² pour unifier les Principautés³, le soutien pour Titulescu⁴ afin qu'il devienne un ministre des affaires étrangères reconnu au niveau européen, et le soutien sous-entendu pour Ceaușescu⁵ pour lutter contre la Guerre froide et le rideau de fer qui divisait l'Europe »⁶.

Un lien historique a uni la France et la Roumanie. De ce fait, ces deux pays partagent souvent les mêmes valeurs et principes. Retrouverons-nous ces mêmes éléments quant 'à la formation initiale des enseignants du premier degré dans ces deux pays ?

Il convient de souligner que la comparaison faite entre ces deux pays, a priori relativement différents (même si la Roumanie a une solide tradition francophile), tient d'une histoire personnelle subjective. Étant formée en tant qu'enseignante en Roumanie, j'ai suivi également certains cours à l'UPJV dans le cadre du programme Erasmus. Après avoir connu comme professionnelle la situation en Roumanie, j'ai eu une expérience en tant qu'enseignante à différents niveaux en Espagne aussi. Dans ce contexte et puisque « chaque roumain a deux patries : la terre où il est né, puis la France »⁷, mon choix de sujet pour cette thèse a été naturel.

Au fil du temps, les débats idéologiques sur l'école ainsi que toutes les réformes de l'enseignement visent non seulement le cadre juridique de l'enseignement ou l'organisation du

¹ A.P. MUREȘAN, « Les relations franco-roumaines en 1968. Analyse de discours », *Synergies Roumanie*, n° 11 - 2016 p. 50, [en ligne] : [muresan.pdf \(gerflint.fr\)](http://muresan.pdf.gerflint.fr), [consulté le 30 décembre 2017].

² Alexandru Ioan CUZA (1820 - 1873), premier prince des principautés roumaines. « Il a initié et a réalisé des changements structurels sur le plan social-économique, politique et culturel, qui ont ouvert une nouvelle étape dans le développement historique de l'État national roumain », M. MANOLESCU et P. BĂNICĂ (coord.), *La monographie de l'enseignement dans les villages de la commune Bobicești, le département Olt. Une perspective historique*, Reprograph, 2018, p. 103.

³ Sur le territoire de la Roumaine ont vécu principalement les principautés suivantes: la Moldavie, la Valachie et la Transylvanie.

⁴ Nicolae TITULESCU (1882-1941), diplomate, juriste, professeur et homme politique roumain. Il a été ministre des Finances, des Affaires étrangères et président de la Ligue des Nations.

⁵ Nicolae CEAUȘESCU (1918-1989), homme d'État roumain. Parmi ses fonctions : secrétaire de l'Union de la jeunesse communiste, secrétaire général du Parti ouvrier, ministre adjoint de l'Agriculture, vice-ministre des forces armées, président du Conseil d'État, président du Front de l'unité socialiste, président du conseil de la Défense, président du Conseil suprême pour le développement économique et social, secrétaire général du Parti communiste, président de la République socialiste de Roumanie.

⁶ *Ibid*, p. 49.

⁷ Lettre de Ion Constantin BRĂȚIANU et de Constantin Alexandru ROSETTI à Edgar QUINET, 1848.

système éducatif, mais aussi le fonctionnement et les normes des institutions de formation initiale des futurs enseignants du premier degré qui devront appliquer, une fois leur formation achevée, les réformes à venir.

Régulièrement dans l’histoire de la formation des enseignants du premier degré, quel que soit le territoire national, nous retrouverons les remarques d’André Robert et Françoise Carraud :

« Comment redéfinir le métier, lui donner un souffle nouveau, adapté aux évolutions du monde actuel, sans renier le meilleur de son héritage historique ? »⁸.

La formation des enseignants vise à être adéquate et convenir à son propre système éducatif. Malgré les écarts et les spécificités économiques, sociales, culturelles et éducatives, la France comme la Roumanie, pendant la même période, ont été confrontées à des interrogations sur la formation des enseignants, d'où les changements institutionnels assez rapides dans les deux pays. Y a-t-il une véritable spécificité française ou roumaine ou les deux systèmes ont-ils connu des difficultés et des enjeux semblables ? Quelles seraient les convergences et les divergences entre les deux pays ? Y a-t-il des répétitions ou des permanences sur les politiques de formation, et ce, dans les deux pays ?

Notre analyse unique et originale, institutionnelle, historique et comparatiste, fondée sur des études de cas, permettra de montrer la différence ou la similitude existantes entre les formes institutionnelles de ces deux pays d’Europe.

En France comme en Roumanie, les principes et la façon de concevoir la formation initiale des enseignants du premier degré connaissent d’importantes réformes entre 1989-2005, puisque, comme Pierre Caspar le souligne :

« Notamment parce que la société a beaucoup changé ; les citoyens, les parents, les élèves les professeurs aussi. [...] Parce que les technologies ont pris une place sans précédent dans le paysage éducatif »⁹.

Dans ce contexte de changement permanent et de profonde évolution sociale, la formation des enseignants est en pleine mutation avec une dynamique particulière depuis 1989.

⁸ A. D. ROBERT, F. CARRAUD, *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels*, Presses Universitaires de France, 2018, p. 206.

⁹ P. CASPAR, réflexions sur la formation des formateurs en IUFM : rapport de mission à Monsieur le Ministre de l’Éducation Nationale, p.6.

Quelles stratégies pour la formation initiale après 1989 en France et en Roumanie ? Allons-nous retrouver les mêmes directions et préoccupations dans les deux pays ?

Notre recherche suivra l'évolution de la formation initiale des enseignants du premier degré de 1989 à 2005 car ces deux dates marquent l'histoire de cette catégorie d'enseignants qui connaît des transformations sans retour en arrière possible. De quelle manière la formation évolue-t-elle durant cette période ? Quel cadrage national, quelles hésitations politiques et administratives des États roumains et français ?

La rupture de 1989 représente en France la fin des écoles normales primaires et la création de la première institution universitaire autonome chargée de la formation pour tous les enseignants, professeurs du premier et second degré en application de la loi d'orientation sur l'éducation, dite aussi loi Jospin. Selon Jean-François Condet, cette loi :

« Lance une profonde réforme de la formation des enseignants français en faisant le pari d'une structure unique de formation qui fédère désormais les pôles éclatés et concurrents nés au cours de la longue histoire de la construction de notre système éducatif »¹⁰.

À partir de ce moment, en France, les enseignants du premier degré ont le même niveau de recrutement et de formation que leurs collègues du second degré. En effet, les IUFM « la première institution spécifiquement vouée à la formation de l'ensemble des personnels enseignants et éducatifs, rencontraient des difficultés particulières »¹¹. Vu ce contexte, la formation des enseignants français a-t-elle réellement fusionné entre le premier et deuxième degré en créant une véritable culture professionnelle commune censée dépasser le dualisme primaire-secondaire ?

En Roumanie, en 1989, un changement fondamental va dans le sens d'une réduction drastique du contrôle politique sur le système éducatif, qui sous le régime communiste est différent de celui de la démocratie roumaine, où un pouvoir élu décide d'orientations dans les limites de l'État de droit et d'une décommunisation de celui-ci à la suite de la chute du régime communiste, ce qui se refléta également sur la formation initiale des enseignants du premier degré. Si ce changement a rapproché la Roumanie de l'Europe et des pratiques européennes avec la création d'une institution presque universitaire pour la formation des enseignants des écoles maternelles et élémentaires, il n'a pas réussi par contre à supprimer, comme c'était le

¹⁰ J.F. CONDETTE, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, l'Harmattan, 2007, p. 295.

¹¹ A. PROST, (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, 2014, p. 276.

cas en France, l'école normale. Historiquement, l'école normale roumaine a survécu à tout : à un bouleversement politique majeur, aux injonctions gouvernementales, à l'eupéanisation et à l'universitarisation de la formation. En effet, selon le ministère de l'Éducation nationale « l'enseignement préuniversitaire pédagogique promeut les politiques éducatives et le management centré sur la tradition unanimement reconnue et appréciée de l'enseignement préuniversitaire pédagogique roumain »¹².

Donc, en Roumanie, comme le professeur Emil Păun le souligne :

« Le système éducatif roumain est en pleine transformation. Les politiques éducatives s'efforcent de tenir compte des traditions de l'école roumaine (surtout de celle de l'entre-deux guerres), tout en répondant aux demandes du présent et aux défis de l'avenir. Dans ce contexte, on assiste à un effort considérable de rapprochement et de compatibilité du système éducatif roumain avec le système européen »¹³.

En France comme en Roumanie, durant la dernière décennie du XX^e siècle, le projet de création des nouvelles institutions, plus précisément les instituts universitaires de formation des maîtres et les Collèges universitaires d'instituteurs, a suivi l'effet d'une politique nationale clairement affirmée représentant la conséquence du changement social et politique. Dans les deux pays cette rénovation historique de la formation des enseignants conciliait des enjeux majeurs comme le recrutement massif des enseignants et l'élévation du statut et du niveau de diplôme du futur enseignant des écoles maternelles et élémentaires.

Puis en 2005, afin de mieux répondre aux nouvelles exigences de qualification des enseignants du premier degré, conformément à la déclaration de Bologne, avec les dispositions de la loi de l'Éducation nationale, et avec les transformations des systèmes éducatifs des pays de l'Union européenne, les institutions françaises et roumaines devaient totalement être intégrées à l'université afin de renforcer la formation académique et professionnelle et le lien entre la formation des enseignants et la recherche universitaire en éducation.

En 2005 la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite la loi Fillon modifie le statut autonome des IUFM qui deviennent des écoles internes des universités. Cette évolution est censée consolider la dimension universitaire de l'institut tant désirée depuis sa création, et faciliter la construction d'un master professionnel pour tous les enseignants dans la perspective de l'espace éducatif européen.

¹² Ministère de l'Éducation nationale, Arrêté n° 3750 du 22 mars 2019 relatif au règlement d'organisation et de fonctionnement des collèges et lycées pédagogiques de la Roumanie, *Moniteur officiel* n° 272 du 10 avril 2019.

¹³ E. PĂUN, « Le système éducatif roumain : les enjeux de la réforme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 42, septembre 2006, p. 156.

En Roumanie, en 2003 le ministre de l'Éducation nationale affirme :

« La réforme de l'enseignement supérieur roumain, attendue par les jeunes Roumains et imposée après 1989 par la transition d'une économie centralisée à une économie de marché, a représenté la construction d'un système d'enseignement supérieur aussi compatible que possible avec l'espace éducatif européen. Fondamentalement, cette coordination signifie l'introduction du modèle européen général dans l'enseignement supérieur roumain, afin de garantir l'interaction entre les milieux universitaires roumains et européens »¹⁴.

Par conséquent, en 2005, le programme d'études intitulé « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire », intégré au sein d'une faculté ayant un domaine de formation dans le domaine d'éducation, de sciences sociales ou de psychologie, a remplacé les Collèges universitaires d'instituteurs. Désormais, la formation des enseignants du premier degré passe au système « licence, master, doctorat » sanctionnée par une licence dans la spécialisation « pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire » en s'alignant ainsi sur le processus de Bologne. Comme en France, en Roumanie aussi ce changement a été dû à une uniformisation européenne de l'intégration totale de la formation des enseignants dans l'université.

Les objectifs institutionnels dans ces deux pays ont-ils été effectivement acquis suite à la mise en place des nouvelles institutions universitaires de formation initiale des enseignants du premier degré ? Les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs ont-ils été plus fragiles ou plus fortes que les écoles normales en charge de la formation initiale des enseignants ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions en analysant l'évolution des directives officielles relatives à l'organisation et au fonctionnement des institutions françaises et roumaines responsables de la formation des enseignants du premier degré de 1989 à 2005. Quels sont les modèles de formation entre 1989-2005 ? Quels acteurs et quelle influence ont-ils sur le dispositif de formation ? Quels sont les effets des différents gouvernements sur la formation des enseignants du premier degré ?

La manière dont un pays structure le système de formation initiale de ses enseignants dépend de nombreuses causes, parmi lesquelles la tradition joue un rôle essentiel. Dans ce

¹⁴ Romania Ministry of Education, Research and Youth General Division for Higher Education; *Country Report*, European Conference of the Ministers of Education Berlin, September 2003, Bucharest 2003, p.10. (Ministère roumain de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse, Direction de l'enseignement universitaire, Rapport national, Conférence européenne des ministres de l'Éducation).

contexte, nous allons tenter de découvrir comment le transfert de l'héritage entre les anciennes structures de formation, les écoles normales et les nouvelles, les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs s'est réalisé. Y a-t-il des ressemblances entre le système français et celui roumain ? Quelle est l'influence de l'héritage des écoles normales sur les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs ? Comment s'est réalisé l'implantation, le transfert et le gouvernement de ces nouveaux établissements ? Quelles sont les traces des anciennes institutions sur les nouvelles ? De quelle façon la transition vers un établissement à dimension universitaire a-t-elle rompu avec les pratiques des EN ? Dans quelle mesure cette rupture est-elle avérée ?

Nous chercherons à répondre à ces questions par le biais de l'histoire de la formation initiale des enseignants du premier degré en France et en Roumanie.

Notre recherche se situe dans le cadre de l'histoire de la formation des enseignants, en France, en nous appuyant sur les travaux de Jean-François Condette, d'Antoine Prost, d'André Robert et d'Hervé Terral, et en Roumanie, sur ceux de Romiță Iucu, Marin Manolescu et Emil Păun.

Les sources sont différentes selon le pays. L'évolution des textes officiels français relatifs à l'organisation, les principes de formation et les plans de formation des élèves-instituteurs¹⁵ et des professeurs des écoles a été étudiée dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Une partie des plans de formation de 1989 à 2005 a été retrouvée aux Archives nationales, une autre partie dans les archives d'établissements.

En Roumanie la situation est particulière. Étant donné que les Archives nationales roumaines ne détiennent pas de documents relatifs à notre objet de recherche et que les archives du ministère de l'Éducation nationale ne sont ni centralisées ni accessibles, nous avons dû solliciter les documents à la pièce auprès de celui-ci. D'autres documents législatifs et les plans de formation ont été retrouvés au sein des certaines institutions de l'État et dans les archives des différents établissements.

De plus, en Roumanie, le manque à la fois de travaux sur notre sujet de recherche mais aussi d'études, d'évaluations, de rapports institutionnels émis par le ministère de l'Éducation nationale ou par une autre autorité, nous a déterminé à enrichir notre méthodologie avec une source inédite : des archives orales réalisées dans le cadre d'entretiens avec différents acteurs clés du système roumain de formation des enseignants (anciens ou actuels inspecteurs de

¹⁵ On peut considérer qu'enseignants est une fonction. Afin de faciliter la lecture de la thèse, nous utiliserons systématiquement le masculin.

l'Éducation nationale, secrétaire d'État chargé de l'enseignement préuniversitaire, directeurs des institutions chargées de la formation des enseignants, pédagogues et formateurs).

Nous allons d'abord étudier les textes officiels pour identifier les principes et les modalités d'organisation de la formation et le contenu de celle-ci établis par chaque État, ensuite nous analyserons l'application des instructions officielles à travers les plans de formation de 1989-2005 dans les académies d'Amiens et de Rennes en France, et dans le cadre du Collège universitaire de Bacău, de Bucarest et celui de Drobeta-Turnu Severin en Roumanie. Notre étude de cas comporte trois Collèges universitaires d'instituteurs contre deux IUFM. Cette situation est due à un contexte particulier en Roumanie. Premièrement, tous les Collèges universitaires d'instituteurs ont été implantés en général en 1999, sauf un seul, celui de Drobeta-Turnu Severin. Nous avons trouvé intéressant d'analyser le premier plan de formation existant. Deuxièmement, nous avons comparé les spécificités du contenu des plans de formation de deux Collèges universitaires d'instituteurs créés en 1999 : celui de Bacău et celui de Bucarest. Ensuite, le choix d'inclure dans notre étude le premier Collège universitaire d'instituteurs créé, nous a donné la possibilité de d'analyser et de suivre l'évolution de son plan de formation sur une durée plus longue.

L'évolution des instructions officielles nous renseignera également sur le contenu obligatoire à maîtriser par les futurs enseignants du premier degré en retrouvant quelle place occupe l'enseignement des différentes disciplines de 1989 à 2005. Comme Pauline Musset, nous nous demandons:

« The question of the « scope » of initial education is: what should be included in the “luggage” that is given to all beginner school teachers through initial teacher education? » (La question du « champ » de la formation initiale est : qu'est-ce qu'il faut inclure dans le « bagage » qui est remis à tous les enseignants débutants à travers la formation initiale ? »¹⁶.

Discerne-t-on une éventuelle évolution des enseignements ? Si oui, quels domaines concerne-t-elle ? S'agit-il des disciplines théoriques, plus précisément des cours théoriques qui mettent l'accent sur l'assimilation des savoirs, qu'ils soient généraux, disciplinaires, didactiques ou pédagogiques ? Ou des stages ? Y a-t-il des similitudes entre la France et la Roumanie ? Si les structures de formation ont évolué, qu'en est-il précisément des contenus de

¹⁶ P. MUSSET, *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 48, Éditions OCDE, Paris, 2010, p.15, (traduction : Rodica Manolache).

formation ? Quelle symétrie entre connaissances disciplinaires, didactiques, pédagogiques, liées au monde numérique ou à la psychologie des enfants, à la gestion de la classe, des conflits, au fonctionnement d'un établissement, aux rôles des enseignants etc. ?

Nous essayerons aussi de saisir s'il y a eu des résistances voire des blocages face aux modifications du paradigme de la formation suite à la transformation des écoles normales en France et en Roumanie. Concrètement, quel héritage, quel transfert et quelle trace des écoles normales sur la formation universitaire des enseignants du premier degré ?

Les contextes territoriaux différents nous ont déterminés à choisir pour notre étude de cas, d'une part l'académie d'Amiens et l'académie de Rennes, et d'autre part le Collège universitaire situé à Drobeta-Turnu Severin et le Collège universitaire pédagogique d'instituteurs à Bucarest.

Ces établissements étaient caractérisés par des particularités sociales, éducatives et locales divergentes. C'est la raison pour laquelle nous les avons choisis pour notre recherche.

Ainsi, par rapport à leur taille, tandis que l'académie d'Amiens était celle qui importait le plus de jeunes enseignants à la sortie de l'IUFM, l'académie de Rennes exportait ceux qui y étaient formés. C'était aussi le cas du Collège universitaire de Drobeta-Turnu Severin et du Collège universitaire pédagogique d'instituteurs de Bucarest. Comment dans le cas français et roumain, les situations éducatives, sociales et économiques se traduisent-elles concrètement dans la formation proposée ? Est-ce que les différentes contraintes locales ont des conséquences sur les plans de formation ?

L'académie d'Amiens représente une faible attractivité pour les jeunes enseignants, contrairement à l'attractivité de Lille et de Reims. En revanche, l'académie de Rennes se situe parmi les académies françaises les plus attractives. En Roumanie, alors que Bucarest connaît une stabilité du nombre d'établissements d'enseignement primaire publics et une augmentation de celles privées, Drobeta-Turnu Severin, le chef-lieu de département Mehedinți connaît une baisse impressionnante des établissements scolaires.

Dans la première partie, nous allons présenter un bref rappel historique sur la création et l'implantation des écoles normales en France et en Roumanie, sur la structure, l'organisation de ces institutions et les enseignements dispensés avant 1989. Ensuite nous allons exposer la politique nationale d'organisation et de fonctionnement de chaque système éducatif, les institutions et les modèles de formation pour les enseignants du premier degré entre 1989-2005, tout en analysant la mise en œuvre, au sein des établissements choisis, du cadrage national pour ces structures de formation. Puis, nous analyserons quel statut accorde chaque État aux institutions chargées de formation de 1989 à 2005, en identifiant les acteurs, leur influence sur

le processus de formation et les rapports de force locaux. Nous allons aborder aussi la manière dont le transfert de l'héritage entre les anciennes structures de formation et les nouvelles s'est réalisé dans les deux pays, les effets, les éventuelles hésitations, influences et ressemblances. Nous nous questionnerons sur la mise en œuvre de ces principes dans l'académie d'Amiens, celle de Rennes, ainsi qu'au sein des Collèges universitaires d'instituteurs roumains choisis.

La deuxième partie présentera l'évolution législative relative aux principes et à la culture organisationnelle de chaque institution responsable de la formation des futurs enseignants du premier degré, en étudiant la façon dont ces injonctions ont été mises effectivement en place, tout en saisissant les caractéristiques et les similitudes entre les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs. Cette partie s'achèvera avec le cadrage officiel de l'évolution des normes instituées par les politiques étatiques en matière de contenus d'enseignement inclus dans la formation initiale des futurs enseignants du premier degré.

Dans la troisième partie, nous analyserons successivement les plans de formations des institutions françaises et roumaines de formation des enseignants du premier degré de 1989 à 2005, afin d'identifier en définitive les contrastes et les ressemblances entre le contenu des plans de formation des établissements appartenant à ces deux pays. Cette méthode nous approchera de la réalité de la formation initiale des enseignants du premier degré en France et en Roumanie, en cherchant à savoir, par l'analyse des plans de formation, d'une part comment les recommandations ministérielles ont été mises en œuvre et de l'autre, quelle place occupent les différents domaines de formation dans le cursus des futurs enseignants du premier degré.

PREMIÈRE PARTIE

QUELS PRINCIPES POUR LES RÉFORMES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ FRANÇAIS ET ROUMAINS ?

Chapitre I

L'héritage et l'organisation de la formation des enseignants du premier degré avant 1989

Ce chapitre retrace brièvement l'histoire de la création et de l'implantation des institutions chargées de la formation des enseignants du premier degré en France et en Roumanie ; ensuite, nous exposerons la structure et l'organisation de ces institutions avant 1989, année qui marque l'histoire de la formation des enseignants dans ces deux pays.

En France et en Roumanie, pendant la même période, la formation des enseignants semble confrontée à des difficultés et des enjeux similaires, en dépit des différences culturelles, institutionnelles et économiques. Obligée de s'adapter constamment, la formation des enseignants se transforme suivant l'évolution de la société mais aussi en fonction des enjeux politiques du moment.

Les réflexions de Pauline Musset ne reflètent-elles pas à toutes les périodes ou à cette période précise de l'histoire de l'éducation, l'enjeu essentiel de la formation initiale des futurs enseignants ?

« La formation initiale des enseignants est un enjeu très important dans tout système éducatif, car elle représente le point d'entrée dans la profession et exerce une influence fondamentale sur la qualité et la quantité des futurs enseignants »¹⁷.

Certes, c'est l'objectif essentiel de la France et de la Roumanie, comme de tous les pays, de bien former les enseignants, mais quelle est l'origine de la première institution officielle

¹⁷ P. MUSSET, *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, [OCDE] Education Working Papers, n° 48, OECD Publishing, Paris, 2010, p.36.

responsable de la formation des enseignants du premier degré en France et en Roumanie ? Y a-t-il des ressemblances entre ces deux pays ? Si oui lesquelles ?

Il convient donc de faire un rappel sur l'histoire comparée de la France et de la Roumanie, afin de mieux comprendre les évolutions et les transformations communes ou divergentes entre ces deux pays qui, indépendamment des éléments géographiques ou des changements de régimes politiques, ont connu des constantes nécessaires dans la formation des enseignants comme nous allons analyser. Il faut ainsi commencer par un retour sur les écoles normales dans les deux pays puisque ces deux institutions y ont existé.

| Pays | France métropolitaine | Roumanie |
|---------------------------|--|---|
| Géographie | <p>Située dans l'ouest du continent européen</p> <p>543 965 km²</p> <p>96 départements</p> <p>4 façades maritimes : la mer du Nord, la Manche, l'océan Atlantique à l'ouest et la mer Méditerranée au sud.</p> <p>Frontières terrestres avec 8 pays : la Belgique et le Luxembourg au nord, l'Allemagne et la Suisse à l'est, l'Italie au sud-est, Monaco, Andorre et l'Espagne au sud</p> | <p>Située dans sud-est de l'Europe</p> <p>238 391 km²</p> <p>41 départements plus un qui entoure la capitale (Bucarest appelée <i>municipiul București</i>) et qui a un statut spécial, n'étant intégré dans aucun département.</p> <p>1 façade maritime : la mer Noire</p> <p>Frontières terrestres avec 5 pays : l'Ukraine au nord, la République de Moldavie à l'est, la Hongrie et la Serbie à l'ouest, et la Bulgarie au sud</p> |
| Régimes politiques | <p>1792 -1804 : I^{ère} République</p> <p>1804 - 1814 : 1^{er} empire</p> <p>1815 - 1848 : Restauration monarchique</p> <p>1848 - 1852 : II^e république</p> <p>1852 - 1870 : 2nd empire</p> <p>1875 - 1940 : III^e république</p> <p>1940 - 1944 : Régime de Vichy, maréchal Pétain</p> <p>1944 - 1946 : Gouvernement provisoire de la République française</p> <p>1946 - 1958 : IV^e République</p> <p>Depuis 1958 : V^e République</p> | <p>XIII^e – XIV^e siècles : trois territoires autonomes se dégagent (entre domination ottomane, pression des Habsbourg et influence russe) : Valachie, Moldavie et la Transylvanie</p> <p>1859 : Roumanie moderne (union des principautés Moldavie et de Valachie s'unissent sous l'autorité d'Alexandru Ioan Cuza)</p> <p>1918-1920 : Union de la Grande Roumanie</p> <p>1881-1947 : Royaume de Roumanie</p> <p>1947-1989 : République socialiste de Roumanie</p> <p>Depuis 1990 : République démocratique</p> |

Tableau n°1 : Caractéristiques géographiques et politiques de la France et de la Roumanie

I. LA CRÉATION DE L'ÉCOLE NORMALE EN FRANCE ET EN ROUMANIE

Peut-on parler d'une histoire commune des écoles normales en Roumanie et en France ? Retraçons d'abord l'apparition, l'implantation de l'école normale et son rôle, puis les modalités d'organisation dans le système français et celui roumain.

a) La constitution de la Roumanie moderne

L'école normale est issue d'une histoire enracinée dans la nation roumaine, dès avant la formation de la Roumanie moderne, et qui a survécu aux nombreux changements du pays tant politiquement que géographiquement. Nous allons d'abord nous intéresser aux étapes essentielles de la création de l'État roumain.

Le contexte territorial de la Roumanie a varié considérablement au fil du temps : « les roumains de l'est et du sud des Carpates devraient supporter le fardeau extrêmement lourd de la domination ottomane ; les roumains de Transylvanie, du Banat et du nord de la Moldavie, ce dernier après 1775, alors qu'il était occupé par l'Autriche sous le nom de Bucovine, celui de la domination des Habsbourg »¹⁸.

À la fin de 1918, le monde et surtout l'Europe connaît des changements sociaux et politiques remarquables. La fin de l'empire austro-hongrois et l'empire russe permet la création de la grande Roumanie, à savoir l'union dans un premier temps de la Bessarabie avec la Roumanie, puis la Bucovine et finalement, le 1er décembre 1918, l'Assemblée nationale d'Alba Iulia²⁰ a décidé d'unir les roumains de Transylvanie, Banat, Crișana et Maramureș à l'État roumain déjà créé en 1859, résultant ainsi la création de l'État roumain national unitaire.

Le pays a disposé de ce territoire jusqu'en 1940. À la suite du pacte germano-soviétique signé en 1939 à Moscou, la Roumanie a dû céder les provinces du nord, à savoir la Bucovine du nord et la Bessarabie à l'URSS. Puis, en 1940, conformément aux diktats de Vienne, la Roumanie doit céder le sud de la Dobroudja à la Bulgarie et la moitié nord de la Transylvanie à la Hongrie, ce qui a conduit la Roumanie à une importante diminution territoriale et à la fin de la grande Roumanie.

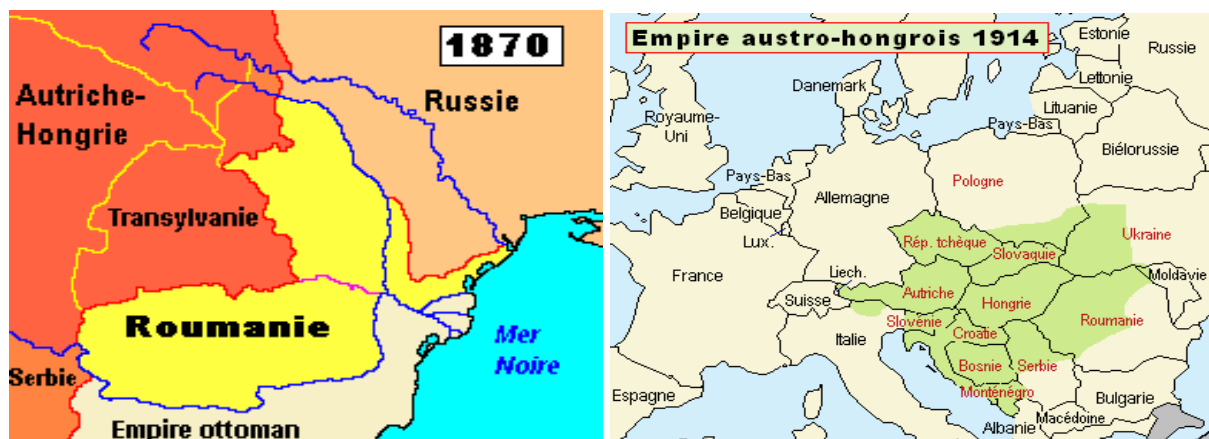
¹⁸ M. BADEA, *Istoria românilor. Epoca modernă* (L'histoire des roumains. Époque moderne), Bucaresti, Pro Universitaria, 2012, p. 11.

¹⁹ Pour cette raison, la fête nationale de la Roumanie est célébrée le 1^{er} décembre, date de commémoration de l'union de tous les roumains et de tous les territoires.

²⁰ La ville roumaine Alba Iulia est située en Transylvanie, dans le département Alba.

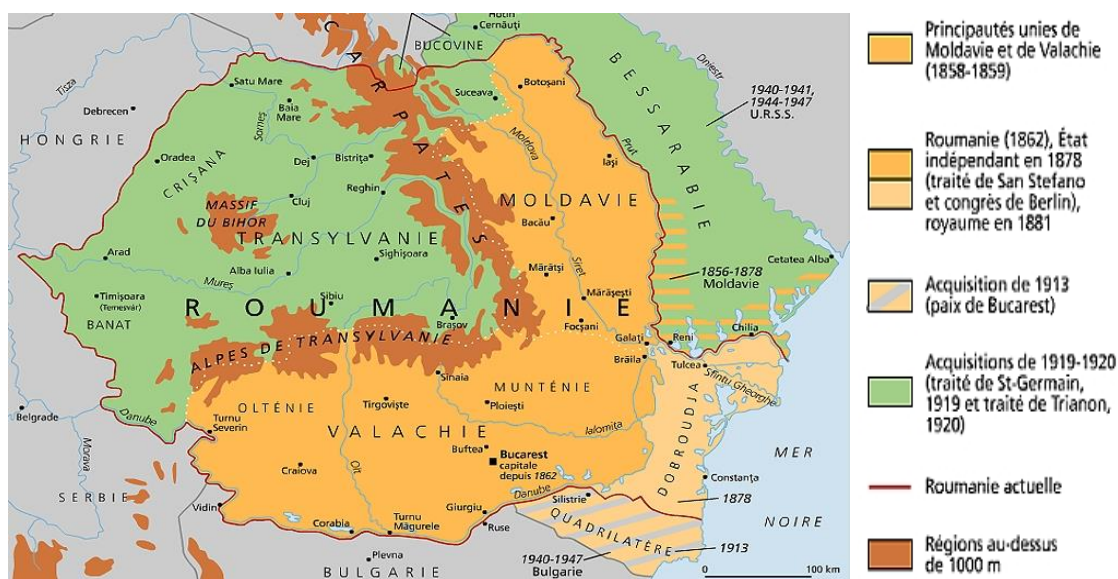
Les variations territoriales cessent en 1947, lorsque le Nord de la Transylvanie est réintégré à la Roumanie, à la suite du traité des pays vaincus, signé en février 1947 à Paris.

On retrouve ci-dessous, les cartes des grandes étapes de l'évolution de l'État roumain :



Source: [Index of /europe](http://index.of/europe) (ulaval.ca)

Les archives Larousse synthétisent toutes ces évolutions complexes comme suit :



Source : [La formation de la Roumanie – Média LAROUSSE](#)²¹

²¹ [La formation de la Roumanie – Média LAROUSSE](#) [consulté le 6 décembre 2019].

b) L'origine et l'influence de l'école normale

Traditionnellement, en France comme en Roumanie, le nom d'école normale est associé à la formation des enseignants du primaire. Le terme d'école normale *Normalschule*, né à l'époque de l'archiduchesse Marie-Thérèse d'Autriche²² a des acceptations historiquement différentes en fonction du contexte social et politique du pays où il a été implanté. Ce modèle n'a pas été imité mais il a eu certainement une influence qui se retrouve sur l'appellation de cette première institution responsable de la formation des enseignants du premier degré en France et en Roumanie.

Ainsi, le modèle des *Normalschulen* de Ignace Felbiger²³ est connu dans certaines parties du territoire voisins de l'époque, en France et en Roumanie : d'une part l'Alsace, le Bas-Rhin, le Haut-Rhin, la Meuse, la Moselle et d'autre part la Bucovine et la Transylvanie²⁴. En 1774, le « Règlement scolaire général pour les écoles allemandes normales, principales, et triviales (élémentaires) des États héréditaires de l'impératrice et reine »²⁵ fixe le plan d'études des trois catégories d'écoles qu'il instituait, les *Trivialschulen* ou écoles primaires élémentaires, les *Hauptschulen* ou écoles primaires principales, et les *Normalschulen* ou écoles normales.

Selon Marcel Grandière, dans le système français « il est possible que les membres du comité (Comité d'Instruction publique) se familiarisent alors avec le terme d'école normale, introduit par Simon²⁶, par traduction du terme *Normalschule* utilisé en 1774 par l'évêque silésien Johan Ignaz von Felbiger »²⁷.

De même, selon Joseph Giordani, à Strasbourg, « l'influence germanique est ici évidente sur la création des premiers écoles normales françaises »²⁸. Propos soutenus par Jean-

²² Marie-Thérèse, archiduchesse d'Autriche approuve le « Règlement scolaire général pour les écoles allemandes normales, principales et triviales », du 6 décembre 1774, conceptualisé par Ignace Felbiger, qui fixa le plan d'études des trois catégories d'écoles, à savoir les *Trivialschulen* (les écoles primaires élémentaires), les *Hauptschulen* (les écoles primaires principales), et les *Normalschulen* (les écoles normales).

²³ Ignace FELBIGER, abbé de Sagan, le fondateur de l'école de Silésie est appelé par Marie Thérèse d'Autriche à la suite de la réforme scolaire qu'il avait accomplie dans la Silésie prussienne, pour réformer les écoles allemandes ; il rédige ainsi à la fin du XVIIIe siècle un règlement à l'intention des écoles de maîtres où on retrouve pour la première fois le terme d'écoles « normale », qui vient de « *norma* ».

²⁴ Comme ceci a déjà été nommé, avant l'union de 1859, sur le territoire de la Roumaine ont vécu principalement les principautés suivantes: la Moldavie, la Valachie, et la principauté de Transylvanie.

²⁵ *Allgemeine Schutordnung für die deutschen Normal, Haupt und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erbländern.*

²⁶ Jean-Frédéric SIMON élève de Johann Bernhard BASEDOW.

²⁷ M. GRANDIÈRE, *La formation des maîtres en France 1792-1914*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2006, p. 15.

²⁸ J. GIORDANI, « L'origine germanique des écoles normales françaises », in Hugues LETHIERRY (dir.), *Feu les écoles normales (et les IUFM)*, L'Harmattan, 1994, p.44.

François Condette qui, en référence à la classe normale des instituteurs du Bas-Rhin de l'année 1810, affirme que « cette école, organise les cours sur le plan des séminaires allemands »²⁹.

Toutefois, Ferdinand Buisson affirme que l'idée d'école normale devrait sortir de l'École de Mars d'an III³⁰ et qu'en France « le mot d'*écoles normales* était de création nouvelle. Lakanal en expliqua le sens dans une note de son rapport : « Normales dit-il, du latin *norma*, règle. Ces écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres »³¹ dont l'objectif essentiel est d'apprendre l'art d'enseigner. De plus Buisson se réfère à de La Salle en tant que créateur des écoles normales de France :

« Quand on s'enquiert de l'origine des écoles normales, ce n'est donc pas au-delà du Rhin que l'érudition française doit diriger ses recherches : le réformateur de l'enseignement populaire en Autriche et en Prusse, Felbiger, naquit trois ans après la mort de M. de La Salle »³².

Suite aux réformes scolaires de 1774, une école normale (*Normalschule*) est créée à Vienne, ensuite dans les régions historiques roumaines, des cours semblables sont organisés en Transylvanie, partie de l'Empire des Habsbourg à l'époque : « L'unification du système d'école dans tout l'Empire était fondée sur un long processus d'étatisation, qui avait commencé en Transylvanie surtout après 1781 »³³. Dans d'autres régions du territoire roumain, ce genre des cours continuent à se développer au niveau local, par exemple, à la même époque, selon Constantin Tudor, « la formation des enseignants urbains est institutionnalisée en Valachie en 1838 par l'apparition des écoles normales des instituteurs et institutrices »³⁴.

Le pédagogue roumain Marin Manolescu affirme que sur le territoire roumain, « le concept d'école normale s'est développé [...] avant environ trois décennies avant la création de l'école normale de Bucarest en 1867 [...] La formation des enseignants urbains est

²⁹ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 45.

³⁰ École militaire révolutionnaire pour enseigner les manœuvres militaires et l'art de la guerre.

³¹ F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887, p. 559.

³² *Op.cit.*, p. 1110.

³³ Ministerul învățământului, comisia pentru istoria învățământului din România, *Istoria învățământului din România*, Compediu, Editura didactica și pedagogică, București (ministère de l'Éducation, Commission pour l'histoire de l'éducation en Roumanie, *L'histoire de l'enseignement de la Roumanie*, Compendium, Édition didactique et pédagogique, Bucarest), 1971, p. 76.

³⁴ C. TUDOR, *Școala călărășană (École călărășeană (călărășeană signifie une personne originaire ou habitant de la municipalité Călărași)*, Agora, 2015, p. 40.

institutionnalisée en Valachie en 1838 par l'apparition de l'école normale d'instituteurs et d'institutrices »³⁵.

Nous constatons qu'en France comme en Roumanie, l'apparition des écoles normales ont eu la même origine, et avant que l'État rende obligatoire la création d'une école normale, les premières fondations d'écoles normales sont le résultat d'une détermination au niveau local : « c'est finalement par une initiative locale que le concept de classe ou école normale va réussir »³⁶. Comment expliquer cette situation dans ces deux pays ? Il faut bien sûr se replacer dans le contexte : à l'époque, les pouvoirs locaux et l'Église catholique, en France et celle orthodoxe en Roumanie, détenaient une autorité déterminante. En plus, cette période était marquée par des changements constants et des contradictions politiques et régionales, en France comme en Roumanie. Si initialement c'était les pouvoirs locaux qui devraient gérer l'absence des maîtres formés, l'État prend finalement et irréversiblement le contrôle de la formation des maîtres, ce qui a signifié surtout, en France comme en Roumanie, un détachement de l'école de l'Église. Ainsi, la montée en puissance du pouvoir central, dans les deux pays permet que la formation devienne une affaire d'État.

c) L'acte de naissance de l'école normale

L'idée et le nom d'école normale étaient déjà connus dans la plupart des régions françaises et roumaines avant que l'État l'étende à l'ensemble des départements, d'abord pour les garçons, puis pour les filles, sous le nom d'école normale telle qu'elle était perçue par les acteurs. Il est à noter qu'en France, sous la Révolution on parle de pensionnat normal, ou d'école Normale de l'an III, l'ancêtre de l'école normale supérieure. Il faut donc souligner que ce terme est d'abord utilisé pour le secondaire en France et en Roumanie où, avec la première loi de l'instruction publique de deux principautés unies qui ont formé la Roumanie à l'époque, les écoles normales sont créées pour former des enseignants des lycées et des facultés.

Avec la loi Guizot du 28 juin 1833, les écoles normales primaires de garçons sont généralisées et officialisées sur le territoire français, ainsi selon l'article 11 :

³⁵ M. MANOLESCU et P. BĂNICĂ (coord.), *Monografia învățământului din satele comunei Bobicești, județul Olt. O perspectivă istorică (Monographie de l'enseignement dans les villages de la commune Bobicești, le département Olt. Une perspective historique)*, Craiova, Reprograph, 2018, p. 101-102.

³⁶ M. GRANDIÈRE, *op. cit.*, p. 26.

« Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins »³⁷.

Ainsi, l'école normale départementale est née, une école normale initialement prévue uniquement pour les garçons. L'État reste silencieux sur les écoles normales des filles pendant presque un demi-siècle, mais en 1879, la proposition de loi du député Paul Bert est acceptée et la loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaire est publiée au Journal Officiel du 10 août 1879, cette loi officialise les écoles normales des filles en leur donnant les mêmes droits que celles des garçons :

« Art. 1^{er}. - Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices, suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales »³⁸.

En Roumanie, en 1859, l'union des principautés de la Moldavie et de la Valachie sous l'autorité du prince Alexandru Ioan Cuza représente l'acte de naissance de la Roumanie, c'est la première réalisation unitaire de la politique nationale, constitutionnelle et administrative. Inévitablement, l'union de ces deux principautés constitue un moment crucial dans le développement de l'enseignement roumain. Les principes et objectifs de l'enseignement ont été énoncés par le prince Alexandru Ioan Cuza dans la « Loi sur l'instruction publique » du 25 novembre 1864, sans doute « son importance fondamentale a constitué dans la proclamation de deux principes modernes concernant l'instruction populaire : l'obligation et la gratuité. La Roumanie a été parmi les premiers pays du monde qui a introduit l'obligation et la gratuité scolaire »³⁹. En plus cette loi vise également « la démocratisation de l'instruction et l'éducation, l'égalisation des chances d'accès à l'enseignement primaire public pour tous les enfants des zones urbaines et rurales ; d'autres principes énoncés sont l'obligation et la gratuité, l'unité de l'école primaire du village et de la ville, l'égalité entre les sexes dans l'éducation »⁴⁰.

Comment expliquer que la Roumanie soit aussi précoce ? La réponse se trouve peut-être dans le rapport sur l'enseignement primaire dans le jeune royaume, publié par le service des États personnels et de la statistique du ministère de l'Instruction et des Cultes :

³⁷ Art. 11, loi sur l'instruction primaire - Loi Guizot du 28 juin 1833, [en ligne] : [Loi sur l'instruction primaire - Loi Guizot du 28 juin 1833 | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#) [consulté le 17 octobre 2018].

³⁸ Art. 1^{er}, Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires.

³⁹ Ministerul învățământului (ministère de l'éducation), *op. cit.*, p. 118.

⁴⁰ M. MANOLESCU et P. BĂNICĂ (coord.), *op.cit.*, p. 57.

« Les législateurs de 1864 s'étaient laissé influencer par les discussions très vives engagées à cette époque en Occident au sujet des principes de l'organisation de l'enseignement populaire, et en avaient adopté les plus larges et les plus libéraux »⁴¹.

Le 1^{er} chapitre de la deuxième partie de cette loi est intitulé « à propos de la formation des maîtres »⁴², cependant le sous-titre de cette partie « à propos de l'école normale » stipule dans l'article 311 que « seront créés à Bucarest et à Iași des écoles normales pour la formation des professeurs du lycée et des facultés ». Donc il n'y avait pas d'école normale pour former les maîtres de l'école primaire.

Dans la même période, en France on retrouve les écoles normales supérieures qui forment les professeurs du secondaire. Nous pouvons en conclure qu'à la différence de la France, en Roumanie, à l'époque, il n'y a pas d'école normale primaire même si d'autres dispositions encadrent le corps enseignant et les conditions pour avoir un poste à titre provisoire ou une titularisation sur un poste d'enseignant. Toutefois, même si la formation des maîtres des écoles primaires ne fait pas partie de cette loi, ce corps enseignant est reconnu et mentionné dans cette première loi : maîtres ou maîtresses pour les écoles primaires rurales, instituteurs ou institutrices pour les écoles primaires urbaines. Pourtant, ceux-ci ne bénéficiaient pas d'une formation initiale au métier d'enseignant. En effet, cette loi stipule seulement que les maîtres pour les villages doivent impérativement justifier qu'ils ont suivi les cours de l'instruction obligatoire⁴³. Ils participaient ultérieurement à des conférences et des leçons pratiques. À l'époque il y avait pour chaque département un *revisor*⁴⁴, et si besoin, plusieurs *sub-revisori* dont la mission principale était d'inspecter les écoles de leur circonscription. Parmi leurs tâches, ils devaient rassembler deux fois par an, en juin et en septembre, pour au moins trois semaines, tous les *învățătorii*⁴⁵ pour leur présenter des leçons des écoles primaire rurales. À ces conférences, se rajoutait un « petit cours de pédagogie et didactique ».

⁴¹ Ministère de l'Instruction et des Cultes, Service des États personnels et de la statistique, *Recensement général des lettrés et des illettrés de Roumanie en l'année 1909*, Bucarest, 1910, p. 5, [en ligne] : [Recensement Général des Lettrés Et des Illettrés de Roumanie en l'Année 1909 \(forgottenbooks.com\)](http://forgottenbooks.com) [consulté le 22 février 2021].

⁴² Le titre utilisé est *învățătorilor*, nom qui fait référence au corps enseignant pour les écoles élémentaires.

⁴³ L'instruction obligatoire comprenait les matières suivantes : la lecture et l'écriture, le catéchisme, des notions d'hygiène, la grammaire, la géographie, l'histoire du pays, le droit administratif du pays, les quatre opérations arithmétiques, le système juridique des poids et mesures (Article 32 de la loi sur l'instruction publique du 25 novembre 1864).

⁴⁴ Il n'y a pas une traduction fidèle de ce mot, cependant on pourrait le considérer comme un inspecteur de l'Éducation nationale.

⁴⁵ Équivalent de maîtres ou maîtresses pour les écoles primaires rurales.

En 1881, la Roumanie est devenue le royaume de Roumanie, et c'est avec la première loi émise par le royaume du 23 mai 1893⁴⁶ que l'école normale primaire est née officiellement au niveau national. Dans le troisième chapitre nommé « les écoles normales » il est stipulé :

« Art.35. Les écoles normales sont des établissements de l'État dont la mission est de former les corps enseignants des écoles primaires urbaines et rurales ».

Différemment de la stratégie adaptée par l'État français, les écoles normales roumaines sont divisées jusqu'en 1924 « en fonction de leur destination, en écoles normales de *învețători*⁴⁷, écoles normales de *învețătore*, écoles normales d'instituteurs et écoles normales d'institutrices »⁴⁸. Ainsi, pour préparer le corps enseignant des écoles primaires rurales on institue les écoles normales de *învețători*, *învețătore* et pour le corps enseignant urbain sont prévues les écoles normales d'instituteurs et les instituts pédagogiques. Il faut cependant remarquer, qu'en Roumanie, les écoles normales de garçons et les écoles normales de filles ont été créés dans le même temps, par la même loi, présentant comme nous allons le montrer ensuite très peu de différences y compris sur le contenu d'enseignement. Après 1924, les écoles normales ont la même organisation dans tout le pays et sont désormais chargées de préparer le corps unifié des enseignants des écoles primaires, à savoir *învățători*, *învățătore*. Malgré les changements d'organisation et d'appellation au fil du temps liés surtout au changement politique⁴⁹, la mission de cette institution ne change plus, désormais elle a la responsabilité de la formation des futurs enseignants du primaire.

d) Le statut des enseignants du premier degré avant 1989

En France, l'article 108 de la loi sur l'université impériale du 17 mars 1808 prévoit des classes normales « auprès de chaque Académie, et dans l'intérieur des Collèges ou des Lycées » afin de former « des maîtres pour les Écoles primaires ». Ensuite, la loi Guizot du 28 mars 1833 évoque « la profession d'instituteur primaire », la loi Paul Bert du 9 août 1879 confirme ce statut en évoquant le recrutement des instituteurs et des institutrices, ainsi au fil

⁴⁶ Loi sur l'enseignement primaire et normal primaire, sanctionnée par le décret royal n° 2064 du 19 mai 1893, *Moniteur officiel*, n° 40 du 23 mai 1893.

⁴⁷ *Învețători*, *învețătore* c'est l'ancienne orthographe pour *învățători*, *învățătore*, à l'époque, ce sont les enseignants des écoles primaires rurales.

⁴⁸ Loi sur l'enseignement primaire et normal primaire 1893, *op. cit.*, p.55.

⁴⁹ De Royaume de Roumanie à République populaire roumaine, et de République populaire roumaine à République socialiste de Roumanie.

des années, la législation française parle des élèves-maîtres, élèves-maîtresses et une fois avoir fini les cours de l'école normale ils deviennent des instituteurs et des institutrices des écoles primaires, toutes ces dénominations sont maintenues jusqu'en 1989.

Dans le système roumain, la désignation de ce corps enseignant a connu plus de fluctuations qu'en France, liées particulièrement aux changements politiques de la Roumanie. L'article 7 de la loi sur l'instruction publique du 25 novembre 1864 stipule que le corps enseignant pour les écoles primaires rurales est constitué des maîtres ou maîtresses (*învețători, învețătoare*) et celui pour les écoles primaires urbaines est intitulé instituteurs ou institutrices. À la suite de la Grande Union de la Roumanie de 1918 et à l'unification de l'État national, la loi pour l'enseignement primaire de l'État et l'enseignement normal-primaire du 26 juillet 1924 élimine la différence entre les enseignants ruraux et urbains, désormais les écoles normales des maîtres ou maîtresses forment tout le corps enseignant du primaire nommé à la fin de leurs études des maîtres ou des maîtresses. Nous remarquons aussi l'introduction de cette catégorie d'enseignants au niveau maternelle « il y a trois types des écoles normales : pour *învățători*, pour *învățătoare* et écoles normales pour *învățătoarele* de jardins des petits enfants »⁵⁰. On peut constater qu'avec cette loi le mot instituteur disparaît, cependant il réapparaît en 1968 ; tous ont la même mission : enseigner toutes les disciplines prévues dans le programme des écoles primaires. Et nous allons retrouver la même appellation à plus d'un siècle de distance de sa création, une fois la première institution universitaire responsable de la formation des enseignants du premier degré créée, nous reviendrons sur ce point plus tard.

C'est avec la loi n° 6 du 14 mars 1969 concernant le statut du personnel enseignant de la République Socialiste Roumaine⁵¹ que le titre d'instituteur revient, ayant la même mission que les maîtres du primaire, mais contrairement à ces derniers qui doivent être titulaires d'un diplôme du lycée pédagogique ou d'une école pédagogique, pour avoir le statut d'instituteurs il faut avoir un diplôme d'une université ou d'un institut pédagogique. Il convient cependant ajouter qu'après la réforme de 1948, l'enseignement pédagogique a connu plusieurs formes d'organisation : « écoles pédagogiques de 4 ans, puis de 6 ans, et après 1968 les lycées pédagogiques avec une durée de 5 ans »⁵². Les futurs professeurs étaient formés au sein des facultés de pédagogie et des instituts pédagogiques de 3 ans. Ces derniers, avaient le statut d'établissements d'enseignement supérieur ; organisés parfois dans le cadre des facultés.

⁵⁰ Art. 221 de la loi sur l'enseignement primaire de l'État et l'enseignement primaire normal, promulguée par le décret royal le 24 juillet 1924, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 101 du 26 juillet 1924.

⁵¹ À partir du 30 décembre 1947 la Roumanie est devenue « la République Populaire de Roumanie », puis « République Socialiste de Roumanie » sous le régime communiste, appellation maintenue jusqu'à 1989.

⁵² Ministerul învățământului (ministère de l'éducation), *op. cit.*, p. 419.

Certains instituts pédagogiques ont créé aussi des filières d'instituteurs afin de former à un niveau supérieur les maîtres du primaire. Néanmoins, suite au manque d'attractivité et à des raisons économiques, le statut d'instituteur a été supprimé.

Ainsi, les enseignants qui exercent leur fonction dans le cadre des écoles maternelles sont nommés *educatoare*⁵³, les enseignants pour le niveau élémentaire sont désignés par les termes de *învățători* et d'instituteurs. Même si le statut du personnel enseignant de 1969 reste en vigueur jusqu'en 1997, la loi de l'éducation et de l'enseignement n° 28 du 21 décembre 1978 de la République Socialiste Roumaine stipule que le corps enseignant est formé par les éducatrices dans l'enseignement préscolaire et par les maîtres dans l'enseignement primaire⁵⁴. Un manque de cohérence est saisissable surtout que le statut d'instituteur ne fait plus partie de cette loi. Même si le terme d'instituteur est équivalent à celui de *învățător*, que nous avons traduit par maître, tous les deux sont en effet des enseignants du primaire, historiquement le niveau d'études de l'instituteur roumain est plus élevé que celui de *învățător*.

Si nous avons pu constater que l'origine et le nom de la première institution de formation des enseignants du premier degré sont les mêmes en France et en Roumanie, nous nous intéresserons ensuite à la mission de cette institution, à ses principes et son organisation dans les deux systèmes de formation après son officialisation et jusqu'en 1989.

II. L'ENCADREMENT, LA MISSION ET L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE NORMALE EN FRANCE ET EN ROUMANIE AVANT 1989

Nous allons maintenant nous intéresser au rôle des écoles normales avant les grands changements qui ont eu lieu en 1989 ainsi qu'aux modifications qu'elles ont subies durant cette même période dans les deux pays.

a) Le contexte français

Une année avant l'officialisation des écoles normales en France, le procès-verbal de la séance du 14 décembre 1832 du Conseil royal de l'Instruction publique arrête le « Règlement

⁵³ Dans la législation roumaine, pour désigner le corps enseignant des écoles maternelles s'utilise le nom au féminin (*educatoare*), tandis que le corps enseignant des écoles élémentaires est désigné par le nom au masculin (*învățători*).

⁵⁴ Loi de l'éducation et de l'enseignement n°28 du 21 décembre 1978, l'article 139, *Bulletin Officiel* n° 113 du 26 décembre 1978.

concernant les Écoles Normales primaires »⁵⁵ dont on peut dire que c'est le noyau de cette nouvelle institution. Ce règlement constitue en effet la première démarche nationale d'organisation des écoles normales sous le contrôle de l'État qui met en place une commission qui « sous la présentation du préfet du département et du recteur de l'Académie » surveille la manière dont l'administration, la discipline et l'enseignement se déroule dans le cadre de l'école normale. « Le cours d'études est partagé en deux ans » et les six derniers mois « les élèves-maîtres sont particulièrement exercés à la pratique des meilleures méthodes d'enseignement ». Afin d'être admis en tant qu'élève-maître, le candidat doit être âgé de 16 ans au moins, produire un certificat de bonne conduite et un certificat médical et « prouver, par le résultat d'un examen ou d'un concours, qu'il sait lire et écrire correctement ; qu'il possède les premières notions de la grammaire française et du calcul ; et qu'il a une connaissance suffisante de la religion qu'on professe ». Quelques modifications sont apportées à ces dispositions en 1851 avec le « Règlement du 24 mars 1851 relatif aux écoles normales primaires »⁵⁶, ainsi la durée des études est portée à trois ans, les élèves-maîtres doivent avoir « dix-huit ans accomplis au moins, et vingt-deux ans au plus » lors de leur admission et ils doivent s'engager à « servir pendant dix ans au moins dans l'Instruction primaire publique ».

Le règlement des écoles normales connaît un changement important avec le décret relatif à l'organisation des écoles normales primaires du 29 juillet 1881⁵⁷ qui représente le début de la fin de la responsabilité départementale de la formation des maîtres. Par conséquent, c'est le recteur qui prononce désormais l'admission des élèves-maîtres. Dès le premier article de ce décret une tourmente dans le régime des écoles normales intervient, qui malgré le fait qu'elles gardent toujours leur statut d'établissements départementaux, le recteur devient un pouvoir presque omniprésent. Ainsi, l'expression « sur la proposition du recteur » devient dans une sorte un leitmotiv dans les nouvelles dispositions, dès le 1^{er} article son rôle est annoncé :

« Les écoles normales relèvent du recteur, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique »⁵⁸.

L'article 17 de ce décret précise clairement les nouveaux critères afin d'intégrer l'école normale :

⁵⁵ Conseil royal de l'Instruction publique. *in* « L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels ». Tome 1 : 1791-1879. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1992. p. 101, [en ligne] : [63. 14 décembre 1832. Règlement des écoles normales primaires - Persée \(persee.fr\)](#), [consulté le 30 août 2016].

⁵⁶ Règlement relatif aux écoles normales primaires du 24 mars 1851, BA, t. 2, pp. 179-185.

⁵⁷ Décret relatif à l'organisation des écoles normales primaires, 29 juillet 1881, BA n° 469, p. 1111-1120.

⁵⁸ Art. 1^{er} du décret du 29 juillet 1881.

« Art. 17. - Tout candidat à l'école normale doit justifier, au moment de son inscription, qu'il avait, au 1^{er} janvier de l'année dans laquelle il se présente, quinze ans au moins, dix-huit ans au plus, et qu'il est pourvu du certificat d'études primaires institué par l'arrêté du 16 juin 1880 ».

En plus, dorénavant « tous les élèves-maîtres sont tenus de se présenter aux examens du brevet élémentaire de capacité à la fin de la première année et à ceux du brevet supérieur à la fin du cours d'études ». Cette nouvelle disposition redéfinit l'objectif principal de l'école normale : la préparation d'un brevet. Par conséquent, la préparation au brevet supérieur et la formation professionnelle lie la formation générale théorique et la formation pratique tout au long des trois années d'études.

La durée d'études de trois ans, l'enquête de moralité, ainsi que l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public restent inchangés par rapport aux dernières dispositions, d'ailleurs ces dispositions sont reprises dans une grande partie par le décret ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire de 18 janvier 1887⁵⁹. Les écoles normales primaires y sont présentées en tant que « des établissements publics destinés à former des instituteurs ou des institutrices pour les écoles publiques (écoles maternelles, écoles primaires élémentaires et écoles primaires supérieures) ». D'une durée d'études de trois ans, cette institution relève du Recteur et est placée sous l'autorité du ministre de l'Instruction publique. Ainsi c'est sur l'avis du conseil supérieur, sur la proposition du recteur et après avis du conseil départemental, que le ministre fixe et détermine les conditions de concours d'admission aux écoles normales et le nombre d'élèves à admettre dans chaque école normale. L'article 70 du décret stipule que le concours de recrutement est ouvert aux candidats qui doivent⁶⁰ :

- 1° Avoir seize ans au moins, dix-huit ans au plus ;
- 2° Être pourvu du brevet élémentaire ;
- 3° S'être engagé à servir pendant dix ans dans l'enseignement public ;
- 4° N'être atteint d'aucune infirmité ou maladie le rendant impropre au service de l'enseignement.

À l'époque, en France comme en Roumanie, les fluctuations quant à l'âge du candidat de l'école normale maintiennent toutefois le recrutement d'un jeune de dix-huit ans au plus.

⁵⁹ Décret ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire, *Bulletin Administratif du ministère de l'instruction publique*, n°736, 20 janvier 1887, p.138.

⁶⁰ Décret ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire, *JORF*, 20 janvier 1887, pp. 337-344.

En France, durant le XX^e siècle, la formation des maîtres subit plusieurs modifications. Tout au début de ce siècle « le ministère, sentant monter les critiques contre la formation en vigueur dans les écoles normales, propose une réforme de l'enseignement »⁶¹. Ainsi le décret du 4 août 1905 constitue un autre paradigme de la formation des élèves-maîtres : les deux premières années sont désormais consacrées à la préparation du brevet supérieur, la troisième année est réservée à l'instruction pratique et professionnelle. L'objectif de cette réforme est de revaloriser la professionnalisation des élèves-maîtres. Le modèle de formation séquentielle est maintenu jusqu'en 1920, quand la formation est remaniée de nouveau « pour réaffirmer le modèle ancien de 1881 qui lie les deux aspects tout au long des trois années d'études »⁶². Ensuite, une importante modification intervient cent ans après leur création quand les écoles normales primaires sont supprimées à partir du 1941, pour la première fois dans l'histoire de la formation des enseignants du premier degré. Après le lycée et le baccalauréat, les instituteurs seront formés dans un institut de formation professionnelle d'instituteurs pendant un an (IFP). En effet, le régime de Vichy remet en cause le système de formation républicain, décidant ainsi avec la loi du 18 septembre 1940, la suppression des écoles normales considérées comme des « séminaires laïques »⁶³. D'ailleurs, Jean Lucien « dénonce également ces « cloîtres » formant des fonctionnaires « socialo-communistes » et antimilitaristes qui « déconsidéraient à l'envi religion, morale, civisme, tous les principes consécutifs des sociétés » »⁶⁴. Après avoir préparé le baccalauréat au lycée, les élèves-maîtres étudiaient dans l'un des instituts de formation professionnelle régionaux, répartis en fonction des effectifs, sur plusieurs départements : par exemple, Laon pour l'Aisne, les Ardennes et la Somme et Rennes pour les Côtes-du-Nord, l'Ille-et-Vilaine, le Maine et Loire, la Mayenne, créés par le décret du 15 août 1941⁶⁵. En pratique, la formation théorique, qui connaît une diminution considérable, ne dure que trois mois, comme le stage pratique, dans le contexte de la transformation des finalités, quand « l'objectif prioritaire n'est plus pédagogique mais idéologique »⁶⁶. Ces instituts, créés en temps de guerre se maintiennent jusqu'à la Libération.

⁶¹ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 141.

⁶² J.F. CONDETTE, *ibid.*, p.151.

⁶³ J.F. CONDETTE, « Former des maîtres sous Vichy. Les instituts de formation professionnelle et leur échec (1940-1944) » in A. PROST (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, 2014, p. 39.

⁶⁴ Jean LUCIEN, « Du rôle civique et de la formation des instituteurs », *Cahiers du cercle Fustel de Coulanges*, décembre 1943, p. 26 et suivantes in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 41.

⁶⁵ Décret n° 245 du 15 août 1941 portant création d'instituts de formation professionnelle pour les maîtres de l'enseignement primaire, *JORF*, 3 septembre 1941, p.3730-3733.

⁶⁶ J.F. CONDETTE, in A. PROST (dir.), *op. cit.*, p. 40.

En 1946, les écoles normales sont rétablies, ainsi l'article 56 du décret n° 46-1358 du 6 juin 1946 relatif à la réorganisation des écoles normales rappelle la mission et la gestion de ces établissements :

« Art. 56 (nouveau). - Les écoles normales primaires sont des établissements publics destinés à former des instituteurs ou des institutrices pour les écoles publiques relevant de la direction de l'enseignement du premier degré.

« Art. 57 (nouveau). - Les écoles normales relèvent du recteur sous l'autorité du ministre de l'Éducation nationale ».

Néanmoins, les écoles normales ne sont pas rétablies dans leur organisation initiale de 1939, une partie des mesures établies par Vichy restent en vigueur : ainsi, désormais les élèves-maîtres, tout en passant le concours d'entrée à la fin de la classe de troisième, doivent obtenir le baccalauréat puisque le brevet supérieur, supprimé en 1941 n'a pas été rétabli. Ils préparent cet examen soit à l'école normale, soit au lycée. C'est le début de la fin de l'ordre du primaire instauré par Guizot et remanié par Jules Ferry. Mais, comme celle de François Guizot, « en quelques années, l'école de Jules Ferry s'efface »⁶⁷.

La durée des études est portée à quatre ans, « les normaliens se préparent au baccalauréat mais au sein de l'école normale qui se transforme ainsi en une sorte de « petit lycée » »⁶⁸ comme J-F Condette le désigne. Ils sont recrutés soit à la fin de la seconde soit à la fin de la troisième. Et dans les deux cas, après le baccalauréat les normaliens recevaient pour une durée de deux ou une seule année une formation professionnelle destinée à former les futurs maîtres du primaire à la pratique de l'enseignement. Les conditions à remplir pour les candidats aux écoles normales sont reprises parmi les anciennes réglementations auxquelles se rajoutent des nouvelles dont la plus importante est l'élévation du niveau. Dans l'article 70 on retrouve toutes ces réglementations :

« 1° Être de nationalité française ;

2° Pour le concours d'entrée en première année, avoir plus de quinze ans et moins de dix-sept ans au 1er janvier de l'année où il est candidat ; pour le concours d'entrée en troisième année, avoir plus de dix-sept ans et moins de dix-neuf ans au 1er janvier de l'année où il est candidat. Aucune dispense d'âge n'est accordée ;

3° Posséder le brevet élémentaire pour l'entrée en première année, le baccalauréat pour l'entrée en troisième année ;

⁶⁷A. PROST, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n°14, 1982, p. 37.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 216.

4° Justifier, par un certificat délivré par une commission spéciale de trois médecins et examen radiologique pulmonaire, qu'il n'est atteint d'aucune infirmité ou maladie le rendant impropre au service de l'enseignement ;

5° S'être engagé à servir dans l'enseignement public pendant dix ans après sa sortie de l'école normale ; les conditions actuelles de cet engagement seront complétées par une réglementation ultérieure ;

6° Ne pas être déjà élève d'une école normale, ni pourvu de la première partie du baccalauréat à son entrée en première année à l'école ».

L'alternance formation intégrée-formation séquentielle selon des formules diverses revient souvent durant les réformes et les remaniements du modèle de formation dans le cadre de l'école normale pendant presque tout le XX^e siècle. En plus, dans les années soixante, les écoles normales sont « perçues comme une institution préparant au baccalauréat »⁶⁹, comme c'était le cas dans la même période pour les écoles normales en Roumanie. Ainsi, les transformations de la société et la croissance démographique exigent un enseignement plus ambitieux qui nécessite l'élévation du niveau de formation de métier d'enseignant. En plus, en France, le colloque d'Amiens de mars 1968 et les événements de Mai 68 affectent le fonctionnement des écoles normales même si « les événements de 1968 qui surviennent deux mois plus tard ont privé d'effets immédiats le colloque d'Amiens. Mais il a durablement orienté la réflexion sur la formation des maîtres »⁷⁰.

À partir de 1968, une tentative d'ouverture et de rapprochement de cette institution historiquement primaire vers le supérieur se met en place. Ceci se traduit notamment par la fermeture des classes de préparation au baccalauréat à l'école normale, mais en réalité « depuis 1979, de multiples tentatives de rapprochement des EN avec les universités avaient toutes échoué »⁷¹. Puis, en 1979 débute la période du diplôme d'études universitaires générales⁷² pour la formation des instituteurs avec la création du diplôme d'études universitaires générales enseignement du premier degré, puis la mention DEUG pluridisciplinaire remplace la précédente et enfin les élèves-maîtres peuvent préparer toutes les mentions du DEUG à partir

⁶⁹ P. LEGRIS, « Les écoles normales de 1945 aux années 1970 : les contradictions progressives d'une institution à deux vitesses », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 64.

⁷⁰ A. PROST (dir.), *op.cit.*, p.121. Un livre sur le colloque d'Amiens est paru en 2021 sous la direction de Julien CAHON et Bruno POU CET, *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968*, Rennes, PUR, 2021.

⁷¹ A. ROBERT et H. TERRAL, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Presse Universitaire de France, 2000, p. 46.

⁷² Désormais DEUG.

de 1986. Au total, « en 1985-1986, on ne comptait pas moins de neuf régimes différents de formation en cours de déroulement dans les écoles normales »⁷³.

Concrètement, les arrêtés des 25 juin et 13 juillet 1979 réforment la formation des maîtres en rompant avec les textes de la fin de XIX^e siècle. La formation atteint ainsi une autre dimension, elle reste cependant « organisée dans les écoles normales, sous l'autorité des recteurs et des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation, par les directeurs d'école normale en liaison avec les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale »⁷⁴.

Entre 1986 à 1989 la formation séquentielle est de retour, ainsi après un diplôme de niveau DEUG, les écoles normales organisent la seconde partie de la formation des futurs instituteurs, telle que le 1er et le deuxième article 2 de l'arrêté du 20 mai 1986 le stipulent : « La formation des élèves instituteurs, qui constitue la seconde partie d'une formation en quatre ans, est organisée dans les écoles normales [...] cette formation dure deux ans et constitue une formation professionnelle supérieure »⁷⁵. Si en France, le niveau de diplôme requis pour accéder à une formation dans le cadre de l'école normale a été élevé naturellement au fil du temps en suivant et s'adaptant aux évolutions de la massification de l'enseignement, qu'en est-il de l'école normale roumaine ?

b) Le contexte roumain

Au début du XX^e siècle, en Roumanie, les deux modèles d'écoles normales sont assimilées au même niveau que les lycées et les gymnases⁷⁶ selon l'article 48 de la loi de l'enseignement primaire, primaire-professionnel, primaire-supérieur et normal-primaire de 1900⁷⁷ :

« Les écoles normales de maître et de maîtresses, d'instituteurs et d'institutrices, telles qu'elles sont organisées par la loi pour l'enseignement primaire de 1896, sont assimilées, en tout ce qui concerne la nomination, les droits, les devoirs, la discipline et la rémunération du corps enseignants avec les lycées et les gymnases ».

⁷³ J. GEORGE, « Deux cents ans d'écoles normales », dans Hugues LETHIERRY (dir.), *Feu les écoles normales (et les IUFM)*, p. 78.

⁷⁴ Arrêté relatif à la formation des élèves-instituteurs du 25 juin 1979, *BOEN* n° 27, p. 1556-1557.

⁷⁵ Arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs, *JORF*, 28 mai 1986, p. 6762.

⁷⁶ Équivalent de collège, sauf que la durée est de quatre ans. En Roumanie, ce terme est utilisé pour désigner le niveau d'enseignement précédé par l'école primaire et succédé par le lycée.

⁷⁷ Sanctionnée par le décret royal n° 2199 de 1896, avec les modifications apportées par la loi sanctionnée par le décret royale n° 2108 du 5 avril 1900, *Moniteur officiel*, n° 75, 5 juillet 1900.

À la fin du XIX^e siècle seulement les roumains peuvent être admis dans les écoles normales sous le régime de l'internat ou de l'externat et, trois ans plus tard les écoles normales reçoivent seulement des élèves internes, comme c'était le cas en France. Pour accéder à une école normale de maîtres il fallait passer le concours d'admission, et détenir à la fois un diplôme d'une école primaire d'une durée de sept ans et un certificat de bon comportement. De même, en France, le certificat de moralité conditionnait l'admission des futurs maîtres. L'école normale d'instituteurs a des exigences plus élevées, de ce fait, en plus de concours, le niveau exigé des candidats est de trois années d'études au gymnase⁷⁸ ou dans un cours équivalent. Le passage d'une classe à l'autre se réalise à la suite d'un examen passé à la fin de l'année scolaire devant une délégation du ministère.

Le tableau suivant indique les différents critères relatifs aux écoles normales françaises et roumaines à la fin du XIX^e siècle :

| | France 1887 | Roumanie 1893 |
|---|---|--|
| Durée d'études | 3 ans | 5 ans |
| Conditions d'admission | Avoir 16 ans au moins, 18 ans au plus ; Être pourvu du brevet élémentaire ; S'être engagé à servir pendant dix ans dans l'enseignement public ; N'être atteint d'aucune infirmité ou maladie le rendant impropre au service de l'enseignement ; Enquête sur les antécédents et la conduite des candidats. | Avoir 14-15 ans pour les garçons et 13-14 ans pour les filles ⁷⁹ ; Avoir un diplôme d'une école primaire supérieure (cours primaire complet, d'une durée totale de sept ans d'études, soit la durée de l'instruction obligatoire à l'époque) ; Détenir un certificat de bonne conduite. |
| Statut | Internes Demi-pensionnaires Externes | Internes Externes |
| Niveau de diplôme exigé à la fin de la scolarité au sein d'une école normale | Examen pour le brevet supérieur. | Examen général portant sur les matières étudiées, examen intitulé : examen de diplôme de <i>învățători</i> /instituteurs. |

Tableau n°2 : Critères relatifs aux écoles normales en France et en Roumanie à la fin de XIX^e siècle

⁷⁸ Équivalent de collège.

⁷⁹ À l'époque, l'enseignement était gratuit et obligatoire de 7 à 14 ans.

Malgré les différences entre ces institutions, elles ne sont pas cependant importantes, ainsi, nous constatons que les futurs maîtres du primaire avaient presque le même âge et le même niveau des diplômes en France comme en Roumanie avant le XX^e siècle. Nous reviendrons plus tard sur le contenu de la formation dispensée au sein des écoles normales dans ces deux pays.

L'article 199 de la loi sur l'enseignement primaire de l'État et l'enseignement primaire normal, promulguée par le décret royal le 24 juillet 1924 encadre le nouveau rôle de l'école normale roumaine :

« L'école normale appartient à l'État dont la mission est de former le corps d'enseignants pour les écoles de petits enfants et pour les écoles primaires. Elles auront la même organisation dans tout le pays ».

Toujours sous le contrôle de l'État, les écoles normales sont uniformisées sur tout le nouveau territoire de la Roumanie. Si au moins 20% des élèves inscrits dans le cadre d'une école normale appartenaient aux minorités linguistiques, on y enseignera pour eux « obligatoirement leur langue maternelle aussi, ainsi ils pourront enseigner dans cette langue »⁸⁰. La durée d'études a été allongée de cinq à sept ans, les trois premières années comprennent une culture générale (correspondant effectivement au gymnase), et en réalité ce sont les quatre dernières années qui sont consacrées à une formation professionnelle au métier d'enseignant. Les candidats peuvent y être admis soit après quatre ans d'école primaire pour une durée d'études de sept ans dans le cadre d'école normale soit après la première, deuxième ou troisième année passée dans le cadre du collège pour une formation de six, cinq ou respectivement quatre ans au sein de l'école normale. Concrètement la formation professionnelle a été diminuée d'une année. Une autre nouveauté consiste dans l'engagement du candidat d'enseigner pour une période de dix ans dans l'enseignement, condition déjà requise par le système français, toutefois, si les normaliens français s'engagent à servir pendant dix ans dans l'enseignement public, les futurs enseignants du primaire roumains pouvaient enseigner aussi dans l'enseignement privé, bien évidemment avec une autorisation de la part du ministère de l'Instruction de l'époque.

⁸⁰ Article 201, Loi sur l'enseignement primaire de l'État et l'enseignement primaire normal, promulguée par le décret royal le 24 juillet 1924, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 101, 26 juillet 1924.

Selon l'Annuaire Statistique de la Roumanie du 1928, pendant l'année 1927-1928 il y avait 101 écoles normales de garçons et écoles normales de filles sur le territoire de la Roumanie de l'époque, comme le tableau ci-dessous le montre :

| | Ancien Royaume | Bessarabie | Bucovine | Transylvanie |
|---------------------------------------|----------------|------------|----------|--------------|
| Écoles Normales de garçons | 33 | 7 | 2 | 18 |
| Nombre d'élèves inscrits | 9 763 | 1 807 | 516 | 4 113 |
| Écoles Normales de filles | 25 | 3 | 1 | 12 |
| Nombre d'élèves inscrits | 6 726 | 674 | 332 | 2 413 |
| Total nombre d'écoles normales | 58 | 10 | 3 | 30 |

Tableau n°3 : Roumanie : Nombre des écoles normales de garçons et écoles normales de filles par région pendant l'année 1927-1928⁸¹

Quinze ans plus tard, en 1939, la loi pour l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire et normal du 27 mai 1939 organise de nouveau les écoles normales : la durée des cours est de huit ans, mais comme antérieurement les quatre premières années ne comportent pas une formation spécifique au métier d'enseignant, le programme d'étude est identique à celui du lycée ayant en plus juste quelques travaux pratiques pour la formation des enseignants. Il faut passer un examen afin de continuer la scolarité et être admis dans le cours supérieur d'une école normale dont la durée est de quatre ans, et selon l'article 229 : « Pendant les quatre ans d'études, les élèves normaliens auront des cours et des travaux pratiques de spécialisation afin d'acquérir leur formation professionnelle ». Les candidats peuvent y être admis soit à la fin du gymnase (équivalent au collège), soit à la fin du cours inférieur du lycée pour une période de quatre années de formation professionnelle. Avec cette loi l'État renforce et rappelle son autorité sur les écoles normales, ces « écoles normales de l'État de maîtres ou de maîtresses », nommées aussi écoles normales de garçons et de filles, sont des « écoles

⁸¹ Ministère de l'Industrie et du Commerce, Institut de statistique générale de l'État, *Annuaire Statistique de la Roumanie 1928*, Bucarest, l'institut d'arts graphiques Eminescu S.A., 1929.

spéciales de niveau secondaire » dont le nombre et la création sont établis par le Ministère de l'Éducation National. Avec cette nouvelle loi, l'obligation de servir dans l'enseignement public a été diminué de dix à cinq ans.

Un autre changement majeur intervient et perturbe l'école normale roumaine à partir du 30 décembre 1947 lorsque la Roumanie est devenue « la République Populaire », puis « République Socialiste Roumaine », sous le régime communiste. Le décret n° 175 de 1948 du 2 août 1948 pour la réforme de l'enseignement émis par le Présidium de la « Grande Assemblée Nationale de la République Populaire Roumaine », stipule que « les actuelles écoles normales se transforment en écoles pédagogiques »⁸², changement de nom influencé par le modèle soviétique. La durée d'étude est établie à quatre ans, comme tous les lycées et les écoles professionnelles, techniques ou pédagogiques qui ont une scolarité de quatre ans. À la suite de la réforme de 1948, la formation des enseignants du primaire a connu plusieurs modèles dont les écoles pédagogiques de quatre ans, puis de six ans, et à partir de 1968 les lycées pédagogiques d'une durée de cinq ans⁸³. Selon cette loi l'enseignement dans les écoles pédagogiques secondaires a la mission de former le corps enseignant pour l'enseignement préscolaire et élémentaire, celles-ci étant « organisées, dirigées, financées et administrées directement par le Ministère de l'éducation publique ⁸⁴ ». En 1948, l'enseignement élémentaire dure sept ans, après cette période et après avoir réussi l'examen d'admission, les candidats devient des élèves des nouvelles écoles pédagogiques, désormais sans obligation d'engagement à servir dans l'enseignement public. La structure organisationnelle choisie pour la réforme de l'éducation lancée en 1948 a été copiée sur celle qui existait à l'époque en URSS, pourtant cette période n'a pas duré aussi ou longtemps que prévu, Nicolae Ceaușescu élimine les influences d'URSS à partir de 1965 lorsque son régime débute. En réalité, la « roumanisation » voulue par Ceaușescu portait sur une politique externe basée sur l'intérêt national et pas sur sa loyauté envers Moscou, en gardant toutefois les principes du régime. Nicolae Ceaușescu n'a pas cherché à dépasser le lien avec l'URSS, il s'est concentré exclusivement sur l'ouverture vers l'Occident d'une Roumanie socialiste en cours de développement.

Selon Antoanela-Paula Mureșan⁸⁵ :

⁸² Art. XXXII du décret n° nr. 175 du 1948 pour la réforme de l'enseignement, 3 août 1948, *Moniteur Officiel de la Roumanie*.

⁸³ Ministerul învățământului (ministère de l'éducation), *op. cit.*, p. 419.

⁸⁴ Article XV du Décret n° 175 de 1948 du 2 août 1948 pour la réforme de l'enseignement.

⁸⁵ Docteure en Histoire, Maître de conférences à la Faculté des études européennes, Université Babeș-Bolyai.

« Ceaușescu était considéré comme l'enfant terrible dans cette partie orientale de l'Europe, car il militait pour une route très nationaliste du pays, pour que la Roumanie soit indépendante, et proclamait un discours très soutenu contre l'Union soviétique »⁸⁶.

Après vingt ans de stalinisme, peu à peu, le pays est revenu aux traditions roumaines construites avant 1948, mais cette fois-ci sous l'empreinte du régime communiste qui a cristallisé ces processus par la loi sur l'éducation de 1968. De ce fait, à la suite d'une réorganisation des institutions éducatives, la loi numéro 2 du 1966 relative à la création, l'organisation et le fonctionnement des lycées de spécialité, change les noms de cette institution en lycée pédagogique. Ce changement de dénomination et d'organisation du système éducatif entier est la conséquence de la volonté déclarée de l'État de rétablir l'école roumaine qui « avec des pas petits mais sûrs tout au long de la VII^e décennie s'est détachée de l'école soviétique et est revenu à l'école roumaine traditionnelle, assise sur la base des réformes fondamentales, comme celle commencée par la loi de Spiru Haret⁸⁷, de 1898, et continuée avec la création du système national unitaire d'enseignement, dans les conditions socio-économiques et les politiques nationales après la Grande Union de 1918 »⁸⁸.

À partir de 1968 l'enseignement obligatoire a une durée de dix ans dont quatre ans dans le cadre de l'école élémentaire, quatre ans dans le cadre du collège et deux dernières années sont intégrées au lycée, ainsi les futurs enseignants du primaire sont désormais des élèves du lycée pédagogique (profile pédagogique)⁸⁹ qui passent le baccalauréat à la fin de leur scolarité.

Ces dispositions sont reprises par la loi de l'éducation et de l'enseignement numéro 28 du 21 décembre 1978 de la République Socialiste Roumaine qui précisait en détail le programme du Parti Communiste Roumain y compris les objectifs et l'organisation de l'enseignement établi et centralisé par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement :

« Art.38. Les lycées sont créés et fonctionnent sur la base d'un concept unitaire, sous la direction, le guidage et le contrôle du Ministère de l'Éducation et de l'enseignement ».

⁸⁶ A.-P. MUREȘAN, « Les relations franco-roumaines en 1968. Analyse de discours », *Synergies Roumanie*, n° 11, 2016, p.48.

⁸⁷ Spiru HARET est un mathématicien, astronome, sociologue, écrivain, pédagogue, homme politique, ministre de l'Instruction publique et membre de l'Académie roumaine, réformateur de l'enseignement moderne roumain dans le Royaume de Roumanie dans les années 1898-1899.

⁸⁸ F. DIAC, *Une histoire de l'enseignement roumain moderne II^{ème} volume la période 1944-1989*, Oscar Print, Bucarest, 2004, p. 202.

⁸⁹ La mission principale est de former des enseignants pour le niveau préscolaire et élémentaire.

Le lycée pédagogique de l'époque communiste, pour une durée de cinq ans initialement et puis de quatre ans, avait la mission de former les enseignants du primaire, ceux-ci étaient formés dans le cadre de la même institution. Mais en fonction de la spécialisation choisie par les élèves lors de leur inscription, ils étaient formés pour devenir soit des enseignants de l'école maternelle soit de l'école élémentaire.

Une dizaine d'années avant la chute du communisme, les lycées pédagogiques sont petit à petit remplacés par les lycées des métiers industriels⁹⁰. Par conséquent, la réorganisation répétitive du système éducatif pendant l'époque communiste et surtout la politique de l'État d'augmenter la productivité à la fin de années soixante-dix a eu des effets directs sur l'enseignement. Selon Florin Diac « ce qui a endommagé l'enseignement roumain, a été son processus d'orientation de l'enseignement (de la culture générale) vers le développement des connaissances techniques et la formation de compétences pratiques dans diverses branches de la technique »⁹¹. Par conséquent, la formation des enseignants en est victime aussi. Si en 1938-1939 il y avait cinquante-cinq lycées pédagogiques, ce nombre baisse à vingt-trois en 1988-1989, cet écart nous confirme l'instabilité de cette institution durant cette période. Le tableau suivant indique la répartition des lycées pédagogiques sur le territoire roumain avant 1989 :

| Année scolaire | Lycées pédagogiques |
|----------------|---------------------|
| 1938-1939 | 55 |
| 1950-1951 | 110 |
| 1960-1961 | 14 |
| 1970-1971 | 46 |
| 1976-1977 | 42 |
| 1977-1978 | 40 |
| 1980-1981 | 40 |
| 1985-1986 | 23 |
| 1987-1988 | 23 |

Tableau n°4 : Nombre des lycées pédagogiques en Roumanie entre 1939-1989⁹²

Tel que Florin Diac le mentionne « en faisant abstraction des phénomènes négatifs propres au totalitarisme, on peut constater que, pendant la période de 1944 à 1989,

⁹⁰ Des lycées spécialisés dans les professions de l'industrie.

⁹¹ F. DIAC, *op.cit.*, p.202.

⁹² Direction centrale de statistique *Annuaire statistique de Roumanie*, 1990, p. 150- 152.

l'enseignement roumain a préservé l'enseignement traditionnel, s'est développé en terme de contenu au niveau des pays européens développés, aspect constaté par l'UNESCO »⁹³. En dépit de la baisse du nombre d'institutions de formation, l'enseignement n'a pas connu de rupture trop profonde avec l'avant 1944. L'école normale a changé d'appellation, cependant le contenu et la durée d'études n'ont pas connu de grandes modifications : on peut citer l'exemple des activités culturelles, sociales et patriotiques pratiquées par l'instituteur pour animer la vie de la commune.

Nous remarquons qu'après la Seconde Guerre mondiale, la formation connaît de nombreuses modifications dans les deux pays, mais tandis qu'en France il s'agit plutôt d'une instabilité du modèle de formation, en Roumanie les changements institutionnels sont liés aux fluctuations politiques.

Après avoir étudié les particularités et les caractéristiques liées à l'organisation et à l'admission des écoles normales françaises et roumaines, nous allons nous intéresser maintenant aux conditions requises pour valider la formation au sein de cette institution. Quelles spécificités de chaque système et quelles ressemblances ?

III. COMMENT LA FORMATION EST-ELLE VALIDÉE ?

Quelles particularités et quelles ressemblances entre les critères de délivrance du diplôme pour le corps enseignant des écoles maternelles et élémentaires en France et en Roumaine ?

a) Le contexte français

Dès le début de la création de l'école normale française, les futurs instituteurs sont sélectionnés sur la base d'un concours d'entrée, la formation a été vite liée au passage de l'examen pour le brevet de capacité des instituteurs et institutrices primaires, puis à celui du brevet élémentaire et du brevet supérieur.

Le décret ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire 18 janvier 1887 résume les principes de cette époque de validation de la formation :

« Art. 76. - Tous les élèves-maîtres sans exception sont tenus de se présenter aux examens du brevet supérieur à la fin du cours d'études.

⁹³ F. DIAC, *op.cit*, p. 7.

« Art. 80. - Les élèves-maîtres qui sortent de l'école normale ont droit, selon leur âge et les titres dont ils sont pourvus, aux premiers emplois d'instituteur public, titulaire ou stagiaire, qui se trouvent vacants dans le département. »⁹⁴.

Le régime de Vichy⁹⁵ bouleverse la formation des futurs instituteurs et institutrices. Tandis que l'école normale est supprimée, un cursus en lycée et l'obtention du baccalauréat deviennent obligatoires, la formation pour le métier d'instituteur comporte un stage de trois mois dans un institut de formation professionnelle.

Ensuite, en 1946, lorsque les écoles normales départementales sont rétablies, le décret n° 46-1358 portant sur la réorganisation des écoles normales du 6 juin 1946⁹⁶ précise qu'en « régime normal, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses sont tenus de se présenter à la fin de leur première année d'études à la première partie du baccalauréat, et à la fin de leur deuxième année d'études au baccalauréat deuxième partie obligatoirement [...]. Selon les mêmes principes antérieurs, l'engagement décennal assure « les emplois d'instituteur public qui se trouvent vacants dans le département » et qui « sont attribués par priorité aux élèves-maîtres et dans l'ordre de leur rang de sortie ».

Étant donné que la période de 1946 à 1986 est caractérisée par une constante instabilité suite à de nombreux changements, l'arrêté relatif à la formation des élèves-instituteurs du 20 mai 1986⁹⁷ essaie d'améliorer les deux dernières années de formation en école normale qui achèvent la formation des maîtres en quatre ans. Ainsi, l'article 9 stipule :

« Art. 9. - A l'issue de la formation, un contrôle terminal est organisé. Il comprend, outre l'évaluation du stage en responsabilité, les quatre épreuves suivantes :

- 1° Une épreuve écrite portant sur les programmes de philosophie, d'histoire et de sociologie de l'éducation, de pédagogie générale et de psychologie, y compris dans les domaines de l'école maternelle ainsi que de l'adaptation et de l'intégration scolaires (durée : quatre heures ; coefficient 3) ;
- 2° Une épreuve écrite de français portant sur le programme de cette discipline (durée : trois heures ; coefficient 3) ;
- 3° Une épreuve écrite portant sur le programme de l'une des autres disciplines figurant dans la liste de la formation disciplinaire, telle que prévue à l'annexe du présent arrêté. La forme et la durée de

⁹⁴ Art .80 du Décret ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire, 20 janvier 1887, *JORF*, p.340.

⁹⁵ 1940-1944.

⁹⁶ Décret n° 46 -1358 du 6 juin 1946 relatif à la réorganisation des écoles normales, *JORF* du 8 juin 1946, p. 5069-5071.

⁹⁷ Arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs, 28 mai 1986, *JORF*, p. 6761.

cette épreuve varient selon la discipline, laquelle est tirée au sort par chaque élève-instituteur (coefficient 2) ;

4° Une épreuve orale, dont le sujet est tiré au sort par chaque élève instituteur, portant sur la connaissance du système éducatif et des activités complémentaires de l'école, ainsi que sur les problèmes économiques, sociaux et culturels concrets des milieux d'exercice et leurs conséquences scolaires et pédagogiques (durée de la préparation : une heure ; durée de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 1).

Les quatre épreuves sont évaluées de 1 à 10 et affectées de leur coefficient ».

En plus, d'autres conditions sont imposées aux élèves-instituteurs afin d'obtenir leur diplôme d'études supérieures des élèves-instituteurs qui était d'ailleurs délivré par le recteur : justification de l'accomplissement des deux stages externes ; les évaluations chiffrées du contrôle continu ainsi que le total des évaluations chiffrées du stage en responsabilité et des autres épreuves terminales affectées de leur coefficient.

À la fin de l'époque des écoles normales, la formation semble lourde, suivie d'une certification également compliquée. Cette période est définie selon Jean-François Condette, par une succession de réformes, d'hésitations quant au choix du modèle de référence, qui, associées aux multiples modifications législatives sont à l'origine de la perte des repères et l'impression de malaise chez les formateurs et les « formés »⁹⁸.

b) Le contexte roumain

Même si la loi de 1864 n'organise pas l'école normale, celle-ci stipule les conditions à remplir afin d'être nommé maître :

« Art. 364. La nomination définitive de maître de village se fera par décision ministérielle stipulée dans la forme de l'article 14 ; la nomination d'instituteurs et d'institutrices, ainsi que celle des enseignants, sera faite par décret royal ».

Le ministère publie les postes vacantes trois mois et demi avant que les candidats passent un concours qui, en fonction du poste sollicité porte sur les connaissances obligatoires de l'enseignement primaire, d'agriculture et d'arts vétérinaires pour les maîtres de village, tandis que pour les futurs instituteurs ou institutrices, aux connaissances de niveau primaire, se rajoute celles du gymnase. Ce concours se déroulait sous la forme d'une épreuve écrite et une

⁹⁸ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 246.

leçon faite devant une commission. Avec loi de 1893 la certification de la formation devient plus élaborée, ainsi, à la fin de la scolarité de l'école normale, les élèves des deux types d'école normale doivent passer un examen général⁹⁹ qui porte sur les matières étudiées pendant leurs cursus. L'examen comporte une épreuve écrite éliminatoire, une épreuve orale et une épreuve pratique, afin que l'élève soit qualifié en tant qu'enseignant titulaire. Il doit obtenir une moyenne de 7,50 sur 10, en outre ils ont la possibilité de passer seulement trois fois cet examen « les candidats qui ne réussissent pas trois examens ne peuvent se présenter à aucun autre examen et ne peuvent même pas être suppléants ». Ces dispositions sont reprises identiquement par la loi de 1896, tandis qu'avec la loi de 1924 que la certification des élèves de l'école normale subit des modifications. Ainsi à la fin de la scolarité, ceux-ci passent un examen final général qui « constitue l'examen de capacité qui donne le droit à une nomination dans l'enseignement primaire ». Celui-ci comporte une épreuve écrite, une épreuve orale et une épreuve de pratique pédagogique. De plus, étant donné qu'à ce moment l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement était obligatoire « les candidats, qui ne réussissent pas cet examen pendant trois ans consécutifs, perdent ce droit¹⁰⁰ et seront nommés dans l'enseignement en tant qu'aide-enseignant, ayant les mêmes droits que ceux-ci¹⁰¹, toutefois, avec l'obligation de servir dans l'enseignement pendant dix ans »¹⁰².

La loi pour l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire et normal du 27 mai 1939 change l'examen de capacité qui cette-fois est plus élaboré et comporte :

- « a) une épreuve écrite de langue roumaine et sciences pédagogiques ;
- b) une épreuve orale de langue roumaine, histoire, géographie, sciences naturelles, mathématiques, pédagogie ;
- c) une épreuve pratique réalisée dans l'école d'application et l'appréciation des aptitudes spéciales pour le dessin, travail manuel et musique »¹⁰³.

La loi numéro 6 du 14 mars 1969 concernant le statut du personnel enseignant de la République Socialiste Roumaine encadre le rôle du corps enseignant dans la société socialiste dès son premier article. Ainsi celui-ci doit tout d'abord mettre « en œuvre la politique du Parti

⁹⁹ Cet examen est mentionné dans la section « les examens pour le diplôme de capacité » de la loi.

¹⁰⁰ D'être titularisé.

¹⁰¹ Les titulaires.

¹⁰² Loi sur l'enseignement primaire de l'État et l'enseignement primaire normal, promulguée par le décret royal le 24 juillet 1924, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 101, 26 juillet 1924, article 210.

¹⁰³ Loi pour l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire et normal du 27 mai 1939, article 245.

communiste roumain et de l'État roumain dans le domaine de l'enseignement ». Ensuite sont précisé les niveaux d'études requis selon les différents niveaux d'enseignement :

- « Art. 9. Afin d'occuper des fonctions d'enseignement les études suivantes sont nécessaires :
- a) pour le poste de maître de l'école maternelle, l'obtention du diplôme, avec examen de diplôme, d'un lycée pédagogique, la spécialité maître de l'école maternelle ou d'un établissement d'enseignement post-secondaire pédagogique¹⁰⁴;
 - b) pour le poste maître de l'école élémentaire, obtention du diplôme, avec examen de diplôme, d'un lycée pédagogique, la spécialité maître de l'école élémentaire ou d'un établissement d'enseignement post-secondaire pédagogique ;
 - c) pour le poste d'instituteurs, les études requises sont celles de maître de l'école élémentaire et en plus, un diplôme d'une université ou d'un institut pédagogique »¹⁰⁵.

Avant la chute du communiste en 1989, était en vigueur la dernière loi de l'éducation et de l'enseignement émise par la République Socialiste Roumaine. Celle-ci stipule que pour occuper un poste soit d'éducatrice, soit de maître, il faut obtenir le diplôme du baccalauréat d'un lycée pédagogique qui reste ainsi la seule institution à fournir une formation aux futurs enseignants du primaire avant 1989.

Nous pouvons en conclure que le niveau d'études des futurs maîtres du primaire a connu des évolutions dans les deux pays. Ainsi, tandis qu'il était situé à un niveau secondaire dans les années 40 dans les deux pays, la France, contrairement à la Roumanie, a continué d'augmenter le niveau de formation en arrivant à un niveau supérieur à partir des années 80. De la même manière, même si le volet pédagogique nécessaire pour valider la formation est le même dans les deux systèmes, des différences s'y remarquent, par exemple l'importance donnée au stage en responsabilité mis en place pour valider la formation pour les futurs maîtres du primaire français et l'attribution d'un coefficient à chaque épreuve disciplinaire, éléments qui n'existent pas dans le système de formation roumain.

Après avoir étudié la manière dont la formation est validée dans les deux pays, nous allons nous intéresser maintenant aux contenus de cette formation.

¹⁰⁴ Entre 1948 et 1978, des établissements spécialisation post-secondaire (l'enseignement après lycée) d'une durée de 1, 2 ou 3 ans assuraient la formation professionnelle des diplômés des lycées de culture générale, afin de mener des activités de niveau moyen, technique ou socioculturel.

¹⁰⁵ Entre 1956 et 1974 les instituts pédagogiques d'une durée de deux ans ont fonctionné sur le territoire de la Roumanie dont la mission était d'assurer une formation au métier d'enseignant.

Quelles différences ou similitudes entre les matières d'enseignement proposées par les deux systèmes ? Quelles évolutions du contenu proposé par les écoles normales aux futurs maîtres du primaire français et roumains ?

IV. LES PLANS DE FORMATION

Quelles matières sont incluses dans le programme de formation en France et en Roumanie pour le même métier de maître du primaire ? Y a-t-il des grandes différences ou plutôt des grandes ressemblances entre les différentes dimensions de la formation ?

a) Les matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines à fin du XIX^e siècle et le début du XX^e

Afin d'analyser les matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines à fin du XIX^e siècle et le début du XX^e, nous allons d'abord comparer les deux types d'écoles normales qui existait en 1896 sur le territoire roumain : le corps enseignant pour les écoles primaires rurales était formé dans le cadre des écoles normales de maître tandis que le corps enseignant pour les écoles primaires urbaines recevait une formation au sein des écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices. Le contenu de la formation est règlementé par la loi sur l'enseignement primaire et normal-primaire de 1896 :

| Écoles normales de maître ¹⁰⁶ ou maîtresse pour les écoles primaires rurales 1896 | Écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices pour les écoles primaires urbaines 1896 |
|---|--|
| Religion et morale | Religion et morale |
| Langue roumaine | Langue roumaine |
| Langue française ou allemande | Une ou deux langues modernes |
| Histoire | Histoire |
| Géographie | Géographie |
| Mathématiques | Mathématiques |
| Sciences physico-naturelle avec des notions d'agriculture, d'horticulture et forestière | Sciences physiques et naturelle |
| Hygiène et médecine populaire | Hygiène et médecine populaire |
| Psychologie et pédagogie | Psychologie et pédagogie |

¹⁰⁶ Dénomination attribuée par les documents officiels roumains est de *învețători, învețătoare*.

| | |
|---|---|
| Dessin et la calligraphie | Dessin et la calligraphie |
| Notions de droit constitutionnel, administratif et l'économie politique | Notions de droit constitutionnel, administratif et l'économie politique |
| Travail manuel | |
| Musique vocale et instrumentale | Musique vocale et instrumentale |
| Gymnastique | Gymnastique et les jeux gymnastiques |
| Jeux gymnastiques | |
| Les écoles normales de garçons rajoutent l'instruction militaire | Les écoles normales d'instituteurs rajoutent l'instruction militaire et les travaux dans les ateliers |
| Les écoles normales de filles rajoutent l'économie domestique | Les écoles normales d'institutrices rajoutent l'économie domestique et les travaux manuels |

Tableau n°5 : Matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales roumaines en 1896¹⁰⁷

Nous constatons que les disciplines pour les futurs enseignants ruraux et urbains étaient presque identiques et quasiment communes pour les filles et les garçons. Les sources dont nous disposons ne permettent pas de connaître si les contenus réellement y dispensés n'aient pas été différents.

La formation disciplinaire, pédagogique et de culture générale semble bien équilibrée tout au long des cinq années d'études. Rappelons que la dernière année d'étude était consacrée surtout aux stages, ainsi les matières plus professionnalisantes sont concentrées à la fin de la formation. D'ailleurs, l'historien et l'écrivain roumain Alexandru Odobescu souligne dans la même période que « le sauvetage de l'enseignement pédagogique est la combinaison de la théorie avec ses applications pratiques à l'école »¹⁰⁸.

Ensuite, le tableau ci-dessous indique les différentes disciplines enseignées aux futurs maîtres du primaire français et roumains dans le cadre des écoles normales respectivement en 1887 et en 1896.

¹⁰⁷ Loi sur l'enseignement primaire et normal-primaire, sanctionnée par le décret royal n°2199 du 29 avril 1896, *Moniteur officiel*, n° 24 du 30 avril 1896.

¹⁰⁸ Ministerul învățământului, comisia pentru istoria învățământului din România, *Istoria învățământului din România*, Compediu, Editura didactica și pedagogică, București (ministère de l'Éducation, Commission pour l'histoire de l'éducation en Roumanie, *L'histoire de l'enseignement de la Roumanie*, Compendium, Édition didactique et pédagogique, Bucarest), 1971, p. 230.

| Matières d'enseignement dans les écoles normales primaires, soit d'instituteurs, soit d'institutrices France – 1887 Durée d'études 3 ans | | Matières d'enseignement dans les écoles normales, soit d'instituteurs, soit d'institutrices Roumanie – 1896 Durée d'études 5 ans | |
|---|---|--|--|
| Instruction morale et civique Pédagogie et administration scolaire Langue et les éléments de la littérature française Langues vivantes Sciences physiques et sciences naturelles Histoire Géographie Calcul, le système métrique, l'arithmétique élémentaire avec applications aux opérations pratiques ; des notions de calcul algébrique ; des notions de tenue des livres ; Géométrie élémentaire Lecture Écriture Dessin Chant et la musique Gymnastique | | Religion et morale Psychologie et pédagogie Langue roumaine Une ou deux langues modernes Sciences physiques et naturelles Histoire Géographie Mathématiques Hygiène et médecine populaire Dessin et la calligraphie Musique vocale et instrumentale Gymnastique Jeux gymnastiques Notions de droit constitutionnel, administratif et l'économie politique | |
| Écoles normales d'instituteurs | Écoles normales d'institutrices | Écoles normales d'instituteurs | Écoles normales d'institutrices |
| Exercices militaires Travaux agricoles et manuels Arpentage et le nivellement Agriculture et horticulture | Économie domestique et hygiène Travaux à l'aiguille Herborisations et jardinage | Instruction militaire Travaux dans les ateliers | Économie domestique Travaux manuels |

Tableau n° 6 : Matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines à la fin du XIX^e siècle¹⁰⁹

À la lecture de ce tableau, il apparaît que le contenu des écoles normales en France et en Roumanie à la fin du XIX^e siècle est similaire et orienté vers une simple juxtaposition de formations disciplinaires auxquelles se rajoutent les caractéristiques pratiques afférentes. La faible orientation du contenu vers la sphère pédagogique est évidente dans les deux systèmes, cependant, tandis que la psychologie, matière innovante à l'époque, est étudiée dans les écoles normales roumaines, dans le programme des écoles normales françaises, les mathématiques

¹⁰⁹ Décret ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire, *JORF* n°19 du 20 janvier 1887, p. 337-344/ Loi sur l'enseignement primaire et normal-primaire, sanctionnée par le décret royal n°2.199 du 29 avril 1896, *Moniteur officiel*, n° 24 du 30 avril 1896.

occupent une place privilégiée, domaine qui connaît des différentes matières : calcul, le système métrique, l'arithmétique élémentaire, calcul algébrique. Ce plan d'études montre aussi que le système français se trouve dans la période de laïcisation, par conséquent, l'instruction religieuse présente dans les écoles normales roumaines est remplacée par l'instruction morale et civique en France. Dans les deux pays, le modèle de formation est commun et porte sur les disciplines de base, sauf quelques activités spécifiques à l'époque d'une part pour les garçons et d'autre part pour les filles.

La formation professionnelle se déroulait progressivement, en France comme en Roumanie, et se réalisait dans les écoles d'application, annexées aux écoles normales, sous le contrôle du directeur ou de la directrice de l'école primaire. De plus, les élèves faisaient, à tour de rôle des leçons devant leurs professeurs et leurs collègues à la fois pour s'exercer au métier et avoir un retour sur leurs pratiques.

De quelle manière l'enseignement dans les écoles normales va-t-il évoluer la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle ?

Le tableau suivant montre l'évolution de celui-ci.

| Matières d'enseignement dans les écoles normales primaires, soit d'instituteurs, soit d'institutrices France - 1920 Durée d'études 3 ans | Matières d'enseignement dans les écoles normales Roumanie - 1924 Durée d'études 4 ans¹¹⁰ |
|---|--|
| Morale Langue et littérature française Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation ; philosophie scientifique Pédagogie Langues vivantes Histoire Géographie Arithmétique et algèbre Géométrie Sciences physiques et naturelles ; Hygiène Dessin Chant et la musique Gymnastique | Religion et morale chrétienne Langue et la littérature roumaine Sciences pédagogiques, psychologie, logique, pédagogie, didactique (y compris l'histoire de la pédagogie en tant que législation scolaire et pratique pédagogique) Langue française et, facultatif, une autre langue moderne, là où le ministère trouve convenable Histoire Géographie Mathématiques (arithmétique, géométrie et notions d'algèbre et géodésie) Sciences physico-chimiques et naturelles Hygiène et médecine populaire Calligraphie et dessin artistique Musique vocale, d'église et instrumentale Éducation physique |

¹¹⁰ Comme nous l'avons mentionné, à l'époque, les trois premières années d'études comprenaient les mêmes matières de culture générale que le gymnase, et seulement les quatre dernières années étaient consacrées à la formation professionnelle.

| | | |
|--|---|--|
| | | Agronomie Enseignement ménager agricole ¹¹¹ Connaissance du folklore roumain ainsi que les moyens pour sa recherche Comptabilité et commerce Devoirs des enseignants Notions de droit constitutionnel et administratif et l'économie politique |
| Écoles normales primaires d'instituteurs | Écoles normales primaires d'institutrices | Écoles normales d'institutrices : Travaux manuels et l'économie domestique |
| Agriculture théorique Travaux manuels et agricoles Arpentage et le nivellement | Économie domestique Travaux ménagères (couture, raccommodage, savonnage, repassage, nettoyage) et horticulture Puériculture | |

Tableau n°7 : Matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines au début du XX^e siècle¹¹²

En analysant l'évolution de l'enseignement dans les écoles normales entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, on peut remarquer que des nouvelles matières sont introduites, la formation est ainsi orientée vers l'acquisition des savoirs autres que strictement disciplinaires. L'évolution de la société a entraîné aussi une évolution du rôle des enseignants. Les deux pays suppriment de leurs programmes les exercices militaires, toutefois les travaux manuels, agricoles et ménagers caractérisent les normes intellectuelles et sociales de l'époque.

On peut relever à la fois une évolution dans les matières d'enseignement et dans les orientations de l'école normale, dirigée plus vers les connaissances en pédagogie et en psychologie. Ce qui n'est guère étonnant car c'est l'époque de l'apparition de l'éducation moderne. Aux disciplines de base se rajoutent les sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation et aux missions de l'école primaire : en France, la psychologie, la sociologie et philosophie prennent leur place, en Roumanie, en plus des sciences pédagogiques, une place importante est accordée à la psychologie, la logique, et la didactique. Contrairement au système

¹¹¹ Il s'agit d'un enseignement ménager agricole. À l'époque, étant donné que l'agriculture reste la principale occupation dans les zones rurales, chaque école normale dispose d'un vaste terrain « pour les expériences et les travaux pratiques d'agriculture, d'horticulture, pomiculture et sylviculture » (article 203, loi sur l'enseignement primaire de l'État et l'enseignement primaire normal, promulguée par le décret royal le 24 juillet 1924, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 101, 26 juillet 1924).

¹¹² Décret modifiant les chapitres 3 et 4 du titre 1^{er} et les chapitres 2 et 3 du titre II du décret organique du 18 janvier 1887, 18 septembre 1920, *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*, n° 2442, p. 698/ Loi sur l'enseignement primaire de l'État et l'enseignement primaire normal, promulguée par le décret royal le 24 juillet 1924, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 101 du 26 juillet 1924.

de formation français, les écoles normales de la Roumanie offrent un enseignement qui semble dirigé vers l'élévation du niveau de culture générale des futurs enseignants du primaire par l'introduction des matières appartenant à différents champs disciplinaires, telles que : comptabilité et commerce, folklore, droit constitutionnel et administratif et l'économie politique.

Si l'école normale comporte beaucoup de similitudes en Roumanie et en France à la fin du XIX^e siècle, les choses sont un peu différentes au début du XX^e siècle. Tandis qu'en France les disciplines dispensées dans les écoles normales primaires d'instituteurs diffèrent encore de celles des écoles normales d'institutrices, en Roumanie les matières sont approximativement identiques pour les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Cependant, le rôle pratique et professionnel de l'école normale est similaire dans les deux systèmes : la formation visait des qualités intellectuelles et morales spécifiques de cette époque. La principale mission des normaliens était d'acquérir des connaissances dans tous les champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Au XIX^e siècle l'école normale française et roumaine est entrée dans le paysage éducatif en adoptant au début de sa création le modèle de formation intégrée qui réunissait les aspects de la formation théorique et pratique. Pourtant au XX^e siècle ce n'est pas un modèle stable, au moins pour le paradigme de la formation des maîtres français.

b) Les matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines à la fin des années 1980

En France, en 1979 l'arrêté relatif au diplôme d'études universitaires générales (mention Enseignement du premier degré) du 13 juillet 1979¹¹³ organise une formation pluridisciplinaire orientée vers l'enseignement préélémentaire et élémentaire. L'enseignement de ce DEUG est soumis aux plusieurs réglementations : la durée totale des enseignements ne doit pas être inférieure à 700 heures ; les activités pédagogiques telles que stages, travaux dirigés et pratiques séminaires, enquêtes, entraînement au travail de groupe doivent occuper au moins un tiers de la durée horaire totale des enseignements ; les enseignements sont organisés en « unités de formation » sans connexion les unes avec les autres ; la durée moyenne des enseignements d'une unité de formation est de 70 heures¹¹⁴.

¹¹³ Arrêté relatif au diplôme d'études universitaires générales (mention Enseignement du premier degré) du 13 juillet 1979, *JORF* du 27 juillet 1979, articles 4-5, p. 1951-1952.

¹¹⁴ *Ibid.*

Parmi les unités de formation obligatoires et les unités de formation optionnelles, les candidats doivent justifier d'au moins dix unités de formation, dont six obligatoires afin d'obtenir le diplôme d'études universitaires générales (mention Enseignement du premier degré).

Le contenu de la formation de cette période est résumé dans le tableau suivant :

| | |
|--|--|
| <p>Contenu de l'enseignement dans les écoles normales : une formation en trois ans, sanctionnée par le DEUG, mention « Enseignement du premier degré »</p> <p style="text-align: center;">France – 1979</p> <p>Formation universitaire en deux ans¹¹⁵</p> | <p>Contenu de l'enseignement dans les lycées pédagogiques : une formation en cinq ans, sanctionnée par un diplôme de baccalauréat, mention <i>învățător</i>, équivalent de maître (la qualification des enseignants qui peuvent exercer dans les écoles élémentaires) ou <i>educatoare</i> (la qualification des enseignants qui peuvent exercer dans les écoles maternelles)</p> <p style="text-align: center;">Roumanie – 1976</p> <p>Durée d'études 5 ans</p> |
| <p>Unités de formation obligatoires</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Étude du développement physiologique et psychologique de l'enfant. 2. Philosophie générale et philosophie de l'éducation. 3. Connaissance de l'environnement politique, économique, social et culturel. 4. Langue et littérature françaises. 5. Mathématiques. 6. Langue, littérature, civilisation d'un pays étranger. <p>Unités de formation optionnelles</p> <p>Au choix de l'étudiant, au moins deux unités de formation dans deux des groupes de matières suivants</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sciences expérimentales : Biologie et/ou sciences physiques. 2. Histoire et géographie : Histoire : Introduction aux sciences historiques ; Histoire française et européenne ; Les grands traits de l'histoire moderne et contemporaine, et/ou géographie : Géographie physique et humaine de la France ; Éléments de géographie mondiale. 3. Arts : Musique : Histoire de la musique ; Pratique de la musique, et/ou arts plastiques : Histoire des arts ; Pratique d'un art plastique. 4. Éducation physique et sportive : Pratique contrôlée et programmée d'activités en physiques et sportives. 5. Langue et littérature françaises. 6. Étude du développement physiologique et psychologique de l'enfant. 7. Mathématiques. | <p>Objets d'étude</p> <p>A. Formation humaniste, politique et sociale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Langue et littérature roumaine 2. Langue moderne 3. Deuxième langue moderne 4. Langue latine 5. Connaissances économiques 6. Connaissances sociales-politiques 7. Économie politique 8. Philosophie 9. Histoire 10. Logique <p>B. Formation scientifique de base (y compris les applications pratiques)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mathématiques 2. Physique 3. Chimie 4. Sciences biologiques (y compris les notions de didactiques) 5. Géographie <p>C. Formation de spécialité</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psychologie 2. Pédagogie 3. Grammaire et application grammaticales 4. Dessin et calligraphie 5. Musique 6. Instrument de musique <p>D. Formation de spécialisation</p> <p><i>Învățător</i> (équivalent de Maître (la qualification des enseignants qui peuvent exercer que dans les écoles élémentaires))</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mathématique 2. La didactique des mathématiques 3. La didactique de la langue roumaine, de la grammaire et de la littérature de jeunesse 4. Contenu et la didactique des activités pionnières 5. La didactique de l'histoire |

¹¹⁵ Réserve aux élèves instituteurs ayant accompli une première année de formation dans une école normale.

| | |
|--|---|
| 8. Langue, littérature, civilisation d'un pays étranger. | 6. La didactique de la géographie 7. Dessin et calligraphie (y compris des notions de la didactique spécifique à ces disciplines) 8. Musique, chœur et chefs de chœur (y compris des notions de la didactique spécifique à ces disciplines) <i>Educatoare</i> (la qualification des enseignants qui peuvent exercer que dans les écoles maternelles) 9. Mathématiques 10. Didactique des activités mathématiques 11. Didactique du développement de langage, grammaire et littérature de jeunesse 12. Didactique du jeu et d'autres activités pour les enfants d'âge préscolaire 13. Dessin, arts plastiques et exercices de graphisme (y compris des notions de la didactique spécifique à ces disciplines) 14. Musique, chœur et chefs de chœur (y compris des notions de la didactique spécifique à ces disciplines) 15. Hygiène et puériculture E. Éducation physique et la didactique de l'Éducation Physique La formation pour la défense de la patrie Des activités au choix |
|--|---|

Tableau n°8 : Contenu de l'enseignement pour les futurs enseignants du primaire en France (1979)¹¹⁶ et en Roumanie (1976)¹¹⁷

Sans doute en 1979, en intégrant le modèle du DEUG, la formation était à la recherche d'une nouvelle identité en France, alors qu'en Roumanie en 1976, la formation, loin d'avoir un lien avec les universités, est passée cependant pour une période courte de temps de quatre à cinq ans d'études.

En ce qui concerne la formation pratique, tandis qu'en France celle-ci porte sur un stage en responsabilité d'une durée totale d'un trimestre, en Roumanie les stages sont répartis sur toutes les années d'études avec une durée presque symétrique.

On peut remarquer une grande évolution au niveau de l'organisation des enseignements qui sont plus ambitieux en France comme en Roumanie, ainsi les matières sont hiérarchisées par domaine, et pourtant celui-ci porte sur les disciplines de base qui rappellent les anciennes matières de l'enseignement des écoles normales. Les modifications apportées aux matières de l'enseignement des écoles normales portent surtout sur l'introduction des nouvelles

¹¹⁶ Arrêté relatif au diplôme d'études universitaires générales (mention Enseignement du premier degré) du 13 juillet 1979, *JORF* du 27 juillet 1979, articles 4-5, p. 1951-1952.

¹¹⁷ Ministère d'éducation et de l'enseignement, *Plans de formation pour les lycées real* (La base de la formation porte sur les mathématiques, l'informatique, chimie, biologie), *humaniste, pédagogique et d'arts*, 1976, p. 19-21.

disciplines qui représente en effet la nouveauté d'une formation dont le noyau doit être implicitement représenté par les disciplines enseignées à l'école primaire.

C'est surtout au niveau de l'importance accordée aux disciplines pédagogiques et aux connaissances de l'environnement politique, économique, social que l'on constate une nouvelle configuration.

En Roumanie, l'accent est mis d'un côté sur les savoirs disciplinaires et didactiques dans la même proportion, de l'autre côté une importance est accordée également à la pratique professionnelle durant chaque année d'étude.

En France, avec le DEUG mention « enseignement du premier degré », une partie des enseignements disciplinaires interviennent de manière optionnelle, d'où un équilibre incertain peut être saisissable entre les savoirs disciplinaires, ceux pédagogiques et didactiques à la fin du cursus.

Il est à noter que la liste des unités de formation obligatoires et des unités de formation optionnelles est fixée par le ministre de l'Éducation et le ministre des Universités. Néanmoins la décision de rajouter aux matières obligatoires celles facultatives rend le cadrage national moins rigide, certes plus en France qu'en Roumanie. En tout cas, le ministre de l'Éducation nationale reste le pouvoir qui détermine le programme, l'emploi du temps ainsi que l'enseignement dans les écoles normales primaire d'instituteur ou d'institutrice, l'évolution reste assez lente par rapport à la liberté de choix du parcours de formation dans les deux systèmes de formation à la fin des années 1980. Par conséquent, dans cette période, la formation est rigoureusement encadrée par l'État dans les deux systèmes de formation. Cependant, en France, le recteur de l'académie peut fixer la répartition pour chaque année de scolarité parmi la liste des unités de formation obligatoires et optionnelles établis par le l'État, ce qui n'est pas possible en Roumanie. En plus, en Roumanie, le volume horaire alloué à chaque matière ne peut subir aucune variation, en revanche en France, les recommandations ne portent que sur la durée des enseignements, les écoles normales avaient une marge d'autonomie définie en pourcentage, plus précisément elles pouvaient moduler de plus ou moins 20% les horaires de la formation théorique.

Conclusion

La mise en place de la première institution de formation des maîtres du primaire a été réalisée en s'inspirant du même modèle allemand en France comme en Roumanie. Tandis qu'en France cette institution a été initialement gérée au niveau départemental, petit à petit l'État

prend le contrôle, en Roumanie, l'État unitaire a exercé dès le début un pouvoir central sur l'organisation globale de cet établissement. On peut affirmer que même si la France et la Roumanie connaissaient des systèmes politiques et économiques distincts, et même si ces deux pays sont différents, ils sont animés par des principes essentiels assez proches pour la formation des enseignants du premier degré, en dépit de différences notables dans l'organisation. Nous pouvons remarquer qu'à la fin du XIX^e siècle les écoles normales françaises et roumaines présentent plus de ressemblances qu'au début du XX^e siècle en ce qui concerne le statut, le cursus des futurs maîtres du primaire et les principes de la formation organisée au sein des écoles normales. Puis, on constate que graduellement, le niveau d'études des maîtres du primaire français s'élève durant les trois derniers quarts du XX^e siècle jusqu'à un diplôme d'études universitaires, contrairement à celui des enseignants roumains qui reste au niveau de baccalauréat après la première moitié du même siècle. Le XX^e siècle différencie progressivement la formation des enseignants de ces deux pays qui prend plus l'empreinte des spécificités nationales. En France, les événements politiques et surtout scientifiques confèrent plusieurs champs d'action envisageables pour la réforme de la formation des enseignants. Celle-ci connaîtra, surtout après la première moitié du XX^e siècle, différentes formes d'organisation dans les écoles normales. En Roumanie, la formation a été marquée par ses traditions fortes et par les influences inévitables de l'URSS à la fois. Enfin, nous avons remarqué que l'école normale a connu de multiples changements dès sa création en France comme en Roumanie. Ainsi à la fin des années 1980 la formation essaie toujours de s'adapter à la dynamique et aux nouveaux enjeux de la société.

Après toutes ces décennies d'hésitation, victime de nombreuses réformes et multiples attaques, qu'en sera-t-il de la première institution de formation des enseignants du premier degré de 1989 à 2005 en France et en Roumanie ? Quelle sera la politique nationale adoptée vis-à-vis de la formation initiale des enseignants du premier degré en France en Roumanie après 1989 ? Quelle sera la nouvelle mission de cette institution ? De 1989 à 2005, l'organisation du modèle de formation arrive-t-elle à se stabiliser ? Quels seront les principes de la formation durant cette période ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions en analysant progressivement dans un premier temps les directives officielles de 1989 à 2005, ces deux dates correspondant à des mutations irréversibles concernant les politiques éducatives de formation des enseignants du premier degré mises en place dans les deux pays. D'une part, en France, l'école normale primaire départementale est appelée à disparaître lorsqu'une toute nouvelle institution

universitaire ambitieuse naît, cette dernière garde son statut d'établissement autonome jusqu'en 2005.

De l'autre part, 1989, représente une rupture forte dans l'histoire de la Roumanie, rupture qui a bouleversé, avec la révolution de 1989 et la chute du communisme, le système d'enseignement roumain qui est dans un processus continu de réorganisation. La révolution de 1989 apporte des changements dans l'enseignement roumain et dans l'évolution de la formation des enseignants. Un autre changement intervient en Roumanie en 2004 quand les études supérieures ont intégré la logique de « licence, master, doctorat » en s'alignant ainsi au processus de Bologne. Inévitablement, à partir de la rentrée 2005, un autre paradigme de la formation des enseignants du premier degré surgit.

Chapitre II

1989-2005 : au croisement des changements institutionnels

Les systèmes français et roumain de formation des enseignants du premier degré, d'une part, se différencient par leurs propres évolutions dues au contexte politique, sociale et historique. Par ailleurs, ils sont en butte à des évolutions mondiales et européennes communes (Musset, 2010 ; Rușitoru, 2017), comme la volonté d'universitariser la formation des enseignants. Celle-ci a abouti dans le processus de Bologne qui a conduit lui-même à une reconfiguration de système d'enseignement supérieur¹¹⁸. En réalité, même si la formation des enseignants est ancrée dans chaque société, elle l'est aussi dans les accords internationaux qui lui donne de plus en plus d'orientation. Mais à cette réalité se rajoutent les évolutions nationales communes, par exemple l'élévation du niveau de formation des instituteurs, concernant implicitement le niveau de diplôme exigé pour devenir enseignant du premier degré. Cela a eu d'importantes conséquences sur l'organisation institutionnelle de la formation des enseignants des écoles maternelles et élémentaires qui a pris place progressivement dans les établissements de niveau universitaire. Dans ce chapitre nous allons présenter l'organisation et le fonctionnement des systèmes, les institutions et les modèles de formation entre 1989-2005. C'est d'ailleurs pendant cette période que les premières structures à caractère universitaire de formation des enseignants du premier degré ont été créées en France et en Roumanie.

¹¹⁸ Voir l'ouvrage de Sarah CROCHÉ « Le pilotage du processus de Bologne », Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, 2010 ; l'article de Croché S. & Charlier J.-É. (Eds.) « Le processus de Bologne et ses effets », *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, Paris/LLN : De Boeck, n°24, 2009.

I. LE CADRAGE NATIONAL DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Quelle est l'organisation et le niveau des diplômes en France en Roumanie en 1989 ? Il y a-t-il une évolution de ceux-ci en 2005 ? Si oui, concerne-t-elle tous les niveaux ?

Nous allons nous intéresser aux principes de la structure du système éducatif dans ces deux pays, à ses effets sur la formation des enseignants du premier degré et à l'attitude de l'État quant à cette dernière.

a) Organisation des systèmes éducatifs français et roumain

Quelle durée de l'instruction obligatoire ?

En France, de 1989 à 2005 la durée de l'enseignement obligatoire est fixée par l'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959¹¹⁹ qui prolonge l'instruction obligatoire de six à seize ans révolus, avec un renforcement depuis les années 1990 de la lutte contre le décrochage scolaire. Cela confirme que la loi Jospin reprend une grande partie de l'héritage législatif et réglementaire sur l'école. Cette évolution qui a été prise en compte par l'école normale primaire française :

« L'École normale forme les instituteurs, d'abord titulaires d'un brevet supérieur, puis d'un baccalauréat, puis d'un DEUG instituteur, enfin d'un DEUG ordinaire. Cette évolution du niveau de qualification accompagne l'élévation de la durée de scolarisation obligatoire »¹²⁰.

En Roumanie, pendant la période qui fait l'objet de notre recherche, la durée obligatoire de l'instruction a subi parfois des variations étonnantes. En 1989, cette durée était établie par la loi n° 11 du 1968 concernant l'enseignement dans la République Socialiste roumaine¹²¹ pour une durée de 10 ans¹²². De manière surprenante avec la première loi démocratique n°84 du 1995¹²³ l'État baisse l'instruction obligatoire à 8 classes soit l'équivalent de 8 années d'études, et même si la fréquentation obligatoire de l'enseignement cesse toujours à l'âge de 16 ans, les élèves débutent plus tard leur scolarité, plus précisément les enfants qui atteignent l'âge de 7

¹¹⁹ Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire, *JORF* du 7 janvier 1959, p. 376.

¹²⁰ Comité national d'évaluation, *Les IUFM au tournant de leur première décennie, panorama et perspectives, Rapport d'évaluation*, sous la direction de Philippe Bénilan, 2001, p.13 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

¹²¹ Legea nr. 11/1968 privind învățământul în Republica Socialistă România (Loi n° 11 du 13 mai 1968 concernant l'enseignement dans la République Socialiste roumaine), *Bulletin officiel* n° 62 du 13 mai 1968.

¹²² De 6 à 16 ans.

¹²³ Legea învățământului nr. 84/1995 (Loi sur l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995), *Moniteur officiel* de la Roumanie, n° 167 du 31 juillet 1995.

ans au cours de l'année civile respective sont inscrits dans la première année de l'école élémentaire. Selon cette loi, l'instruction obligatoire inclut l'école élémentaire d'une durée de 4 ans et le collège avec la même durée. Comment expliquer cette décision ? Selon Sorin Mitulescu cette décision fait partie des réformes correctives, plus exactement : « les nouvelles autorités cherchent un système éducatif plus efficace à la place de celui communiste qui était fier de la grande durée¹²⁴, mais qui, en fait, ne pouvait assurer qu'une qualité faible de l'enseignement »¹²⁵. En effet, les difficultés financières de l'État roumain dans les années 1990 peuvent laisser supposer que ces mesures étaient indispensables, car « comme dans les autres pays d'Europe centrale et orientale, en Roumanie aussi, le démarrage du processus de réforme a été accompagné par l'entrée en récession »¹²⁶. L'économie était déjà affaiblie par l'obligation de payer sa dette extérieure et le manque d'investisseurs. À long terme, entre 1990 et 2016, la croissance économique a été lente, « obtenue dans le contexte de mutations à grande échelle du cadre institutionnel et de l'environnement extérieur, ainsi que suite à la réduction de la population totale et de la main-d'œuvre »¹²⁷.

Toutefois, cette décision n'est maintenue que pour une durée de cinq ans jusqu'en 1999 quand l'État se rend compte que « la scolarité obligatoire de 8 ans est insuffisante » et que « le système européen d'enseignement est basé sur une scolarité obligatoire d'au moins 9 classes, dans la plupart des pays »¹²⁸. Par conséquent, le parlement de la Roumanie a adopté dans la nouvelle forme de la loi de l'enseignement de 1995¹²⁹, le principe de l'enseignement obligatoire à 9 classes. Dans ce cas, la fréquentation scolaire obligatoire cesse à l'âge de 17 ans. Puis, un autre changement intervient quatre ans plus tard avec la loi n° 268 du 2003¹³⁰ qui, en complétant et modifiant la même loi de 1995 généralise l'enseignement obligatoire à 10 classes, maintenant la fréquentation scolaire obligatoire cesse à l'âge de 18 ans. Donc, après treize ans d'abaissement et de prolongation alternés de l'instruction obligatoire on revient à ce qui existait

¹²⁴ Durée de scolarisation.

¹²⁵ S. MITULESCU, « Schimbări în educația românească în perioada de tranziție postcomunistă. Efecte asupra tinerei generații » (Changements dans l'éducation roumaine pendant la période de transition postcommuniste. Effets sur la jeune génération), *Sociologie Românească*, volume 15, n°1-2, 2017, p. 116.

¹²⁶ Académie Roumaine, Institut National de Recherches Économiques, F.-M. PAVELESCU, D.-C. OLTEANU, *Les fluctuations de la croissance économique en Roumanie, entre 1990 et 2016*, p. 2. [en ligne] : [Microsoft Word - seince171212.docx \(studii-economice.ro\)](#) (Academia Română, Institutul Național de Cercetări Economice, F.-M. PAVELESCU, D.-C. OLTEANU, Fluctuațiile creșterii economice din România, în perioada 1990 – 2016).

¹²⁷ F.-M. PAVELESCU, D.-C. OLTEANU, *op.cit.*, p.9.

¹²⁸ Arrêté n° 4215 du 17.08.1999, concernant la mise en œuvre de la disposition légale de passage à l'enseignement obligatoire de 9 classes.

¹²⁹ Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995 (republiée), *Moniteur Officiel de la Roumanie*, n° 606 du 10 décembre 1999.

¹³⁰ Legea nr. 268 din 13 iunie 2003 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995 (Loi n° 268 du 13 juin 2003 pour modifier et compléter la loi de l'enseignement n°84 du 1995), *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 430 du 19 juin 2003.

avant 1989. Nous verrons, dans un autre chapitre, l'impact de ces changements sur les choix en matière de formation des enseignants.

Priorités éducatives et niveaux d'enseignement

Dès son premier article, la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989¹³¹ énonce les priorités de l'État et les principes primordiaux du système éducatif :

« Art. 1. L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ».

En effet, la loi Jospin, d'une part réforme le système éducatif, et d'autre part, reprend et confirme des éléments existants. C'est d'ailleurs une synthèse de ce qui était déjà réfléchi, par exemple l'élimination de la distinction historique du corps enseignant et la mise en place d'une formation initiale universitaire pour tous les maîtres. Selon Francine Dugast : « le dossier de création des IUFM émerge à nouveau en 1988, Lionel Jospin étant ministre de l'Éducation nationale ; cette création est étroitement liée au dossier de la revalorisation des enseignants du premier degré »¹³². En effet, selon Sylvie Aebischer :

« C'est donc aussi dans le contexte d'une réforme administrative au long cours, amorcée dès les années 1970 et poursuivie par la gauche gouvernementale, que s'inscrit l'action du ministère Jospin, dans un contexte réformateur qui crée les conditions de possibilité de la réflexion menée au sein de l'équipe Jospin »¹³³.

En ce qui concerne l'organisation du système éducatif de la France, le décret n° 76-1301 du 28 décembre 1976 modifié, relatif à l'organisation et au fonctionnement de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires, est en vigueur en 1989. Les textes législatifs suivants ne modifient ni la durée ni les termes utilisés, ceux-ci révisent plutôt les cycles pédagogiques autour desquels la scolarité de l'école maternelle et de l'école élémentaire est organisée.

¹³¹ Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989), *JORF* n° 163 du 14 juillet 1989, p. 8857.

¹³² F. DUGAST, « La création des IUFM », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 216.

¹³³ S. AEBISCHER, « Une réforme sans expert ? L'exemple du Ministère Jospin (1988-1989) », *Carrefours de l'éducation*, n° 37, 2014, p. 57.

Avant 1989, la loi Haby du 11 Juillet 1975 unifie les collèges d'enseignement général (CEG) et les collèges d'enseignement secondaire (CES), les filières disparaissent. Tandis que les collèges d'enseignement technique (CET) deviennent des lycées d'enseignement professionnel (LEP), les élèves peuvent choisir aussi d'entrer dans un lycée pour préparer soit un brevet de technicien soit un baccalauréat. De plus la même loi met en pratique définitivement l'obligation de mixité dans les enseignements primaire et secondaire. Désormais, en France, le processus de démocratisation et d'ouverture de l'enseignement atteint tous les enfants d'une classe d'âge. De ce fait, l'enseignement secondaire est structuré par le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges qui est abrogé ultérieurement par le décret n°96-465 du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège.

Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur sont établis par le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 qui sera d'actualité presque une vingtaine d'années. Les derniers textes à mettre en place un nouveau cursus universitaire sont apparus en 2002, c'est surtout le 2^{ème} article du décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur¹³⁴ qui établit la nouvelle structure : « Une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat ».

Cette réforme est mise en place progressivement, les universités françaises adoptent ce nouveau système généralement entre 2003 et 2006. Dans ce contexte, les instituts universitaires de formation des maîtres¹³⁵ (IUFM), des structures indépendantes, changent de statut en 2005 en devenant des écoles internes des universités :

« Cette décision a été favorisée par le poids des partenaires européens qui procèdent tous à l'intégration de la formation des maîtres dans l'université »¹³⁶.

En effet, suite à l'ambiguïté du modèle universitaire des IUFM, il fallait intégrer correctement le contexte européen de la formation des enseignants dans le cursus licence-master-doctorat.

¹³⁴ Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, *JORF* n° 84 du 10 avril 2002, p. 6324.

¹³⁵ Désormais IUFM.

¹³⁶ A. BON, « La création des IUFM », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 268.

En Roumanie, la loi de l'éducation et de l'enseignement numéro 28 du 1978¹³⁷ définit les principes du système en vigueur jusqu'en 1989 :

« L'enseignement - le principal facteur de culture et de civilisation, de l'éducation du nouvel homme - assure la mise en œuvre de la politique du parti et de l'État concernant la formation des cadres pour tous les domaines de l'activité économique et sociale sur la base des dernières réalisations de la science et de la technologie, des connaissances humaines, la formation et le développement de la connaissance socialiste des jeunes, l'élévation des générations bien préparées au travail et à la vie, dévouées au pays, au parti et au peuple, à la cause du socialisme et du communisme ».

De ce fait :

« Les citoyens de la République socialiste de la Roumanie ont droit à l'éducation sans distinction de nationalité, de race, de sexe ou de religion et sans aucune autre restriction pouvant constituer une discrimination. Chaque citoyen se voit garantir l'accès à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement, en fonction des besoins du développement économique et social du pays, ainsi qu'en fonction de son désir et de ses aptitudes. »

Après 1990 la législation sur l'éducation est modifiée en partie avec des dispositions provisoires sous la forme des différents décrets et textes législatifs qui ont surtout adapté le contenu de la loi mentionnée dans le principe de décommunisation. Le 12 mai 1990¹³⁸ est adopté le premier acte du Gouvernement roumain démocrate concernant le règlement, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, ces dispositions sont valables pour l'année scolaire 1990-1991. Ensuite chaque année un nouvel arrêté est élaboré jusqu'à la première loi d'éducation post-communiste en 1995 qui évoque pour la première fois la notion d'enseignement secondaire. Selon Otilia Apostu et Ciprian Fartușnic : « Les changements proposés tentent d'organiser un lent passage vers de nouvelles formes d'organisation et de fonctionnement du système, parmi lesquelles la baisse de la durée de l'enseignement obligatoire à 8 classes, sans que soient précisées de nouvelles finalités ni le profil des diplômés »¹³⁹.

¹³⁷ Loi de l'éducation et de l'enseignement n° 28 du 21 décembre 1978, *Bulletin Officiel* n° 113 du 26 décembre 1978.

¹³⁸ La décision numéro 521 du 1990 relative à l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement en Roumanie pendant l'année scolaire (universitaire) 1990/1991, *Moniteur officiel* de la Roumanie, n° 71 du 16 mai 1990.

¹³⁹ O. APOSTU et C. FARTUȘNIC chercheurs à l'Institut des sciences de l'éducation de Roumanie, « L'enseignement obligatoire en Roumanie : une panoplie de réformes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 73 décembre 2016, p. 110.

En réalité, la première loi qui suit celle de 1978 est la loi de l'enseignement numéro 84 du 1995 qui régleme l'organisation et le fonctionnement du système national d'enseignement, le 2^{ème} et 3^{ème} article présentent officiellement la nouvelle vision du système :

« En Roumanie l'enseignement constitue une priorité nationale.

L'enseignement vise à réaliser l'idéal éducatif, basé sur les traditions humanistes, les valeurs de la démocratie et les aspirations de la société roumaine, et contribue à la préservation de l'identité nationale ».

Nous constatons que cette priorité nationale est articulée dans les deux pays à l'obligation d'instruction. Durant cette période les modifications essentielles visent surtout l'enseignement supérieur qui en 1995 a été divisé en enseignement supérieur de courte durée (Bac+2/3) et en enseignement supérieur de longue durée (Bac+4/6 ans), structure uniformisée et restructurée conformément au processus de Bologne dix ans plus tard avec le 1^{er} article de la loi numéro 288 du 24 juin 2004¹⁴⁰. Cette dernière régleme l'organisation des études universitaires suivant la logique licence, master, doctorat pour tous les futurs étudiants inscrits dans la première année d'étude pour toutes les universités à partir de l'année universitaire 2005-2006 : « La présente loi régleme l'organisation des études universitaires sur trois cycles, à savoir les études universitaires de licence, les études universitaires de master et les études universitaires de doctorat ».

D'ailleurs, la formation professionnalisée en deux ans accessible après le baccalauréat est pratiquée aussi dans le système français où certains diplômes professionnalisants s'obtiennent en deux ans : le BTS (Brevet de Technicien Supérieur), DUT (Diplôme Universitaire de Technologie), DEUG (diplôme d'études universitaires générales) et DEUST (Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques).

La principale structure des deux systèmes éducatifs est saisie dans le tableau suivant en mettant en évidence le niveau des structures de formation des enseignants du premier degré :

¹⁴⁰ Loi n° 288 du 24 juin 2004 concernant l'organisation des études universitaires, *Moniteur officiel* de la Roumanie, n° 614 du 7 juillet 2004.

En tout cas, en 2005, suite à l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européen, les deux systèmes éducatifs comprennent de fortes ressemblances même si sa mise en œuvre a eu lieu progressivement en France à partir de 2003 contrairement en Roumanie lorsque ce principe a été appliqué immédiatement dans toutes les universités à partir de 2005. Compte-tenu de ce contexte, quelle est la nouvelle place dans le système pour les établissements chargés de la formation des enseignants du premier degré dans les politiques nationales françaises et roumaines ?

| | | | |
|-------------------|------|--------------------|----------------------|
| Doctorat | | Doctorat | |
| | | | |
| | | | |
| Master 2 | IUFM | Master | |
| Master 1 | | | |
| | | | DPIPP ¹⁴⁴ |
| Licence | | Licence | |
| | | | |
| Lycée | | Lycée | Lycée pédagogique |
| | | | |
| Collège | | | |
| | | Gimnaziu | |
| | | | |
| Ecole élémentaire | | Școala primară | |
| | | | |
| École maternelle | | Grădinițe de copii | |
| | | | |

Tableau n° 10 : Système éducatif français et roumain en 2005

Quelle place à la formation initiale des enseignants du premier degré dans le système éducatif ?

Les tableaux ci-dessus présentent le niveau de formation des enseignants du premier degré dans les systèmes éducatifs français et roumain. En France, en 1989, avant la création des IUFM, la formation organisée dans les écoles normales était déjà intégrée dans une formation professionnelle supérieure. Cependant l'IUFM est le premier établissement d'enseignement supérieur responsable de la formation initiale des enseignants du premier degré organisée à un

¹⁴⁴ Département de pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire.

niveau universitaire, même si les écoles normales, après 1968, ne recrutent plus qu'après le baccalauréat. Si dans le système français il n'y a pas de doutes concernant le niveau de formation des futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires, en Roumanie celui-ci connaît trois niveaux durant la période que nous étudions : secondaire supérieur dans le cadre de l'école normale / lycée pédagogique, niveau supérieur de courte durée assuré par les collègues universitaires d'instituteurs et finalement à partir de 2005 la formation atteint le niveau licence. Celle-ci serait désormais organisée dans le cadre du programme d'études intitulé « la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » intégré au sein d'une faculté ayant un département de formation dans le domaine des sciences de l'éducation, des sciences sociales, humaines et/ou de psychologie. Depuis cette année, les institutions de formation pour les futurs enseignants du premier degré roumains sont stables.

Certes, le niveau de diplôme acquis des futurs enseignants du premier degré français situé au premier cycle de l'enseignement supérieur est plus élevé que ceux roumains situés soit au niveau d'enseignement supérieur cycle court ou d'enseignement secondaire, toutefois notre étude analysera plus tard la durée concrète de la formation professionnelle pour ce corps d'enseignants. Mais en réalité, comme le souligne le pédagogue roumain Marin Manolescu :

« En Roumanie, la formation initiale dans le cadre du lycée a déprécié l'image sociale de cette catégorie des enseignants. Le lycée pédagogique/ l'école normale [...] est en désaccord à la fois avec les nouvelles réalités scolaires issues du programme de la réforme et avec les réalités européennes en ce qui concerne la formation initiale des enseignants dans l'enseignement supérieur »¹⁴⁵.

Même si la législation roumaine autorise les titulaires du lycée pédagogique à enseigner dans le premier degré, la plupart d'entre eux suivent les études universitaires pour améliorer leur statut et leur salaire.

b) Quelles institutions de formation des enseignants de 1989 à 2005 ?

En France, la préparation du DEUG en école normale est supprimée en 1986, par conséquent, l'arrêté du 20 mai 1988 relatif à la formation des élèves instituteurs¹⁴⁶ stipule que désormais :

¹⁴⁵ M. MANOLESCU, « Initial and In-Service Teacher Training in The Romanian Preschool and Primary School Education System » (Formation initiale et continue des enseignants dans le système d'enseignement préscolaire et primaire roumain), in *Higher Education in Europe*, UNESCO, CEPES, n° 1, 2006.

¹⁴⁶ Arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs, 28 mai 1986, *JORF*, p. 6762.

« La formation des élèves instituteurs, qui constitue la seconde partie d'une formation en quatre ans, est organisée dans les écoles normales [...] cette formation dure deux ans et constitue une formation professionnelle supérieure ».

La même année, plus précisément « le 8 décembre 1988, Michel Rocard fait l'annonce à Limoges de la création des IUFM », même si les « réactions sont loin d'être unanimement positives [...] la création des IUFM a été conduite très rapidement »¹⁴⁷. Or, les résistances et les réticences suivaient leur logique historique : « il faut aussi vaincre les réticences, commencer à songer à la constitution d'équipes de « formateurs » alors que les méfiances sont fortes entre les anciens membres des écoles normales, les universitaires, les formateurs des CPR et des ENNA »¹⁴⁸. André Robert et Hervé Terral relèvent plusieurs types d'oppositions : politiques, syndicales, professionnelles, dans la grande presse, interministérielles¹⁴⁹.

Sur le colloque d'Amiens, l'historien Antoine Prost affirme que celui-ci « a durablement orienté la réflexion sur la formation des maîtres »¹⁵⁰, en plus, ce colloque a « posé les problèmes d'une formation universitaire de tous les maîtres et identifié les contradictions qu'elle devra surmonter »¹⁵¹. En plus, à la fin des années 80, l'éducation nationale était confrontée à un autre problème très important : l'augmentation des besoins d'enseignants, d'où la crise de recrutement. C'est ce qui s'est passé aussi en Roumanie à la suite de la politique d'industrialisation à la fin des années 80 qui a mené à la suppression de la filière qui formait les enseignants du premier degré au détriment d'une spécialisation visant des domaines usiniers.

Donc, en France, la transformation capitale du système de formation des enseignants français a été officialisée par la création des IUFM en 1989, à la suite du rapport Bancel et conformément à la loi d'orientation sur l'éducation qui stipule que :

« Art. 17. - Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1er septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie »¹⁵².

¹⁴⁷ F. DUGAST, « La création des IUFM », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 216-217.

¹⁴⁸ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 300-301.

¹⁴⁹ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 111-113.

¹⁵⁰ A. PROST (dir.), *op.cit.*, p.121. D. BRET, « Du colloque d'Amiens aux ESPÉ. La formation des enseignants en tension », in J. CAHON et B. POU CET, *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968*, Rennes, PUR, 2021, p. 298.

¹⁵¹ A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 131.

¹⁵² Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989), *JORF* du 14 juillet 1989 p. 8857.

De même, la création des IUFM était liée à une transformation statutaire historique, celle de l'alignement des futurs professeurs des écoles sur le statut des certifiés, à bac+5, le deux étant formés désormais par les IUFM. Ainsi, l'image de l'instituteur a été nettement revalorisée en le situant au même niveau de salaire (à l'exception des primes et des heures supplémentaires) et à la même qualification que les enseignants de secondaire, parce que « la formation académique et professionnelle des enseignants du premier et du second degré doit désormais relever de l'université, comme c'est le cas dans la plupart des pays européens : le lien entre la formation des maîtres et la recherche universitaire sera renforcé »¹⁵³.

La naissance des IUFM a bouleversé et a mis fin à un siècle et demi de tradition en tendant d'instaurer une formation commune aux professeurs du primaire et du secondaire, les IUFM se substituent aux anciennes institutions de formation des maîtres du premier et du second degré : écoles normales départementales, écoles normales nationale d'apprentissages (ENNA), centres de formation des professeurs d'enseignement technique et centres pédagogiques régionaux (CPR). L'IUFM est le premier établissement d'enseignement supérieur doté de l'autonomie financière indépendante des universités, responsable de la formation des enseignants du premier degré et du second degré jusqu'à l'entrée en vigueur de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 2005¹⁵⁴.

Avec cette loi les Instituts universitaires de formation des maîtres deviennent des écoles internes des universités, ont un nouveau statut, « sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités »¹⁵⁵. Considérée souvent comme une institution originale et ambitieuse, IUFM a été également critiquée tout au long de son existence, tout comme son ancêtre, d'ailleurs, Jean-François Condette affirme que les IUFM ont été « souvent considérés comme « les rejetons disqualifiés des écoles normales » »¹⁵⁶.

Si la période de 1989 à 2005 représente la fin de la première institution de formation des instituteurs français et la création de la première institution universitaire pour les enseignants du premier et du second degré, qu'en est-il de l'évolution des institutions de formation des enseignants du premier degré en Roumanie pendant cette période ?

Contrairement au système français de formation qui, entre 1989 et 2005 a connu successivement deux institutions responsables de la formation des enseignants du premier

¹⁵³ Rapport annexé à la loi d'orientation pour l'avenir de l'école, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, *JO* n° 96 du 24 avril 2005, p.18.

¹⁵⁴ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380, 2005, *JO*, 24.04.2005

¹⁵⁵ Article 45, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

¹⁵⁶ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 319.

degré, en Roumanie, le paysage de la formation de cette catégorie des enseignants a connu simultanément plusieurs institutions.

En 1989, après le collège, les élèves souhaitant enseigner dans les écoles maternelles ou élémentaires suivaient une formation professionnelle spécialisée pour ce niveau dans le cadre du lycée pédagogique pendant quatre ans une formation professionnelle spécialisée dans ce métier. Après la révolution, les lycées pédagogiques reviennent à leur ancienne dénomination avant l'installation du régime dictatorial, à savoir « écoles normales ».

En 1990, dans le contexte d'un manque criant d'enseignants du premier degré, le Gouvernement roumain décide la création des écoles postsecondaires avec double spécialisation *învățători-educatoare* sur trois ans d'études. En effet il s'agissait des cours accélérés qui duraient en tout onze semaines pour former les enseignants du premier degré. Les inscriptions en première année ont eu lieu jusqu'en 1992-1993, cette institution a vite disparu du paysage roumain.

Des mesures d'ordre organisationnel sont engagées progressivement après la chute du régime communiste. Le changement du régime a imposé « une série de changements urgents et ponctuels imposés par le besoin d'adaptation aux nouvelles réalités politiques, on est passé, au début de l'année 1995, à la mise en place d'une réforme systématique de grande envergure dans les domaines suivants : le *curriculum*, la formation initiale et continue des enseignants, le système d'évaluation, la gestion du système éducatif »¹⁵⁷.

Avec la première loi démocratique n°84 du 1995 l'État prévoit deux possibilités pour la formation des enseignants du premier degré, ceux-ci peuvent être formés dans le cadre du lycée pédagogique et/ou du collège universitaire.

La durée initiale de formation prévue au sein des collèges pédagogiques d'instituteurs est de deux ans pour les diplômés du lycée pédagogique et de trois ans pour les diplômés issus d'une autre filière. Le professeur Marin Manolescu estime « qu'à l'époque, les collèges universitaires d'instituteurs ont été créés pour affilier, pour amener à un niveau similaire à celui des autres États ce processus et ces institutions de formation des enseignants »¹⁵⁸. Selon notre témoin Romiță Iucu « à l'époque, le collège d'instituteurs a été l'une des meilleures solutions pour faire une transition du lycée pédagogique à une nouvelle forme »¹⁵⁹. En tous cas, l'argument principal, retrouvé dans toutes les réponses de nos témoins est unanime : le

¹⁵⁷ E. PĂUN « Le système éducatif roumain : les enjeux de la réforme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 42, 2006, p. 154.

¹⁵⁸ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

¹⁵⁹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

collège a été créé car, en Europe la formation des enseignants ne se réalisait pas dans le cadre des études secondaires mais supérieures, donc « il faut s'aligner ». Selon notre témoin anonyme, c'était « nécessaire-obligatoire »¹⁶⁰ afin de s'aligner sur l'enseignement européen. Explication soutenue par le témoignage de Vasile Păsăilă : « L'enseignement pédagogique, dans notre pays, en Roumanie, depuis sa mise en place, depuis Cuza, disons, c'est de là qu'il vient, a été toujours très sérieux. Et maintenant, nous devrions nous aligner, bien sûr, nous aligner à quoi ? Aux exigences européennes, parce que nous ne pouvons pas sortir de la règle maintenant »¹⁶¹.

Il a fallu donc attendre les changements au niveau européen afin que la qualification des enseignants du premier degré passe aux diplômes nationaux de licence. Par conséquent, l'ancienne institution de formation est appelée à disparaître et s'inscrire désormais dans le processus de Bologne. Le collège pédagogique universitaire d'instituteurs est transformé en Département¹⁶² de pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire. Il délivre une formation de trois ans qui s'achève avec un diplôme de licence. L'article 16 de la loi numéro 288 du 24 juin 2004 indique :

« L'enseignement supérieur de courte durée qui est actuellement dispensé dans les collèges universitaires existants à la date de la publication de cette loi, entre en liquidation ou est réorganisé en études universitaires de licence, dans les domaines existants ou voisins ».

La situation est cependant un peu particulière en Roumanie. Dans l'instauration du système démocratique « le sentiment d'un mimétisme obligé et de l'application sans alternative d'un modèle importé »¹⁶³ est ressenti dans tout le système. Par conséquent, « la société roumaine a manqué d'un véritable idéal, en décembre 1989 [...] Au moins, on a opté pour le nébuleux geste mimétique – faisons comme l'Occident ! »¹⁶⁴.

C'est ce que le ministre de l'Éducation nationale déclare en 2003 :

¹⁶⁰ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 5.

¹⁶¹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 6.

¹⁶² Conformément à la loi de l'enseignement n° 84 du 1995, le département est une structure subordonnée à l'établissement d'enseignement supérieur ou, selon le cas, à la faculté, ayant des fonctions d'enseignement, de recherche scientifique, de conception et de production. L'organisation et le fonctionnement des départements sont fixés par les sénats universitaires.

¹⁶³ C. DURANDIN, « Roumanie, Bulgarie, un processus de démocratisation ». In *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°71, 2003. Les peuples des Balkans face à l'histoire et à leur histoire. pp. 82-90.

¹⁶⁴ PUȘCAȘ, 2008, p. 158 dans M.V. RUȘITORU, *Le droit à l'éducation et les politiques éducatives. Union européenne et Roumanie*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 106.

« La réforme de l'enseignement supérieur roumain, attendue par les jeunes Roumains et imposée après 1989 par la transition d'une économie centralisée à une économie de marché, a représenté la construction d'un système d'enseignement supérieur aussi compatible que possible avec l'espace éducatif européen. Fondamentalement, cette coordination signifie l'introduction du modèle européen général dans l'enseignement supérieur roumain, afin de garantir l'interaction entre les milieux universitaires roumains et européens »¹⁶⁵.

De même, selon ce rapport présenté dans le cadre de la Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur qui a eu lieu en 2003 à Berlin, l'existence de deux formes d'enseignement supérieur distinctes dans le système roumain a été un principe extrêmement favorable à la mise en œuvre des cycles énoncés dans la Déclaration de Bologne : « L'enseignement de courte durée, présent dans tous les domaines de l'enseignement universitaire et destiné à former des diplômés ayant une grande capacité d'insertion sur le marché du travail, peut facilement être transformé en un premier cycle, en attribuant aux diplômés le titre de *Bachelor*¹⁶⁶.

Sans autre alternative, le système roumain a dû s'adapter et accélérer la dynamique de démocratisation :

« Avant l'adhésion, la Roumanie était en retard en matière d'économie et d'éducation par rapport aux standards européens » des initiatives législatives et pratiques » ont été adoptés « en vue de convaincre les autres pays membres qu'une stratégie fiable a été engagée »¹⁶⁷.

Selon Marin Manolescu¹⁶⁸, pendant cette période, l'évolution et la création des nouvelles institutions de formation des enseignants du premier degré est considérée comme « une évolution sinueuse » qui du point de vue « politique, social, économique, c'est probablement tout ce qui a pu être réalisé à l'époque ».

La rénovation de la formation est nécessaire et obligatoire afin de répondre aux évolutions en termes de savoirs et d'environnement social, économique et culturel, cependant, vu les nombreuses réformes, souvent critiquées et réformées à leur tour, nous pouvons en conclure que ni l'État français ni celui roumain n'ont pas toujours trouvé le meilleur modèle attendu de formation initiale des enseignants. Les tensions et les résistances historiques ne

¹⁶⁵ Romania Ministry of Education, Research and Youth General Division for Higher Education; Country Report European Conference of the Ministers of Education Berlin, September 2003, Bucharest 2003, p.10.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 4.

¹⁶⁷ M.V. RUȘITORU, *Le droit à l'éducation et les politiques éducatives. Union européen et Roumanie*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 113-114.

¹⁶⁸ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

semblent pas oubliées ni avec des nouvelles réformes ni avec la création de nouvelles institutions.

c) L'évolution du statut des enseignants du premier degré

Dans les deux systèmes de formation, quelle que soit la terminologie officielle utilisée dans le temps, la polyvalence de ce métier est la caractéristique commune et fondamentale du corps des enseignants du premier degré.

En France, depuis les réformes républicaines, l'enseignant du premier degré est nommé « instituteur, institutrice »¹⁶⁹. En 1989, le 4^{ème} article de la loi d'orientation sur l'éducation définit le rôle des enseignants :

« Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves ».

À la suite de la loi Jospin qui prévoit la création des instituts universitaires de formation des maîtres dans chaque académie, le décret n°90-680 du 1 août 1990¹⁷⁰ crée « un corps des professeurs des écoles ». Le 2^{ème} chapitre indique :

« Les professeurs des écoles participent aux actions d'éducation, principalement en assurant un service d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires ».

Ces deux réglementations alignent les statuts des enseignants du premier degré et du secondaire, mais « c'est bien sûr dans le premier degré que l'évolution a été la plus évidente, puisque les « professeurs des écoles », désormais recrutés à partir de la licence, sont des fonctionnaires de catégorie A »¹⁷¹. Alors qu'en France les candidats enseignants ayant réussi le concours sont employés en tant que fonctionnaires, ils ont un statut de contractuels en Roumanie.

Dans le système roumain c'est l'apparition dans le paysage éducatif des collègues universitaires d'instituteurs qui a conduit à la création d'un nouveau corps enseignant, celui

¹⁶⁹ Cf. J. GAVOILLE, *Du maître d'école à l'instituteur. La formation d'un corps enseignant du primaire : instituteurs, institutrices et inspecteurs primaires du département du Doubs (1870-1914)*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2010.

¹⁷⁰ Décret n°90-680 du 1 août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles. (Archives non-classées INSPÉ de Rennes).

¹⁷¹ G. SEPTOURS, R.-F. GAUTHIER, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport à monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Février 2003, p.21.

d'instituteur dans l'enseignement primaire. Ensuite, la transformation du collège dans un département élève le niveau de leurs études au niveau de la licence en 2005 et crée ainsi le statut de « professeur pour l'enseignement préscolaire et primaire ». Quatre ans plus tard, l'ordonnance d'urgence n° 40 du 22 avril 2009¹⁷² émise par le Gouvernement roumain introduit du point de vue législatif la nomination de « professeur pour l'enseignement préscolaire » et « professeur pour l'enseignement primaire ». Ensuite, la loi numéro 387 du 2009 prévoit qu'à partir du 1er janvier 2010 le « professeur pour l'enseignement préscolaire » et le « professeur pour l'enseignement primaire » bénéficieront de la même grille de salaires qu'un professeur titulaire des études supérieures de l'enseignement préuniversitaire. Ces deux réglementations alignent le statut des enseignants du premier degré sur celui du professeur des collèges et des lycées en faisant bénéficier les premiers à la fois d'une formation universitaire et de la revalorisation de la grille de salaires. Mais malgré cette reconnaissance constitutionnelle, Vasile Păsăilă, comme d'autres acteurs éducatifs, estime que : « notre statut, celui de l'enseignant en général, et de *învățătorului*¹⁷³, en particulier dans la société, dans la communauté a beaucoup baissé, nous sommes considérés comme des fournisseurs, et c'est tout, comment c'est écrit dans des documents ».

L'écart de la revalorisation de la fonction enseignante du premier degré entre la législation française et roumaine est à la fois évident et étonnant, et même si, au début des années 1990 en Roumanie « les politiques budgétaire et monétaire, s'inscrivent dans un schéma restrictif ¹⁷⁴», il a fallu vingt ans pour que les enseignants des écoles maternelles et élémentaires de ce pays deviennent des professeurs. Étant donné que « la conjoncture économique roumaine est marquée par la récession et les séquelles de l'ère Ceaușescu »¹⁷⁵, cet écart peut être attribué à la fois à la situation sociale, économique, politique du pays et à l'inertie et de la lenteur des réformes éducatives.

Après avoir replacé les institutions de formation dans le système éducatif de chaque pays, nous allons ensuite analyser les modèles de formation adoptés par chaque institution dans différents contextes sociaux et politiques.

¹⁷² Ordonnance d'urgence n°40 du 22 avril 2009 pour modifier et compléter la loi d'enseignement n°84 du 1995 et la loi n°128 du 1997 concernant le statut du personnel enseignant, *Moniteur officiel* n°286 du 30 avril 2009.

¹⁷³ Enseignant des écoles élémentaires.

¹⁷⁴ D. LABARONNE, La transition de l'économie roumaine vers l'économie de marché : réformes économiques et institutionnelles, *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, n° 2-3, 1992, p.118

¹⁷⁵ *Ibid.*, p.106.

II. LES HÉSITATIONS ET DÉCISIONS POLITIQUES DES ÉTATS ROUMAINS ET FRANÇAIS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Comment chaque État choisit-il de former ses enseignants ? De quel modèle s'agit-il ? Ce dernier serait-il conçu dans une certaine continuité ou au contraire subira-t-il des modifications importantes ?

a) Le bouleversement éducatif et politique de 1989

En France, en 1989 l'école normale primaire est une institution qui préoccupe, car « la restauration des écoles normales à la Libération ne réussit donc pas à rétablir un processus de formation stable »¹⁷⁶. Malgré toutes les réformes mises en place les écoles normales « sont l'objet de critiques nombreuses »¹⁷⁷. Une réforme profonde de la formation des enseignants s'impose donc. Ainsi, en 1989, dans le système français une révolution dans l'histoire de la formation des enseignants est introduite en imposant un établissement unique de formation pour tous les enseignants du premier et du second degré. C'est la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 qui officialise la création d'une nouvelle institution de formation en marquant ainsi un tournant remarquable et irréversible dans les politiques éducatives concernant la formation initiale des maîtres. Pour l'enseignement primaire, il s'agissait de transformer la formation donnée dans les écoles normales en une formation d'enseignement supérieur, destinée à des étudiants titulaires d'une licence. Selon Jean-François Condetta celle-ci est une loi qui « lance une profonde réforme de la formation des enseignants français en faisant le pari d'une structure unique de formation qui fédère désormais les pôles éclatés et concurrents nés au cours de la longue histoire de la construction de notre système éducatif »¹⁷⁸ et qui, selon le même auteur « pouvait apparaître comme une tentative d'accélération de l'histoire ou, pire, comme une volonté de *tabula rasa* des traditions séculaires des divers corps enseignants »¹⁷⁹.

Si, en France, 1989 représente l'année d'une grande réforme visant la formation des maîtres, en Roumanie elle marque le changement du régime dictatorial qui modifiera toute la société y compris le système éducatif. À la fin de l'année 1989, en Roumanie « enfin les

¹⁷⁶ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 245.

¹⁷⁷ A. PROST, (dir.), *op. cit.*, p. 189.

¹⁷⁸ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 295.

¹⁷⁹ *Ibid*, p.273.

éducateurs sont libres dans une Roumanie libre »¹⁸⁰ à la suite de la chute du communisme. Ainsi d'un pays socialiste début décembre 1989, la Roumanie devient une démocratie quelques jours plus tard. Après presque cinq décennies, en 1990 la Roumanie se redirige vers l'Europe. Dans l'intention de trouver sa place dans le paysage européen, le système éducatif entre dans un nouveau contexte de révision et de restructuration. Même si 1990 marque le début du processus de démocratisation de l'enseignement, les réalités économiques et sociales ne permettaient pas un changement rapide. C'est ce que le nouveau ministre de l'Éducation nationale Mihai Şora¹⁸¹ prévoit dès janvier 1990 avec réalisme en déclarant « qu'actuellement notre préoccupation est de mettre en accord notre école avec le meilleur de l'enseignement européen ». La volonté de répondre aux demandes des différents acteurs éducatifs est conditionnée à des « des implications économiques et sociales ». En tout cas « l'enseignement roumain doit être un enseignement ouvert et libre, en consensus avec celui de l'Europe et avec nos propres nécessités »¹⁸².

b) Quel modèle de formation pour quelle catégorie d'enseignants ?

Généralement, en Europe, les futurs enseignants du premier degré, quel que soit le niveau de formation, suivent une formation théorique et pratique : « la formation professionnelle théorique et pratique comprend les cours dévolus à l'apprentissage du métier d'enseignant et les stages effectués en milieu scolaire. Elle peut être assurée soit en même temps que les cours généraux (modèle simultané), soit après ceux-ci (modèle consécutif)¹⁸³. En ce qui concerne le système français de formation « depuis la dissolution des Écoles normales et la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) par la loi de 1989, la France a un système ambigu : consécutif pour certains, simultané pour d'autres. Les futurs professeurs sont recrutés par concours au niveau de la licence et après une année de préparation, mais certains d'entre eux ont préparé le concours à l'IUFM après une sélection, d'autres à l'université et comme candidats libres¹⁸⁴ ». Juste avant cette époque, en France entre 1986 à 1989 la formation consécutive était de retour avec un DEUG en deux ans puis une formation professionnelle en deux ans au sein des écoles normales. Mais la nécessité de renouveler la

¹⁸⁰ *La Tribune de l'école*, 30 décembre 1989, p. 1.

¹⁸¹ Mihai ŞORA, ministre de l'Éducation nationale de 30 décembre 1989 à 28 juin 1990.

¹⁸² *Tribune de l'enseignement*, 1ère année, n°1 du 13 janvier 1990, p. 1.

¹⁸³ Commission européenne, Eurydice & Eurostat, *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, p. 201 [en ligne] : [Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005 - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](http://Chiffres%20clés%20de%20l'éducation%20en%20Europe%202005%20-%20Publications%20Office%20of%20the%20EU%20(europa.eu)), [consulté le 3 janvier 2019].

¹⁸⁴ M.POCHARD, *op.cit.*, p. 165.

formation des enseignants du premier degré en la rapprochant des universités et en la dotant des structures renouvelées était évidente, de ce fait les IUFM se sont substitués à l'école normale départementale comme le précise la note de service du ministre d'état, ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports précise : l'IUFM sera, « à compter de sa création, l'instance de formation de ces élèves, en lieu et place des écoles normales »¹⁸⁵.

Après la mise en place expérimentale des trois IUFM dans les académies de Grenoble, Lille et Reims en 1990, suite au rapport Bancel, et « sans attendre les résultats de l'évaluation des trois IUFM pilotes »¹⁸⁶, en 1991 les IUFM fonctionnent pleinement et ainsi, cette fois-ci, les écoles normales disparaissent du paysage éducatif français. Cependant « les IUFM, depuis leur création en 1989, ont souvent fait l'objet de critiques, essentiellement pour deux raisons : d'une part, l'ambiguïté qu'ils ont introduite entre formation consécutive et formation simultanée dans le système français de recrutement ; d'autre part, le caractère abstrait et scientifique des formations pratiques au métier d'enseignant que certains leur reprochent de dispenser »¹⁸⁷.

Même si dès la création des IUFM des rapports successifs produits par différents acteurs ont vu le jour, rapports jugés parfois assez sévères, les critiques que les IUFM ont subies et les différents documents rédigés sur l'état de ceux-ci ont « alimenté la réflexion et permis d'apporter progressivement quelques modifications au dispositif »¹⁸⁸. Durant la période que nous étudions, on peut mentionner le rapport d'André Kaspi en juillet 1993, celui de Pierre Caspar rédigé en mars 2002 et celui de Georges Septours en tant que co-rapporteur élaboré en février 2003. Cependant « le RPR revenu au pouvoir avait inscrit la suppression des IUFM à son programme (mars 1993), ce que le ministre de l'Enseignement supérieur, F. Fillon pensait faire, en s'appuyant sur le rapport Kaspi. Mais ce rapport, remis en juillet 1993 ne conclut pas à la suppression des IUFM »¹⁸⁹. Ils sont donc maintenus.

Par conséquent, durant toute la période qui fait l'objet de notre recherche l'État choisit de réformer successivement les IUFM et non leur suppression. Mais, lorsque François Fillon devient ministre de l'Éducation nationale dans le gouvernement Raffarin, il décide l'intégration

¹⁸⁵ Archives INSPÉ de Rennes, Ministre d'état, ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, Note de service n° 90-246 du 29 août 1990 à messieurs les recteurs de Grenoble, Lille et Reims ; objet : *formation initiale et continue des instituteurs dans les académies dotées des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) expérimentaux*.

¹⁸⁶ A. BON, « La création des IUFM », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 233.

¹⁸⁷ M. POCHARD, *op. cit.*, p. 167.

¹⁸⁸ Archives INSPÉ de Rennes, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mission Scientifique et Technique, *Les IUFM après quatre ans de fonctionnement*, Rapport d'expertise, Décembre 1995, p. 6.

¹⁸⁹ A. BON, « Des début difficiles. Naissance et construction des IUFM, 1990-1997 », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 239.

des IUFM aux universités. Ceux-ci deviennent ainsi une école intégrée dans l'une des universités de l'académie¹⁹⁰. D'établissement autonome, l'IUFM devient une composante d'une université comme c'était le cas des collèges pédagogiques universitaires d'instituteurs roumains.

Il convient cependant ajouter que les IUFM étaient souvent la cible des critiques de la part des futurs enseignants eux-mêmes, du fait du caractère supposé trop théorique de la formation : cette critique est d'ailleurs plus forte dans le second degré, notamment en s'agissant de la formation au métier. Cet aspect est évoqué par exemple dans le rapport d'évaluation, sous la direction de Philippe Bénilan en 2001 :

« Les formateurs, et c'est leur tâche, s'emploient davantage à faire acquérir, par les stagiaires, des repères et des outils conceptuels qui leur permettent d'analyser les problèmes et de les mettre en situation de trouver eux-mêmes des réponses adaptées au contexte dans lequel ils se posent. D'où le sentiment chez beaucoup de stagiaires que les formateurs sont loin du terrain et que la formation à l'IUFM est trop « théorique » »¹⁹¹.

De même, dans son rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale : « Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant », en 2008, Marcel Pochard écrit :

« Dans leur ensemble, les personnes auditionnées par la commission ont constaté l'insuffisance de la formation professionnelle des enseignants français. Les reproches visent les carences de la préparation à la pratique du métier, les excès de la formation théorique en sciences de l'éducation, et les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique. Les critiques portent également sur la préparation insuffisante des stages et sur le manque d'accompagnement en début de carrière »¹⁹².

Un autre rapport, celui élaboré de Georges Septours et Roger-François Gauthier en tant que co-rapporteur, souligne ce point faible de la formation : « La partie « théorique » en IUFM est souvent jugée éloignée de la réalité de la classe, surtout lorsque le lien n'est pas établi entre la pratique et les cours »¹⁹³.

Si le système de formation français présente une certaine incertitude du modèle de formation, en Roumanie l'ambiguïté porte sur la spécialisation obtenue à la fin des études. Le

¹⁹⁰ Loi d'orientation pour l'école du 23 avril 2005.

¹⁹¹ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, p.52 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

¹⁹² M. POCHARD, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, février 2008, p.41.

¹⁹³ G. SEPTOURS, R.-F. GAUTHIER, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Février 2003, p.63.

modèle choisi dans tous les établissements de formation des enseignants du premier degré a été sans hésitation celui simultanée, en alternant les formations disciplinaires et professionnelles pendant la période initiale de formation. Le manque de cohérence intervient au niveau de la qualification finale obtenue par le futur enseignant du premier degré. D'ailleurs ce manque de cohérence dans les réformes roumaines est souligné par différents acteurs éducatifs roumains. Par exemple, selon l'universitaire Emil Păun, la première réforme après la chute du communisme, a été négociée avec la Banque mondiale concernant le financement de celle-ci et les « différents axes de la réforme ont été définis en coopération avec des acteurs différents – des groupes d'experts américains, français, anglais - un relatif manque de cohérence en a résulté »¹⁹⁴.

Vasile Molan¹⁹⁵, qui confirme les avis d'autres spécialistes des politiques éducatives roumaines, précise qu'après 1990 la réforme a été influencée par « différentes expériences de l'étranger [...] au début nous avons pris le modèle anglais, mais après on s'est rappelé qu'on est francophones et on a pris aussi le modèle français et puis le professeur Marga¹⁹⁶, en tant que ministre, a introduit les influences allemandes, et on a pris d'eux aussi, et je veux dire qu'une série de choses n'ont plus eu de cohérence dans nos réformes ». Cela souligne qu'à l'époque comme aujourd'hui encore le débat politico-éducatif roumain prend en compte les comparaisons avec le reste de l'Europe. Cependant, selon nos témoins, les autorités roumaines n'ont pas cherché à voir ce qui se passait en matière scolaire dans d'autres pays ex-communistes, comme l'ex Allemagne de l'est, la Hongrie, la Pologne ou la Slovaquie par exemple.

Le premier changement a eu lieu lorsque la formation dans le cadre de l'école normale a été unifiée pour les futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Selon notre témoin anonyme, dans une « atmosphère effervescente », en ressentant le « déchaînement » au début de 1990, durant les mois de janvier, février plusieurs discussions dans un cadre plutôt formel avec les élèves ont été réalisées, c'est la période durant laquelle ils ont eu des nouveaux droits et libertés, ils ont eu sans doute leur mot à dire, un grand changement d'attitude s'est produit de la part des élèves qui désormais font entendre leur voix en demandant leurs droits: diminution de nombre d'heures, création d'une double spécialisation (maternelle-élémentaire), diminution du nombre d'heures des disciplines telles que chimie, physiques etc.¹⁹⁷. Toutes ces

¹⁹⁴ E. PĂUN, « Roumanie. Attendre ou produire le changement ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 40, 2005, p. 85

¹⁹⁵ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

¹⁹⁶ Andrei MARGA, ministre de l'Éducation nationale de 05 décembre 1997 à 28 décembre 2000.

¹⁹⁷ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 5.

demandes accompagnées par celles d'autres acteurs impliqués dans le processus éducatif ont été transmises au ministre de l'Éducation. Plusieurs réunions ont eu lieu entre les directeurs des écoles normales et les représentants du ministère, finalement le ministre a approuvé la nécessité d'introduire la double spécialité. De ce fait, à partir de 1994¹⁹⁸ la formation des futurs enseignants de l'école maternelle et de l'école élémentaire est unifiée. Ainsi, à la fin de l'école normale les futurs enseignants seront qualifiés en tant que *învățători* et *educatoare*, ce qui leur donnera le droit d'être enseignants soit dans une école maternelle soit dans une école élémentaire selon leur choix. Donc, désormais les enseignants ne suivent plus un cursus différent pour pouvoir professer dans une école maternelle ou dans une école élémentaire, mais, comme c'est toujours les cas pour leurs collègues français, ils seront formés pour les deux niveaux.

Si dans ce cas l'État n'est pas revenu sur sa décision, la nouvelle institution créée en 1995, à savoir, le collège universitaire d'instituteurs a subi des changements récurrents. La diversité des spécialisations qui était offertes par cette nouvelle institution est une preuve concrète du manque d'une conception claire et unitaire de la formation initiale des enseignants du premier degré. C'est d'ailleurs l'avis de Marin Manolescu¹⁹⁹ : « donc il y avait en fait trois spécialisations: instituteurs - enseignement primaire, enseignement préscolaire et langues étrangères ou autres [...] qui ont été obtenues après un cursus de 3 ans » en affirmant que ces « spécialisations hybrides » ont compliqué le devenir des anciens étudiants : « certains diplômés des collèges universitaires se sont vraiment titularisés sur un poste correspondant à la deuxième spécialisation, le ministère a annulé abusivement, là où il a pu, ces nominations, ces titularisations sur la deuxième spécialisation ».

Concrètement, la loi stipule²⁰⁰:

« Les Collèges universitaires avec la filière pédagogique forment les instituteurs pour l'enseignement primaire et préscolaire ; ceux-ci acquièrent double spécialisation pour enseigner au collège, selon le cas, une parmi les disciplines suivantes : langue étrangère, musique, dessin ou éducation physique ».

¹⁹⁸Ministre de l'éducation, direction le perfectionnement du personnel enseignant n° 26378, *Précisions supplémentaires concernant l'organisation et le fonctionnement des écoles normales*, archives non-classées du Collège national Elena Cuza (ancien école normale) de Bucarest.

¹⁹⁹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

²⁰⁰ Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n°167 du 31 juillet 1995.

Après l'année 2000 progressivement, ces spécialités ont été remplacé par « instituteur du primaire » ou « instituteur du préscolaire ». Puis, « les départements de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire ont été créés, les diplômés reçoivent une licence, et ils ont reçu ce titre d'enseignant pour l'enseignement primaire-préscolaire, et de cette façon les problèmes ont été résolus, au moins officiellement ».

Par conséquent si nous prenons toutes les spécialisations offertes par les trois institutions responsables de la formation des enseignants du premier degré en Roumanie de 1989 à 2005, nous allons trouver dix spécialisations qui donnait le droit de professer soit dans une école maternelle ou élémentaire soit dans les deux selon le choix du candidat : *învățători*, nomination donné aux enseignants de l'école élémentaire, *educatoarea*, désignation pour les enseignants de l'école maternelle, *învățători- educatoarea*, instituteur-langue étrangère, instituteur-musique, instituteur-dessin, instituteur-éducation physique, instituteur-enseignement primaire, instituteur-enseignement préscolaire et finalement professeur pour l'enseignement primaire et préscolaire. Bien sûr le statut de l'enseignant dépendait de niveau des études et de la spécialisation acquise. Après tous ces remaniements, résistances et hésitations, que deviennent les écoles normales ?

III. LA (NON) PERSISTANCE DES ÉCOLES NORMALES

Cette institution a été en perpétuel mouvement, a connu plusieurs changements politiques, a été marquée « par de très nombreuses réformes qui font progressivement perdre les repères anciens »²⁰¹ causant en France sa suppression définitive. En Roumanie elle a été renommée plusieurs fois, a été réformée plusieurs fois et malgré toutes les transformations socio-économiques et culturelles qu'elle a vécu, elle fait toujours partie du paysage éducatif dans ce pays de l'Europe de l'Est.

a) École Normale ou Lycée Pédagogique ?

Une fois la démocratie installée, les institutions de l'État changement de nom. À partir de la rentrée 1990, le lycée pédagogique revient à son appellation initiale avant l'installation du régime communiste : école normale. Dans les archives et les rapports officiels, aucune

²⁰¹ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 245.

raison spécifique n'est donnée. Le changement de nom a été décidé au niveau national, et contrairement aux lycées pédagogiques qui portaient le nom de la ville où ils fonctionnaient, les écoles normales étaient individualisées en rajoutant à leur nom celui d'une personnalité roumaine.

Selon Vasile Molan²⁰² le changement de nom est d'ordre subjectif, attribué au ministre Stănășilă²⁰³, qui disait « mes parents ont fini l'école normale, pourquoi l'appeler le lycée pédagogique ? ».

Dans le même principe, Marin Manolescu est persuadé que ce changement de nom est dû « à la nostalgie des écoles normales » de certaines personnes qui sont venues au ministère après la révolution. Dans ce cas, on peut penser que dans un moment de déstabilisation, suite aux événements de la Révolution de 1989, le retour au passé a pu être un moment de réconfort pour les acteurs éducatifs roumains. Le professeur Vasile Păsăilă²⁰⁴ nous confirme également cette hypothèse :

« Il [le ministre] est revenu au nom de l'école normale pour des raisons politico-historiques. Mais ça n'a pas duré beaucoup de temps, car « normal » ne sonne plus bien. C'était bien une fois, l'école normale, ça veut dire maintenant que les autres sont anormales ».

Ainsi, progressivement après 1990 les lycées pédagogiques nommés ainsi à l'époque autoritaire, changent leur nom en École Normale. Néanmoins, nous retrouvons un signe d'une instabilité et d'un débat entre les acteurs lorsque cette institution sera souvent simultanément appelée dans les documents officiels de deux noms différents : écoles normales / lycées pédagogiques.

Mais après 2001 cette institution change de nouveau de nom, elle ne reviendra plus désormais à son appellation d'origine. Elle sera intitulée soit « le lycée pédagogique » soit « le collège national » soit « le collège national pédagogique » car comme Vasile Molan²⁰⁵ l'a dit « même maintenant il y a beaucoup de gens qui ne comprennent pas le terme, parce que beaucoup associent avec anormale, que ce serait la seule école normale, mais ce n'est pas comme ça ».

Ces différences de dénomination entre lycée et collège sont réglementées par une méthodologie élaborée par le ministre de l'Éducation nationale relative à l'attribution de titre

²⁰² Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

²⁰³ Octavian STĂNĂȘILĂ ministre adjoint au Ministère roumain de l'Éducation en 1990, Mihai ȘORA.

²⁰⁴ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 6.

²⁰⁵ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

de collège national/collège aux établissements d'enseignement. Cette méthodologie stipule que les établissements d'enseignement secondaire au niveau d'un lycée, peuvent acquérir par arrêté du ministre de l'Éducation nationale le statut de collège national/ collège en reconnaissance d'une longue activité éducative et de performances professionnelles.

b) Le sort de l'école normale au gré des décideurs politiques²⁰⁶

Les hésitations concernant la formation dans le cadre de cette institution sont liées inévitablement aux aléas politiques ; le ministère de l'éducation a vu se succéder de 1990 à 2005 dix ministres représentant majoritairement de la gauche (Annexe 1). Durant la même période, en France il y a eu huit ministres de l'éducation (Annexe 2) partagés d'une manière égale entre la droite et la gauche. En 2003, le courrier des pays de l'Est²⁰⁷ note que « Le PSD (le Parti social-démocrate) tient effectivement les rênes du pouvoir avec fermeté [...] PSD, formation toujours encline à des comportements autoritaires dignes de l'époque communiste ». D'ailleurs, en Roumanie, le rôle des anciens dirigeants du régime communiste est maintenu après 1989.

Les lycées pédagogiques ont un statut spécial, ces institutions dont la dénomination a changé plusieurs fois, représentent le pilier du système éducatif roumain. Ayant parfois plus de 200 ans d'expérience ils sont ainsi l'institution de formation des enseignants la plus ancienne de paysage éducatif roumain. La formation des enseignants à travers les lycées pédagogiques a été plusieurs fois bouleversée à l'occasion du remaniement ministériel. S'y rajoutent des résistances internes aux écoles normales, comme de nombreuses campagnes de soutien réalisées au fil du temps par différents acteurs éducatifs appartenant à cette institution. Ainsi les efforts collectifs, le soutien des dirigeants syndicaux voire des certains députés et sénateurs ont maintenu le paradigme de la formation au sein de cette institution. Par exemple, juste après le changement du régime communiste en 1989 :

« Au niveau national, au mois de mai 1991, se décide la suppression de l'École Normale, étant prévu que la formation des enseignants du premier degré soit assurée dans le cadre des collèges pédagogiques. Les directeurs de ces institutions de tradition débarquent au Ministère de l'enseignement,

²⁰⁶ Un article sur l'école normale roumaine apparaîtra en décembre 2022 : R. MANOLACHE, « La résistance de l'école normale dans la Roumanie démocratique », *Penser l'éducation*, n°51 (2022/2).

²⁰⁷ *Le Courrier des pays de l'Est*, n° 1036-37, juin-juillet-août 2003, p. 181.

font une pétition, parlent assez agressivement avec le ministre et obtiennent la promesse que la spécialisation pédagogique fera part de la loi d'enseignement »²⁰⁸.

Cependant en 1998, lorsque la droite est au pouvoir, la filière qui formait les futurs enseignants dans le cadre de l'école normale est supprimée, l'arrêté²⁰⁹ n° 3693 du 10 mai 1998 stipule clairement « que la formation des *educatorilor* et *învățătorilor* passe, à partir de l'année scolaire 1999/2000, au niveau des collèges universitaires d'instituteurs »²¹⁰. Les acteurs ont entrepris presque les mêmes démarches comme en 1991, sauf que cette fois-ci les campagnes de soutien pour les écoles normales n'ont pas eu de succès, « les représentants du ministère ont eu une attitude très ferme »²¹¹. C'est fois-ci, c'est la généralisation des collèges universitaires d'instituteurs sur l'ensemble de territoire qui a permis la mise en place de cette décision gouvernementale. En effet, les autorités ont souhaité supprimer ce niveau de formation en le remplaçant par un niveau supérieur, comme c'était le cas des écoles normales françaises avec les IUFM.

De ce fait, les lycées pédagogiques ne sont pas supprimés du paysage éducatif roumain, ils gardent leur profil pédagogique avec les spécialités mentionnées dans l'arrêté n° 5170 du 10 décembre 1998²¹² : bibliothécaire scolaire-documentariste ; instructeur animateur, instructeur d'éducation extrascolaire et pédagogue scolaire, mais selon Marin Manolescu ces « spécialisations » n'avaient aucune pertinence et il n'y avait pas de postes pour les diplômés ». C'est aussi l'avis de l'ancien secrétaire d'État chargé de l'enseignement préuniversitaire qui estime que les spécialités comme par exemple les puéricultrices « n'ont pas trouvé de place dans le système, et ils sont devenus des diplômés qui ne se sont pas retrouvés, ils ont donné des différences, parce que j'ai obtenu cette approbation, ils ont donné des différences, pour faire aussi une formation pédagogique, parce qu'ils n'en avaient pas, ainsi ils peuvent devenir des enseignants, et après le départ de Marga en 2001, je suis devenu Secrétaire d'État avec Madame Antronescu ministre et j'ai recréé les lycées pédagogiques, mais j'ai fait attention de mettre une condition qui finalement n'a pas été respectée, le lycée

²⁰⁸ I. ANTON, *Evoluția Școlii Normale din Arad de la 1920 până în prezent* (L'évolution de l'École Normale d'Arad de 1920 jusqu'au présent), Multimedia Arad, 1998, p.193.

²⁰⁹ En Roumanie, les décrets sont signés uniquement par le Président. Le Premier Ministre signe les ordonnances et les décisions. Les actes réglementaires signés par une administration publique centrale (les ministres) ou locale (conseil départemental) portent le nom de « *ordine* » (des ordres). L'équivalent français est celui d'arrêté. Il est intéressant de constater la conception des rapports administratifs et du processus démocratique de l'époque.

²¹⁰ Arrêté n° 3693 du 10 mai 1998 par rapport au réajustement des écoles normales (des lycées pédagogiques), archives ministère de l'Éducation nationale.

²¹¹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

²¹² Arrêté n° 5170 du 10 décembre 1998 par rapport au profil des lycées pédagogiques (des écoles normales), archives ministère de l'éducation.

ne pouvait plus scolariser plus de deux classes parce qu'on avait une inflation de *învățători* au niveau national».

Ainsi, en 2001, dans un nouveau contexte éducatif avec l'arrivée d'un nouveau ministre de l'Éducation de gauche, la mission initiale du lycée pédagogique est rétablie. Ce qui semble montrer que c'est un sujet de clivage politique en Roumanie. Par conséquent, la formation initiale des enseignants du premier degré est assurée dans le cadre des deux institutions qui coexistaient apparemment en harmonie. C'est l'arrêté n° 3593 du 3 avril 2001²¹³ qui établit les institutions chargées de la formation initiale des futurs enseignants :

« Art.1. L'OMEN n° 5170/10.12.1998 se modifie dans le sens où à partir de l'année scolaire 2001-2002 educatoarele et învățătorii se froment dans le cadre du lycée pédagogique, et les instituteurs dans le cadre des collèges universitaires pédagogiques ».

Vasile Molan²¹⁴ met en avant que toutes ces hésitations sont dues aux gouvernements : « certains ont soutenu le lycée pédagogique, d'autres non, par exemple pendant le ministère de Marga [...] les lycées pédagogiques ont été supprimés et à la place s'est formée une sorte d'animateurs qui n'avait aucun lien chez nous, ils existent en France²¹⁵, des animateurs c'est vrai, pour le temps libre » une profession qui n'était ni du point de vue culturel ni du point de vue législatif en concordance avec le système roumain.

Le pédagogue Marin Manolescu rejoint l'opinion de Vasile Molan en affirmant que « la suppression des écoles normales a été réalisée dans un contexte politique, à l'arrivée d'un gouvernement d'une certaine orientation au pouvoir, le gouvernement suivant avait une autre orientation. Andrei Marga a été remplacé par Madame Andronescu, d'une orientation sociale-démocrate, autre vision ». Les écoles normales ont été rétablies « assez timidement [...] mais de toute façon, c'était un retour à une institution avec de très grandes traditions ».

Il convient de souligner qu'à l'époque, les deux ministres auxquels notre témoin fait référence appartenaient à des doctrines politiques et pédagogiques différentes. D'une part, Andrei Marga, au moment de son mandat en tant que ministre de l'Éducation était membre du parti national paysan chrétien-démocrate de centre droit dont l'un des objectifs était l'intégration européenne et euro-atlantique. D'ailleurs, c'est entre décembre 1997 et décembre

²¹³ Arrêté n° 3593 du 3 avril 2001 concernant la formation des *educatoarelor* et *învățătorilor* dans le cadre des lycées pédagogiques à partir de l'année scolaire 2001-2002, Ministère de l'éducation et de la recherche, archives ministère de l'éducation.

²¹⁴ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

²¹⁵ Même si elle ne se formait pas à l'IUFM, ces appellations ont été prises et intégrées dans le système de formation roumain. Ces spécialisations étaient assurées par le lycée pédagogique.

2000, qu'Andrei Maga a mené une ample réforme de l'enseignement qui a conduit en 2000 la Roumanie vers la réalisation des attendus en matière d'éducation et de formation pour rejoindre l'Union Européenne. Une réforme qui ensuite, selon Andrei Marga, « a été mutilée [...] ». Dans notre pays on détruit trop souvent et puis tout est repris dès le début. L'incompétence de certains décideurs ultérieurs, les intérêts politiques, qui sont intervenus lorsque les partis ont pris conscience de la pertinence électorale de l'éducation [...]»²¹⁶.

De l'autre part, Ecaterina Andronescu, ministre de l'Éducation à plusieurs reprises est membre du parti social-démocrate depuis 1996. Le parti social-démocrate de gauche, est défini, selon leur site officiel : « le Parti social-démocrate est le successeur moderne des valeurs et des traditions du mouvement social-démocrate en Roumanie ainsi que des idéaux de la Révolution de décembre 1989 ». De plus, Ecaterina Andronescu est aussi présidente d'honneur de l'Association nationale des collèges et lycées pédagogiques de Roumanie qui a été créé en 2010. L'un des objectifs de cette association est de soutenir, maintenir et développer la marque éducative, représentée par la tradition reconnue des écoles normales de *învățători și educatoare*, dans le processus de restructuration des lycées et collèges pédagogiques, à la suite du processus de Bologne et des dispositions de la loi n° 1/2001. Nous pouvons constater que ces décisions ont fluctué en fonction des partis politiques qui étaient à un moment donné au pouvoir.

Pour la deuxième fois, en 2006, cette institution n'a plus le droit de former les élèves qui souhaitent enseigner dans le premier degré. Décision maintenue jusqu'en 2009. De 2009 à 2012 les inscriptions sont ouvertes de nouveau pour les élèves désirant exercer en école maternelle ou élémentaire. Derechef, le ministère de l'éducation décide en 2012 de supprimer ce modèle de formation pour les enseignants du premier degré. La décision a perduré jusqu'en 2014. Actuellement, les lycées pédagogiques existent encore et sont toujours chargés traditionnellement de la formation de cette catégorie des enseignants. Comme les écoles normales primaires françaises rétablis après la Libération, cet établissement est à la fois un lycée qui prépare les élèves au baccalauréat et des écoles professionnelles qui forment les futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Le lycée pédagogique, considéré parfois comme un parcours de préprofessionnalisation, détient des ressources pédagogiques et développe souvent des relations étroites avec les Facultés de Psychologie et Sciences de l'Éducation.

²¹⁶ A. MARGA, conférence à l'Université de Suceava, 14 juin 2019.

Ces changements répétitifs permettent de valider l'hypothèse selon laquelle la question des lycées pédagogiques/écoles normales est bien apparue et devenue comme une question fortement politique depuis 1989.

Nous retrouvons la même tendance très largement en France aussi. La critique des IUFM est aussi plus forte à droite qu'à gauche, d'où la menace contre les IUFM en 1993 lors de la victoire très large de la droite aux élections législatives, puis, après une période de cohabitation droite/gauche entre 1997 et 2002, à nouveau à partir de 2002 lorsque la droite regagne le pouvoir.

Nous retrouvons dans le tableau suivant les positions des principaux partis politiques qui ont exercé le pouvoir en France et en Roumanie sur la période 1989-2005 : souvent les changements du paradigme de la formation des enseignants sont liés aux changements du gouvernement, et comme André Robert et Hervé Terral nous pouvons confirmer que la prise d'une dimension politique de la formation des enseignants atteste « qu'il n'y a pas de problème éducatif qui ne soit de nature politique en dernière analyse »²¹⁷:

| France | | | Roumanie | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|----------|-----------------------------|--|----------|
| Gouvernement | Date | Soutient | Gouvernement | Date | Soutient |
| Michel Rocard (2) | 28 juin 1988 - 15 mai 1991 | Gauche | Petre Roman (1 et 2) | 26 décembre 1989- 16 octobre 1991 | Gauche |
| Edith Cresson | 15 mai 1991 – 2 avril 1992 | Gauche | Theodor Stolojan | 16 octobre 1991 – 18 novembre 1992 | Gauche |
| Pierre Bérégovoy | 2 avril 1992 – 29 mars 1993 | Gauche | Nicolae Văcăroiu | 20 novembre 1992 – 11 décembre 1996 | Gauche |
| Edouard Balladur | 29 mars 1993 – 17 mai 1995 | Droite | Victor Ciorbea | 12 décembre 1996 – 17 avril 1998 | Droite |
| Alain Juppé (1 et 2) | 17 mai 1995 – 2 juin 1997 | Droite | Radu Vasile | 17 avril 1998 – 22 décembre 1999 | Droite |
| Lionel Jospin | 2 juin 1997 – 6 mai 2002 | Gauche | Mugur Isărescu | 22 décembre 1999 – 28 décembre 2000 | Droite |
| Jean-Pierre Raffarin (1, 2 et 3) | 6 mai 2002 – 31 mai 2005 | Droite | Adrian Năstase | 28 décembre 2000 – 28 décembre 2004 | Gauche |
| Dominique de Villepin | 31 mai 2005 – 17 mai 2007 | Droite | Călin Popescu- Tăriceanu | 29 décembre 2004 – 22 décembre 2008 | Droite |

Tableau n°11 : Gouvernements et idéologies en France et en Roumanie de 1989 à 2006

²¹⁷ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 100-111.

De plus, en Roumanie, sans doute, ces hésitations et changements rapides, tels que les témoignages le confirment sont dus aussi « au manque d'une vue d'ensemble concernant la formation des enseignants ». De même, comme nous l'avons souligné, les changements politiques ont pesé sur ce manque de consensus relatif au sort des lycées pédagogiques/ écoles normales.

Nous pouvons certainement en conclure que ces hésitations et le manque de stabilité ont eu aussi des répercussions sur la qualité de la formation. En effet, selon notre même témoin Vasile Păsăilă, « après les années 90, donc jusqu'en 2000, la durée de formation pour les *educatoare* et *învățătoare* était de 5 ans : c'était une vraie formation ! ». Mais « depuis 2000, les choses, comme nous l'avons vu, ont changées, et ces changements rapides n'ont pas été très bons ».

C'est d'ailleurs l'avis de Marin Manolescu qui confirme cette idée selon laquelle les décideurs politiques, au-delà de leur confusion de la signification de l'école normale, n'ont pas eu « une conception unitaire, intégrée et cohérente concernant la formation des enseignants ». Chaque fois que les écoles normales sont dispensées de la responsabilité de former les enseignants des écoles maternelles et élémentaires, le même argument surgit, selon lequel « elles ne sont plus d'actualité et c'est l'heure de changement », mais pour le système roumain de formation de ce corps d'enseignants a été « une mesure dure et injustifiée » d'après le témoignage de Marin Manolescu. De même, Vasile Molan²¹⁸ affirme que lorsque les lycées pédagogiques ont été supprimés « j'ai réalisé que c'est une erreur et j'ai insisté pour éclaircir en haut ces choses, mais tout le monde les prenaient de l'étranger, il n'y avait plus, en Europe, on disait, qu'il n'y avait plus de système d'enseignement qui forme les enseignants au niveau des études secondaires, le problème était là, et que les *învățători* n'avaient aucun but, et pour cela ont supprimé les lycées pédagogiques et ils sont venus avec les collèges universitaires d'instituteurs, pas de professeurs, mais instituteurs, donc c'est quelque chose au milieu ».

Depuis 1990, les écoles normales sont « un peu déboussolées », « à cause des nombreux changements politiques, parce que chaque nouveau ministre de l'Éducation vient à sa propre conception ou n'a pas de conception, ce qui est encore plus grave et parfois il utilise ces institutions pour réaliser différents engagements ou différentes ambitions, orgueils »²¹⁹. Ainsi, l'école normale roumaine est le produit d'une histoire pluriséculaire dans un système éducatif,

²¹⁸ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

²¹⁹ Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

déterminé à la fois par les héritages et porteur de changements où les politiques éducatives de l'État oscillent entre conservation et transformation. Ces fluctuations soulignent donc la grande instabilité institutionnelle.

En fait, le leitmotiv depuis la révolution est sans doute le changement, le changement de régime politique, de la société roumaine à tous les niveaux et dans tous les domaines. Selon plusieurs de nos témoignages, la politique bloque le changement, le désir des décideurs politiques de changer ce que leurs prédécesseurs ont fait lorsqu'ils sont au pouvoir empêche en fait le vrai changement. Comme cela est mis en avant par Vasile Molan²²⁰, pour les dirigeants, il était essentiel que « l'histoire commence avec eux », lui-même a été contraint de changer ce que son prédécesseur avait fait juste pour « montrer que nous faisons de nouvelles choses », sans aucune recherche préalable.

Notre étude permet de souligner l'influence politique et le rôle décisif de certains décideurs politiques sur la formation des enseignants du premier degré lorsque celle-ci a été soit réformée soit bouleversée quand un certain parti politique est au pouvoir. Ainsi tandis qu'en Roumanie la droite a supprimé plusieurs fois l'école normale/le lycée pédagogique, la gauche l'a toujours ressuscitée, en France l'école normale a été supprimée définitivement lorsque la gauche était au pouvoir, créant dans le même temps les IUFM, qui à leur tour ont été supprimés toujours par la gauche, bien que les grandes réformes menées contre les IUFM ont eu lieu durant le gouvernement de la droite, on peut ici rappeler le moment quand la droite se mobilise pour la suppression des IUFM, en 1992, ou bien la décision prise par la droite de faire entrer les IUFM dans le giron des Universités, préparant ainsi le processus d'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur. Nous pouvons certainement en conclure que la formation des enseignants constitue une question éminemment politique. Mais comment expliquer autrement cette forte persistance de l'école normale en Roumanie ?

c) Pourquoi et comment l'école normale roumaine subsiste-t-elle ?

1989, représente une rupture forte dans l'histoire de la Roumanie, rupture qui a bouleversé tout le système, les modes de vie et les mentalités. Depuis la Révolution de 1989 et la chute du communisme, le système d'enseignement roumain est dans un processus continu de réorganisation. La Révolution de 1989 apporte des changements dans l'enseignement roumain et implicitement dans l'évolution de la formation des enseignants. Il n'y a pas eu de

²²⁰ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

préparation pour ce contexte, « tous les élèves et acteurs éducatifs ont appris sur le tas » et ont dû s'adapter sans en avoir le choix²²¹.

Donc, en Roumanie, l'évolution de la formation, les nouveaux statuts et qualifications pour les enseignants ont évolué progressivement et ont été conditionnés à la fois par la réalité économique du pays et par les enjeux politiques et européens du moment. En tous cas, celle-ci a été toujours influencée par la tradition glorieuse de l'école normale qui paraît comme une institution sacralisée en Roumanie. L'attachement aux écoles normales a entraîné une insuffisante qualification des enseignants du premier degré, retard majeur pris par la Roumanie dans la formation des enseignants par rapport aux autres pays de l'Europe.

Comment le maintien de cet établissement qui forme les futurs enseignants du premier degré à un niveau secondaire supérieur a-t-il été possible dans le contexte européen de l'universitarisation de la formation des enseignants des écoles maternelles et élémentaires ?

Vasile Molan affirme que, « immédiatement après la révolution, il y a eu un afflux vers les lycées pédagogiques, les places ont été attribuées autant que les gens voulaient, ce qui a fait l'inflation par la suite ». La raison principale étant, selon le même témoin « politique, pour satisfaire les gens ». En effet, quand Vasile Molan était secrétaire d'État sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale, certains députés lui disaient « donne-moi aussi une classe de lycée pédagogique pour l'offrir là où je suis député afin que les gens m'apprécient ».

Constantin Cucuș²²² avoue : « je pense qu'il a des intérêts d'ordre politique » à la préservation de cette institution. Il parle aussi des intérêts de certains représentants de ces lycées mais aussi des « intérêts de autorités locaux, voire nationaux et des parlementaires ».

C'est aussi l'avis de Marin Manolescu qui confirme l'hypothèse que les décideurs politiques ont joué un rôle primordial dans la décision de garder cette institution en vie : « il y avait aussi beaucoup d'intérêts politiques ». En plus Constantin Cucuș fait référence à des « injonctions politiques concernant la qualification et l'appréciation de ces diplômés sur le marché de travail ».

Le pédagogue roumain Constantin Cucuș certifie que l'école normale est l'institution « qui a donné le ton qualitatif de l'enseignement roumain ». Puis, dans le contexte européen « la Roumanie venait avec une très bonne expérience du lycée pédagogique » de ce fait, les gens ont gardé « la nostalgie du lycée pédagogique »²²³.

²²¹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 5.

²²² Cf. la totalité de l'entretien en annexe 8.

²²³ Romița IUCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

Entre un gouvernement qui ne partageait pas le même objectif et la même conception, une institution qui a toujours donné satisfaction et un système budgétaire étroit, l'école normale a survécu pendant cette période. On y rajoute diverses formes de résistance et de négociation au plan national pour ne pas supprimer les lycées pédagogiques.

Par ailleurs, la commission de communauté européenne signale la résistance et la lenteur des réformes depuis le changement de régime en 1989 qui se reflète également sur la formation initiale des enseignants du premier degré :

« Le succès de la réforme pourrait aussi être entravé par la faiblesse des moyens institutionnels dont le ministère de l'Éducation dispose pour mettre la réforme en œuvre ainsi que par la résistance au changement qui pourrait se manifester aux niveaux national et local »²²⁴.

En plus, dans le même document relatif à la demande d'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne, on trouve une explication économique pour le maintien de cette institution au niveau national :

« Le principal problème réside dans la modicité des ressources affectées par l'État à l'entretien et à la modernisation des infrastructures éducatives, à l'achat de nouveaux matériaux et équipements ainsi qu'au paiement de salaires décents aux enseignants ».

En effet, la loi sur l'enseignement de 1995 stipule que l'État doit consacrer au moins 4% du PIB à l'éducation, celle de 2011 augmente ce budget à moins 6 % du PIB, mais en réalité de 1990 à 2020 les dépenses en faveur de l'éducation se situent entre 2.8 et 4.2%, la loi n'étant pas dans ce cas mise effectivement en œuvre.

Mais après ces remaniements successifs Romiță Iucu,²²⁵ estime que « l'institution en tant que telle n'a jamais retrouvé structurellement sa mission sociale car jusqu'à ces années-là, le lycée pédagogique, l'école normale avaient une mission sociale » dans le sens de la transmission de valeurs essentielles, par exemple : la discipline, le patriotisme etc.

Quoi qu'il en soit, l'école normale roumaine résiste à tout, même à un bouleversement politique majeur, aux injonctions gouvernementales, à l'eupéanisation et à l'universitarisation de la formation des maîtres. Par conséquent, cette résistance est liée à la

²²⁴ Commission des communautés européennes, Avis de la Commission sur la *demande* d'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne, Bruxelles, 1997, p. 47, [en ligne] : https://ec.europa.eu/dorie/fileDownload.do;jsessionid=vTJjRhwsYRLpN8D7dGKZwpVn721bn0XQNpqFw3Np_vfnSG2Dn8LDv!-687982831?docId=250931&cardId=250931

²²⁵ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

fois aux raisons internes et aux raisons d'ordre politique rendu spécifique par le manque de consensus relatif au sort des écoles normales/lycées pédagogiques.

Mais, après la mise en place des institutions conformes au paysage éducatif européen de formation des enseignants, le modèle le plus apprécié et efficient est représenté par un cursus dans le cadre de l'école normale/ lycée pédagogique, suivi du Collège universitaire d'instituteur ou de son héritier après 2005, le programme de licence « sciences de l'éducation ». Dans ce cas, l'école normale est un dispositif de préprofessionnalisation. C'est le compromis que l'État roumain a trouvé pour valoriser la tradition roumaine des écoles normales et être dans le même temps en accord avec l'évolution de la formation contemporaine. Ainsi, la formation des enseignants du premier degré se situe à la frontière entre traditionnel et modernisme, entre ancien et nouveau. C'est dans ce contexte que l'école normale roumaine résiste, dans un système qui ferme les yeux elle est protégée par l'existence d'une institution universitaire de formation des enseignants du premier degré, mais loin de rester dans l'ombre, puisque l'école normale demeure le repère du système de formation initiale qui forme encore les futurs enseignants du premier degré.

Il convient d'ajouter qu'il n'y a pas de rapports officiels ou des études sur le sujet, ce sont les expériences des formateurs, des inspecteurs et d'autres acteurs éducatifs, soit des preuves empiriques qui mettent en avant cet aspect.

Mais aussi l'épreuve que cette institution a passée avec succès au fil de temps en formant des enseignants de très bonne qualité joue un rôle non négligeable à la conservation de la filière qui forme une partie du corps enseignant des écoles maternelles et élémentaires dans le cadre de l'école normale.

Romița Iucu argumente que les fluctuations concernant le choix de l'établissement chargé de la formation des enseignants du premier degré dans les années 2000 sont liées aussi « au développement de l'enseignement privé qui offrait de nombreuses alternatives d'enseignement à distance », ainsi « beaucoup d'universités privées à cette époque-là, ont ouvert des antennes dans tous les départements et ont promu un enseignement qui n'avait pas la meilleure marque de qualité à ce moment-là », et ces constats ont « probablement fait réfléchir les décideurs de l'époque », en plus « la crainte que l'inflation des enseignants pour l'enseignement primaire-préscolaire qui n'avaient pas reçu une formation très sérieuse avec des normes de qualité élevées, a fait comprendre que le lycée pédagogique était d'une meilleure qualité ». Il est à noter que dans l'année universitaire 2000-2001 il y avait 67 établissements

privés d'enseignement supérieur²²⁶ et 126 d'institutions supérieures publiques²²⁷, soit 30% de plus que le privé.

Constantin Cucuș souligne dans un article les débuts difficiles des collègues universitaires: « le déplacement de la formation de type secondaire (des ex-écoles normales) vers une formation de type universitaire représente un pas normal, bienvenu, de réévaluation d'un métier injustement déprécié symboliquement, moralement et matériellement »²²⁸, mais quelques problèmes sont évoqués dont le manque de formateurs, de candidats, ce qui amène ce pédagogue a affirmé « qu'il est donc possible que les diplômés des collèges universitaires soient plus faibles que ceux des écoles normales (où la population scolaire était de bonne qualité »²²⁹.

Dans l'expérience roumaine, le passage de la formation des enseignants des écoles maternelles et élémentaires au niveau universitaire de courte durée n'a pas garanti en soi un standard de qualité élevé dès le début, ce qui a donné plus de valeur à l'école normale traditionnelle. C'est une des raisons pour lesquelles tous les participants à notre enquête font l'éloge à cette institution réputée qui a des « traditions importantes, des bons résultats »²³⁰, dans le cadre de laquelle « la formation est de très bonne qualité »²³¹ et solide.

Comme tous les participants à notre enquête, tous les acteurs éducatifs impliqués dans le processus de formation au niveau primaire gardent le souvenir et la nostalgie de la période de gloire de l'école normale et soulignent la différence du point de vue qualitatif entre les enseignants de l'école normale et ceux ayant formé dans le cadre des collèges universitaires d'instituteurs, différence qui vient inévitablement de la durée des études de cinq ans contre trois ans, de l'expérience acquise et les ressources accumulés de cette institution de presque deux cent ans. Pour le Constantin Cucuș²³² l'école normale représente « la pépinière la plus importante d'où un enseignant de très bonne qualité peut être recruté ».

Impossible d'éviter le passage de la formation à un niveau universitaire et de s'aligner sur les pratiques européennes, par conséquent, graduellement l'école normale a été désertée en dépit de l'efficacité de la formation des enseignants du premier degré à travers ce modèle, suite aux possibilités multiples que le parcours de formation dans le cadre des collèges universitaires d'instituteurs l'offrait. Car, comme Constantin Cucuș affirme, la formation

²²⁶ Institutul național de statistică, *Anuarul statistic al României 2006*, (Institut nationale de statistique, *Annuaire statistique de la Roumanie 2006*), p. 352.

²²⁷ Institut nationale de statistique, *op.cit.*, p.342.

²²⁸ C. CUCUȘ, « Qui arrive aux collèges pédagogiques ? », *La tribune de l'enseignement*, n°505, 1999, p. 9.

²²⁹ C. CUCUȘ, *op. cit.*, p. 9.

²³⁰ Témoin anonyme Cf. la totalité de l'entretien en annexe 5.

²³¹ Constantin CUCUȘ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 8.

²³² Cf. la totalité de l'entretien en annexe 8.

assurée par les écoles normales est « une formation de base mais insuffisante par rapport aux exigences du monde contemporain ». Mais le système de formation n'est pas encore prêt à effacer toute l'expérience de cette institution en faveur des structures des universités « qui forment les professeurs et non pas les *învățători* »²³³.

Depuis 1990, comme Marin Manolescu l'affirme « nous sommes pratiquement au confluent de deux contraintes, d'une part c'est la norme européenne et nous sommes obligés de faire des choses, oui, d'autre part, nous avons des traditions qui doivent être respectées », dans ce contexte l'école normale « est comme le costume populaire, tout le monde l'apprécie mais plus personne ne le porte »²³⁴.

Nous constatons que la persistance des écoles normales distingue radicalement la Roumanie, où même le nom est restauré en 1989, de la France, où elles sont supprimées au profit d'une universitarisation des enseignants du premier degré.

Cependant, nous pouvons conclure que la persistance de cette institution est de l'ordre tant interne qu'externe d'une difficulté du système lui-même de faire *tabula rasa* et que le sens de cette superposition d'institutions tient d'une idéologie dominante de la formation des enseignants du premier degré dans une école professionnelle secondaire supérieure. Mais, tandis que la Roumanie continue l'histoire de cette institution maîtresse, il ne faut pas oublier qu'en France, actuellement les instituts de formation universitaires français ont changé trois fois de nom depuis 1989.

Conclusion

De 1989 à 2005, les institutions de formation initiale des enseignants du premier degré évoluent différemment en France et en Roumanie. Si à la fin de la période qui fait l'objet de notre recherche, la structure générale du système éducatif de ces deux pays apparaît évidemment assez uniforme après la reconfiguration de celui-ci suite aux principes du processus de Bologne, les institutions de formation restent à des niveaux distincts. Quoi qu'il en soit, la création des nouvelles institutions responsables de la formation initiale des enseignants du premier degré a été réalisée en France comme en Roumanie dans le contexte d'une pénurie d'enseignants et dans la nécessité de valorisation du statut de ce corps d'enseignants. La dernière décennie du XX^e siècle a connu dans les deux systèmes des tensions accompagnées de réticences et résistances traditionnelles et culturelles. Celles-ci sont liées soit au modèle de

²³³ Témoin anonyme Cf. la totalité de l'entretien en annexe 5.

²³⁴ Marin MANOLESCU Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

formation consécutif versus simultané, soit aux nombreux rapports souvent malveillants, soit au niveau et à l'institution responsable de la formation initiale des enseignants. Le début du XXI^e siècle semble accepter les nouvelles institutions qui petit à petit gagnent une reconnaissance symbolique dans le paysage éducatif de leur propre pays.

Nous pouvons constater cependant plus de confusion et de tâtonnements concernant les politiques éducatives de la formation des enseignants en Roumanie qu'en France. Si durant cette période la Roumanie semble hésiter et est prise au piège dans une sédimentation historique, la France paraît plus sûre de son choix concernant la nouvelle direction de la formation initiale des enseignants du premier degré. Notre étude discerne toutefois qu'en France comme en Roumanie, la formation des enseignants a été à plusieurs reprises visée et bouleversée à l'occasion du changement de gouvernement.

Quel statut accorde l'État aux institutions de formation mises en place de 1989 à 2005 ? Quels sont les acteurs et quelle est leur influence sur le processus de formation ? Comment le transfert de l'héritage entre les anciennes structures de formation et les nouvelles s'est-il réalisé ? Y a-t-il des ressemblances entre le système français et celui roumain ? Ou peut-on déceler une éventuelle influence ? C'est ce que nous étudierons dans le chapitre suivant.

Chapitre III

Quelle gestion des institutions chargées de la formation des enseignants du premier degré ?

En France comme en Roumanie, le projet de création des nouvelles institutions, à savoir les instituts universitaires de formation des maîtres et les collèges universitaires d'instituteurs, s'inscrit dans une volonté politique clairement affirmée étant à la fois conséquence et source de changement social et politique. Les instituts universitaires de formation des maîtres et les collèges universitaires d'instituteurs représentent la première structure à caractère universitaire de formation initiale des enseignants du premier degré implantée dans les deux systèmes. Comment s'est réalisé l'implantation, le transfert et le gouvernement de ces nouveaux établissements ? Quelle trace des anciennes institutions sur les nouvelles ?

I. LES PRINCIPES DE L'IMPLANTATION DES NOUVELLES INSTITUTIONS

Avant d'analyser la stratégie mise en œuvre par les deux pays afin d'introduire le nouveau paradigme de formation pour les futurs enseignants du premier degré, nous allons présenter certaines particularités afin de mieux nous positionner par rapport à ces deux pays.

a) Caractéristiques de la France et de la Roumanie

| | Superficie | Population (Million habitants) | | | | |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | | 1990 | 1995 | 1998 | 1999 | 2005 |
| France métropolitaine | 551 500 km ² | 56,58 | 57,75 | 58,30 | 58,50 | 60,97 |

| | | | | | | |
|-----------------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Roumanie | 238 391 km ² | 23,12 | 22,68 | 22,46 | 22,46 | 21,62 |
|-----------------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|

Tableau n°12 : Superficie et population de la France et de la Roumanie²³⁵

On peut remarquer que depuis 1990, la population roumaine décroît chaque année en raison surtout d'une forte émigration. Ainsi, en 15 ans, le pays a perdu presque 1,5 M d'habitants, soit de 23,12 millions d'habitants en 1990 contre 21,62 en 2005, chiffres qui vont arriver à 17,11 en 2040 et 13,22 en 2070²³⁶ selon les variantes les plus plausibles sur l'évolution de la population résidente réalisée par l'institut national de la statistique roumain. Il convient de souligner que les personnes qui partent sont jeunes et donc ne contribuent pas à la natalité : la Roumanie, comme les autres pays de l'ancien Bloc de l'Est, a une natalité très basse et un grand déficit de naissances qui accroissent le vieillissement.

Pendant ce temps, la population française connaît une constante augmentation, malgré le fait que le nombre d'enfants par femme a globalement baissé, tout en restant cependant supérieur à quasiment tous les pays européens. De plus, il y a une immigration familiale qui favorise l'arrivée d'enfants en âge de scolarisation. Compte-tenu de ce contexte, quel est le besoin de l'État pour cette population en ce qui concerne le nombre d'enseignants et d'écoles ?

Le tableau ci-dessous présente l'évolution des effectifs et du nombre d'établissements scolaires du premier degré en France et en Roumanie.

| | France ²³⁷ | | | Roumanie | | |
|---|-----------------------|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| | 1994-1995 | 1999-2000 | 2005-2006 | 1994-1995 | 1999-2000 | 2005-2006 |
| Nombre d'écoles maternelles publiques | 19 062 | 18 702 | 17 583 | 12 665 | 12 831 | 3 769 |
| Nombre d'enfants dans les écoles maternelles publiques | 2 322 000,9 | 2 200 000,3 | 2 288 000,3 | 715 514 | 616 313 | 648 338 |

²³⁵ <https://www.insee.fr/>; Annuaire statistique de la Roumanie, 1999, p. 832-833.

L'annuaire statistique de la Roumanie, 2006, p. 768.

L'annuaire statistique de la Roumanie, 2000, p. 819-820.

²³⁶ Institut national de statistique, *Projection de population de la Roumanie par régions et départements à l'horizon 2070*, 2020, p.22.

²³⁷ France métropole + DOM hors Mayotte.

| | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|---------|
| Nombre d'écoles élémentaires publiques | 36 385 | 34 804 | 33 085 | 13 963 | 13 154 | 6 411 |
| Nombre d'enfants dans les écoles élémentaires publiques | 3 599 000,1 | 3 424 000,5 | 3 391 000,4 | 1 351 135 | 1 189 058 | 939 330 |
| Nombre d'enseignants dans les écoles du 1^{er} degré publiques | 314 220 | 315 280 | 318 236 | 65 511 | 99 676 | 91 576 |

Tableau n°13 : Évolution des effectifs et du nombre d'écoles en France et en Roumanie entre 1990-2005²³⁸

Nous pouvons constater, en France comme en Roumanie, qu'au début de la période étudiée par cette thèse il y a plus d'enfants qu'à la fin de la période que nous étudions, de même le nombre d'écoles diminue aussi dans les deux pays. Les chiffres sont plus étonnants en Roumanie, tandis qu'en 2005 il reste presque un tiers des écoles maternelles existantes dix ans auparavant, les écoles élémentaires sont réduites de moitié durant cette période. En France, ceci est lié à la fermeture continue des écoles rurales à classe unique (les ECU) depuis les années 1970. En Roumanie, il y a également une volonté comparable de fermer les petites écoles rurales isolées restées souvent sans élèves ou n'ayant qu'une classe mélangeant des âges différents.

Alors qu'il y a moins d'élèves et d'écoles en 2005, il y a plus d'enseignants en premier degré, l'effectif de ceux-ci connaît une augmentation dans les deux systèmes. L'explication tient peut-être des classes moins chargées avec une tendance naturelle de limiter le nombre d'élèves par classe dans les deux systèmes éducatifs.

Dans ce contexte, suivant les chiffres disponibles, la France consacre en tout 6,5 % de PIB à l'éducation en 1989, 7,3 % en 2000 et 6,8 % en 2005. Le manque de sources complètes pour ces deux pays ne nous permet pas de connaître le pourcentage exact pour le primaire. La Roumanie, qui n'était pas membre de l'Union européenne à l'époque, y consacrait 2,2% en 1989, 2,9 %²³⁹ en 2000 et 3,5 %²⁴⁰ en 2005.

²³⁸ Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2007, p. 31, 37, 73 / Institut nationale de statistiques, *L'annuaire statistique de la Roumanie*, 2002, 2006, p. 202, p. 327, p. 336.

²³⁹ Institut de statistique de l'UNESCO.

²⁴⁰ Banque mondiale.

Pourquoi en dix ans le nombre d'écoles maternelles publiques en Roumanie a-t-il connu une baisse assez impressionnante, de 12665 à 3769 ? Cet effondrement du nombre d'écoles maternelles en Roumanie pourrait s'expliquer à la fois par la diminution de la population d'âge préscolaire qui a été très importante et par le développement de chaque année des écoles maternelles privées. Ainsi, en 2005, selon l'Institut national de la statistique²⁴¹, il y avait 3598 écoles maternelles publiques et 171 privées, chiffres qui vont connaître une modification importante en 2019, plus précisément, 424 écoles maternelles privées contre 751 écoles maternelles publiques²⁴². Ces chiffres montrent l'augmentation constante de ces établissements privés.

Comme indiqué dans le tableau suivant, entre 1991 et 2005 le nombre des écoles maternelles privées a été multiplié par un peu plus de 34. Ces chiffres démontrent l'augmentation continue de l'implication du capital privé dans le système éducatif, augmentation qui, d'une part, incite la concurrence dans le système d'éducation roumain et, d'autre part, crée des unités d'enseignement dans des zones mal couvertes par le secteur public.

De nombreuses raisons peuvent expliquer cette situation : de la dégradation de la qualité de l'enseignement public, le mauvais état des écoles et des matériels pédagogiques à la crise accentuée des personnels qualifiés. Quant aux choix des parents, celui-ci est guidé généralement par le petit nombre d'enfants par classe, par le programme d'accueil du matin au soir et par le fait que pendant les vacances scolaires, les écoles privées restent souvent ouvertes. De même, la variété des enseignements optionnels censés faire découvrir aux enfants de nouveaux centres d'intérêt, la possibilité d'inscrire l'enfant avant ses trois ans dans un tel établissement et la possibilité d'avoir des caméras de surveillance en direct, sont des arguments forts qui dépassent le coût parfois élevé de la scolarité dans une école privée.

| 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 5 | 11 | 11 | 9 | 13 | 26 | 94 | 84 | 70 | 72 | 90 | 122 | 147 | 173 | 171 |

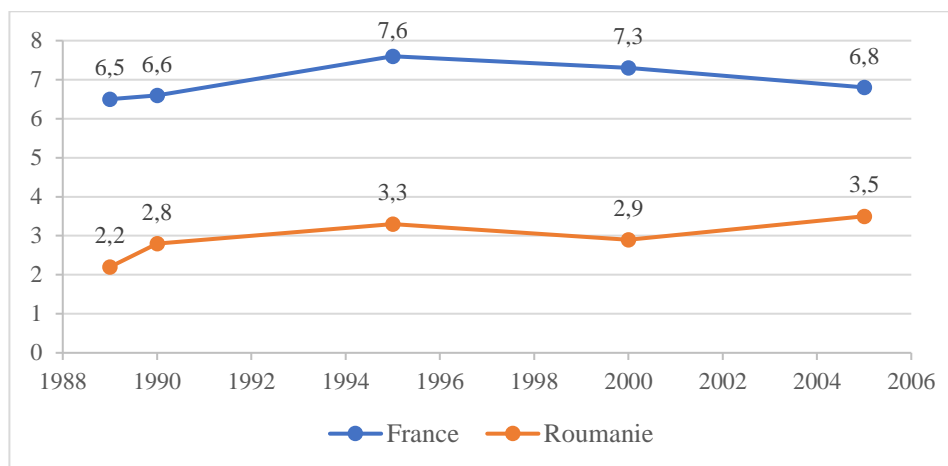
Tableau n°14 : Nombre d'écoles maternelles privées en Roumanie²⁴³

²⁴¹ Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne] : [TEMPO Online \(insse.ro\)](http://TEMPO Online (insse.ro)), A.7, SCL101A [consulté le 13 janvier 2020].

²⁴² Le programme prolongé jusqu'au soir, nombre réduit d'enfants par section et l'attention que les éducatrices ont envers les enfants sont les critères les plus importants que les parents prennent en compte généralement pour inscrire leurs enfants dans une école maternelle privée.

²⁴³ Institutul național de statistică, *Anuarul statistic al României*, (Institut national de statistique, *Annuaire statistique de Roumanie*), 2006, p. 352.

Le graphique ci-dessous montre en effet la vraie différence entre les deux pays, une très notable différence entre ceux-ci. Par ailleurs, on voit que l'écart s'est tout de même réduit sur la période, même s'il reste important. Néanmoins, comme le montre le tableau précédent, il y a aussi beaucoup moins d'élèves dans le premier degré. En Roumanie, il s'agit très certainement d'un léger déclin budgétaire des années dû à la crise démographique roumaine.



Graphique n°1 : Dépenses publiques dans le secteur de l'éducation en % du PIB : France et Roumanie²⁴⁴

En Roumanie, pour le financement de l'éducation nationale, le pourcentage dépensé du produit intérieur brut de l'année en question est alloué annuellement sur le budget de l'État et sur les budgets des pouvoirs publics locaux. En outre, les établissements d'enseignement peuvent obtenir et utiliser leurs propres revenus de manière autonome. Ainsi, par exemple, le financement des dépenses d'entretien et de réparation des écoles publiques préuniversitaires est assuré à partir des fonds spécialement alloués du budget de l'État, des budgets locaux, ainsi que des ressources propres.

Mais en réalité, en France, la dépense moyenne pour un élève scolarisé en premier degré est de 3 650 euros en 1990²⁴⁵, 4 290 euros en 1995, coût s'élevant à 5 230 euros dix ans plus tard²⁴⁶, ce qui fait une évolution à peine d'une centaine d'euros par an.

²⁴⁴ France : <https://www.insee.fr/> et <http://media.education.gouv.fr/>.

Roumanie : <https://www.edu.ro/> et [Home - Eurostat \(europa.eu\)](http://Home-Eurostat.europa.eu).

²⁴⁵ Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2010]. Chapitre 10, Budget, coûts et financement / Ministère de l'Éducation nationale, en ligne : [Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche \[RERS 2010\]. Chapitre 10, Budget, coûts et financement / Ministère de l'Éducation nationale - Détail \(education.gouv.fr\)](#), [consulté le 4 février 2020].

²⁴⁶ Ces données ne sont pas disponibles en Roumanie.

Il faut cependant ajouter que selon les données publiées par Eurostat, l'Office statistique des Communautés européennes, le PIB par habitant en standards de pouvoir d'achat (SPA), en France était de 101 en 2000, tandis que celui de la Roumanie était de 23. L'indice a connu une hausse en 2005 pour les deux pays, ainsi en France il atteint 111 et en Roumanie arrive à 35.

Nous nous demandons quel est l'impact de ces données démographiques et de l'évolution des effectifs sur les décisions institutionnelles en matière de formation des enseignants du premier degré français et roumains ?

b) Que deviennent les écoles normales entre 1989-1991 en France et en Roumanie ?

En France comme en Roumanie, il apparaît logique que la nécessité d'élever le niveau de formation des enseignants du premier degré n'a pas été contestée, cependant des interrogations se sont posées sur le devenir des écoles normales.

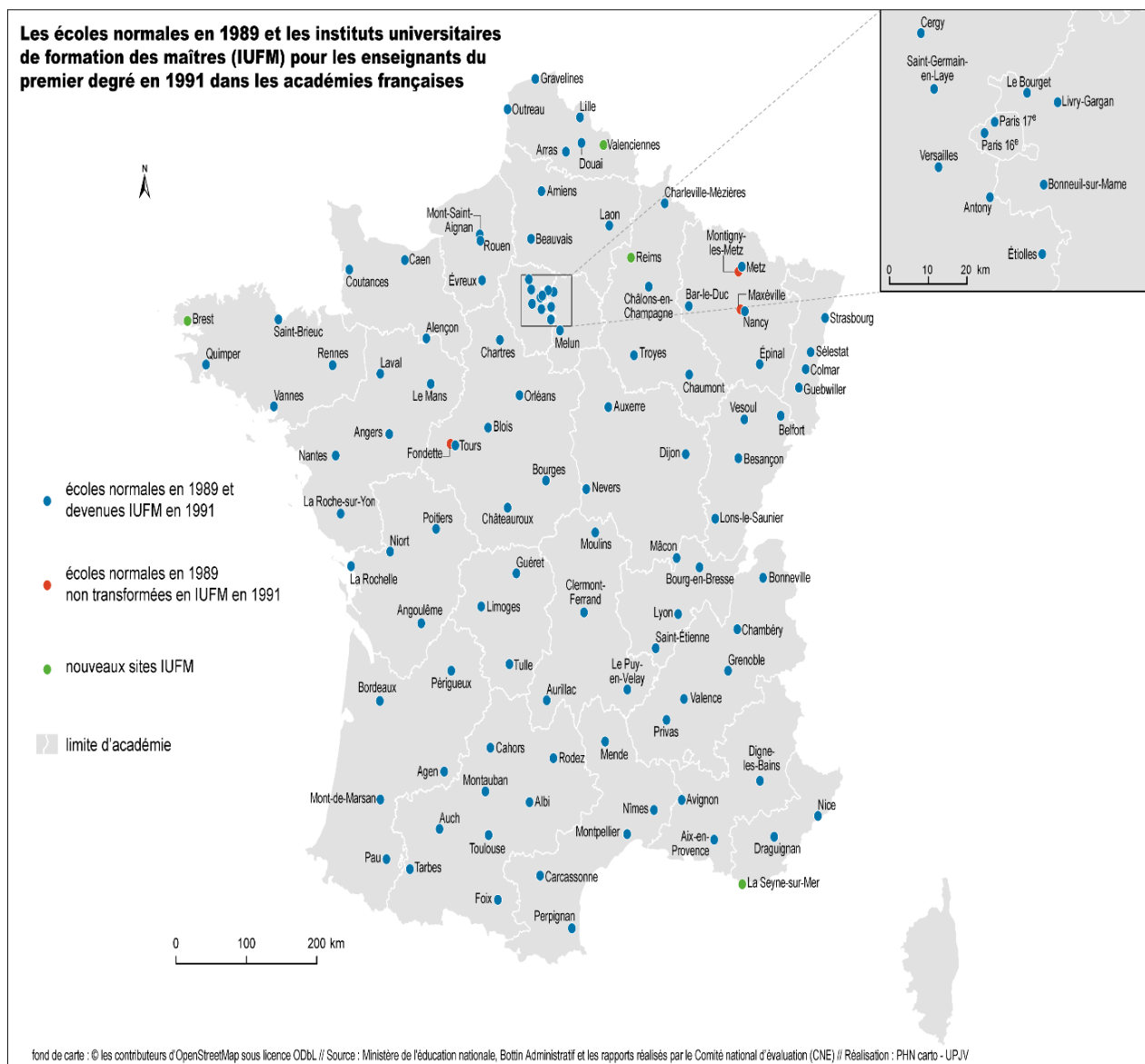
En ce qui concerne la France, les écoles normales primaires sont provisoirement maintenues en vigueur jusqu'à la mise en place dans chaque académie, des instituts universitaires de formation des maîtres tel que la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989²⁴⁷ les impose. Cependant à compter de la rentrée 1989 des aménagements sont apportés au plan de formation des derniers élèves-instituteurs, ce qui nous allons analyser plus bas. Donc la promotion 90-92 a été la dernière formée dans le cadre des écoles normales départementales, sauf pour les académies de Grenoble, Lille et Reims, où, « à compter du 1^{er} octobre 1990, les élèves-instituteurs [...] recevront leur formation professionnelle dans les premiers IUFM ».

En 1989 il y avait 108²⁴⁸ écoles normales d'instituteurs, d'institutrices ou mixtes (Annexe 9), intégrées dans 25 académies et réparties sur 94 départements. Comme les écoles normales, en France métropolitaine, les IUFM ont été implantés dans chaque académie, de ce fait, il y avait 25 IUFM (Annexe 10), un établissement par académie, doté d'antennes dans chacun des départements. En effet, comme l'indique la cartographie ci-dessous, à quelques rares exceptions près, « les locaux des actuelles écoles normales primaires deviendront les antennes départementales de l'I.U.F.M. »²⁴⁹.

²⁴⁷ Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, *JORF* n° 163 du 14 juillet 1989, p. 8857.

²⁴⁸ France métropolitaine sans la Corse.

²⁴⁹ Académie de Grenoble, Bernard CORNU, chef de la MAFPEN, chef de projet de l'IUFM, 4 mai 1990, 28 mai 1990, p. 1 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).



Cartographie n°1 : Implantation des EN et des IUFM

« La formation académique et professionnelle des enseignants du premier et du second degré doit désormais relever de l'université, comme c'est le cas dans la plupart des pays européens : le lien entre la formation des maîtres et la recherche universitaire sera renforcé »²⁵⁰. De ce fait les IUFM sont mis en place dans toutes les académies en 1991, et se sont substitués aux structures antérieures de formations des enseignants du premier et du second degré. En tout cas, « la disparition des écoles normales a été mal vécue par ses principaux acteurs, les enseignants formateurs qui constituaient un corps soudé et puissant, et les directeurs d'École

²⁵⁰ Rapport annexé à la loi d'orientation pour l'avenir de l'école, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, JO n° 96, 24 avril 2005, p.18.

normale »²⁵¹. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, les acteurs des écoles normales de la Roumanie ont manifesté la même crainte lorsque l'État a essayé de supprimer cette institution traditionnellement respectée et implémenter le collège universitaire d'instituteurs à sa place.

En Roumanie, avant la Révolution de 1989, le lycée était orienté vers la production et l'industrie, comme l'indique le tableau ci-dessous :

| Année scolaire 1989-1990 | |
|--------------------------------------|------------|
| Profil de lycée | Nombre |
| Lycée industriel | 642 |
| Lycée agro-industriels et forestiers | 150 |
| Lycées économiques | 38 |
| Lycée pédagogiques | 23 |
| Lycée sanitaires | 27 |
| Lycées d'art | 6 |
| Lycée de mathématiques-physiques | 69 |
| Lycée sciences de la nature | 10 |
| Lycées de philologie-histoire | 16 |
| Total | 981 |

Tableau n°15 : Type et nombre des lycées en Roumanie pendant l'année scolaire 1989-1990²⁵²

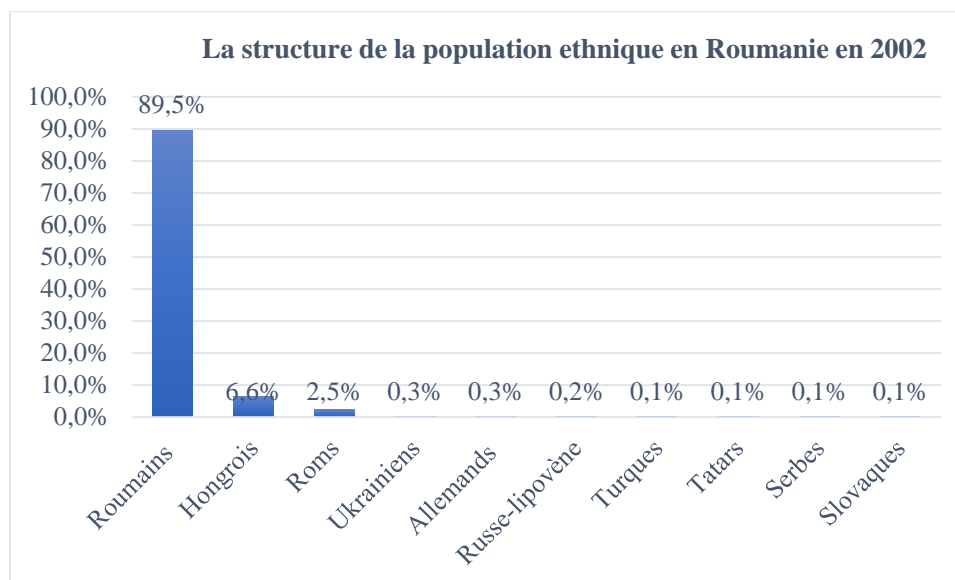
Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, après la chute du régime communiste, la première chose à supprimer pour le régime fut le nom symbolique de la structure qui forme le futur corps enseignant pour les écoles maternelles et élémentaires. Les lycées pédagogiques baptisés ainsi sous le régime communiste retrouvent leur nom d'origine, écoles normales. De même, en 1990, plusieurs écoles normales qui avaient été transformées en lycées industriels rouvrent, le nombre augmentant de 23 à 42 (Annexe 11) soit une école normale par département²⁵³. En France, dès leur implantation il y avait, dans la plupart des cas, deux écoles normales par département, une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices, puis graduellement elles ont ensuite fusionné en une école normale mixte, donc comme en Roumanie il y avait une école normale par département.

²⁵¹ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, p.21 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

²⁵² Annuaire statique de la Roumanie, Commission nationale pour la statistique, 1990, p. 152.

²⁵³ Les départements roumains (*județe* en roumain) sont au nombre de 41 auxquels il faut ajouter la capitale du pays Bucarest, appelée *municipiul București*, municipe autonome. Cependant Bucarest est entouré d'un département à part.

En Roumanie, le nombre des institutions responsables de la formation des enseignants du premier degré est conditionné aussi de minorités ethniques reconnues par l'État. Selon le recensement de la population et du logement de 2002 réalisé par l'Institut national de la statistique²⁵⁴, les minorités ethniques représentent près de 10,5% de la population de la Roumanie dont le graphique suivant donne la répartition :



Graphique n°2 : Pourcentage des minorités ethniques en Roumanie

Dans ce contexte, l'État garantit le droit des personnes appartenant à des minorités nationales d'être formées dans leur langue maternelle. La loi roumaine établit, en même temps, l'obligation d'apprendre la langue roumaine comme une discipline parmi d'autres. Par conséquent, après 1990, progressivement, en plus de celles existantes déjà, des nouvelles écoles normales sont créées pour donner la possibilité aux élèves d'étudier dans leurs langues maternelles. Ici sont formés généralement les futurs enseignants qui vont professer dans des villages ou villes où on retrouve des écoles maternelles ou élémentaires appartenant à certaines communautés ethniques. Ces écoles sont publiques, et selon l'article 125 de loi de l'enseignement de 1995 : « le ministère de l'Éducation nationale assure, dans la langue d'enseignement concernée, la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, ainsi que les manuels scolaires et autres matériaux didactiques ». Il faut cependant ajouter que la

²⁵⁴ Les statistiques officielles en Roumanie sont effectuées par les services statistiques officiels et sont organisées et coordonnées par l'Institut national de statistique, organe spécialisé de l'administration publique centrale, doté de la personnalité juridique, subordonné au Gouvernement.

démocratie roumaine n'est pas forcément plus ouverte que le régime communiste sur l'enseignement des langues minoritaires. La loi n° 11 du 1968²⁵⁵ concernant l'enseignement dans la République Socialiste roumaine stipule que les nationalités cohabitantes²⁵⁶ ont des droits égaux de formation et d'insertion professionnelle, en bénéficiant du libre usage à tous les niveaux de l'enseignement, de la langue maternelle et de l'étude de celle-ci. Toutefois, afin de participer activement à toute la vie politique, économique et socioculturelle du pays, les jeunes des nationalités cohabitantes sont censés s'approprier la langue roumaine.

Une grande différence entre les politiques éducatives de ces deux pays porte sur la manière de gérer la question de l'enseignement dans les langues minoritaires. En Roumanie, contrairement à la France :

« Les personnes appartenant à des minorités nationales ont le droit d'étudier et d'être formées dans leur langue maternelle à tous les niveaux, formes d'enseignement et types d'enseignement là où existe une demande suffisante, dans les conditions stipulées par la loi »²⁵⁷.

Il est intéressant de constater une différence fondamentale avec les politiques éducatives françaises relatives à l'enseignement immersif. En effet, en France il est possible soit un enseignement de la langue et de la culture régionales comme un cours parmi d'autres, comme l'anglais ou l'espagnol, soit un enseignement bilingue avec une parité suivant la règle du 50% entre le français et la langue concernée. En revanche, en Roumanie, au sein de l'enseignement préuniversitaire avec un enseignement dans les langues appartenant aux minorités nationales, toutes les disciplines²⁵⁸ sont étudiées dans la langue de la minorité nationale respective, sauf le cours de langue et littérature roumaine qui est étudié durant toute la scolarité selon des programmes et manuels élaborés spécialement pour chaque minorité. Concrètement, ce qui est légalement interdit dans les écoles en France, sur les langues régionales, est l'enseignement en immersion (majoritairement hors langue française), ce qui est accepté en Roumanie.

Notre étude a révélé que le nombre des écoles normales/lycées pédagogiques a connu des variations importantes durant la période que nous étudions en fonction surtout des changements politiques, toutefois, notre analyse démontre également que le nombre des écoles normales/lycées pédagogiques au sein desquels il y avait la possibilité d'étudier dans la langue

²⁵⁵ Legea nr. 11/1968 privind învățământul în Republica Socialistă România (Loi n° 11 du 13 mai 1968 concernant l'enseignement dans la République Socialiste roumaine), *Bulletin officiel* n° 62 du 13 mai 1968.

²⁵⁶ En roumain, la terminologie officielle est celle de *naționalități conlocuitoare*.

²⁵⁷ Art. 118, loi de l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

²⁵⁸ Sauf la géographie et l'histoire de la Roumanie qui pendant le collège et le lycée s'enseignent en roumain.

maternelle des minorités nationales a été stable. Ainsi, en 1998, sur un total de 47 écoles normales, 7 appartenaient aux minorités nationales, en 2002, parmi les 42 lycées pédagogiques, pareil comme en 1998 (Annexe 12), il y a 7 établissements dans le cadre desquels les élèves faisant partie des minorités nationales et qui voulaient devenir des enseignants du premier degré pouvaient étudier dans leur langue maternelle. La répartition est liée comme nous l'avons remarqué, au pourcentage de la minorité respective sur le territoire roumain : 5 lycées pédagogiques avec un enseignement dans la langue maternelle pour les hongrois, 1 lycée pédagogique pour les allemands et 1 autre avec un enseignement en ukrainien. Donc, on constate une proportion stable des lycées appartenant aux minorités nationales.

Mais, quelle évolution concrète des minorités nationales ? Est-ce que leur nombre a augmenté ou plutôt diminué comme c'était le cas des Roumains ? Peut-on repérer une certaine stabilité ?

Le tableau suivant précise la répartition des émigrants. Il nous semble important de souligner que ces minorités nationales ont la nationalité roumaine :

| Origines/Année | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 2000 | 2005 |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Roumains | 23 888 | 19 307 | 18 104 | 8 814 | 10 146 | 18 706 | 13 438 | 10 301 |
| Hongrois | 11 040 | 7 494 | 3 523 | 3 206 | 2 509 | 3 608 | 788 | 460 |
| Allemands | 60 072 | 15 567 | 8 852 | 5 945 | 4 065 | 2 906 | 374 | 93 |
| Juifs | 745 | 516 | 224 | 221 | 177 | 131 | 66 | 48 |
| Autres nationalités | 1 184 | 1 276 | 449 | 260 | 249 | 324 | 87 | 36 |

Tableau n° 16 : Nombre d'émigrants 1990-2005²⁵⁹

Ces chiffres permettent de valider l'hypothèse qu'après 1991 les minorités ethniques sont démographiquement plus stables que la majorité roumaine, qui a subi une forte baisse de la natalité et une émigration très forte depuis cette date. De ce fait, conformément au tableau ci-dessus, la plus grande part du nombre total d'émigrants a été enregistrée par les émigrants roumains. En effet, en 1990, les minorités sont bien plus nombreuses que les Roumains à quitter la Roumanie, plus concrètement, en 1990, 61% d'émigrés étaient d'origine allemande, 24% d'origine roumaine et presque 11% d'origine hongroise. Une année plus tard, le pourcentage d'émigrés allemands a baissé à 35% et celui des Hongrois a augmenté à 16%.

²⁵⁹ Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne] : [TEMPO Online \(insse.ro\)](http://insse.ro), A3, 3., POP310C [consulté le 13 janvier 2020].

Il convient cependant de souligner qu'entre « 1990 - 1993, la Roumanie est confrontée à une vraie vague d'émigration, surtout d'émigrants allemands et hongrois ». Mais, « après l'ouverture des frontières, les ethnies allemandes et hongroises ont épuisé en seulement deux ans « le capital » de mobilité accumulé dans les années de communisme, après ce sont les roumains qui sont restés les plus mobiles »²⁶⁰.

Les sources dont nous disposons ne permettent pas de connaître précisément les effectifs des lycées pédagogiques des minorités nationales, néanmoins il faut noter qu'en 1990 il y avait au total 952 058 d'élèves des lycées dont la langue d'enseignement c'était le roumain, 41 367 élèves qui étudiaient en hongrois, 1 730 en allemand et 49 en ukrainien.

En 1995, ce sont 754 570 élèves de lycée qui étudient en roumain, 29 950 en hongrois, 2 260 en allemand et 114 en ukrainien. En 2005, tandis que le nombre d'élèves de lycée roumains et hongrois est resté assez stable depuis 1995, à savoir 731 769 roumains et 30 876 hongrois, celui des élèves étudiant dans un lycée allemand et ukrainien a doublé : 4 101 en allemand et 208 en ukrainien.

Il est important de souligner que les candidats roms, ont le statut de minorité nationale et disposent de places réservées dans les universités et aux lycées. Le nombre de ces places se rajoute à celui accordé chaque année par le plan de scolarité, approuvé par le ministère de l'Éducation nationale. Cette stratégie est intégrée dans d'autres mesures afin de stimuler cette catégorie sociale et de faciliter leur poursuite des études, Călin Rus²⁶¹ évoque le début et le contexte de ces mesures : « l'amélioration de l'accès à l'éducation des jeunes Roms consiste à leur réserver des places dans les universités et les lycées. Ce type de mesures a été initié par le ministère de l'Éducation au début des années quatre-vingt-dix. Dans un premier temps, cela a concerné les lycées pédagogiques »²⁶².

Cependant, la situation des Roms est complexe. D'une part, « dans les communautés Roms de la Roumanie 54,31% parlent roumain en tant que langue maternelle, 40,86% parlent romani et 4,83% déclarent qu'ils parlent une autre langue »²⁶³. Les données de 2002 montre

²⁶⁰ Institutul național de statistică, România un secol de istorie-date statistice (Institut national de statistique, Roumanie un siècle d'histoire-des dates statistiques), Bucarest, 2018, p. 47.

²⁶¹ En 2008, Călin RUS était sociologue et psychosociologue, directeur de l'Institut interculturel de Timișoara en Roumanie, et expert auprès du Conseil de l'Europe pour l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation pour les Roms et le dialogue interculturel.

²⁶² C. RUS, « Roumanie : un système en évolution à la recherche de ses repères conceptuels », in. M. DEMEUSE, D. FRANDJI, D. GREGER et J.-Y. ROCHEX (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I : Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, ENS Éditions, 2008, p.330-331.

²⁶³ A. RADOCEA, Structura etnică a populației României și evoluția ei în ultimele decenii (La structure ethnique de la population de la Roumanie et son évolution dans les dernières décennies) in ROMA EDUCATION FUND, *Evoluția Educației Romilor în România. Evaluare a țării și direcțiile de acțiune strategice ale Fondului de Educație*

« qu'il y a 237 570 de locuteurs de romani d'un total de 535 140 Roms »²⁶⁴. Cependant il est important de souligner que les Roms roumanophones sont aussi considérés comme une minorité nationale.

Les efforts de la part du ministère de l'Éducation afin de faciliter l'accès à l'éducation de cette minorité sont réels. Même s'ils n'ont pas besoin d'école spécifique, ils ont alors la possibilité d'apprendre leur langue. La fondation Open Society Institute résume les caractéristiques de cet enseignement :

« À la demande des parents, les élèves Roms de l'enseignement pré-universitaire peuvent demander l'inclusion de la langue et de la littérature romani dans le programme. Actuellement, la langue romani est enseignée comme langue maternelle par 480 enseignants Roms et non Roms (environ un cinquième d'entre eux sont roumains ou hongrois). Le nombre d'élève étudiant la langue romani et l'histoire et les traditions des Roms est passé de 50 en 1990 à plus de 25 500 [...] En Roumanie au cours de l'année scolaire 2005-2006, sur les 280 000 enseignants actifs, 490 (0,18 %) étaient des enseignants Roms qui enseignaient la langue romani ainsi que l'histoire et les traditions des Roms du niveau préscolaire au lycée. Une école du département Timiș, Măguri, expérimente l'enseignement presque exclusivement en romani, et l'enseignement bilingue est expérimenté dans plusieurs écoles maternelles »²⁶⁵.

c) Quel héritage dans le processus d'implantation des nouvelles institutions à partir de 1991 ?

En France comme en Roumanie *Mieux former, mieux recruter* est l'ambition commune de nouveaux établissements de ces deux pays, d'un côté les IUFM et de l'autre côté les collèges universitaires d'instituteurs. De même, les deux États ont valorisé et impliqué les directeurs d'école normale dans le processus de création des nouvelles institutions, sous la forme de groupes de travaux, de réunions préparatoires, dans un cadre formel et administré par l'État en France et dans un cadre informel laissé à l'initiative des universités en Roumanie.

En France, l'héritage de l'ancienne institution est presque inévitable, par conséquent « la plupart des IUFM ont hérité de plusieurs ENI départementales, dispersées sur plusieurs

pentru Romi (L'évolution de l'éducation des roms en Roumanie. L'évaluation du pays et les orientations stratégiques d'action du fonds pour l'éducation des roms), 2007, p. 20.

²⁶⁴ ROMA EDUCATION FUND, *op.cit.*, p.20.

²⁶⁵ OPEN SOCIETY INSTITUTE. *Acces egal la educație de calitate pentru romi. Raport de Monitorizare (Accès égal à l'éducation de qualité pour les roms. Rapport de suivi)*, 2007, p. 40.

sites »²⁶⁶. Dans une même académie, sur plusieurs sites à identité propre, l'IUFM est implanté comme un établissement unique. En effet, à l'époque, les IUFM étaient indépendants des universités, de ce fait, les élèves ne sont pas étudiants de l'université. Quoi qu'il en soit « les IUFM ont eu à regrouper, non sans difficulté, d'anciennes institutions »²⁶⁷. En plus, le rapport d'expertise de 1995 exige « de clarifier l'ambiguïté de la notion d'établissement « rattaché » »²⁶⁸, étant donné que la loi qui a créé les IUFM a prévu qu'ils soient attachés aux universités tout en étant des établissements autonomes. De ce fait, les IUFM sont donc un type particulier d'établissement d'enseignement supérieur (EPA), placé sous la tutelle directe du ministre de l'Éducation nationale. Le statut d'établissement public à caractère administratif repose sur une certaine autonomie administrative et financière. Le directeur est nommé soit par l'autorité de ministère directement, soit après l'avis du conseil d'administration, soit sur la proposition du conseil d'administration.

Le transfert d'une institution à l'autre a été réalisé vite, ainsi, avec la loi n° 90-587 du 4 juillet 1990 « relative aux droits et obligations de l'État et des départements concernant les instituts universitaires de formation des maîtres, à la maîtrise d'ouvrage de constructions d'établissements d'enseignement supérieur et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale, à la jeunesse et aux sports » :

« Les biens meubles et immeubles affectés aux écoles normales primaires et à leurs écoles annexes seront affectés aux instituts universitaires de formation des maîtres avant le 1er octobre 1991 »²⁶⁹.

En réalité, « les anciennes écoles normales ont survécu sous la forme d'antennes ou de « sites ». Car selon le rapport réalisé en 1993 par André Kaspi, professeur à la Sorbonne « les collectivités territoriales tiennent à leur présence qui garantit une certaine vie intellectuelle, semble-t-il »²⁷⁰.

Ainsi, dans un certain nombre de cas, les départements sont restés propriétaires des bâtiments, dans d'autres, ils ont préféré la dévolution des biens à l'État, mais la situation des

²⁶⁶ A. BON, « La création des IUFM », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 233.

²⁶⁷ Les instituts universitaires de formation des maîtres, Rapport du CNE diffusé au Président de la République, p.35 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

²⁶⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mission Scientifique et Technique, *Les IUFM après quatre ans de fonctionnement*, Rapport d'expertise, décembre 1995, p. 31. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

²⁶⁹ *JORF* n°159 du 11 juillet 1990, p. 8169.

²⁷⁰ A. KASPI, *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres*, Adressé à Monsieur le Ministre l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, 1 juillet 1993, p.4. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

IUFM est très variable selon le département. Par exemple, l'IUFM de l'académie d'Amiens²⁷¹ a fait un choix mêlé : « Les trois centres de formation de l'IUFM d'Amiens n'ont pas le même statut juridique. Le centre de Laon reste sous la responsabilité du Conseil général du département de l'Aisne qui assume la charge du propriétaire, alors que les centres d'Amiens et de Beauvais sont placés sous le régime d'une convention entre l'État et les Conseils généraux des départements de la Somme et de l'Oise »²⁷². Par conséquent, les locaux de l'IUFM de l'académie d'Amiens correspondaient à trois anciennes écoles normales affectées en 1991 à l'IUFM, la formation dispensée au titre du premier degré était répartie dans ces locaux : les patrimoines immobiliers des anciennes EN. Ce qui fait, qu'à Laon, « l'esprit "école normale" est resté très vivace dans ce centre »²⁷³.

En Bretagne, quatre des cinq sites sont implantés dans les locaux d'anciennes écoles normales et l'un créé à Brest car si « l'IUFM occupe les locaux de ces anciennes écoles ; il s'est implanté par ailleurs à Brest, ville où il n'existait pas d'école normale, créant un site *ex nihilo* dans les locaux d'un collège désaffecté »²⁷⁴. De ce fait : « les départements des Côtes d'Armor (site de Saint-Brieuc) et du Morbihan (site de Vannes) ont conservé les responsabilités du propriétaire antérieurement assumées à l'égard des anciennes écoles normales, les sites de Brest et Quimper (Finistère), et de Rennes (Ille et Vilaine) ont été remis à disposition de l'État »²⁷⁵, plusieurs travaux ont été effectués durant toute la période afin d'assurer un accueil adéquat à la fois aux formateurs et aux futurs maîtres. En dépit de ces travaux, comme les locaux de l'IUFM de l'académie d'Amiens, un parmi les sites de l'IUFM de Rennes à savoir celui de Saint-Brieuc dont le Conseil général a conservé la propriété des locaux, « les utilisateurs se plaignent que les locaux de cette ancienne École normale, bâtie en 1886, soient inadaptés aux missions de l'IUFM »²⁷⁶.

Une année plus tard, l'État fixe les conditions dans lesquelles le personnel des écoles normales primaires et des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) peuvent opter pour l'exercice de fonctions au sein des instituts universitaires de formation des maîtres²⁷⁷. Selon les corps auxquels le personnel concerné appartient, ceux-ci peuvent « soit opter pour

²⁷¹ En France, nous avons choisi pour étudier la mise en application des directives officielles, les IUFM de l'académie d'Amiens et l'IUFM de Bretagne.

²⁷² Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens, Rapport d'évaluation*, Avril 1998, p.79.

²⁷³ *Ibid.*, p.64.

²⁷⁴ Comité national d'évaluation, l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, *Rapport d'évaluation*, évaluation déroulée au cours de l'année 1999-2000, p. 11.

²⁷⁵ Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, *Rapport d'évaluation interne*, adressé au Comité national d'évaluation (CNE), février 2000, p. 112 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

²⁷⁶ *Op.cit.*, p. 27.

²⁷⁷ Décret n° 91-201 du 25 février 1991, JORF n°50 du 27 février 1991, p. 2841.

l'exercice de tout ou en partie de leurs fonctions au sein de l'IUFM soit opter pour l'exercice de leurs fonctions en dehors de l'IUFM »²⁷⁸.

C'est d'ailleurs une stratégie semblable que l'État roumain comptait mettre en place lorsque les collèges universitaires d'instituteurs ont été créés. L'arrêté numéro 6342 du 4 mai 1998²⁷⁹ précise :

« Les universités comprenant des départements de formation pédagogique peuvent créer des collèges universitaires d'instituteurs en absorbant certaines écoles normales. L'absorption se négocie entre l'université et l'école normale (le lycée pédagogique) respective ».

Il est intéressant de constater que dans les documents officiels, on pouvait avoir les deux noms pour désigner les mêmes institutions : l'école normale / le lycée pédagogique. C'est ce qui se passe, ordinairement dans le langage formel et informel, sans privilégier forcément une des appellations. N'oublions pas que cette institution a changé trois fois de nom en 15 ans.

Pourtant, l'absorption prévue ne s'est jamais réalisée, en effet, la mise en place de ces dispositions s'est concrétisée différemment. Pratiquement certains collèges universitaires d'instituteurs ont fonctionné dans les locaux des écoles normales en bénéficiant des ressources matérielles et humaines de celles-ci. C'était le cas pour le collège universitaire d'instituteurs de Bucarest et de Buzău²⁸⁰, de ce fait leur premier siège et local a été l'école normale. D'une part, l'école normale donnait son accord que le collège universitaire pédagogique fonctionne dans le cadre de son bâtiment, les étudiants ayant accès à la bibliothèque, à la salle de sport, au cabinet d'informatique et des langues étrangères, et, d'autre part, l'inspection scolaire approuvait aussi cet hébergement.

Le même arrêté mentionné ci-dessus, établit le devenir des enseignants des écoles normales :

« Les postes pour le personnel enseignant et non enseignant des collèges universitaires d'instituteurs se remportent des postes des écoles normales (les lycées pédagogiques) qui sont absorbées. Les Universités qui organisent les collèges universitaires d'instituteurs [...] soutient le

²⁷⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des enseignements supérieurs, Objet : *Exercice du droit d'option par les personnels des écoles normales et ENNA*, Paris, le 7 février 2000, p.3 (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

²⁷⁹ Arrêté n° 3642 du 4 mai 1998 relatif à la création des collèges universitaires d'instituteurs, (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

²⁸⁰ En Roumanie, nous avons choisi d'étudier la mise en application des directives officielles dans les collèges universitaires d'instituteurs de Bucarest et de Buzău.

recrutement sur ces postes du personnel enseignant et non enseignant des anciennes écoles normales (les lycées pédagogiques). »

On constate donc que, même si l'implantation a été spécifique à chaque système de formation des enseignants, les deux nouvelles institutions, les IUFM d'un part, et, les collèges universitaires d'instituteurs, d'autre part, ont utilisé les ressources des structures antérieures chargées de la formation des maîtres. Même si les sources ne permettent pas de connaître le nombre de formateurs maintenus après 1989 en Roumanie, Romiță Iucu confirme que la création des collèges universitaires d'instituteurs a bénéficié « d'un réel soutien des enseignants, des didacticiens qui étaient à l'époque des enseignants du lycée pédagogique »²⁸¹, des collaborations et des échanges ont eu lieu entre ces deux institutions dans la majorité des cas sur l'ensemble de territoire.

Notre témoin anonyme se remémore que « les collèges ont utilisé l'expérience et les enseignants des écoles normales, ainsi les collèges ne disposaient pas d'écoles d'application, par conséquent ils ont utilisé les ressources des écoles normales ». C'est ce que le pédagogue Marin Manolescu affirme aussi : « les collèges ont pendant une certaine période gardé les traditions de l'école normale, c'est-à-dire qu'ils ont adopté certaines pratiques », par exemple le système d'organisation des stages.

Vasile Molan souligne que la collaboration entre ces deux institutions est due au fait que « certains enseignants du lycée pédagogique étaient autorisés à enseigner ici, sous la surveillance de l'université, le directeur du collège était professeur d'université [...] car c'était ainsi l'instruction du ministère : le directeur du lycée pédagogiques était le directeur adjoint du collège »²⁸². Il est intéressant de constater qu'on retrouve cette stratégie de rapprochement avec l'université tenté par les IUFM en France.

Mais contrairement à la mise en place des IUFM, « les collèges universitaires d'instituteurs ont donc été une initiative plus timide au début [...] on a beaucoup discuté du fait que nos étudiants soient principalement des diplômés de l'école normale », idée qui n'a pas été retenue « mais de toute façon on a essayé d'apporter un niveau correspondant à la formation dans l'espace européen ». Il s'agissait d'une formation située presque à un niveau supérieur « même s'il s'agissait d'un enseignement supérieur de courte durée », car « c'était une solution transitoire »²⁸³.

²⁸¹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

²⁸² Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

²⁸³ Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

d) La stratégie d'implantation du collège universitaire d'instituteurs sur le territoire roumain

L'État roumain, à l'inverse de la politique nationale de mise en œuvre des IUFM en France, n'a pas fixé le nombre des nouvelles institutions sur le territoire. Cette situation est liée au fait qu'en Roumanie les établissements privés ne sont pas conditionnés par l'aspect religieux, mais c'est plutôt un privé commercial, un concurrent de l'État, qui, avec l'accord de ce dernier, peut créer des facultés, collèges ou d'autres institutions de formation. C'était aussi le cas, et cela l'est toujours, en ce qui concerne les établissements de la formation initiale des enseignants du premier degré. Malheureusement, nous ne disposons ni de données chiffrées ni du nombre d'institutions privées formant des enseignants en Roumanie depuis 1989, ni du nombre d'enseignants passés par ces instituts.

Il convient cependant d'ajouter qu'en Roumanie : « Les établissements d'enseignement supérieur sont dirigés par les sénats²⁸⁴, et les facultés et les départements par les conseils. Les sénats sont présidés par les recteurs, les conseils de faculté, par les doyens, et les conseils des départements, par les directeurs. Les décisions des sénats, des conseils des facultés et des départements sont prises à la majorité des voix des membres présents, si leur nombre représente au moins les deux tiers du total des membres »²⁸⁵. Le président du bureau du Sénat était en effet le recteur.

La création d'un établissement d'enseignement supérieur en Roumanie est faite sur proposition du Sénat universitaire de l'établissement concerné, demande soumise à certaines procédures d'évaluation et d'accréditation, stipulées dans loi n°88 du 1993 relatif à l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et la reconnaissance des diplômes.

Pour cela, l'État met en place une institution publique autonome d'intérêt national :

« Art. 4. (1) Afin d'évaluer et d'accréditer les établissements d'enseignement supérieur, afin de garantir la qualité du processus éducatif, le Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation académiques est mis en place, sous contrôle parlementaire »²⁸⁶.

²⁸⁴ Dans l'enseignement supérieur roumain, le Sénat est la plus haute autorité de l'université dont le président est le recteur.

²⁸⁵ Art. 146, Loi de l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

²⁸⁶ Legea nr. 144/1999 pentru modificarea și completarea Legii nr. 88/1993 privind acreditarea instituțiilor de învățământ superior și recunoașterea diplomelor (Loi n°144/1999 modifiant et complétant la loi n° 88/1993 concernant l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et la reconnaissance des diplômes), *Moniteur officiel*, n° 361 du 29 juillet 1999.

La création d'un établissement d'enseignement supérieur repose sur une procédure administrative de va-et-vient entre l'université, le CNEAA²⁸⁷ et le ministère de l'Éducation nationale. La loi mentionnée établit les étapes de la procédure à suivre afin de créer une institution de formation, ainsi l'établissement intéressé pour organiser un programme d'études doit élaborer un rapport d'auto-évaluation pour chaque spécialisation qu'il compte créer, sur la base des critères stipulés dans cette loi. Le rapport d'auto-évaluation est joint à une demande qui est soumise au ministère de l'Éducation nationale, laquelle vérifie la légalité de la demande, puis le ministère de l'Éducation nationale transmet le rapport d'auto-évaluation au Conseil national pour l'évaluation académique et l'accréditation. Ensuite, le Conseil national pour l'évaluation académique et l'accréditation prépare son propre rapport dans lequel il propose d'accorder ou, selon le cas, de ne pas accorder l'autorisation provisoire pour chaque faculté, collège universitaire ou filière. Le rapport du Conseil national d'évaluation et d'accréditation académique est transmis au ministère de l'Éducation nationale et à l'institution requérante.

Sur la base du rapport du Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation des universités et de l'avis du ministre en fonction, le ministère de l'Éducation nationale élabore le projet de décision du gouvernement et ensuite le gouvernement accorde à l'établissement demandeur l'autorisation provisoire de fonctionnement pour les facultés, les collèges et les spécialisations qui répondent aux normes prévues par cette loi. Le gouvernement pouvait décider dans le cas de rapports d'évaluation négatifs pour certains collèges ou spécialisations de cet établissement, de retirer ultérieurement, l'autorisation de fonctionnement. Donc, la création et l'implantation d'un tel ou tel collège universitaire était approuvé et pas décrété par le ministère de l'Éducation, sur proposition de Sénat de l'établissement d'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, « en outre, à travers d'autres actes normatifs et réglementations signés par la direction du ministère de cette période, le réseau des collèges d'instituteurs a été sollicité de se développer et s'est développé au-delà de toute mesure »²⁸⁸.

En plus, étant donné que l'État n'a réglementé en aucune façon le nombre des collèges universitaires d'instituteurs, la décision de création ou non d'une institution responsable de la formation des futurs enseignants du premier degré de l'État a été laissée par les autorités roumaines entre les mains des universités. Comme cela est mis en avant par Vasile Molan « il

²⁸⁷ Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation académiques.

²⁸⁸ Intervention de M. Vasile MOLAN, Secrétaire d'État au ministère de l'éducation et de la recherche, au Débat parlementaire dans le cadre de la Séance de la Chambre des députés du 19 novembre 2001.

y a eu des universités qui n'ont pas été intéressées » par l'organisation d'une formation pour le futur corps enseignant des écoles maternelles et élémentaires dans certaines villes ou départements. En Roumanie, contrairement à la France, les collèges universitaires d'instituteurs ne bénéficiaient pas d'un budget indépendant, ils relèvent du budget des universités. De ce fait, étant donné que les universités n'étaient pas aidées financièrement pour créer ces collèges, leur mise en place a souvent été conditionnée par certains contextes voire des intérêts au niveau local. D'ailleurs, en France, un parmi les enjeux de l'intégration des IUFM aux universités était les budgets que ces dernières avaient récupéré des IUFM, ce qui n'était pas le cas lorsque les IUFM ont été indépendants.

On peut s'interroger sur la réelle connaissance de la mise en place de ces collèges par les autorités roumaines, tout en laissant de côté une formation de qualité pour les futurs enseignants. Nos recherches permettent de signaler qu'aucun rapport sur le fonctionnement de ces institutions n'a été réalisé ni au niveau national ni au niveau local. De plus, le ministère l'Éducation nationale avoue que « ne s'élabore pas de rapport relatif à la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire »²⁸⁹. Ce manque d'une politique nationale de recherche et d'évaluation du système de formation initiale des enseignants du premier degré souligne l'inertie des pouvoirs publics pendant la période que nous étudions. À l'opposé des collèges universitaires d'instituteurs, les IUFM ont subi durant toute leur existence des évaluations régulières. Comme le souligne Alain Bouvier en 1997, « probablement peu d'institutions nouvelles n'auront été l'objet d'autant d'évaluations, par une telle variété de groupes, si rapidement et à un rythme aussi souvent, que les IUFM »²⁹⁰. Cela pourrait s'expliquer par le fait que certains cherchaient à les supprimer, comme nous avons noté dans le chapitre 2.

Dans le système roumain, si cette évaluation institutionnelle ne se réalise au niveau national par aucune instance gouvernementale, Vasile Molan affirme que « cette évaluation, je te le dis sincèrement, c'était si le cours a eu lieu ou non ». C'est d'ailleurs l'avis de Romiță Iucu qui se souvient qu'à l'époque il s'agissait simplement de « l'institutionnalisation comme telle et de l'accréditation. L'autre composant, d'assurer la qualité éducationnelle n'était pas prévue par la loi à ce moment-là »²⁹¹. Si les choses semblent prendre cette direction après 2005, lorsque l'article 14 de l'ordonnance d'urgence n° 75 du 12 juillet stipule que : « Pour

²⁸⁹ Selon la réponse donnée par le ministère de l'Éducation nationale, la direction générale d'enseignement supérieur n°74013 du 25 avril 2019.

²⁹⁰ A. BOUVIER, « Les IUFM, passé, présent, futur », septembre 1997, p.10 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

²⁹¹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

l'évaluation externe de la qualité de l'enseignement, sont créées par cette ordonnance d'urgence, l'Agence roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur », Marin Manolescu témoigne que cette institution « fait quelques excès bureaucratiques, difficiles de les accepter et de les comprendre [...] ARACIS²⁹² devrait se concentrer sur la qualité du processus éducatif, pas sur la qualité des dossiers et de la documentation, et sur les aspects bureaucratiques »²⁹³. En effet, cette institution publique autonome d'intérêt national, en coordination avec le Ministère de l'Education Nationale, remplace l'ancien CNEAA, en reprenant le patrimoine et tous les droits et les obligations, l'infrastructure logistique, le personnel technique et la base de données du Conseil national d'évaluation et d'accréditation académique.

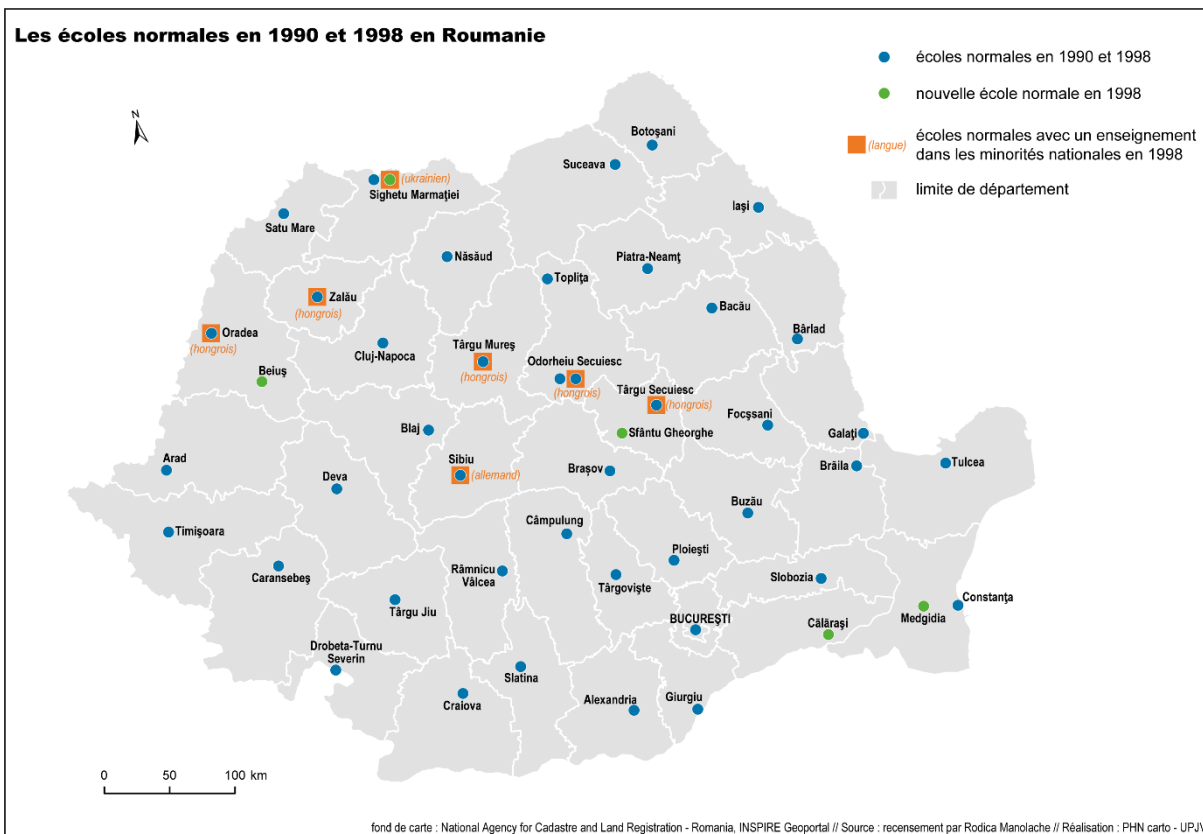
En 1995, l'année où les collèges universitaires d'instituteurs ont été créés par la loi de l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995, un seul collège a été créé (Annexe 13). Une année plus tard, en 1996, au sein des cinq universités fonctionnaient onze antennes des collèges universitaires d'instituteurs. En 1997 le chiffre est passé à neuf universités publiques et quatre privées qui proposaient une formation dans la spécialité d'instituteurs sur dix-neuf sites.

En 1999, 13 universités publiques et 5 privées proposaient une formation dans la spécialité d'instituteurs dans le cadre d'un collège universitaire d'instituteurs, répartis sur 32 sites. Leur nombre augmente en 2000, lorsque 20 universités publiques et 9 privées avaient créé un collège universitaire d'instituteurs, rassemblant au total 64 sites. Rappelons qu'entre 1999 et 2001, les écoles normales ne pouvaient plus offrir une formation initiale pour les futurs enseignants du premier degré, de ce fait les collèges universitaires d'instituteurs étaient la seule institution chargée de la formation de futurs enseignants du premier degré. Mais alors que dans chaque département il y avait une école normale, comme le montre la cartographie numéro 2, la troisième et la quatrième indiquent que les collèges universitaires d'instituteurs ont été implantés parfois par hasard, soit plusieurs dans un seul département soit il n'y avait aucun établissement dans certains départements. En réalité, cette première institution universitaire chargée de la formation initiale a été implantée là où il y avait un intérêt ou non, « car il n'y a pas eu d'universités intéressées à cette formation »²⁹⁴ et dans ce cas « ils étaient formés dans un autre département, dans une autre université ».

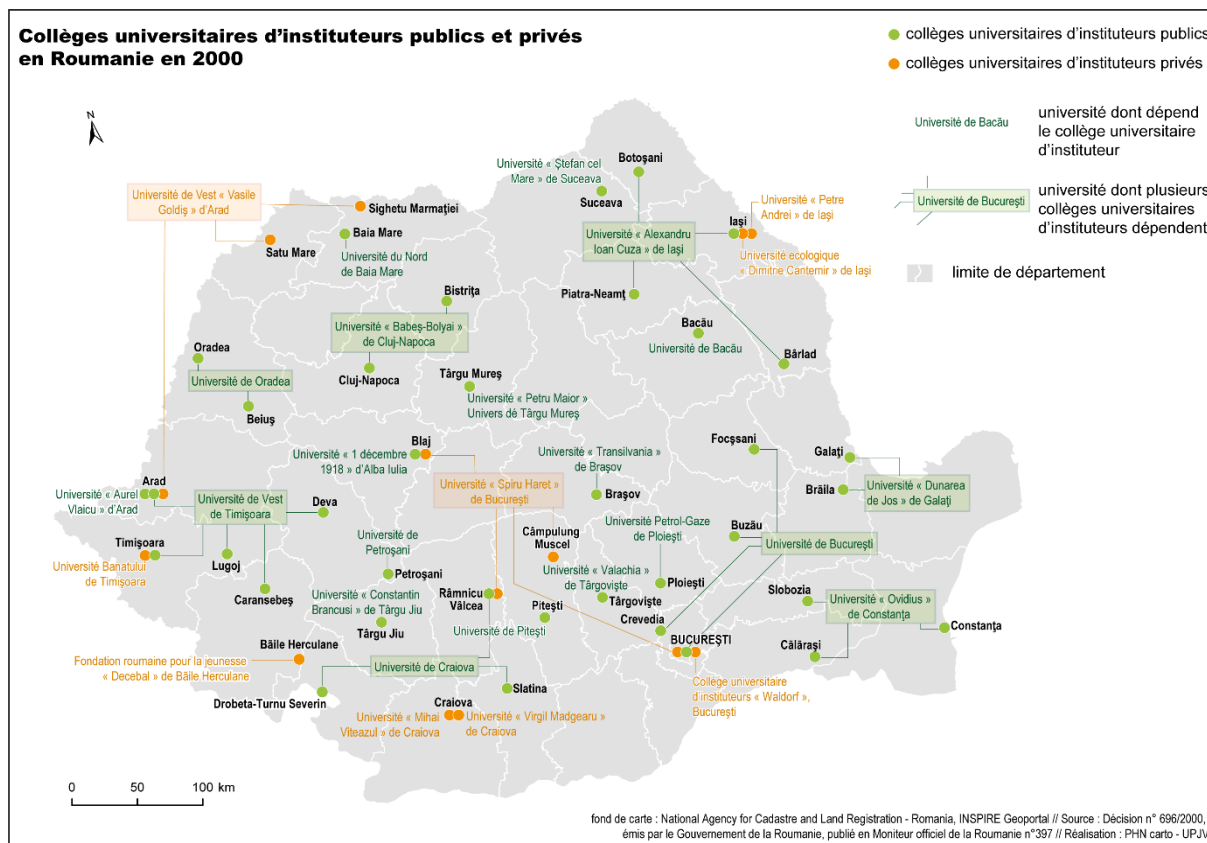
²⁹² Agence roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur.

²⁹³ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

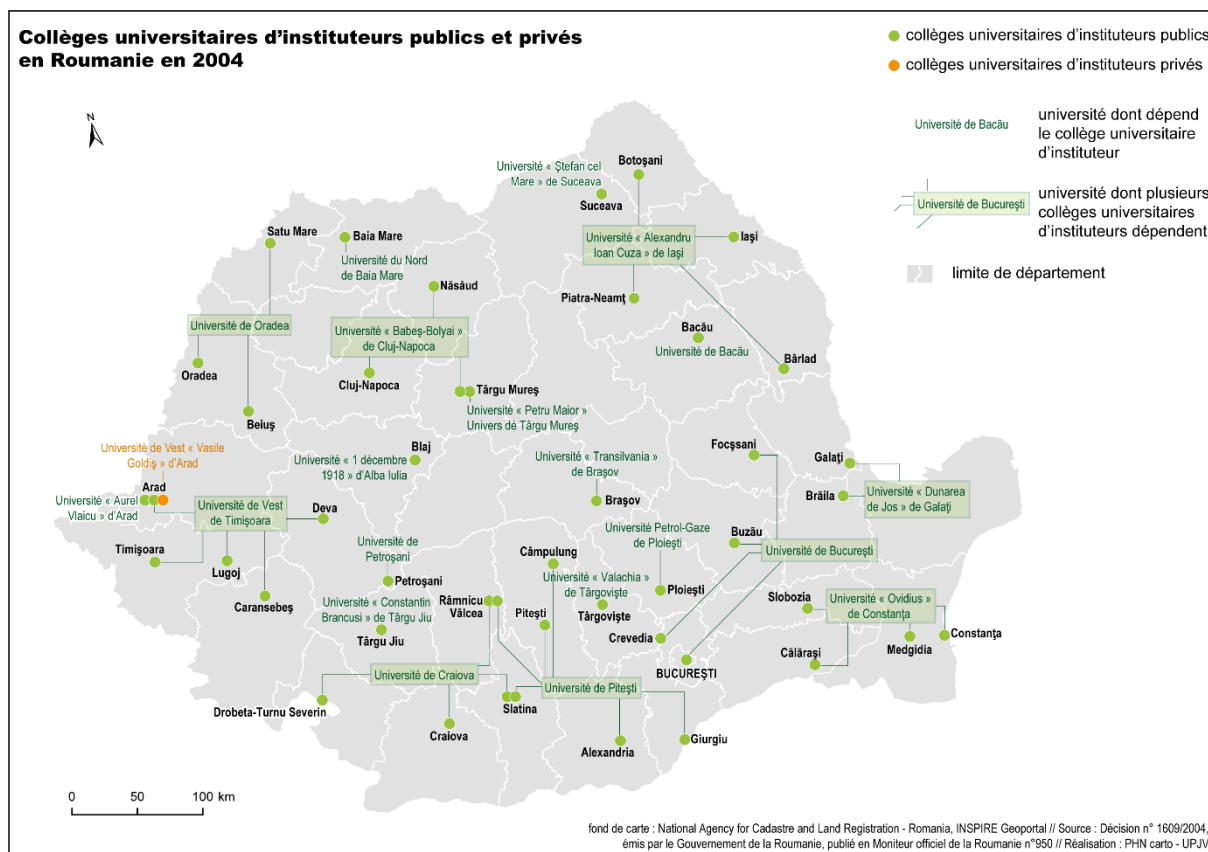
²⁹⁴ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.



Cartographie n°2 : Implantation des écoles normales en Roumanie en 1990 et en 1998



Cartographie n°3 : Implantation des Collèges universitaires d'instituteurs en 2000



Cartographie n°4 : Implantation des Collèges universitaires d'instituteurs en 2004

En 2004, 20 universités publiques et une seule privée étaient autorisées à offrir une formation pour les enseignants des écoles maternelles et élémentaires publiques. Nous pouvons remarquer que le nombre d'université à proposer des programmes de formation s'est stabilisé après 2000, tandis que les universités privées ont connu une diminution significative. Il faut signaler cependant que ces données sont extraites du *Moniteur officiel de la Roumanie*, en fonction de chaque arrêté relatif à l'autorisation de fonctionnement provisoire ou l'accréditation des spécialisations des institutions d'enseignement supérieur publics et privés²⁹⁵, émis chaque année par le Gouvernement roumain.

Il est important de souligner que selon les annexes de la décision gouvernementale n°294 du 16 juin 1997 relative au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, conformément à la loi n° 88/1993 concernant l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et la reconnaissance des diplômes²⁹⁶, en Roumanie il y avait au total 48 établissements d'enseignement supérieur publics et 48 établissements d'enseignement

²⁹⁵ Ces actes réglementaires nous ont été transmis par le ministère de l'Éducation nationale suite à notre demande.

²⁹⁶ *Moniteur Officiel* n° 130 du 25 juin 1997.

supérieur privés. Cette parité connaît un bouleversement seulement deux ans plus tard. Avec la décision gouvernementale n°535 du 01 juillet 1999 relative à l'autorisation de fonctionnement provisoire ou à l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur publics et privés²⁹⁷, le paysage éducatif roumain recensait 49 établissements d'enseignement supérieur publics (sauf les institutions d'enseignement supérieur militaire) et 68 établissements d'enseignement supérieur privés. Après cette période d'explosion du privé, en 2004, on retrouve le même nombre d'établissements d'enseignement supérieur publics, soit 49, (sauf les académies militaires), par contre, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur privés baisse de 68 à 20²⁹⁸. Contrairement au système français, les universités privées en Roumanie sont reconnues comme les universités publiques. Si en France, les établissements d'enseignement supérieur privés n'ont pas le droit au titre d'universités, ne peuvent pas ainsi délivrer de leur propre chef de diplômes nationaux²⁹⁹, les établissements privés accrédités³⁰⁰ roumains, ont le droit d'organiser l'examen de licence et selon le cas, de master, et peuvent délivrer des diplômes reconnus par le Ministère de l'Enseignement supérieur.

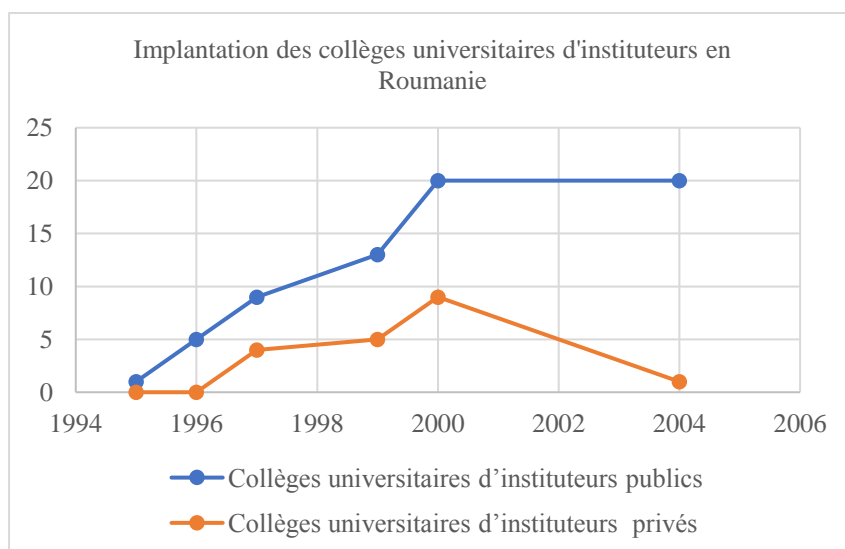
Le graphique ci-dessous montre le manque de stabilité de l'implantation du collège universitaire d'instituteurs privés de 1995 à 2005. Pendant cette période, les collèges universitaire d'instituteurs publics ont progressé puis se sont stabilisés. L'effondrement du secteur privé entre 2000 et 2004 s'explique probablement par la mise en place des actions concrètes de l'ample réforme éducative de 1999. En plus, tel que nos témoins confessent, les remontées du terrain ont dû certainement renforcer l'application d'une manière juste des critères permettant l'autorisation de ces types d'établissements.

²⁹⁷ *Moniteur Officiel* n° 324 du 07 juillet 1999.

²⁹⁸ Décision gouvernementale n°1.609 pour la modification des annexe 1-3 de la décision gouvernementale n° 410/2002 relative aux structures et aux spécialisations universitaires d'établissements d'enseignement supérieur accrédités ou autorisés à fonctionner provisoirement, *Moniteur Officiel* n° 950 du 18 octobre 2004.

²⁹⁹ Néanmoins, les instituts catholiques peuvent préparer le master MEEF, validés ensuite par une institution publique et présenter les candidats au concours de recrutement privé, voir public. Cf. B. POU CET « La formation des maîtres de l'enseignement catholique », in A. PROST, *La Formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes : PUR, 2014, p. 193-207.

³⁰⁰ L'accréditation d'un établissement d'enseignement privé, différemment de l'autorisation qui donne juste le droit à une admission, peut être obtenue deux ans après la première promotion, sous certaines conditions.



Graphique n°3 : Évolutions de l'implantation des collèges universitaires d'instituteurs 1995-2004

La mise en place de cette nouvelle institution semble chaotique au début, vu que la « formation des instituteurs se pouvait réaliser n'importe comment et n'importe où ». Au-delà de la « satisfaction de certains orgueils ou la prise en compte de certains patriotisme locaux, nous ne pouvons pas déclarer la création d'établissements universitaires partout où le train s'arrête », c'est qui s'est passé, l'État a eu du mal gérer ensuite cette « inflation de formation », comme le pédagogue roumain Constantin Cucuș l'a comprise.

C'est ce que signale aussi Vasile Molan, secrétaire d'État auprès du ministère de l'Éducation et de la recherche à l'époque : « nous mentionnons également la grande et mauvaise influence sur le développement du réseau d'enseignement supérieur des dispositions prévues à l'art. 6 et 7 de la décision gouvernementale n° 533/1999 selon laquelle ils pourraient être créés, sans avoir à se conformer aux dispositions de la loi n° 88/1993 republié, uniquement avec l'approbation des sénats universitaires, des spécialisations de 3 ans [...] Spécialisations qui n'étaient ni enregistrées ni approuvées par décision du gouvernement »³⁰¹.

Nous étude relève plusieurs incohérences et décalages entre les actes officiels et l'implantation effective de cette institution ainsi que les spécialisations offertes par les nouveaux collèges créés. Ainsi, les arrêtés qui présentaient les autorisations données chaque année comportaient quelques omissions, souvent dues au fait que la date de publication de ceux-ci n'était pas synchronisée avec celle de l'autorisation obtenue par le Collège

³⁰¹ Intervention de M. Vasile MOLAN, Secrétaire d'État au ministère de l'éducation et de la recherche, au débat parlementaire dans le cadre de la Séance de la Chambre des députés du 19 novembre 2001.

universitaire d'instituteurs concerné. En plus les spécialisations créées ne correspondent pas parfois à la législation en vigueur, comme c'est le cas pour la spécialisation instituteur-religion romano-catholique, instituteur-religion romano-orthodoxe, instituteur-écologie ou instituteur-arts plastiques.

Cinq ans après la chute du communisme, en 1995, l'enseignement religieux est apparu en Roumanie dans le secteur public. Cet enseignement n'ayant pas un caractère obligatoire, l'élève pouvait choisir la confession souhaitée. L'article 9 de la loi de l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995 règle la question religieuse :

Art. 9. - (1) Les plans-cadres pour l'enseignement primaire, secondaire, de lycée et professionnel incluent la religion comme matière scolaire, faisant partie du tronc commun. L'élève, avec le consentement des parents ou du tuteur légal établi, choisit lui-même la religion et la confession pour étudier.

(2) A la demande écrite des parents ou du tuteur légal désigné, l'élève peut ne pas assister aux cours de religion. Dans ce cas, la situation scolaire se termine sans cette discipline [...].

(3) Les cultes d'État officiellement reconnus peuvent demander au ministère de l'Éducation nationale d'organiser un enseignement théologique spécifique à la formation du personnel cultuel et à l'activité socio-missionnaire des cultes, uniquement pour les diplômés du collège ou du lycée, selon le cas, proportionnel à la part numérique de chaque culte dans la configuration religieuse du pays, selon le recensement officiel mis à jour. La mise en place et le fonctionnement de cet enseignement se font conformément à la loi 302. »

La Roumanie, avait une population majoritairement orthodoxe avec un pourcentage de 86,81 en 1992 et 86,79 en 2002. Les romano-catholiques y représentaient 5,09% en 1992 et 4,73 % en 2002. Les réformés atteignaient 3,52 en 1992 et 3,23 en 2002. Tandis que ces trois confessions connaissent une baisse, les pentecôtistes augmentent de 0,97% en 1992 à 1,50% en 2002. Quinze autres confessions³⁰³ sont encore recensées par l'Institut national de statistique roumain, ainsi que ceux sans religion qui représentaient 0,11% de la population en 1992 et 0,06% en 2002 et les athées 0,05% en 1992 et 0,04% en 2002³⁰⁴.

On peut remarquer aussi que les spécialisations ne sont pas harmonisées sur l'ensemble du territoire, en effet chaque collège a créé la spécialisation souhaitée dans la ville souhaitée, par conséquent, nous retrouvons au début de l'implantation la spécialisation instituteur, sans

³⁰² Article 9, Loi de l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

³⁰³ Toutes les religions y mentionnées sont reconnues par l'État.

³⁰⁴ Institutul național de statistică, *Ce ne spune recensământul din anul 2011 despre RELIGIE ?* (Institut national de statistique, *Ce que nous dit le recensement de 2011 sur la RELIGION ?*), 2013.

double spécialisation tel que la loi le mentionne : langue étrangère, musique, dessin ou éducation physique. Nous avons aussi saisi que la spécialisation instituteurs-langue étrangère était majoritairement répandue, tandis que les autres étaient très peu organisées. C'est à partir de 2001 que cette double formation d'instituteurs pour l'enseignement primaire et préscolaire, en acquérant aussi une double spécialisation pour enseigner au collège, est abandonnée pour une nouvelle : instituteurs – enseignement primaire, instituteurs – enseignement préscolaire. En 2005, les choses s'uniformisent une fois tous les collèges sont transformés dans un programme de licences avec une unique spécialisation : la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

Comme ceci a déjà été noté, la formation des futurs enseignants se réalisait aussi dans le cadre des lycées pédagogiques avec un enseignement intégré dans la langue maternelle des minorités. Cette politique a été aussi appliquée au niveau universitaire en ce qui concerne les collèges pédagogiques d'instituteurs comme cela était réglementé par l'article 123 de la loi d'enseignement du 1995 :

« Au sein des établissements d'enseignement universitaire public, il est possible d'organiser, en vertu de la loi, sur demande, des groupes, des sections, des collèges et des facultés avec un enseignement dans les langues des minorités nationales. »

Tandis que dans les arrêtés de création de ces établissements on retrouve que deux universités dans le cadre desquelles fonctionnaient deux collèges avec deux antennes qui organisaient chacune la formation des futurs instituteurs soit en hongrois soit en allemand, la notification de la part du ministère de l'éducation n°11989 du 14 septembre 1999³⁰⁵ mentionne quelques spécialisations d'un collège universitaire d'instituteurs intégré au sein de l'université « Babeş Bolyai » de Cluj-Napoca qui était par ailleurs en cours d'autorisation. Des spécialisations comme : instituteurs-une langue étrangère (anglais avec l'enseignement en allemand), instituteurs-une langue étrangère (anglais avec l'enseignement en hongrois), instituteurs-une langue étrangère (français avec l'enseignement en hongrois). Il faut noter que ces formations ont été implantées pour une période courte, plus précisément pendant laquelle les écoles normales n'ont plus formé les enseignants du premier degré, comme nous l'avons déjà noté précédemment. C'est dans cette notification qu'il apparaît deux nouveaux programmes de formation, un en hongrois et un en allemand. Ceux-ci apparaissent aussi dans un rapport élaboré par les spécialistes de la Direction générale pour l'enseignement dans les

³⁰⁵ MEN, Notification numéro 11989 du 14 septembre 1999, *La tribune de l'enseignement*, 1999, p. 6-7.

langues des minorités nationales et l'accès à l'éducation du ministère de l'Éducation, de la recherche et de la jeunesse en 2003, qui précise que « les collèges pédagogiques d'instituteurs de l'Université « Babeş-Bolyai » de Cluj fonctionnent, avec les directions d'enseignement en hongrois, comme suit : Aiud, Cluj-Napoca, Odorheiu Secuiesc, Satu Mare, Târgu Secuiesc »³⁰⁶. En effet, c'est seulement une promotion qui a bénéficié de ces programmes, car comme beaucoup d'autres antennes et spécialisations de cet établissement, celles-ci ont disparu vite du système de formation. D'un côté cela est dû à la démarche d'autorisation, d'un autre côté c'est à la suite de la politique nationale qui a changé la spécialisation de formation obtenue au sein de cet établissement. Changement est dû à l'intention d'harmoniser sur l'ensemble du territoire les spécialisations proposées au sein de ces collèges universitaires.

Nous avons montré que l'État roumain s'est efforcé d'abord de créer une institution pour former les futurs instituteurs du premier degré avec la double spécialité qui leur donnait la possibilité d'enseigner une discipline au niveau secondaire. Sa mise en place était aléatoire et incohérente et s'étalait sur plusieurs années. Nous pouvons y trouver une petite ressemblance avec les professeurs d'enseignement général de collège qui étaient recrutés de 1969 à 1986 en France et qui étaient souvent des instituteurs à enseigner deux ou trois disciplines dans le second degré. Le Décret n°69-493 du 30 mai 1969 portant statut des professeurs d'enseignement général de collège³⁰⁷ encadre ces conditions. Parmi les candidats à l'admission dans un tel centre de formation, des places étaient réservées pour trois catégories dont les deux incluaient les « instituteurs et institutrices titulaires, pourvus du baccalauréat et justifiant de trois années de service effectif d'enseignement » et « élèves maîtres des écoles normales pourvus du baccalauréat ».

Le projet de création et de mise en place du collège universitaire d'instituteur semble assez flou, sans un cadrage fort national. À cela se rajoutent le manque de formateurs dans le domaine, le fonctionnement des antennes dans des villes sans aucune tradition académique et dans un contexte d'instabilité politico-économique du pays.

Nous allons ensuite voir dans les deux pays quels sont les acteurs impliqués dans le processus de formation et leur degré d'autorité.

³⁰⁶ Gouvernement de la Roumanie, Département pour les relations interethniques, Conseil de l'Europe, *Le premier rapport périodique relatif à l'application de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en Roumanie*, p. 165 (Guvernul României, Departamentul pentru Relații Interetnice, Consiliul Europei, Primul raport periodic privind aplicarea Cartei europene a limbilor regionale sau minoritare în România), 2010, [en ligne] : Romania initial periodical report_ro (coe.int).

³⁰⁷ Décret n°69-493 du 30 mai 1969 portant statut des professeurs d'enseignement général de collège, *JORF* du 31 mai 1969.

II. LES ACTEURS ET LEUR INFLUENCE SUR LE PROCESSUS DE FORMATION

Pour assurer une formation initiale conforme, un certain nombre d'acteurs jouent un rôle à des degrés différents et à des niveaux de responsabilité variés. Pourtant, même si leurs tâches à accomplir sont différentes, le rôle de chacun est indispensable pour la réussite de la formation.

a) De l'école normale départementale à l'institut universitaire de formation des maîtres

Dès son premier article, l'arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs précise tous les acteurs qui ayant un certain pouvoir sur les écoles normales et qui sont « sous l'autorité des recteurs et des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation, par les directeurs de ces établissements ». Jusqu'en 1991, les dispositions de la loi du 9 août 1879 relatives à l'établissement des écoles normales primaires sont maintenues en vigueur, donc « Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices, suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communale », et « l'entretien annuel des écoles normales primaires sont des dépenses obligatoires pour les départements ». Dès leur création et jusqu'à la fin de leur mission, les écoles normales d'instituteur ou d'institutrice ont été sous les autorités académiques. C'est ce qui change au moment où les instituts universitaires de formation des maîtres sont mis en place, dans chaque académie, à partir de 1991.

L'IUFM en tant que la première structure à caractère universitaire mais indépendante des universités, par ses fonctions (délibération sur les contenus et modalités de formation, initiatives en matière de formation de formateurs, prévisions de services, gestion de moyens etc.), comme par ses modes de fonctionnement démocratique (élection de certains membres, propositions d'un directeur etc.) a dû savoir faire vivre, dans une même académie, sur différents sites à forte identité parfois, un établissement unique par ailleurs rattaché à des universités autonome. Par conséquent, la mixité des acteurs est inévitable ainsi elle a été soit imposée soit suggérée par l'État-employeur.

Les IUFM ont été « rattachés 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 ». De même

ceci se traduit par la participation, comme membre de droit au conseil d'administration de l'IUFM, de chaque président d'université, qui est cependant présidé par le recteur.

Conformément à ces dispositions, l'IUFM de l'académie d'Amiens est rattaché par convention à l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV) et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne a été rattaché aux trois universités régionales : Université de Rennes 1, Université de Rennes 2 et Université de Bretagne Occidentale. Pourtant, la Bretagne a connu « la vivacité, entre 1989 et 1991, des revendications des Finistériens concernant la création par dérogation des 2 IUFM, l'un à Brest l'autre à Rennes d'autre part »³⁰⁸. Le compromis a pris la forme des deux CUFM (centre universitaire de formation des maîtres), tandis que le CUFM Est était chargé de coordonner les activités des sites de Rennes, Saint Briec, Vannes en liaison avec les universités de Rennes 1, Rennes 2 et l'université de Bretagne Sud, le CUFM Ouest coordonnait les activités des sites de Brest et Quimper, en liaison avec l'université de Bretagne occidentale.

Même si depuis 1968, on entrait à l'école normale après le baccalauréat, différemment aux anciennes écoles normales départementales, 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 ». Avec la création de cet établissement ambitieux qui hausse le niveau de formation des enseignants du premier degré (rappelons, à ce sujet que création des IUFM a été liée à une transformation statutaire historique, celle de l'alignement des futurs professeurs des écoles sur le statut des certifiés, à bac+3), le rapport des autorités change forcément, dans ce contexte « l'État exercera la pleine responsabilité de la formation des maîtres, laquelle relève de ses missions fondamentales, quel que soit le régime juridique choisi »³⁰⁹. C'est un moment historique dans les politiques éducatives et institutionnelles, la création de cette nouvelle institution comporte des innovations pour la formation des nouveaux professeurs des écoles dont le transfert des autorités académiques vers les autorités ministérielles.

Le décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 fixe les règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres³¹⁰:

³⁰⁸ Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, *Rapport d'évaluation interne, op.cit.*, p. 67 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

³⁰⁹ M. le ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Assemblée Nationale, 1^{er} séance du 19 avril 1990, p. 462 (Archives non classées INSPÉ de Rennes).

³¹⁰ Décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres, *JORF* n°226 du 29 septembre 1990.

« Les instituts universitaires de formation des maîtres, dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière, sont placés sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale ».

L'article 5 de ce décret indique que « les instituts universitaires de formation des maîtres sont administrés par un conseil d'administration assisté d'un conseil scientifique et pédagogique ». Le recteur de l'académie où l'institut a son siège préside le conseil d'administration dont les membres incluent différentes catégories des représentants des instances particulièrement impliquées dans le fonctionnement des IUFM.

Les obligations de ces deux conseils sont établies par deux articles distincts ci-dessous exposés :

Art. 18. - Le conseil scientifique et pédagogique est consulté par le conseil d'administration sur les orientations de formation initiale et continue, sur les modalités de la participation de l'institut aux actions de recherche en éducation ainsi que sur la nature et les caractéristiques des emplois de l'institut.

Art. 16. - Le conseil d'administration [...] délibère notamment sur :

1. Les orientations relatives aux formations ainsi que sur la politique de coopération extérieure ;
2. L'organisation générale des études ;
3. Le budget, ses décisions modificatives et le compte financier ;
4. Le règlement intérieur de l'établissement ;
5. Les conventions de rattachement ;
6. Les acquisitions, aliénations et échanges d'immeubles et l'acceptation des dons et legs ;
7. Les prises de participation et la création de filiales.

Il autorise le directeur à introduire les actions en justice.

La mise en œuvre effective des normes

Nous pouvons remarquer qu'alors que le conseil d'administration conduit surtout la politique générale de l'établissement dans le cadre défini par le ministère de l'Éducation nationale, le conseil scientifique et pédagogique prend en charge les domaines pédagogiques et organisationnels de l'établissement.

Quelle est la mise en place de ces directives dans l'IUFM de l'académie d'Amiens et l'IUFM de Rennes ? Il est évidemment que la situation est extrêmement variable d'un IUFM à l'autre, d'un département à l'autre, et au-delà des spécificités, on peut néanmoins retrouver parfois les mêmes difficultés. Par conséquent, « l'IUFM d'Amiens s'est constitué grâce à une

centralisation du pouvoir administratif et financier au siège »³¹¹ qui a entraîné « ses limites en termes d'efficacité administrative », à savoir « les anciennes écoles normales ne devenant dans l'établissement que des centres de mise en œuvre pédagogique des formations, sans autre pouvoir décisionnel que la gestion matérielle quotidienne »³¹². Il convient cependant de souligner que cette gestion matérielle laisse une vraie autonomie aux centres, qui gardent d'autres pouvoirs dans les faits. Mais, « faisant suite à la forte centralisation jugée nécessaire lors de la création de l'IUFM pour fonder l'unité de l'établissement, on note actuellement³¹³ une volonté de rééquilibrer les responsabilités entre le siège et les centres »³¹⁴.

Le même scénario se répète en Bretagne où l'IUFM a eu comme objectif prioritaire de créer, à partir des entités existantes, un établissement unique, donc « comme la plupart des IUFM, celui-ci a opté pour une organisation centralisée »³¹⁵. Mais dans le cas de ce dernier, « peut-être plus qu'ailleurs, les rivalités séculaires entre des villes, parfois enclines à cultiver l'esprit de clocher, constituaient des contraintes lourdes »³¹⁶ pour un fonctionnement harmonieux de l'établissement.

Il est intéressant de remarquer les critères de nomination du directeur des IUFM. Tant que l'autorité finale du ministre de l'Éducation nationale est indubitable, l'appel à vocation apparaît comme obligatoire :

Art. 6. - Le directeur, nommé par arrêté du ministre de l'Éducation nationale, pour une durée de cinq ans renouvelables une fois, est choisi sur une liste d'au moins trois noms proposée par le conseil d'administration parmi les personnes ayant vocation à enseigner dans un institut universitaire de formation des maîtres.

Ce passage implique que ce n'est pas nécessairement un universitaire qui doit assumer le rôle de directeur d'un IUFM. Le directeur assiste au conseil d'administration et est membre de droit du conseil scientifique et pédagogique. Il « assure, dans le cadre des orientations définies par le conseil d'administration, la direction et la gestion de l'établissement » en justifiant ultérieurement sa gestion au même conseil. Dans ce contexte, le pouvoir du directeur est donc dans une certaine mesure limité. C'est d'ailleurs un aspect saisi en 2001 dans le rapport

³¹¹ Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens, Rapport d'évaluation*, Avril 1998, p. 86.

³¹² *Op. cit.*, p. 63.

³¹³ L'évaluation de l'IUFM de l'académie d'Amiens avait commencée en mars 1997.

³¹⁴ *Op. cit.*, p. 79.

³¹⁵ Comité national d'évaluation, *l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation, évaluation déroulée au cours de l'année 1999-2000*, p. 29.

³¹⁶ *Op.cit.*, p. 25.

d'évaluation des IUFM par le Comité National d'Évaluation : « le mode de recrutement des directeurs adjoints devrait être modifié pour que les directeurs des IUFM soient en mesure de choisir librement leur collaborateurs »³¹⁷.

Les compétences exercées par le directeur d'un IUFM sont précisées par l'article 17 du décret mentionné :

1. Il représente l'établissement en justice et dans tous les actes de la vie civile ;
2. Il prépare le budget de l'établissement et l'exécute ;
3. Il prépare et exécute les délibérations du conseil d'administration ;
4. Il est ordonnateur des recettes et des dépenses de l'établissement ;
5. Il a autorité sur l'ensemble des personnels de l'établissement et nomme à toutes les fonctions pour lesquelles aucune autre autorité n'a reçu de pouvoir de nomination ;
6. Il est responsable du maintien de l'ordre au sein de l'établissement ;
7. Il répartit les services après avis des équipes pédagogiques ;
8. Il conclut les contrats, conventions et marchés ;
9. Il est chargé de l'organisation des opérations électorales.

Les partenaires et les instances des IUFM sont complexes, de ce fait « on peut noter que la répartition des responsabilités entre l'État employeur, l'université dispensatrice des connaissances universitaires et l'IUFM chargé de la formation professionnelle manque de clarté. Pour ne citer que quelques exemples : le recteur, représentant de l'État-employeur, est président du conseil d'administration mais ne siège pas au conseil scientifique de l'IUFM »³¹⁸.

En 2005 a eu lieu une importante réforme, le statut des IUFM change en devenant avec la loi d'orientation sur l'école de 2005³¹⁹, des écoles internes faisant partie d'une université :

« Article 45

I - Les deux premiers alinéas de l'article L. 721-1 du code de l'éducation sont remplacés par trois alinéas ainsi rédigés :

“Les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités ».

³¹⁷ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p.40 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

³¹⁸ G. SEPTOURS, R.-F. GAUTHIER, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport à monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Février 2003, p.47.

³¹⁹ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380, JO du 24 avril 2005.

Par conséquent, des fonctions disparaissent ou changent ainsi l'autonomie administrative et financière offerte initialement en 1989. Dans ce contexte, le Président de l'Université est le supérieur hiérarchique du directeur de l'IUFM comme c'était le cas, en Roumanie, pour le directeur des collèges universitaires d'instituteurs. Avec cette loi, les IUFM acquièrent le même statut que les collèges universitaires d'instituteurs, même si au sein des IUFM il n'y a pas que des instituteurs. Désormais c'est une composante de l'université, nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet dans le chapitre suivant.

En effet, selon les experts du Comité national d'évaluation le poids des héritages a généré une complexité de fonctionnement et de structuration nuisible à la lisibilité des IUFM, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'institution »³²⁰.

b) Du lycée pédagogique communiste à l'école normale et de l'école normale au lycée pédagogique démocratique 1989-2005

La loi de l'éducation et de l'enseignement n° 28 du 21 décembre 1978³²¹ encadre les autorités dans l'enseignement dont la plus puissante est la suivante :

« Le Ministère de l'Éducation et de l'enseignement porte l'entière responsabilité de la bonne organisation des activités dans le domaine de l'éducation, du contrôle et d'orientation spécialisée de toutes les unités d'enseignement »³²².

Dans l'exercice de ses fonctions, le ministère collabore avec d'autres organismes centraux qui ont en double subordination les unités d'enseignement. Ainsi, pour l'orientation et le contrôle du processus éducatif, outre les inspections scolaires, fonctionnent un Conseil de l'éducation et de l'enseignement, dans chaque département et un autre chargé de Bucarest dont la mission principale est d'analyser, de suivre et de contrôler les activités réalisées par les élèves et les enseignants.

Selon l'article 38 de la même loi, les lycées sont créés et fonctionnent sur la base d'une conception unitaire, sous la direction, l'orientation et le contrôle du ministère de l'Éducation et de l'éducation. Donc, le lycée pédagogique, à l'époque, comme le système entier d'ailleurs, était surveillé de près. Le réseau des lycées, les types et profils des lycées étaient approuvés par

³²⁰ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, p. 39 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

³²¹ Loi de l'éducation et de l'enseignement n° 28 du 21 décembre 1978, *Bulletin Officiel* n° 113 du 26 décembre 1978.

³²² Art. 172, *op. cit.*

décret présidentiel. Dans le même temps, « l'enseignement secondaire assure l'éducation politico-idéologique et morale-citoyenne des élèves, leur formation en tant que personnes avec un large horizon de culture et de savoir, avec un haut niveau de conscience socialiste »³²³.

Au niveau institutionnel, à part le directeur et le directeur adjoint qui sont nommés par le ministère, il y avait d'autres acteurs impliqués dans le processus éducatif caractéristique à ce moment-là :

« Le conseil d'administration de l'école, du lycée, [...] est composé du directeur et des directeurs adjoints, des représentants du personnel enseignant, élus par l'assemblée générale du personnel enseignant, des représentants de l'organisation du Parti communiste roumain, des organisations syndicales, des enfants et des jeunes, nommés par ceux-ci, des militants du parti et de l'État, des représentants des conseils populaires, des comités de citoyens des parents, ainsi que des spécialistes et des travailleurs des unités de production, de recherche et de conception ».

Suite à ce cadrage rigide, et après presque cinq décennies d'un système hypercentralisé, contrôlé et planifié, le changement des habitudes de toutes ces années ainsi que la promotion d'une culture qui favorisait l'autonomie et l'adaptation à une politique éducative démocrate après la chute du communiste, ont pris beaucoup de temps. De ce fait le changement des mentalités et des pratiques a été assez lent comme le professeur Emil Păun le note :

« En Roumanie, les enseignants participent plutôt à la mise en œuvre des décisions prises au niveau central mais, de plus en plus, ils sont sollicités pour s'impliquer au niveau des décisions prises localement par les écoles. Au niveau central, ils sont rarement consultés sur les changements à réaliser. Parfois, ils sont représentés dans des différents groupes consultatifs du ministère, mais leur capacité d'influencer les décisions est faible »³²⁴.

En réalité, l'enjeu était double : réformer la formation des enseignants et démocratiser le système éducatif au sens propre. Ce vécu est révélé aussi par notre témoin anonyme évoquant les difficultés qu'il a rencontrées après le changement de régime politique, quand le sens de l'autorité avec lequel tout le monde était habitué a changé d'un jour à l'autre. Ainsi, en tant que directeur d'un lycée pédagogique/école normale, il a eu du mal à collaborer avec les enseignants des lycées/écoles normales appartenant à la génération qui avait à l'époque dépassé la trentaine.

Puis, la loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, tout en gardant certaines autorités de la période précédente, change cependant leur rôle, le degré de liberté et d'autonomie. Ainsi,

³²³ Art. 35, *op. cit.*

³²⁴ E. PĂUN, « Roumanie. Attendre ou produire le changement ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 40, 2005, p. 87.

« pour mener à bien ses missions, le ministère de l'Éducation nationale constitue des structures des experts et s'appuie sur des instances consultatives, au niveau national, constituées sur des critères de prestige professionnel et moral »³²⁵.

Désormais, le réseau des lycées publics est approuvé par le ministère de l'Éducation nationale, sur proposition des inspections scolaires, avec la consultation des différents acteurs et à la suite de l'évaluation institutionnelle réalisée par la Commission nationale d'évaluation institutionnelle.

L'école normale/le lycée pédagogique est dirigée par des directeurs, assistés, selon le cas échéant, de directeurs adjoints. Dans l'activité de gestion de l'établissement, les directeurs s'appuient sur le conseil des enseignants, le conseil d'administration et la commission scolaire.

La nomination du directeur l'école normale/le lycée pédagogique a aussi évolué, celui-ci étant nommé sur la base des critères de compétence professionnelle et managériale, ainsi que sur recommandation du conseil d'école. Nous pouvons en conclure que la continuité de cette institution n'a pas empêché les changements internes.

En tout cas, le ministère de l'Éducation nationale est responsable de l'élaboration du curriculum, des plans de formation, du programme et des manuels scolaires pour l'ensemble de l'enseignement préuniversitaire. Nous allons revenir sur l'autonomie institutionnelle de l'école normale/le lycée pédagogique et sur le contenu des plans de formation dans un autre chapitre.

Nous constatons certaines similitudes en ce qui concerne le pouvoir des États dans ces deux systèmes de formation, par exemple, en France comme en Roumanie, le directeur des IUFM comme celui des lycées pédagogiques/ écoles normales était nommé par le ministère. Mais, il existe généralement une grande différence entre ces deux pays : tandis que la formation au sein des lycées pédagogiques/écoles normales était étroitement contrôlée et encadrée par l'employeur, les IUFM bénéficiait d'une autonomie relative, certes moins que les universités, mais une réelle autonomie financière, administrative et pédagogique.

c) Le Collège universitaire d'instituteurs

L'article 85 de la loi n°84 du 1995 mentionne que « le collège universitaire est l'unité fonctionnelle subordonnée à l'établissement d'enseignement supérieur ou à la faculté ». Le collège universitaire d'instituteurs était autonome dans le cadre de l'université, il y avait

³²⁵ Art. 140, Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

généralement un règlement du fonctionnement du collège universitaire d'instituteurs élaboré par le conseil du collège concerné et approuvé par le Sénat universitaire.

Contrairement au directeur des IUFM qui était nommé par arrêté du ministre de l'Éducation nationale, le directeur du collège universitaire d'instituteurs est soit choisi par le conseil du collège avant que sa nomination officielle soit confirmée par le sénat de l'université, soit nommé directement par ce dernier. Le directeur est responsable « de l'organisation du collège devant le recteur, le conseil d'administration, et le sénat de l'université »³²⁶. Les attributions et les compétences du directeur sont établies dans la carte universitaire de l'institution de l'enseignement supérieur dans le cadre de laquelle le collège universitaire fonctionne. Le plus souvent il conçoit le développement stratégique du collège et coordonne l'activité du conseil du collège tout en présidant leurs réunions. Le directeur du collège répondait de ses actions devant le Sénat et du recteur ou du doyen et du conseil de la faculté à laquelle il appartient.

Le directeur pouvait être démis de ses fonctions par le Sénat suite à une procédure identique à celle utilisée lors de sa nomination.

Contrairement aux IUFM, la composition des instances et des organes du collège universitaire d'instituteurs était très simplifiée voire limitée, l'État ne fixe que peu de règles d'organisation et de fonctionnement de cette institution. En effet, c'est à l'établissement d'enseignement supérieur auquel elle est subordonnée de tout décider en vertu de l'autonomie universitaire, par conséquent leur organisation était très variable. Généralement le collège universitaire d'instituteurs était présidé par un conseil d'administration d'une structure managériale composée de directeur, directeur adjoint, secrétaire, comptable et administrateur. Le conseil d'administration ou le conseil du collège universitaire d'instituteurs aurait pu comporter dans sa structure le directeur du collège, le directeur adjoint, le directeur d'étude les représentants des enseignants et des étudiants. En plus, la carte universitaire, établissait parfois des conseils de directeurs des différentes antennes de même collège en tant qu'organe consultatif du Sénat³²⁷, relatif au problème de la stratégie de développement du réseau des collèges et de son fonctionnement au sein des structures universitaires.

Toutefois l'article 10 de l'arrêté n° 4029 du 1999 relatif à l'organisation des collèges universitaires d'instituteurs précise que « les collèges sont autorisés, sous l'autorité des

³²⁶ Arrêté n° 4029 du 23 juin 1999 concernant l'organisation des collèges universitaires d'instituteurs et des collèges universitaire médicaux pendant l'année académique 1999-2000.

³²⁷ Dans l'enseignement supérieur en Roumanie, le Sénat est la plus haute autorité de l'université.

universités desquelles ils font partie, à coopérer avec les autorités et communautés locales en vue de la réalisation des activités ».

Il est intéressant de noter que les réglementations officielles concernant la création des collèges universitaires d'instituteurs sont émises à la fin de 1998 ou au début de 1999, soit au moment où la formation est passée entièrement sous la responsabilité de cette institution, même si le premier collège universitaire a été créé officiellement en 1995.

Dès leur création, les collèges universitaires d'instituteurs ont été intégrés et subordonnés aux universités, les IUFM ont connu cette situation à partir de 2005. Mais contrairement à la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dite loi Savary, en Roumanie « l'autonomie universitaire concerne les domaines de la direction, de la structuration et du fonctionnement de l'institution, des activités didactiques, de la recherche scientifique, de l'administration et du financement »³²⁸. Donc, en plus de l'autonomie pédagogique, scientifique, administrative et financière, les établissements pouvaient aussi recruter le personnel enseignant. De ce fait, les collèges universitaires d'instituteurs ont pu choisir librement leur directeur et l'équipe pédagogique. Toutefois, il y avait des contraintes nationales sur ce recrutement : le corps enseignant de ces établissements devait être constitué par des enseignants titularisés dans l'enseignement supérieur selon les directives officielles et au moins 20% parmi eux devaient avoir le statut de professeur d'université et de maître de conférences.

Cette liberté a eu aussi ses limites, car cette institution n'a pas été réglementée entièrement par l'État, le responsable majeur de l'éducation et de la formation, l'employeur des enseignants devrait mieux assumer ses responsabilités en matière de formation des enseignants du premier degré, tant pour dire ses attentes que pour s'assurer de la qualité des structures existantes sur le territoire.

En conclusion, ces deux nouvelles institutions, les IUFM et les collèges universitaires d'instituteurs, ont été construites, pierre à pierre, année après année. En France comme en Roumanie, même si la situation est très variable d'un IUFM à l'autre, d'un collège universitaire d'instituteurs à l'autre, souvent la conscience de l'existence de ces établissements est due davantage à la personnalité et aux initiatives locales de tel ou tel enseignant ou tel ou tel directeur ou recteur qu'à des dispositions de type institutionnel officielles.

³²⁸ Art. 92, Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, *Moniteur Officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

Conclusion

Nous pouvons sans doute en conclure, qu'en France comme en Roumanie, après la mise en place des nouvelles institutions de formation des enseignants du premier degré, les écoles normales ont continué à monopoliser un temps le monde éducatif.

Nous pouvons remarquer que le poids de l'héritage sur l'implantation, le transfert des biens et la manière d'investissement de anciens professeurs des écoles normales dans la création de la nouvelle institution universitaire, présentent des éléments communs en France et en Roumanie. Les IUFM comme les collèges universitaires d'instituteurs ont hérité une grande partie du personnel, des locaux sous la forme de sites qui ont gardé les activités de formation initiale pour les enseignants du premier degré au sein des anciennes écoles normales, et les ressources documentaires. De plus ces deux nouvelles institutions se sont appuyées fortement sur le réseau des écoles annexes et d'application des écoles normales. Notre hypothèse selon laquelle il reste de nombreuses traces du modèle école normale est validée. Il y a donc une forte nostalgie historique, surtout due au fait que « les lieux de formation ne sont donc en aucun cas neutres. Ils sont porteurs d'une histoire et, tout d'abord, de l'histoire d'une institution (les écoles normales) [...] L'IUFM semble de passage ici ! »³²⁹. Donc, l'implantation et le recours à des ressources appartenant aux anciennes institutions de formation des enseignants du premier degré restent fortement marqués par l'histoire en France comme en Roumanie. D'ailleurs, durant la période qui s'étend de 1991 à 2005 le caractère universitaire de ces institutions a du mal à s'imposer, de ce fait il y a peu d'universitaires au sein de ces nouvelles institutions universitaires.

Les perspectives qui se sont dessinées initialement en ce qui concerne la création et l'implantation des collèges universitaires d'instituteurs à partir de 1995 nous font penser à celles des instituts universitaires de formation des maîtres lors de leur mise en place :

« Dès l'origine, les nouvelles instances de formation françaises ont été l'objet d'une grande curiosité de la part de pays étrangers, notamment de pays en voie de développement, s'étant inspirés ou désirant s'inspirer de nos dispositifs d'enseignement »³³⁰.

³²⁹ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.* p. 46.

³³⁰ *Ibid.*, p. 145-146.

Quelle influence a eu l'expérience de la création des instituts universitaires de formation des maîtres sur les collèges universitaires d'instituteurs ? Quelles spécificités et quelles ressemblances entre ceux deux institutions de formation ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions dans le prochain chapitre en examinant l'évolution législative pour la période comprise entre 1989 et 2005 de certains éléments d'organisation, tous également importants : la mission de ces deux établissements, les critères d'admission, la nature de la validation de la formation. Nous étudierons également la mise en œuvre de ces directives dans les IUFM de l'académie d'Amiens et à l'IUFM de Rennes et dans collèges universitaires d'instituteurs de Bucarest et de Buzău.

DEUXIÈME PARTIE

DES INSTITUTIONS RENOUVELÉES ?

CHAPITRE IV

L'organisation des institutions de formation initiale des enseignants du premier degré de 1989 à 2005

Dans ce chapitre il sera retracé d'abord retracé l'évolution législative des modalités d'organisation de la formation des futurs enseignants du premier degré au sein des institutions responsables de cette mission de 1989 à 2005 en étudiant la mise en œuvre effective de celle-ci. Ensuite nous présenterons les spécificités et les ressemblances entre les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs.

I. LA PLANIFICATION ET LA STRUCTURE DES INSTITUTIONS DE FORMATION

Que disent les réglementations officielles sur le processus de formation et comment sont-elles mises en œuvre d'une part en France, au sein de l'école normale d'Amiens et de Rennes et ensuite dans le cadre de l'IUFM de l'académie d'Amiens et de Rennes, et d'autre part en Roumanie, dans le lycée pédagogique /l'école normale de Bacău et de Bucarest et dans le collège universitaire de Bucarest et de Buzău ?

a) Le cursus de la formation professionnelle initiale

En France, en 1989, comme ceci a déjà été souligné dans le chapitre 3, conformément à l'arrêté du 20 mai 1986 modifié, il fallait être titulaire d'un diplôme d'études universitaires générales ou d'un autre titre, diplôme ou qualification semblable afin de devenir élève-instituteur d'une école normale primaire : la durée de la formation professionnelle était fixée à deux années. Deux ans plus tard, les candidats devaient justifier d'une licence, n'importe quelle licence ou d'un diplôme équivalent afin d'intégrer l'IUFM, nouvel établissement chargé à partir

de 1991 de former les enseignants. La formation durait deux ans : la première année préparait prioritairement au concours, la seconde année menait à la maîtrise des compétences professionnelles.

Différemment du contexte roumain, le statut des futurs enseignants changeait pendant leur formation. Ainsi, après la première année et la réussite au concours de recrutement, l'étudiant devient en deuxième année professeur stagiaire et donc fonctionnaire de l'État. Durant sa deuxième année de formation, le professeur des écoles stagiaire doit assumer la prise en charge d'une classe lors d'un stage en responsabilité. Ainsi « L'IUFM est donc un type particulier d'établissement d'enseignement supérieur (EPA) accueillant des étudiants en première année et des professeurs-stagiaires en deuxième année »³³¹. D'ailleurs il existe en France comme en Roumanie, d'autres établissements d'enseignement supérieur qui forment des fonctionnaires, par exemple les policiers, les juges etc.

En Roumanie, en 1989, les lycées pédagogiques étaient responsables de la formation initiale des enseignants du premier degré, formation sur quatre ans située à un niveau secondaire supérieur et sanctionnée par le diplôme du baccalauréat. Puis, au sein de la nouvelle institution créée, les Collèges universitaires pédagogiques nommés aussi Collèges universitaires d'instituteurs, les candidats doivent être titulaires du baccalauréat afin d'y être formés pour une durée de deux ou trois ans à un niveau supérieur de courte durée³³². Pourtant notre recherche montre que cette formation a été organisée majoritairement sur une durée de trois ans. Les documents officiels ainsi que chaque arrêté relatif à l'autorisation de fonctionnement provisoire ou de l'accréditation d'un Collège universitaire d'instituteurs émis par le ministère de l'Éducation Nationale citent seulement les programmes de formation d'une durée de trois ans. Le témoignage de Vasile Molan confirme cette situation justifiant les raisons pour lesquelles la durée de deux ans a été mise de côté volontairement : « le collège représentait des études universitaires un peu courtes de deux ans, et deux spécialisations³³³, c'était assez difficile, c'était un programme très chargé et cela ne fonctionnait pas ». De ce fait, « les universités n'ont pas accepté de garder la durée de deux ans parce qu'elles ne pouvaient pas travailler avec deux plans de formation »³³⁴, respectivement de trois et de deux ans.

³³¹ R. BOURDONCLE, M. METOUDI, « Attestation de formation en IUFM (extraits du Pli de l'IUFM de Toulouse) », *Recherche & Formation*, n°13, 1993, pp. 223-228.

³³² Jusqu'à 2005, l'enseignement supérieur roumain était divisé en fonction de diplôme visé, en celui de courte durée (Bac+2/3) et en l'enseignement supérieur de longue durée (Bac+4/6 ans).

³³³ Rappelons, à ce sujet, qu'au début, les Collèges universitaires d'instituteurs formaient les enseignants pour le premier degré ; dans le même temps ceux-ci acquièrent une autre spécialisation qui leurs permettait d'enseigner au collège, selon le cas, une parmi les disciplines suivantes : langue étrangère, musique, dessin ou éducation physique.

³³⁴ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

En tout cas Marin Manolescu estime que le choix politique de la durée de formation dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs d'une part de deux ans pour les diplômés du lycée pédagogique, et d'autre part de trois ans pour les titulaires d'un autre type de lycée reste flou: « c'était une solution sans inspiration [...], cette décision a été prise dans un contexte politique, voilà une autre différenciation, une autre filière de formation qui n'avait aucune justification scientifique et pédagogique »³³⁵.

À partir de 2005, le Collège universitaire d'instituteurs est transformé dans le Département de pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire, intégré le plus souvent comme son prédécesseur dans les Facultés de Psychologie et Sciences de l'éducation. Mais à partir de 2005, à la fin des trois années d'études les futurs enseignants auront un diplôme de licence et pas seulement un diplôme de fin d'études d'enseignement de courte durée comme c'était le cas pour les titulaires de Collège universitaire d'instituteurs. Ainsi, dans le système de formation roumain, différemment de celui français, les élèves du lycée pédagogique ou les étudiants du collège universitaire d'instituteurs/ département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire obtiennent la certification d'enseignant à l'issue de la formation initiale. Bien sûr, ils doivent avoir réussi l'examen du baccalauréat/ de fin d'études/ de licence.

Dès leur création, les Collèges universitaires d'instituteurs utilisaient le principe des crédits académiques transférables. La mise en place des crédits permettait la reconnaissance de cette formation à la fois au sein de la même université, ainsi qu'entre les établissements d'enseignement du pays et à l'étranger. Ce changement en Roumanie était un enjeu explicite de l'internationalisation de la formation des enseignants, dans l'esprit de la Déclaration de Bologne et des autres conventions adoptées au niveau européen³³⁶.

Ce principe a été adopté un peu plus tardivement par les IUFM, plus précisément juste après leur intégration progressive dans les universités sous forme d'écoles internes à partir de 2007³³⁷: « la formation des maîtres, comme d'autres pays en ont fait le choix, permet la délivrance de crédits-ECTS et prend place dans le cursus licence-master-doctorat »³³⁸. Ce qui apparaît logique, car en intégrant les universités, les IUFM devaient en suivre le fonctionnement en termes de certification. Par conséquent, dans le système éducatif français l'intégration des

³³⁵ Cf. la totalité de l'entretien, annexe 3.

³³⁶ La Roumanie fait partie des pays parmi ceux signataires de la Convention de Lisbonne en 1997, de la Déclaration commune des Ministres européens de l'Éducation de Bologne en 1999, des recommandations du Conseil des ministres de l'Union européenne de 1996, ainsi que celles de la même année de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO relative à l'introduction le supplément au diplôme.

³³⁷ Les premiers arrêtés d'intégration ont vu le jour au 1^{er} janvier 2007.

³³⁸ Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, 28 décembre 2006, *JORF*, n°300, p. 19743.

IUFM dans les universités coïncide avec l'intégration de l'enseignement supérieur dans le cursus universitaire européen LMD. Néanmoins, l'intégration de la formation des enseignants du premier degré dans les études supérieures structurées en trois cycles a été réalisée à deux ans d'écart, celle-ci a débuté en Roumanie à partir de la rentrée de 2005 et en France à partir de 2007. Toutefois, nous constatons que contrairement au système français de formation des enseignants du premier degré, où la durée de la qualification dure généralement deux ans, en Roumanie, la formation initiale de cette catégorie d'enseignants, à quelques exceptions près, n'a jamais été inférieure à une durée de trois ans.

b) Les formateurs

L'arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs³³⁹ en France précise dans le 2^{ème} article que : « la formation est assurée par le personnel permanent de l'école normale : professeurs, inspecteurs professeurs, instituteurs maîtres formateurs, ainsi que par des enseignants-chercheurs et des enseignants des universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur associés à l'école normale par convention ». Quels changements a entraînés la création des IUFM dans le choix politique des intervenants pour assurer la formation initiale des enseignants du premier degré ?

Conformément aux préconisations du rapport Bancel du 10 octobre 1989³⁴⁰, qui précisait que les formateurs intervenant des IUFM seront « des enseignants-chercheurs universitaires, des formateurs et des praticiens des classes préélémentaires, élémentaires et secondaires », la réglementation, à savoir le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation, précise en détail l'identité des formateurs : « universitaires et chercheurs, membres des corps d'inspection, professeurs d'école normale d'instituteurs, directeurs d'études des centres régionaux de formation des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC), professeurs des écoles normales nationales d'apprentissage, conseillers pédagogiques, professeurs et instituteurs, intervenants extérieurs (médecins, économistes, psychologues, professionnels notamment de la communication et de la formation...) ». D'ailleurs le rapport du recteur Bancel donne la responsabilité de la qualité de la formation et de la réussite des IUFM à l'ensemble de ces intervenants : « C'est en effet de la rencontre et de l'enrichissement mutuel de ces nombreux intervenants [...] que dépend la qualité de la formation donnée aux futurs enseignants et donc la réussite des IUFM ». Mais c'est aussi une non-décision : le rapport Bancel consacrait le

³³⁹ *JORF* du 28 mai 1986 p. 6761.

³⁴⁰ D. BANCEL, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 10 octobre 1989.

maintien en poste des formateurs et formatrices déjà existants, ce qui d'ailleurs a été le cas à chaque réforme de la formation initiale des enseignants en France comme en Roumanie.

Nous pouvons remarquer que, si avant, les universitaires étaient associés à l'école normale, désormais les enseignants-chercheurs sont des personnels permanents au sein des IUFM. Concrètement, le corps enseignant des IUFM était représenté par des enseignants-chercheurs, la plupart du temps en nombre réduit, des enseignants du second degré, des enseignants du premier degré, certains emplois de corps d'inspection voire des emplois de directeur d'école normale auxquels se rajoutent des intervenants extérieurs.

En 1998, le rapport d'évaluation de l'IUFM de l'académie d'Amiens réalisé par le Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel souligne que « Le fonds des enseignants des anciennes écoles normales est resté stable et la place des enseignants du supérieur est encore modeste, comme dans les autres IUFM »³⁴¹. Par exemple, en 1999³⁴², dans l'IUFM de l'académie d'Amiens il y avait 19,9% d'enseignants du supérieur, plus précisément 1 PR³⁴³, 25 MC³⁴⁴. Au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes, 18,4% du total des enseignants appartenaient aux enseignants du supérieur avec 5 PR et 22 MC. On remarquera une stabilité du nombre d'enseignants-chercheurs dans l'IUFM de l'académie d'Amiens et une petite croissance dans l'IUFM de l'académie de Rennes : en 1994 et 1999, ils étaient au nombre de 26 dans l'IUFM de l'académie d'Amiens ; en 1994 l'IUFM de l'académie de Rennes disposait de 17 emplois d'enseignants-chercheurs, cinq ans plus tard cet IUFM comportait 27 enseignants-chercheurs. Même si la part des enseignants-chercheurs dans ces deux IUFM va croissant, elle reste encore minoritaire.

Dans le paysage de formation roumain, l'équipe des formateurs roumains des écoles normales comprenait et comprend encore des enseignants du second degré. Il s'agit en effet des formateurs dans toutes les disciplines concernées et qui détiennent rarement un doctorat. Par exemple, en 1989-1990 sur un total de 61 formateurs du lycée pédagogique de Bucarest, seulement deux détenaient un doctorat. Ce nombre évolue un peu dès le début jusqu'à la fin de la période que nous étudions : si en 1991 parmi 85 enseignants seulement deux détenaient un doctorat, en 2005 parmi 68 formateurs quatre avaient obtenu leur doctorat³⁴⁵.

³⁴¹ Comité national d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), IUFM de l'académie d'Amiens, *Rapport d'évaluation*, Avril 1998, p. 77 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

³⁴² Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p.95 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

³⁴³ Professeurs des universités.

³⁴⁴ Maîtres de conférences.

³⁴⁵ Malheureusement, nous ne disposons pas des données des autres lycées étant donné que nos demandes n'ont pas reçu de suite favorable, cependant il faut souligner que le lycée pédagogique de Bucarest/l'École Normale « Elena Cuza » / Collège National « Elena Cuza » est le pilier de cette institution sur l'ensemble de territoire.

Il est important de noter que si en 1989 la seule mission des lycées pédagogiques était de former les futurs enseignants du premier degré, après la révolution, progressivement les spécialités proposées dans le cadre du lycée pédagogique ont été plus diverses et plus adaptées au changement de la société. Par exemple, en 2005 parmi un total de huit classes existantes au sein du lycée pédagogique de Bacău³⁴⁶, deux sont destinées à former les enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Il en va de même dans le cadre du lycée pédagogique de Bucarest où les élèves de deux classes sur un total de cinq classes suivent la spécialisation pour devenir des enseignants du premier degré, en 1998 leur nombre était plus élevé bien évidemment étant donné que c'était la seule institution ayant la responsabilité de former les enseignants du premier degré de l'État ; ainsi il y avait cinq classes sur sept à Bacău et quatre classes sur sept à Bucarest.

De même que les IUFM, les membres de l'équipe pédagogique des Collèges universitaires d'instituteurs avaient le statut de formateurs permanents en tant qu'enseignants en poste ou des formateurs associés. En France, l'équipe des formateurs comprenait en principe des formateurs de toutes catégories ce qui est dû bien sûr à l'unification de la formation de tous les enseignants, à l'exception de la préparation à l'agrégation, officialisée par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. En Roumanie, ceux-ci étaient soit des universitaires soit des formateurs des disciplines représentés dans la plupart des cas par les enseignants du lycée pédagogique qui y intervenaient en tant que des formateurs associés. Dans le dossier de création du Collège universitaire de Bucarest (1999), on retrouve des informations relatives au personnel impliqué dans le processus de formation : enseignants ayant une qualification supérieure et une expérience riche, enseignants du département de Pédagogie et Psychologie de l'Université de Bucarest, enseignants expérimentés de l'école normale de Bucarest³⁴⁷. Ainsi l'équipe a été constituée parmi les enseignants de l'Université de Bucarest et de l'école normale « Elena Cuza » de Bucarest. Par ailleurs, c'est la loi qui imposait le statut des formateurs de ces établissements qui représentaient une des conditions requises par l'État afin que le Collège universitaire soit autorisé :

« Pour obtenir l'autorisation de fonctionnement provisoire, l'institution doit avoir à chaque spécialité au moins 70% des postes [...] couverts avec des enseignants titulaires dans l'enseignement supérieur ».

³⁴⁶ Son appellation a varié de 1989 à 2005 comme suit : le lycée pédagogique Bacău, l'École Normale « Ștefan cel Mare », le lycée pédagogique « Ștefan cel Mare » et finalement à partir de 2004, le Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare ».

³⁴⁷ Le Collège d'instituteurs de Bucarest, 1999, (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

Il convient de noter que les enseignants du Collège universitaires d'instituteurs sont aussi des membres des corps d'inspection de l'Éducation nationale impliqués dans le cadre du perfectionnement des compétences professionnelles des enseignants. Le système d'évolution et de promotion de carrière des enseignants roumains est lié au *definitivat*³⁴⁸ et aux grades didactiques qui comprennent des examens constitués par des épreuves écrites et des épreuves pratiques. Ces examens représentent une validation continue des compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Cela est mis en avant par Marin Manolescu « L'évaluation des enseignants, à travers le *definitivat* et grades a des fortes traditions dans l'enseignement roumain »³⁴⁹. Pourtant, dans le système français, on retrouve sous la forme d'un autre dispositif, le principe de prolongement de la formation initiale après la titularisation en préfigurant ainsi la formation continue des enseignants. Il serait intéressant d'analyser les stratégies mises en place par ces deux pays afin que la formation continue s'articule à la formation initiale mais ce n'est pas l'objet de notre recherche.

Nous pouvons remarquer dans les deux pays qu'en début de période la plupart des formateurs impliqués dans la formation des enseignants du premier degré sont passés de l'ancienne institution de formation à la nouvelle institution puisque le projet de la mise en place des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs a ouvert à certains enseignants d'écoles normales des perspectives d'évolution vers la carrière universitaire. Cette pratique entretenue par la présence encore massive de formateurs anciens, confirme de nouveau l'hypothèse que durant la période que couvre notre recherche, le passé de la culture de l'école normale est fortement enraciné dans les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs.

Même si progressivement après la première décennie leur nombre a baissé, les deux institutions ont fait le choix de donner une place privilégiée aux anciens formateurs des écoles normales, ce qui était peut-être attendu dans le contexte de la création d'un nouvel établissement responsable de la formation des futurs maîtres.

³⁴⁸ Dans le système roumain, la période d'insertion professionnelle se termine par un examen nommé *definitivat*. Ce n'est qu'après avoir réussi cet examen que les enseignants entrent pleinement dans leur vie professionnelle en tant qu'enseignants ayant un statut permanent.

³⁴⁹ M. MANOLESCU, *Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea (L'évaluation dans l'éducation, Méritocratie et médiocrité)*, Bucarest, Universitară, 2019, p. 249.

c) L'admission

Les deux systèmes de formation ont recruté les futurs enseignants en les sélectionnant. Examinons, les différences des procédures entre la France et la Roumanie.

Le système de sélection français

Les futurs élèves-instituteurs des écoles normales primaires étaient recrutés en 1989 par concours ouvert aux candidats titulaires du diplôme d'études universitaires générales ou de titres, diplômes ou qualifications équivalents conformément au décret n°86-487 du 14 mars 1986 relatif au recrutement et à la formation des instituteurs.

La naissance de la nouvelle institution chargée de la formation des enseignants a créé un nouveau dispositif d'admission. Dès la création des IUFM les arrêtés du 24 juin 1991³⁵⁰ et du 7 décembre 1994³⁵¹ ont réglementé les conditions d'admission en IUFM en tenant compte en particulier du nombre de postes offerts au concours, des possibilités d'encadrement en formation et des capacités d'accueil des écoles. Par conséquent, en fonction des spécificités de chacun des IUFM, ceux-ci ont été amenés à modifier plusieurs fois la procédure d'admission pour mieux réguler les capacités d'accueil. Par exemple, l'effectif de PE1 pour l'année universitaire 1994-1995 était de 558³⁵² dans le cadre de l'académie d'Amiens pour une prévision de postes vacants de 452³⁵³ en 1996-1997. En 2002-2003, l'effectif était de 657³⁵⁴ pour 607³⁵⁵ poste à prévoir en 2004-2004. Quant à l'académie de Rennes, l'effectif était de 475 étudiants admis en 1994-1995 pour un besoin prévisionnel de postes vacants de 364 en 1996-1997. L'effectif de PE1 est passé en 2002-2003 à 616 pour 385 de postes vacants pour les enseignants du premier degré en 2004-2005, lorsque les étudiants admis deux ans auparavant

³⁵⁰ JORF n°147 du 26 juin 1991 p. 8234.

³⁵¹ Arrêté du 7 décembre 1994 fixant les conditions d'admission en institut universitaire de formation des maîtres, JORF n°290 du 15 décembre 1994, p. 17775.

³⁵² Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Instituts (les) universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les effectifs en 1994-1995*, p. 18-19, en ligne : [Instituts \(les\) universitaires de formation des maîtres \(IUFM\). Les effectifs en 1994-1995. Public. - Détail \(education.gouv.fr\)](#).

³⁵³ Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1994-1995 ; prévisions des mouvements pour les années 1995-1996 à 1998-1999*, en ligne : *Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1994-1995 ; prévisions des mouvements pour les années 1995-1996 à 1998-1999*.

³⁵⁴ Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Instituts (les) universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les effectifs en 2002-2003. Évolution depuis 1991-1992*, p. 22-23, en ligne : [Instituts \(les\) universitaires de formation des maîtres \(IUFM\). Les effectifs en 2002-2003. Évolution depuis 1991-1992. - Détail \(education.gouv.fr\)](#).

³⁵⁵ Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Mouvements des personnels enseignants du premier degré - 2003-2004. Instituteurs et professeurs des écoles. Constat - Prévisions sur quatre ans*, p. 81-84, en ligne : [Mouvements des personnels enseignants du premier degré - 2003-2004. Instituteurs et professeurs des écoles. Constat - Prévisions sur quatre ans. - Détail \(education.gouv.fr\)](#).

achevaient leur formation. Comment expliquer l'écart entre ces deux académies ? La réponse réside dans la faible attractivité de l'académie d'Amiens pour les jeunes enseignants à la sortie de l'IUFM, de ce fait l'académie devrait importer des enseignants, contre la grande attractivité de l'académie de Rennes qui exportait souvent les enseignants. Donc l'académie d'Amiens située en Picardie avait besoin de plus d'enseignants que l'académie de Rennes située en Bretagne. Il convient d'ajouter qu'il y a deux facteurs qui influencent le vivier de candidats aux métiers enseignants : les inégalités territoriales et les variations chronologiques, avec une forte poussée dans les années 1990, puis un déclin évident à partir des années 2000. Ainsi, par exemple, en 1994 le ratio présents / poste aux concours externes du premier degré dans l'enseignement public était de 4,1. En 1995 le ratio observé était de 5,2, afin de passer à 5,4 en 1997. En 2000, nous constatons une baisse de ratio dans le premier degré : 4,7 candidats/poste. Une année plus tard, le ratio baisse encore : 4,3, afin d'atteindre 4,6 en 2005³⁵⁶.

Nous avons pu voir dans le paragraphe précédent que l'académie d'Amiens et celle de Rennes n'attiraient pas du tout les candidats d'une manière équitable. Cette situation n'a pas changé, aujourd'hui ces deux académies sont encore opposées sur le plan de l'attractivité :

« ...la crise de recrutement des enseignants est sectorielle et territoriale dans le premier degré où elle concerne surtout quelques académies « déficitaires » (Amiens, Créteil, Reims, Versailles), quand d'autres restent particulièrement attractives (Bordeaux, Montpellier, Rennes...) ³⁵⁷».

Le premier texte officiel du 24 juin 1991 fixant les conditions d'admission a été vite modifié par l'arrêté du 7 décembre 1994, modifications qui ont donné définitivement au directeur d'IUFM le pouvoir de prononcer la décision d'admission :

« Art. 2. - Les décisions d'admission sont prises, en fonction des capacités d'accueil de l'établissement, par le directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres, sur proposition d'une commission qu'il préside et dont la composition est fixée à l'article 4 du présent arrêté. Les propositions de la commission sont établies après examen des candidatures conformément aux modalités régissant l'admission, qui sont arrêtées en conseil d'administration et font l'objet d'une publicité. »

³⁵⁶ P. PÉRIER, *Attractivité du métier d'enseignant. États des lieux et perspectives*. Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016, p. 35 [en ligne] : [161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf \(cnesco.fr\)](https://www.cnesco.fr/161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf), [consulté le 21 mars 2022].

³⁵⁷ P. PÉRIER, *op.cit.*, p. 89.

En 2000, selon la note adressée aux directeurs des IUFM et dont l'objet est intitulé « Rénovation du dispositif de formation des enseignants »³⁵⁸, le ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie remarque que « les conditions d'admission présentent une homogénéité accrue » étant surtout « harmonisées au niveau national dans leurs principes ». Mais trois ans plus tard l'avis des experts du rapport émis en 2003 le contredit « selon les IUFM, cette sélection s'effectue sur dossier, en privilégiant selon les années et les sites des compétences différentes, ou sur des QCM³⁵⁹ dont le statut n'est pas clair »³⁶⁰. Entre ces deux rapports, en 2002, le rapport de Bernard Cornu et Jean Brihault intitulé « Pour une rénovation du dispositif de formation des enseignants » souligne³⁶¹:

« Les modalités d'admission peuvent consister en l'un des trois dispositifs suivants, ou les combiner : étude du dossier des candidatures, épreuve ou test d'admission, entretien avec une commission. Il appartient à chaque IUFM de fixer ces modalités ».

Les critères d'admission dans le cadre des IUFM étaient fixés par le conseil d'administration de chaque IUFM. L'admission est prononcée par le directeur d'IUFM sur avis d'une commission d'admission. Initialement l'admission portait sur un dossier de candidature et sur un entretien, puis les normes ont été modifiées dès 1995, par conséquent, une épreuve écrite sous la forme d'un test de type QCM précède alors l'examen des dossiers. Pour les professeurs des écoles ce test comprenant des questions à choix multiples et portait sur la culture générale et sur les connaissances élémentaires en français et mathématiques. L'entretien visait surtout à saisir l'aptitude de communication orale, les capacités de raisonnement, les motivations pour la profession enseignante. Les éléments du dossier examinaient le cursus universitaire et les expériences dans le domaine de l'éducation et de la formation des jeunes.

Nous pouvons remarquer que la pression des effectifs joue un rôle important dans la procédure d'admission. On peut corréliser ainsi un nombre important de candidatures à l'IUFM et un type de procédure d'admission. Par exemple, au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens, après une baisse de la demande de dossiers entre 2000-2002, la modalité d'admission a changé,

³⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *Note à l'attention de Mesdames et Messieurs les Directeurs des IUFM*, Paris, le 7 février 2000, p.2-3, (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

³⁵⁹ Questions à choix multiple.

³⁶⁰ G. SEPTOURS, R.-F. GAUTHIER, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport à monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Février 2003, p.17.

³⁶¹ Rapport de Bernard CORNU et Jean BRIHAULT, « *Pour une rénovation du dispositif de formation des enseignants* » remis le 19 juillet 2000 au Ministre de l'Education nationale, p.7, (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

passant d'un couple test + dossier à une procédure seulement sur dossier à partir de 2003. De ce fait, si en 2000-2001 les demandes d'admission avaient baissé de 17,56%, en 2003-2004, elles augmentaient de 79,71% et une année plus tard se situaient à 20,72%³⁶².

En Bretagne, en suivant la même logique, « devant la forte augmentation de la demande étudiante et le poids représenté par les candidatures dans la filière du professorat des écoles (50% de l'ensemble des candidats à l'entrée en première année), l'IUFM de Bretagne a été conduit à modifier plusieurs fois la procédure d'admission pour mieux gérer les flux »³⁶³.

De ce fait, dans le cas de l'IUFM de l'académie d'Amiens, « jusqu'à la rentrée 1996, l'admission en première année d'IUFM s'effectuait sur dossier avec un barème établi pour l'attribution des allocations et prenant en compte l'âge, l'excellence du parcours universitaire, l'obtention de la licence à l'UPJV et l'intérêt pour les activités périscolaires »³⁶⁴.

Les allocations ont été mises en place initialement par le ministère à la création des IUFM pour attirer les étudiants vers les carrières de l'enseignement et « afin de faciliter le recrutement des enseignants intervenant dans le premier et le second degré de l'enseignement public »³⁶⁵. Pour une durée d'une année, l'attribution des allocations d'année préparatoire à l'IUFM était décidée par le recteur d'académie « en fonction des critères de mérite et des ressources financières des intéressés, sur proposition d'une commission présidée par le directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres, ou à défaut par le responsable de la mise en place dudit institut ».

En effet, le projet pédagogique de l'IUFM de l'académie de Rennes³⁶⁶ précise que « Tous les candidats ont été convoqués à des entretiens d'admission début juillet 1991, qu'ils aient ou non été candidats à une allocation de première année d'IUFM ». En plus, « une seconde session d'admission a été organisée en septembre 1991 de manière à examiner les dossiers de candidats ayant soit tardé à faire acte de candidature, soit provenant d'autres académies, soit encore en attente de résultats de licence ».

³⁶² IUFM de l'académie d'Amiens. Service de la Scolarité Centrale. *Professorat des écoles, évolution des demandes d'admission*, état au 10.12.2004. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

³⁶³ Comité national d'évaluation, l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation, 2001, p. 53, (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

³⁶⁴ Comité national d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), *IUFM de l'académie d'Amiens*, Rapport d'évaluation, Avril 1998, p. 36 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

³⁶⁵ Art. 1^{er}, Décret n° 91-586 du 24 juin 1991 portant création d'allocations d'année préparatoire à l'institut universitaire de formation des maîtres et d'allocations d'institut universitaire de formation des maîtres, *JORF* n° 147 du 26 juin 1991.

³⁶⁶ Projet pédagogique 1991-1992, Académie d'Amiens, IUFM de Picardie, Amiens, 12 novembre 1991, p.32 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

Mais apparemment « ce système n'a pas été jugé satisfaisant par la nouvelle direction, qui estimait en outre que la suppression des allocations et la perspective d'un moindre recrutement d'enseignants conduisaient à repenser le problème de l'admission et à s'interroger sur les capacités d'accueil. Un système d'admission sur tests, pour le premier et pour le second degré, a ainsi été proposé. La décision a été laborieusement entérinée par les différents acteurs et partenaires de la formation, avec une vive opposition de nombreux universitaires et une absence de consensus au sein même de l'IUFM. Les tests ont finalement été mis en œuvre dès la rentrée 1997 »³⁶⁷.

En ce qui concerne l'IUFM de Rennes les tensions existantes entre les différents sites surgissent également dans le choix des modalités d'admission³⁶⁸ :

« Il est anormal que l'offre de formation soit redondante dans des filières dont les effectifs sont faibles et il n'est pas admissible que les critères d'admission en vigueur à Rennes et à Brest soient différents : l'harmonisation des procédures est indispensable »³⁶⁹.

Tandis que le même rapport impose « la redéfinition collective d'une politique d'admission qui mette fin à la concurrence entre Rennes et Brest³⁷⁰ » il juge aussi que « l'IUFM de Bretagne se donne les moyens de recruter des étudiants dont le profil présente une bonne adéquation avec les exigences du concours de recrutement des professeurs des écoles »³⁷¹.

Il faut cependant ajouter que les IUFM ont connu au début un nombre élevé de candidatures, dû surtout aux allocations attribuées initialement mais supprimées assez vite et à la revalorisation du métier des instituteurs vers la nouvelle carrière proposée, presque équivalente aux enseignants du second degré. Mais le nombre de demandes d'admission a connu une baisse dix ans après, lié spécialement « à la fois à la stagnation des effectifs universitaires et à la diversification des filières à dimension professionnelle débouchant sur des métiers autres que l'enseignement (y compris dans les filières Sciences humaines) »³⁷². De même, comme nous l'avons déjà noté, « l'attraction des IUFM, qui a été plus particulièrement

³⁶⁷ Comité national d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), *IUFM de l'académie d'Amiens*, Rapport d'évaluation, Avril 1998, p. 36 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

³⁶⁸ Malheureusement nous ne disposons pas de source pour analyser un exemple de ces tests utilisés dans l'académie d'Amiens et de Rennes.

³⁶⁹ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne*, Rapport d'évaluation, 2001, p. 89, (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 96.

³⁷¹ *Ibid.*, p. 56.

³⁷² Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p. 30-31 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

marquée dans le sud, a également touché des académies du Nord de la France, longtemps déficitaires »³⁷³.

Le système de sélection roumain

En ce qui concerne le système roumain, les épreuves d'admission spécifiques qui permettent l'accès dans le cadre d'un lycée pédagogique/école normale confèrent un niveau très élevé d'appréciation de la qualité des futurs enseignants. D'ailleurs, comme c'était le cas pour les écoles normales françaises, ces épreuves sont identiques pour tous les lycées pédagogiques/écoles normales. De ce fait, traditionnellement, la réussite de ces tests garantit aux futurs enseignants des aptitudes dans le domaine du dessin, de la calligraphie, de la musique, de l'éducation physique et de l'élocution. En 1990, les épreuves comportaient un test d'aptitudes éliminatoire (diction, dessin, musique et éducation physique et sportive) et un examen écrit (langue et littérature roumaine et mathématiques). Progressivement, l'examen écrit a été éliminé, toutefois, le test d'aptitudes a représenté toujours la condition *sine qua non* pour intégrer le lycée pédagogique.

En 2004, le ministère de l'Éducation recadre cette épreuve d'admissibilité à travers l'annexe III de l'arrêté n°4958 du 2004³⁷⁴ concernant la Méthodologie d'organisation et déroulement de l'admission au lycée et à l'enseignement professionnel public qui précise en détail les épreuves de compétences pour l'admission dans des lycées professionnels, le profil pédagogique, la spécialisation *învățători-educatoare* :

1. Test des compétences musicales

Il consistera en la vérification des capacités d'interprétation et d'oreille musicale à travers :
jouer une chanson d'un répertoire de cinq chansons apprises durant les classes I- VIII (équivalent de la période de l'école élémentaire et du collège pour la France)
reproduction de courts rythmiques-mélodiques (2-4 mesures) des chansons pour les enfants

2. Test d'aptitude physique

Il consistera en la vérification des aptitudes physiques par :

- reproduction d'après un modèle de 2-3 exercices d'influence sélective de l'appareil locomoteur ;
- 3-4 éléments de gymnastique acrobatique du programme de la 5e à la 6e année, exécutés de manière isolée;
- 600 m de course - pas de temps requis (implique un effort modéré).

Les aptitudes examinées sont :

- mémoire motrice et coordination ;
- état fonctionnel de la colonne vertébrale ;

³⁷³ *Ibid.*, p. 45.

³⁷⁴Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, Archives en ligne <http://oldsite.edu.ro/index.php/legaldocs/262>, [consulté le 31 janvier 2018].

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonctionnement normal du système cardio-respiratoire. |
| <p>3. Test de compétences artistiques</p> <p>Il s'agira de la réalisation de nature statique avec deux ou trois objets à thème plastique proposés par la commission.</p> <p>Les aptitudes examinées sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ réception des couleurs, des proportions entre les objets ; ▪ cadrage équilibré de formes plastiques dans un espace. |
| <p>4. Entretien</p> <p>Il s'agira de :</p> <p>a) récitation de 2-3 vers d'un poème (au choix) ;</p> <p>b) lire à première vue ;</p> <p>c) la participation à une conversation avec la commission sur un sujet donné (visant à saisir, à travers le dialogue, la capacité à argumenter, être persuasif et réactif dans la relation avec un interlocuteur).</p> <p>Les aptitudes examinées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la capacité de communiquer ; ▪ l'élocution. |

Tableau n°17 : Épreuves pour l'admission dans un lycée pédagogique en 2004³⁷⁵

L'expérience de l'école normale accumulée et enrichie au fil du temps, la durée d'études offerte par cette institution, ainsi que l'existence de ces tests ont probablement un lien avec le degré d'appréciation de nos témoins de la qualité des diplômés des écoles normales par rapport à ceux du Collège universitaire d'instituteurs.

Vasile Molan témoigne : « Je peux dire qu'il y avait des séries de lycées pédagogiques superbement préparées, qui n'existent pas actuellement à la faculté »³⁷⁶. De même notre témoin anonyme n'a aucun doute sur le fait que les différences entre l'enseignant débutant issu du lycée pédagogique et celui du collège pédagogique sont évidentes en ce qui concerne surtout leur niveau de connaissances, l'expérience et la qualité de l'acte d'enseigner, tout en affirmant que les étudiants du collège « n'avaient pas vraiment de vocation pour devenir *învățător* »³⁷⁷.

Les critères d'admission dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs sont moins exigeants que ceux des écoles normales même si une certaine influence est évidente. Même si les Collèges universitaires appartiennent à l'enseignement de courte durée, l'admission est faite selon les critères prévus pour les études universitaires de longue durée car « les étudiants du collège ce sont des étudiants de l'université dont le collège fait partie »³⁷⁸.

³⁷⁵Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, Archives en ligne : <http://oldsite.edu.ro/index.php/legaldocs/262>

³⁷⁶ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

³⁷⁷ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 5.

³⁷⁸ Arrêté n°4029 du 23 juin 1999 concernant l'organisation des collèges universitaires d'instituteurs et des collèges universitaire médicaux pendant l'année académique 1999-2000.

L'admission dans l'enseignement supérieur roumain respectait le principe de l'autonomie universitaire, donc chaque Collège universitaire d'instituteurs choisissait en toute liberté les critères d'admission comme c'était le cas pour les IUFM. De ce fait, l'État encadre seulement les types de places :

« L'admission se réalise sur les places allouées du budget, places payantes (dont l'effectif est au choix des universités) et sur les places de l'enseignement à distance (dont l'effectif est au choix des universités) »³⁷⁹.

L'admission portait souvent sur des épreuves d'aptitudes pédagogiques et artistiques sous la forme d'un entretien auxquelles s'ajoutaient une étude du dossier des candidatures et rarement un examen écrit. Vu qu'au cours de l'année universitaire 2005-2006, conformément au processus de Bologne, le programme d'études universitaires de courte durée du Collège universitaire d'instituteurs est remplacé par le domaine de licence « Sciences de l'éducation » avec une seule spécialisation pour tous les futurs enseignants du premier degré : « la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » au sein du Département de formation des enseignants de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation. Au cours de l'année, la même procédure et les mêmes critères sont repris. Cependant tandis que parfois les épreuves orales d'aptitudes pédagogiques sont maintenues, l'admission sur dossier est plus répandue et prend plus d'importance dans la sélection des futurs enseignants du premier degré alors que les épreuves écrites sont bannies. Ainsi, à la fin de la période que nous étudions, contrairement aux IUFM, l'institution universitaire chargée de la formation des enseignants roumains du premier degré a diminué ses attentes concernant la sélection des candidats. Par exemple, le dossier de création du Collège universitaire d'instituteurs Bucarest stipule que l'admission comporte deux étapes :

« La première étape : épreuve éliminatoire d'aptitudes : musique, éducation plastique, éducation physique et une épreuve conjuguée à des aptitudes pédagogiques ;

La deuxième étape : épreuve écrite portant sur les disciplines : éléments de langue et littérature roumaine et éléments des mathématiques et une épreuve écrite de langues étrangères (langue française ; langue anglaise) »³⁸⁰.

³⁷⁹ Arrêté n°3535 du 31 mars 1999 concernant l'enseignement de courte durée (les collèges universitaires), Article 7, Tribune de l'enseignement du mardi 13 juillet 1999.

³⁸⁰ Dossier de création du Collège d'instituteurs Bucarest, 1999, p.8 (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

Nous constatons certaines caractéristiques communes de ces épreuves avec celles des IUFM : l'épreuve écrite portant sur les connaissances élémentaires en roumain et mathématiques. Sauf qu'à l'époque, pour une courte durée, certains Collèges universitaires d'instituteurs avaient rajouté une épreuve écrite de langues étrangères. Cela s'explique par la double spécialisation offerte initialement par ces établissements, comme nous l'avons noté dans les chapitres précédents. Quant à l'entretien, les deux établissements visaient à évaluer à travers celui-ci la capacité de communication orale, de raisonnement, les motivations et une éventuelle expérience dans le domaine de l'éducation. En plus, le collège universitaire d'instituteurs utilisait les épreuves éliminatoires comme un élément d'admission, épreuves reprises des pratiques des écoles normales.

Puis, au sein de la même Université, organisé par la Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, le Département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire a choisi une sélection plus simplifiée pour ses candidats :

« Le concours d'admission comporte deux épreuves :

- a) Épreuve des aptitudes pédagogiques – oral (éliminatoire)
- b) Concours de dossier »³⁸¹.

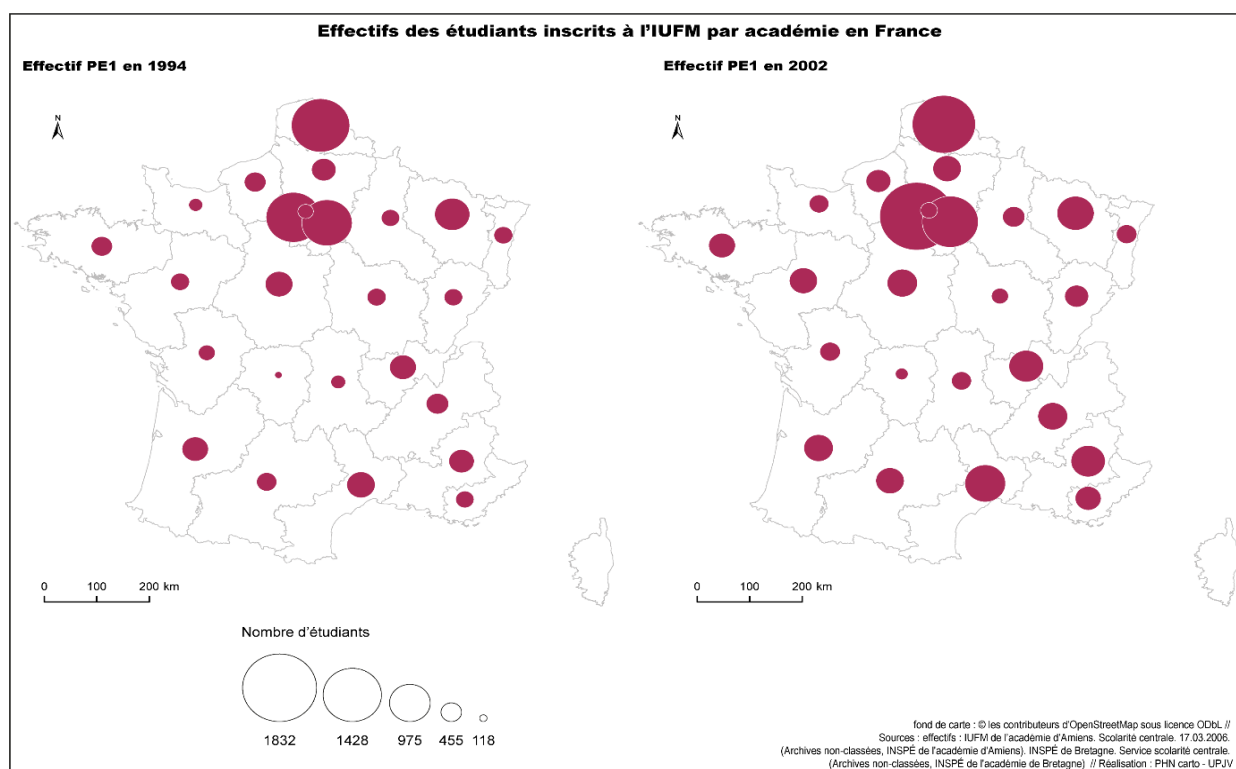
Si pour les IUFM le principe de l'admission d'un nombre d'étudiants était très lié aux besoins de recrutement, pour les Collèges universitaires d'instituteurs la capacité d'accueil était souvent choisie uniquement en fonction de la capacité d'accueil des locaux sans tenir compte de la réalité de la demande. Cette différence entre la France et la Roumanie peut s'expliquer par le fait que contrairement aux IUFM et au système de formation des professeurs du privé en France dans des centres de formation privés, en Roumanie, les Collèges universitaires d'instituteurs privés, tout comme ceux publics, formaient aussi les enseignants du premier degré du public. Il convient de noter, qu'en France, les enseignants peuvent être formés par des établissements supérieurs privés : le concours ne suppose pas d'obligation de passer par les IUFM.

Durant l'existence des Collèges universitaires d'instituteurs l'État roumain n'a pas géré le nombre d'admissions en fonction des postes disponibles, d'ailleurs cela aurait été difficile, car cette période se caractérise aussi par un étonnant développement des établissements

³⁸¹ Université de Bucarest, Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, Département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, *Dossier d'autoévaluation en vue de l'évaluation périodique du programme de licence : la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire*, p.27.

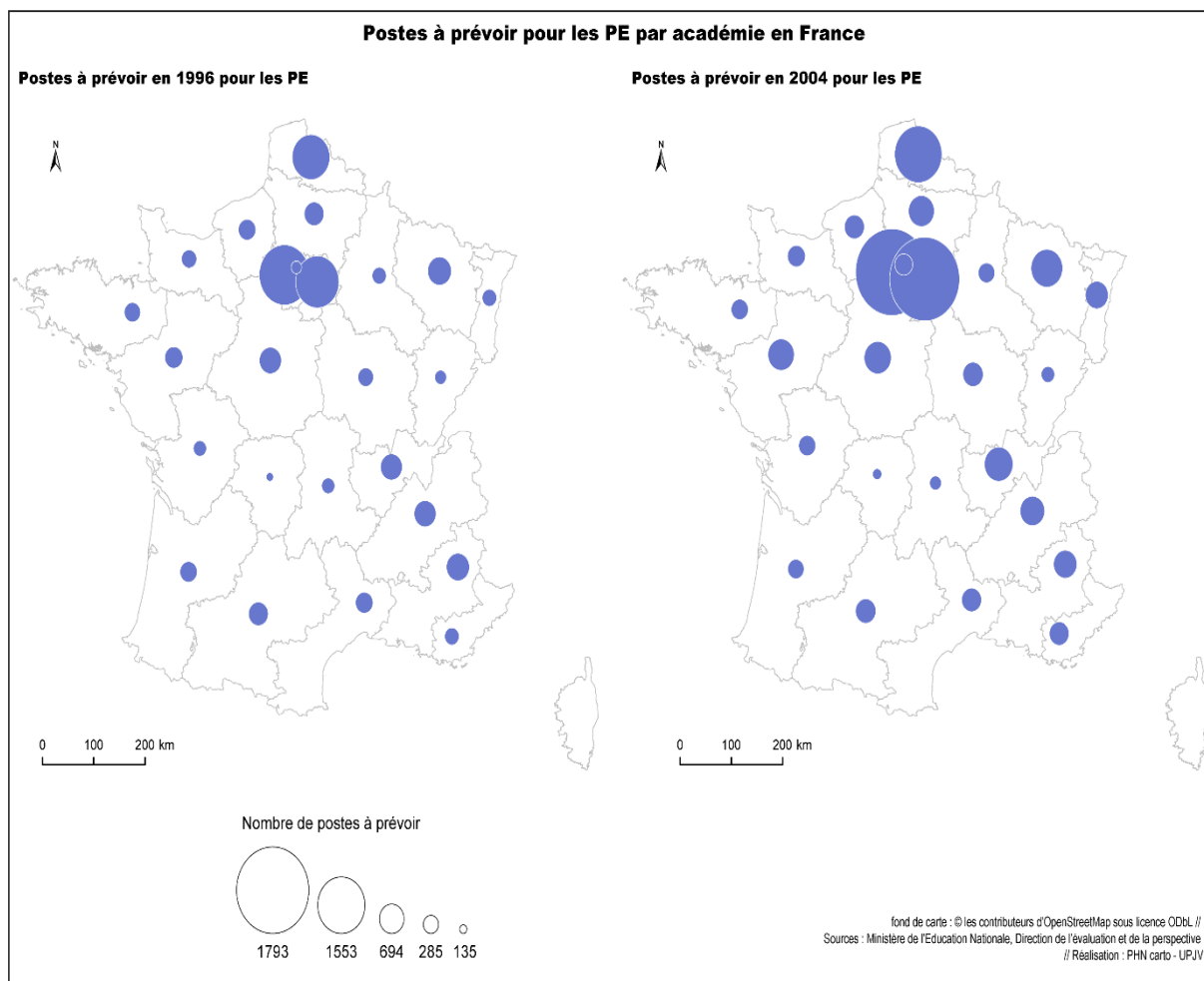
primaires privés en Roumanie. Ainsi en 2000, il y avait 12³⁸² écoles élémentaires privées. Leur nombre a pourtant augmenté chaque année : en 2003, il est passé à 24, puis à 32 deux ans plus tard. Si en 2010 on comptait 35 établissements privés du premier degré, dix ans plus tard, l'État roumain pouvait en recenser 100. Compte-tenu de ce contexte, nous pouvons en conclure que différemment de la stratégie organisée nationalement entre nombre d'admissions et nombre de postes en France, le ministre de l'Éducation roumain a eu du mal à maîtriser le flux d'admission au sein de cette institution.

Les cartographies 3 et 4 montrent les inégalités locales du nombre d'étudiants admis en première année pour les futurs professeurs des écoles et le nombre de postes du premier degré à prévoir dans toutes les académies de la France.



Cartographie n°5 : Effectifs PE1 en 1994 et en 2002

³⁸² Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne], [TEMPO Online \(insse.ro\)](http://TEMPO Online (insse.ro)), A7, SCL101A [consulté le 4 février 2020].



Cartographie n°6 : Postes à prévoir pour les PE en 1996 et en 2004

Nous aurions aimé faire une cartographie en Roumanie aussi pour montrer ces inégalités locales du nombre de candidatures, mais malheureusement nous ne disposons d'aucune source au niveau national en Roumanie. De même, nous ne disposons pas non plus de données parcellaires. Le plus souvent, les archives de ces établissements n'ont pas été conservées. Ou bien si les documents imprimés ont été envoyés au service d'archives, l'archivage était en réalité géré par une entreprise privée. Étant donné que le processus est parfois encore en cours, nous n'avons pas pu avoir accès à ce type d'archives. Par conséquent, nous disposons seulement des données de l'Université de Bucarest. Ainsi en 1999, 51 étudiants étaient inscrits au Collège universitaire d'instituteurs. Pendant l'année universitaire 2004-2005, le nombre d'étudiants inscrits dans ce même établissement s'élevait à 213. Une augmentation considérable, mais il convient de rester prudent quant à ces chiffres. En réalité, ces données incluent aussi les reprises d'études, des enseignants du secteur public ou privé déjà en poste ou d'autres cas spécifiques qui ne font pas l'objet de notre recherche.

d) La validation de la formation initiale

Une fois le cursus de formation initiale achevé, quelles sont les stratégies adoptées par ces deux pays afin de certifier les nouveaux enseignants du premier degré ?

Le dispositif de validation français

En France, selon les instructions ministérielles de l'arrêté du 7 novembre modifiant l'arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs³⁸³, le contrôle terminal de l'école normale départementale comprendrait « outre l'évaluation du stage en responsabilité, une épreuve orale [...] portant sur la connaissance du système éducatif et des activités complémentaires de l'école, ainsi que sur les problèmes économiques, sociaux et culturels concrets des milieux d'exercice et leurs conséquences scolaires et pédagogiques ». Sous l'autorité du recteur, le contrôle terminal était assuré par un jury qui évaluait satisfaisant ou non le bilan terminal des futurs instituteurs du primaire.

Avec la mise en place des IUFM, les principes de la validation de la formation ont changé, pourtant le stage en responsabilité a gardé sa place. Comme dans tous les IUFM, la validation de la formation des professeurs stagiaires du premier degré relevait exclusivement de l'autorité académique, en rassemblant différents éléments d'appréciation des trois volets d'une égale importance : le stage en responsabilité, le mémoire professionnel et les modules d'enseignement. Ces éléments permettaient au jury académique de proposer au recteur les listes et les dossiers individuels pour la titularisation, la reconduction du stage ou le refus du candidat.

La circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991³⁸⁴ relative au contenu et à la validation des formations organisées par les IUFM et à leur validation, précise clairement les objectifs et les modalités de la validation de la formation :

« L'IUFM doit constater que le projet de formation sur lequel s'était engagé le professeur stagiaire a été correctement mené, en s'appuyant sur un processus permanent d'évaluation de la formation. Cette évaluation prend en compte trois éléments :

Le stage en responsabilité ;

Le travail personnel d'analyse et d'approfondissement sur un thème lié à la pratique (mémoire professionnel) ;

³⁸³ Arrêté du 7 novembre 1988 modifiant l'arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs, *JORF*, p. 14774.

³⁸⁴ *BO* n°27 du 11 juillet 1991.

Les modules d'enseignement ».

Peu modifiées, ces dispositions sont reprises par la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002³⁸⁵ « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires » énoncées dans le cadre du plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001 :

« La deuxième année, qui constitue une année de formation professionnelle doit permettre à l'institution de vérifier pour chaque stagiaire l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier pour lequel il a reçu une formation initiale [...]

Le travail du stagiaire est évalué tout au long de l'année selon une logique formative. Cette modalité est complétée par un bilan terminal de la formation portant sur :

- le stage en responsabilité ;
- le mémoire professionnel ;
- les enseignements. »

Par conséquent, durant la période que nous analysons, la validation de la formation initiale a porté constamment sur l'évaluation positive de ces trois éléments. Dans le contexte français, le dispositif de validation de la formation est donc préalable à la titularisation. Cependant, le concours de recrutement, la formation et la titularisation sont interdépendants et se réalisent en lien avec la formation initiale, contrairement au système roumain de formation des enseignants.

Le dispositif de validation roumain

En Roumanie, les épreuves du baccalauréat passées à la fin du lycée pédagogique des futurs enseignants du premier degré comprennent des épreuves obligatoires, écrites, orales et/ou pratiques et des épreuves correspondant à des options facultatives. En 1990 toutes les épreuves étaient obligatoires et consistaient en trois épreuves écrites : langue et littérature roumaine, pédagogie scolaire et préscolaire, histoire, et une épreuve pratique. Durant les premières années de démocratie cette tendance de la part de l'État est maintenue, de ce fait les épreuves facultatives et/ou au choix apparaissent en même temps que la première loi d'enseignement post-communiste. On les retrouve dans l'article 26 de la loi de l'enseignement n° 84 du 1995 qui stipule que : « les études secondaires s'achèvent par un examen du baccalauréat national, diversifié en fonction du grade, du profil, de la spécialisation et de l'option de l'étudiant ». En

³⁸⁵ BO n°15 du 11 avril 2002.

plus, les élèves qui ont étudié dans une langue des minorités nationales doivent passer une épreuve écrite et orale dans la langue maternelle respective.

Comme l'indique le tableau ci-dessous, les épreuves du baccalauréat pour les élèves ayant suivi leurs études pendant cinq ans dans le cadre d'un lycée pédagogique sont différentes en 1996 en fonction de la filière suivie : enseignants des écoles maternelles ou enseignants des écoles élémentaires :

| Spécialisation | |
|--|--|
| Futurs enseignants des écoles maternelles <i>Educatoare</i> | Futurs enseignants écoles élémentaires <i>Învățători</i> |
| Épreuves écrites | |
| <ul style="list-style-type: none"> • la langue et la littérature roumaine • pédagogie préscolaire et la psychologie de l'enfant • au choix : littérature pour les enfants ou mathématiques | <ul style="list-style-type: none"> • la langue et la littérature roumaine • pédagogie scolaire et la psychologie de l'enfant • mathématiques |
| Épreuves orales | |
| <ul style="list-style-type: none"> • la langue et la littérature roumaine • au choix : histoire, géographie, biologie, physique, chimie, philosophie, économie politiques, langue étrangère, musique, dessin et des exercices graphiques, éducation physique | <ul style="list-style-type: none"> • la langue et la littérature roumaine • au choix : histoire, géographie, biologie, physique, chimie, philosophie, économie politiques, langue étrangère, musique, dessin et des exercices graphiques, éducation physique |

Tableau n°18 : Épreuves du baccalauréat pour élèves ayant suivi leurs études pendant cinq ans dans le cadre d'un lycée pédagogique en 1996

En 2003 suite à l'unification de la formation qui s'est réalisée progressivement à partir de 1994, les épreuves du baccalauréat sont devenues uniques pour tous les futurs enseignants du premier degré. Ainsi les épreuves orales obligatoires portent sur la langue et la littérature roumaines et une langue étrangère, celles écrites obligatoires comportent les mathématiques, la pédagogie préscolaire et scolaire et la psychologie de l'enfant. La seule épreuve qui contienne des matières au choix de l'élève donne la possibilité de choisir une discipline parmi les suivantes : une langue moderne étudiée au lycée (différente de celle soutenue durant l'épreuve orale obligatoire), physique, chimie, biologie, histoire, géographie, logique, psychologie,

économie, philosophie – en tant qu'épreuve écrite ou l'éducation physique en tant qu'épreuve pratique³⁸⁶.

En 2003 s'achèvent les études de la dernière promotion des élèves du lycée pédagogique à avoir suivi une formation d'une durée de cinq ans après le collège qui ont soutenu le baccalauréat. Il est à rappeler qu'à partir de 2001, la mission des lycées pédagogiques pour former les futurs enseignants du premier degré a été rétablie. Cependant, à partir de 2011 la durée des études a été raccourcie à partir de 2001 raccourci de cinq à quatre ans.

Entre 1990 et 2005 nous remarquons une évolution des épreuves du baccalauréat, pourtant celles-ci gardent leur spécificité. Par exemple, comme en 1990, la pédagogie reste sous une dénomination différente (pédagogie générale au lieu de pédagogie préscolaire et élémentaire³⁸⁷) une matière obligatoire de baccalauréat. Inévitablement l'évolution et le développement de la société et du système éducatif ont permis l'introduction des épreuves au choix du candidat. Nous retrouvons dans le tableau suivant, les épreuves du baccalauréat passées en 2005 par les élèves ayant suivi leurs études pendant quatre ans dans le cadre d'un lycée pédagogique.

| Spécialisation Enseignants du primaire (<i>învățători-educatoare</i>) |
|---|
| Épreuves écrites |
| <ul style="list-style-type: none"> • la langue et la littérature roumaine • pédagogie générale • mathématiques |
| Épreuves orales |
| <ul style="list-style-type: none"> • la langue et la littérature roumaine • langue étrangère |
| Au choix : une épreuve écrite ou une épreuve pratique |
| <p>L'épreuve écrite peut porter sur une langue étrangère autre que celle soutenue dans le cadre d'une autre épreuve, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, logique et argumentation, psychologie générale, économie, philosophie</p> <p>La seule discipline qui est au choix en tant qu'épreuve pratique c'est l'éducation physique</p> |

Tableau n°19 : Épreuves du baccalauréat pour élèves ayant suivi leurs études pendant quatre ans dans le cadre d'un lycée pédagogique en 2005³⁸⁸

³⁸⁶ Arrêté n° 4 321 du 29 août 2001 relatif aux matières et programmes pour l'examen du baccalauréat 2002, ministère de l'Éducation et de la Recherche, *Moniteur officiel*, n° 259 du 17 avril 2002.

³⁸⁷ Le mot utilisé en roumain c'était la pédagogie *școlară*, en référence à l'école élémentaire.

³⁸⁸ Annexe n°1 à l'arrêté du Ministre de l'Éducation et de la Recherche n° 5080 du 22 octobre 2004 relatif aux matières et les programmes de l'examen du baccalauréat – 2005, (Archives non-classées, Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare », Bacău).

Il est intéressant de constater qu'entre 1989 et 2005, les épreuves du baccalauréat pour les futurs enseignants du premier degré comportent une certaine stabilité. En effet, tandis que la pédagogie a été omniprésente parmi les épreuves finales écrites, le roumain et les mathématiques ont connu des alternances obligatoire-optionnelle, jusqu'en 2005 quand pour la première fois sont toutes les deux obligatoires. On peut constater qu'en 1990, avant que les épreuves soient adaptées par le nouveau régime politique, elles comportaient une discipline qui ultérieurement est intégrée au choix du candidat comme le reste des disciplines : l'histoire. On pourrait supposer que l'enseignement d'histoire était très important pendant l'époque communiste, quand les connaissances politiques étaient obligatoirement comprises dans le système éducatif : « les élèves et les étudiants sont obligés [...] d'acquérir l'idéologie et la politique du parti, sa conception du monde et de la vie, connaître l'histoire et le passé combatif du peuple »³⁸⁹.

Dans le système éducatif roumain, les études secondaires peuvent se terminer par un examen de certification des compétences professionnelles pour les élèves ayant suivi des études dans des lycées technologiques et professionnels, cet examen est distinct de l'examen de baccalauréat. La loi sur l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995³⁹⁰ stipule qu'en plus de diplôme du baccalauréat, un certificat professionnel sera également délivré aux élèves ayant passé une épreuve pratique. En 1999³⁹¹, le certificat professionnel change de nom : certificat de compétences professionnelles.

Ainsi, l'obtention du certificat de compétences professionnelles implique la réussite à une épreuve pratique. Celui-ci est une attestation qui confirme la formation spécialisée et professionnelle acquise par les diplômés du lycée dans un domaine particulier : industriel, agricole, forestier, économique-administratif et des services, pédagogique, informatique, métrologique, artistique, sportif, ainsi que pour les élèves des séminaires théologiques et des classes bilangues. En réalité, ce certificat donne la possibilité dans certains domaines de travailler immédiatement. Cependant, le certificat de compétences professionnelles dans le domaine du numérique par exemple, ou celui certifiant la maîtrise des langues vivantes n'est pas utile pour les employeurs, étant donné qu'il est nécessaire, voire obligatoire, de posséder ces compétences aujourd'hui.

³⁸⁹ Loi sur l'éducation et l'enseignement n° 28 du 21 décembre 1978, l'article 148, *Bulletin Officiel* n° 113 du 26 décembre 1978.

³⁹⁰ *Moniteur Officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

³⁹¹ Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995 (republiée), *Moniteur Officiel de la Roumanie*, n° 606 du 10 décembre 1999.

Ce certificat délivré en Roumanie n'est pas tout à fait comparable au baccalauréat professionnel créé en France en 1985. Même s'il y a souvent une dimension professionnelle immédiate, comme c'est le cas du baccalauréat professionnel français, les élèves roumains possèdent en effet deux diplômes : un de baccalauréat et un autre de compétences professionnelles. Contrairement au système français, en Roumanie il y a un seul type de baccalauréat. Les filières et les voies sont mentionnées sur ce diplôme sans lui accorder comme en France un adjectif spécifique. Pourtant, tous les diplômes du baccalauréat offrent les mêmes droits dans ces deux pays.

La délivrance du certificat de compétences professionnelles pour les futurs enseignants du premier degré est conditionnée par la réussite à l'examen du baccalauréat. En effet, sans ce certificat, les anciens élèves d'un lycée pédagogique/d'une école normale, ne peuvent pas enseigner. Donc ils doivent obligatoirement posséder le baccalauréat pour que le certificat de compétences puisse leur être délivré, ce qui n'est pas le cas pour les autres profils.

« La délivrance du certificat de compétences professionnelles n'est pas conditionnée par la réussite à l'examen du baccalauréat, sauf pour le profil pédagogique »³⁹².

C'est pourquoi, en plus du diplôme de baccalauréat, les élèves des lycées pédagogiques recevaient ce certificat de compétences professionnelles. À présent, le certificat de qualification et l'attestation d'enseignement d'une langue étrangère sont des documents délivrés en plus de diplôme de baccalauréat, attestant la formation professionnelle acquise par les diplômés pendant toute la durée des leurs études au sein de lycée pédagogique / collège national pédagogique.

Pour obtenir le certificat de compétence professionnelle qui est l'équivalent d'une attestation professionnelle, les élèves des lycées pédagogiques doivent passer une épreuve pratique. Celle-ci consiste en une séquence pédagogique tenue dans une des activités qui se trouvent dans le programme d'enseignement de l'école maternelle et une séquence pédagogique tenue dans une des disciplines enseignées à l'école élémentaire, s'y rajoute la présentation du projet didactique des épreuves pratiques réalisées. Selon les consignes de 2001³⁹³ qui continuent traditionnellement cette pratique, la note finale de l'évaluation de cette

³⁹² Article 7 de la Méthodologie d'organisation et de déroulement de l'épreuve pour l'obtention du certificat de compétences professionnelles du 29.08.200, *Moniteur Officiel de la Roumanie*, n° 687 du 30 octobre 2001.

³⁹³ Arrêté n° 4 320 du 29 août 2001 du ministre de l'Éducation et de la Recherche relatif à l'approbation de la Méthodologie d'organisation et de déroulement de l'examen pour obtenir le certificat de compétence professionnelle, *Moniteur officiel*, n° 687 du 30 octobre 2001.

épreuve représente la somme entre la moyenne des deux séquences pédagogiques tenues (y compris la présentation et la soutenance du projet de la séquence concernée) et la moyenne annuelle obtenue aux stages durant la dernière année d'études.

L'examen final du Collège universitaire d'instituteurs, intégré aux universités qui comportaient le plus souvent dans leurs structures des facultés spécialisées dans les sciences de l'éducation, est réglementé par le 1^{er} article de l'arrêté³⁹⁴ du Ministère de l'Éducation n° 5134 du 1998³⁹⁵ relatif à l'examen pour l'achèvement des études dans l'enseignement supérieur à courte et à longue durée. Les études dans le cadre de l'enseignement universitaire de courte durée s'achèvent avec l'examen de fin d'études dont l'organisation est la suivante :

« La structure de l'examen de fin d'études est la suivante :

- a) une épreuve générale, portant sur un examen des connaissances fondamentales dans le domaine de formation concerné ;
- b) une épreuve spécialisée, portant sur un examen des connaissances de spécialité ;
- c) la soutenance d'un projet de diplôme ».

Nous pouvons constater qu'à la vérification écrite se rajoute la présentation orale d'un projet de spécialité sur un thème choisi par l'étudiant, projet coordonné par un professeur spécialisé dans le domaine en question. Le projet de diplôme est élaboré pendant la dernière année d'études, parallèlement à la préparation théorique, et envisage deux dimensions : l'illustration au niveau théorique du problème et une étude des aspects pratiques du problème envisagé.

Une année après, en décembre 1999, le dernier arrêté n° 5124³⁹⁶ émis par le ministère de l'Éducation nationale relatif à l'examen d'achèvement des études dans l'enseignement supérieur à courte et à longue durée apporte peu de modifications au précédent.

L'article 7 de cet arrêté mentionne que :

« L'examen de fin d'études/de licence/de diplôme comporte deux épreuves, notées différemment :

- a) l'évaluation des connaissances fondamentales et de spécialité dans le domaine de formation concernée ;
- b) soutenance du projet de diplôme » (*équivalent des projets de fin d'études*) ».

³⁹⁴ Équivalent au décret.

³⁹⁵ Arrêté n° 5134 du 1998 concernant l'examen d'achèvement des études dans l'enseignement supérieur à courte et à longue durée, *Moniteur Officiel* de la Roumanie.

³⁹⁶ Arrêté n° 5124 du 1999 concernant l'examen d'achèvement des études dans l'enseignement supérieur à courte et à longue durée, *Moniteur Officiel* de la Roumanie.

La structure, le contenu et l'organisation de ces examens sont établis par les sénats universitaires sur proposition des facultés. Comme nous l'avons noté dans le chapitre précédent, en Roumanie, à l'époque les établissements d'enseignement supérieur sont dirigés par les sénats qui étaient présidés par les recteurs. « Les décisions des sénats, des conseils des facultés et des départements sont prises à la majorité des voix des membres présents, si leur nombre représente au moins les deux tiers du total des membres »³⁹⁷. Le président du bureau du Sénat était le recteur.

Il faut préciser que la transformation du Collège universitaire d'instituteurs en programme de licence avec la spécialisation « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » n'apporte pas de grands changements. Sous une nouvelle forme ces réglementations sont valables aussi à partir de 2005. Le vrai changement de ces nouvelles réglementations porte sur le diplôme de fin d'études de l'enseignement de courte durée qui disparaît. Désormais, les futurs enseignants du premier degré auront un diplôme de licence obtenu une fois l'examen écrit portant sur les connaissances fondamentales et de spécialité et la soutenance du mémoire achevé.

En France comme en Roumanie, tous les aspects de la formation théorique sont pris en compte lors de l'évaluation par les deux institutions universitaires de formation. Suivant les mêmes principes, le mémoire, composé d'une production écrite et d'une soutenance, était l'élément central de la professionnalisation dans les systèmes universitaires de ces deux pays, qui dépassait généralement les aspects strictement disciplinaires et portait sur toute question liée à l'exercice du métier. Mais tandis que pour les IUFM le stage en responsabilité a le même degré d'importance dans la validation finale de la formation que les autres éléments, les Collèges universitaires d'instituteurs ne donnent aucune importance à cet élément. En revanche, l'évaluation des stages a une place importante dans la moyenne de la note finale de l'attestation professionnelle délivrée à la fin du lycée pédagogique. Dans ce cas, toutes les notes des stages durant la période d'études et celles de l'épreuve pratique finale sont prises en compte. En tout cas, quel que soit le niveau de formation, les critères essentiels de l'évaluation/validation des stages s'appuient sur le déroulement du stage globalement ainsi que sur les séquences menées par les élèves/étudiants sur le terrain. Quel chemin faut-il suivre pour être recruté et devenir titulaire sur un poste d'enseignant en France et en Roumanie ?

³⁹⁷Art. 146, Loi de l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

e) Le processus de recrutement et de titularisation

Contrairement à la tradition de la France de lier la formation et le recrutement des enseignants, en Roumanie, la formation initiale n'est associée ni au recrutement ni à la titularisation. Par conséquent, le recrutement des enseignants roumains et leur titularisation se réalise après la formation initiale et n'est pas conditionnée par celle-ci. Ainsi, après l'obtention du diplôme, d'autres examens sont nécessaires afin d'avoir un poste d'enseignant. Cette différenciation est due surtout au statut des enseignants. En effet, en France les enseignants ayant réussi le concours sont employés en tant que fonctionnaires de l'État, en Roumanie les enseignants sont des non-fonctionnaires avec un contrat d'emploi à durée indéterminée garanti si le concours est validé.

En 1997, le statut des enseignants en Roumanie était réglementé par la loi n° 128 du 12 juillet 1997 relatif au Statut du personnel enseignant³⁹⁸. Cette loi adoptée par le parlement roumain, énonce les types de postes, les conditions et les compétences pour accéder à ceux-ci, les responsabilités, les droits et les obligations spécifiques à chaque catégorie d'enseignant, de personnel auxiliaire ainsi que celui de gestion et de contrôle. La même loi précise aussi les conditions et les modalités de recrutement, les cas de licenciement, les règles de retraite, le système de perfectionnement, d'évaluation, de rémunération, les sanctions ou les récompenses.

Les enseignants sont recrutés par concours, organisé selon une méthodologie approuvée par le ministre de l'Éducation nationale. L'article 9 de la loi n° 128 du 12 juillet 1997 relatif au Statut du personnel enseignant souligne les autorités de chaque représentant dans l'organisation de concours :

« La coordination méthodologique des concours pour pourvoir des postes déclarés vacants dans l'enseignement public est assurée par le ministère de l'Éducation nationale, et leur organisation et déroulement, par les inspections scolaires, ainsi que par les unités représentatives de l'enseignement préuniversitaire, établis par le ministère de l'Éducation nationale. »

En France, le rapport de 2003 des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et de la recherche évoque l'avantage de ce système :

³⁹⁸ Loi n° 128 du 12 juillet 1997 relatif au Statut du personnel enseignant, *Moniteur officiel* n°158 du 16 juillet 1997.

« Le recrutement des enseignants est régi par le statut de la fonction publique et par les statuts particuliers des corps de professeurs. Comme pour tous les fonctionnaires de l'État, le concours constitue le mode normal de recrutement des enseignants des premier et second degrés. Il confère aux lauréats la garantie d'avoir un emploi après titularisation »³⁹⁹.

Nous remarquons une différence essentielle entre ces deux systèmes : tandis qu'en Roumanie l'organisation du concours relève de la responsabilité des inspections scolaires⁴⁰⁰, en France c'est au recteur d'académie qu'est réservée cette responsabilité.

À l'époque, les futurs enseignants du premier degré passaient le concours de recrutement à bac+4 soit après une année de formation dans le cadre d'un IUFM et différemment du système de formation des enseignants roumains, la titularisation intervenait dans le cas où la formation reçue par le fonctionnaire-stagiaire était validée à bac+5. Donc, sur une durée de deux ans les futurs enseignants du premier degré étaient formés, recrutés et titularisés.

Quant à la titularisation du fonctionnaire stagiaire, celle-ci relevait exclusivement du jury académique qui était constitué par le recteur. Par ailleurs, le recteur Bancel énonce dès 1989 que « si le recrutement relève de la responsabilité de l'État, le stage d'un an, obligatoire statutairement, relève, quant à lui de la responsabilité de l'IUFM »⁴⁰¹. Effectivement, le décret n° 90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles⁴⁰² stipule clairement que la nature des épreuves et les modalités d'organisation des différents concours pour les professeurs des écoles « sont fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'Éducation et du ministre chargé de la fonction publique ».

Après avoir étudié la proposition faite par le directeur de l'IUFM et le dossier individuel du professeur stagiaire comportant les avis relatifs aux trois éléments de la formation, le jury se prononçait en établissant la liste des professeurs des écoles stagiaires qu'ils jugent aptes à recevoir le diplôme professionnel de professeur des écoles et le recteur en arrêtait la liste définitive.

Dans le système de formation roumain, les élèves du lycée pédagogique ou les étudiants du Collège universitaire d'instituteurs/ département de pédagogie de l'enseignement primaire

³⁹⁹ G. SEPTOURS, R.-F. GAUTHIER, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Février 2003, p.60.

⁴⁰⁰ Dans chaque département et dans la municipalité de Bucarest, les inspections académiques sont des services décentralisés et subordonnés au Ministère de l'Éducation nationale.

⁴⁰¹ Rapport du recteur Daniel BANCEL à Lionel JOSPIN ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, 10 octobre 1989.

⁴⁰² Décret n° 90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles, 03 août 1990, *JORF*, n°178.

et préscolaire obtenaient la certification d'enseignant à l'issue de la formation initiale, bien sûr après avoir réussi l'examen du baccalauréat ou l'examen de fin d'études/de licence.

L'article 7 de la loi n° 128 du 1997⁴⁰³ relatif au Statut du personnel enseignant mentionne les conditions d'études afin de pouvoir accéder à un poste d'enseignant :

- a) pour le poste d'éducateur/éducatrice dans l'enseignement préscolaire - l'accomplissement avec examen de diplôme du lycée pédagogique ou d'une école équivalente, ou l'accomplissement avec diplôme de licence ou de fin d'études, suivi par un cours dans le domaine psychopédagogique et méthodique spécifique ;
- b) pour le poste *învățător*⁴⁰⁴ - l'accomplissement avec examen de diplôme du lycée pédagogique, la spécialisation *învățători* ou la spécialisation *educatoare/învățători* ou d'une école équivalente ;
- c) pour le poste d'instituteur - l'accomplissement avec examen de diplôme du collège universitaire pédagogique, du lycée pédagogique ou d'une école équivalente, suivie par l'accomplissement d'une institution d'enseignement supérieur de longue ou courte durée ou par l'accomplissement avec diplôme de licence ou de fin d'études, suivi par un cours spécifique dans le domaine psychopédagogique et méthodique.

Une fois ces conditions remplies, les enseignants pouvaient avoir un poste en tant qu'enseignant titulaire ou enseignant suppléant en fonction de l'obtention de *definitivat* et de la titularisation.

Les postes étaient fournis par l'administration centrale, publiés au moins un mois avant le concours dans la presse centrale, locale et par affichage dans les inspections scolaires et les unités éducatives respectives. En effet, les postes vacants dans l'enseignement préuniversitaire public s'occupaient suivant l'arrêté suivant :

- a) par pré-transfert du personnel enseignant, sur demande, dans la même localité ou dans la localité où il a son domicile, dans les limites du même régime environnemental, dans des unités d'enseignements équivalentes ou dans un niveau d'enseignement inférieur [...]
- b) par transfert du personnel enseignant titulaire congédié par restriction d'activité ou par la suppression de certaines unités scolaires ; le transfert s'effectue dans des unités scolaires équivalentes ou dans un niveau d'enseignement inférieur, notamment, dans les limites d'un même régime environnemental, rural ou urbain, ou du milieu urbain vers le milieu rural.
- c) par détachement dans l'intérêt de l'éducation, par concours spécifique
- d) par concours sur des postes déclarés vacants

⁴⁰³ Loi n° 128 du 12 juillet 1997 relatif au Statut du personnel enseignant, *Moniteur officiel* n°158 du 16 juillet 1997.

⁴⁰⁴ Nomination donnée à l'enseignant des écoles élémentaires.

- e) par détachement, à la demande des personnes intéressées, par concours spécifique
- f) par concours, les postes réservés et les postes non occupés à la suite des opérations prévues de a) à e), par supplément, par cumul ou par rémunération horaire, par personnel suppléant, titulaire ou associé »⁴⁰⁵.

Différente de la titularisation qui concerne le poste obtenu, le *definitivat* considéré en tant que stage par les réglementations officielles pérennise l'entrée dans l'enseignement et s'obtenait après deux ans d'expérience en tant qu'enseignant. De ce fait « la présentation au examen pour l'obtention de la certification définitive dans l'enseignement est obligatoire », en plus « le personnel enseignant peut passer cet examen en trois sessions, en 5 ans maximum. Le personnel enseignant titulaire qui n'obtient pas la certification définitive dans l'enseignement perd le titre de titulaire »⁴⁰⁶. On peut dire qu'il existe une période « probatoire » de deux ans en Roumanie. Le *definitivat* peut ne pas être accordé si l'enseignant ne se présente pas à cet examen deux après avoir eu un poste, ou s'il passe trois fois cet examen sans réussir ses épreuves. De ce fait, si cet examen n'est pas obtenu dans les conditions imposées par l'État, les enseignants roumains n'acquièrent pas le statut d'enseignant ayant le droit de pratiquer officiellement, mais ils peuvent continuer à enseigner à durée indéterminée, comme suppléants. Cet examen comporte une inspection au sein de la classe, ainsi que des épreuves orales et écrites « qui évalue la formation spécialisée, méthodique et pédagogique, sur la base des programmes approuvés par le ministère de l'Éducation ». En utilisant une logique différente, les deux systèmes prennent en compte les mêmes éléments pour valider la formation initiale des enseignants du premier degré : les stages, le mémoire et les modules d'enseignement.

Mais, comme il est noté dans le rapport émis par la Banque Internationale pour la reconstruction et le développement / la Banque Mondiale « cette politique ne peut pas contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement roumain, compte tenu du fait que la proportion des enseignants suppléants dans le système représente plus d'un quart, soit 27% »⁴⁰⁷.

⁴⁰⁵ Art 10., Loi n°128 du 12 juillet 1997 relatif au statut du personnel enseignant, *Moniteur Officiel* n°158 du 16 juillet 1997.

⁴⁰⁶ Art 34., Loi n°128 du 12 juillet 1997 relatif au statut du personnel enseignant, *Moniteur Officiel* n°158 du 16 juillet 1997.

⁴⁰⁷ Banque Internationale pour la reconstruction et le développement / la Banque Mondiale, *Les enseignants - Rapport national SABE, Accord pour les services d'assistance technique pour MEN afin de développer la capacité de suivre et d'évaluer la mise en œuvre des stratégies dans l'éducation*, Décembre 2017, p.9.

En plus de l'examen de *definitivat*, les enseignants doivent passer un autre examen, celui de titularisation sur le poste. Au contraire de *definitivat* l'examen de titularisation peut être passé à tout moment, soit juste après la finalisation des études soit au moment choisi par l'enseignant. Une fois que l'enseignant a obtenu cet examen, il peut avoir un contrat de travail à durée indéterminée. Pourtant, si un enseignant réussit le concours de titularisation, mais pas l'examen de *definitivat* durant les cinq ans exigés, il perd la titularisation et son contrat de travail à durée indéterminée, mais il peut continuer tout de même à enseigner en tant que suppléant, sur la base d'un contrat à durée déterminée.

Dans ce contexte « la coordination méthodologique des concours pour pourvoir les postes déclarés vacants dans l'enseignement public est assurée par le ministère de l'Éducation, et leur organisation et leur coordination, par les inspections scolaires, ainsi que par les unités d'enseignement préuniversitaires représentatives, établies par le ministère de l'Éducation »⁴⁰⁸. Une modification intervient concernant cette réglementation en 2004, en donnant plus d'autonomie aux directeurs d'établissement dans le choix de leur équipe, et à partir de 2005 dans l'organisation et la coordination de ces concours qui sont assurées par les inspections scolaires et par les directeurs des unités d'enseignement préuniversitaire⁴⁰⁹.

Quoi qu'il en soit, « en général, la Roumanie n'attend toujours pas la qualité attendue en ce qui concerne l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies et des politiques publiques dans l'éducation, et en particulier, celles destinées à la formation initiale des enseignants. Cela peut être justifié par les nombreux changements législatifs, le manque de continuité, de cohérence et de vision au niveau gouvernemental en termes d'éducation et de formation »⁴¹⁰. Nous pouvons constater qu'en France aussi il y a eu et il y a encore de nombreuses réformes intermédiaires en plus de la troisième modification des structures de formation depuis 1991.

Après avoir évoqué les principes d'organisation et de fonctionnement des institutions dont la vocation principale était de former les futurs enseignants français et roumains, nous allons maintenant nous intéresser aux spécificités et aux ressemblances en ce qui concerne la mission et les objectifs des deux institutions universitaires : les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs.

⁴⁰⁸ Art. 9., Loi n°128 du 12 juillet 1997 relatif au statut du personnel enseignant, *Moniteur Officiel* n°158 du 16 juillet 1997.

⁴⁰⁹ Loi n°349 du 14 juillet 2004 pour modifier et compléter la loi n°128/1997 relatif au statut du personnel enseignant, *Moniteur Officiel* n° 683 du 29 juillet 2004.

⁴¹⁰ I.M. NIȚULESCU (TRAȘCĂ), « *L'évaluation des programmes de formation initiale des enseignants* », Thèse de sciences de l'Éducation : Université de Bucarest, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation : 2012, p. 79.

II. LA CULTURE INSTITUTIONNELLE DE L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES ET DU COLLÈGE UNIVERSITAIRE D'INSTITUTEURS

Quelles spécificités et quelles similitudes et différences entre ces deux institutions universitaires de formation ? Y a-t-il une influence de l'expérience de la création des IUFM sur les collèges universitaires d'instituteurs ?

a) Enjeux de la création des nouvelles institutions de formation

En 1989, en France, le contexte de la formation initiale des enseignants des écoles maternelles et élémentaires est marqué par la pénurie. Une campagne d'incitation au recrutement est lancée, des incitations financières sont apportées sous forme d'allocation aux candidats à la fonction. En plus l'heure de la revalorisation de la profession d'instituteurs ne peut plus être retardée. De ce fait, afin que la formation soit le plus possible ouverte à l'évolution de la société et à l'environnement international, des nouveaux établissements d'enseignement supérieur ont été créés en France comme en Roumanie : l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres et le Collège universitaire d'instituteurs.

En France la dissolution des écoles normales et la création des IUFM a été réalisés par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui évoque d'ailleurs la situation difficile dans laquelle l'État se retrouve par rapport à ses instituteurs :

« D'ici à 1993, 10 000 instituteurs [...], de 1994 à 1999, 12 000 instituteurs [...] par an en moyenne devront être recrutés. Or, actuellement, le recrutement annuel de 6 500 instituteurs [...] rencontre déjà de graves difficultés. Certains départements et certaines régions souffrent d'une insuffisance en enseignants qualifiés »⁴¹¹.

Le même discours est repris en 1990 par le recteur Bancel accentuant ainsi le besoin de l'Éducation nationale : « [...] la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres vise à disposer d'enseignants de plus en plus nombreux, pour permettre d'accueillir un

⁴¹¹ MEN, Rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation, *Mieux former et mieux recruter*, BO Spécial n°9, 3 octobre 1991, p. 25.

nombre croissant d'élèves et de faire face à l'augmentation considérable du nombre de départs en retraite »⁴¹².

En Roumanie, même si les Collèges universitaires d'instituteurs ont été créés en 1995, leur mise en place a été réalisée progressivement et c'est à partir de 1999 qu'ils s'imposent dans le paysage éducatif. Il convient de noter qu'après la révolution et jusqu'à la promulgation de la première loi démocratique « la réforme réelle de l'enseignement a été demandée et attendue continûment, au cours des dernières années, des élèves, des étudiants, des enseignants, des parents, de tout public concerné »⁴¹³.

Mais c'est quatre ans plus tard soit en 1999 que la mise place effective des dispositions prévues se réalise :

« L'année 1999 - comme année de réforme de l'enseignement – sera l'année des actions concrètes de changement perceptible et global de l'enseignement, quand les changements entamés en 1998 ou avant seront achevés. Les changements concernent les chapitres suivants :

- I. La réforme curriculaire ;
- II. L'organisation de la formation continue et l'enseignement à distance ;
- III. La restructuration du réseau scolaire et universitaire ;
- IV. Le changement du caractère de l'enseignement ;
- V. La relance de la recherche scientifique dans les universités
- VI. L'amélioration des infrastructures
- VII. L'informatisation de l'enseignement
- VIII. La réforme de la gestion scolaire et académique
- IX. Le partenariat école-communauté ;
- X. Les formes de coopération internationale
- XI. Le renforcement du statut social de l'enseignant, de l'élève et de l'étudiant
- XII. L'augmentation de capacité institutionnelle de Ministère de l'Éducation Nationale »⁴¹⁴.

Selon la commission des communautés européennes qui surveillait la demande d'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne, cette réforme peut être considérée comme un « programme de réforme ambitieux qui a été élaboré pour tous les niveaux d'enseignement (enseignement de base, enseignement secondaire, enseignement professionnel et enseignement supérieur). La loi sur l'éducation adoptée en juillet 1995 est une loi progressive qui s'aligne sur les critères qui prévalent dans l'Union »⁴¹⁵. C'est dans le cadre des enjeux de cette loi que le

⁴¹² Intervention du recteur BANCEL lors du C.S.E. du 6 juillet 1990, p. 6 (Archives non-classées, INSPÉ l'académie d'Amiens).

⁴¹³ Bulletin informatif de ministère de l'Éducation nationale, n°23, Septembre 1998.

⁴¹⁴ *La tribune de l'enseignement*, n°467-468, 12 janvier 1999, p. 8.

⁴¹⁵ Commission des communautés européennes, Avis de la Commission sur la demande d'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne, Bruxelles, le 15.07.1997, p.55.

Collège universitaire d'instituteurs a été créé et ainsi « le gouvernement a pris l'engagement de réformer le système éducatif de la Roumanie pour satisfaire les besoins d'une société démocratique et d'une économie de marché en portant la qualité à un niveau comparable à ceux des pays de l'Union »⁴¹⁶.

Dans le dossier de création du Collège d'instituteurs de Bucarest on parle d'une mutation dans la formation des enseignants du premier degré. Désormais elle doit atteindre un autre degré car « l'amélioration du niveau qualitatif de la formation des enseignants constitue une partie fondamentale de la réforme parce qu'ils représentent les principaux agents du changement »⁴¹⁷. Avec cette nouvelle institution créée on veut améliorer à la fois le niveau de recrutement, de formation et d'attractivité.

Selon le même document « l'apparition de telles institutions est déterminée par :

- La nécessité d'assurer la cohérence de la réforme de tous les niveaux du système d'enseignement ;
- Le raccordement *aux réseaux et aux tendances européens de professionnalisation du corps enseignant* ;
- La pénurie des enseignants qualifiés, surtout pour l'enseignement primaire et secondaire »⁴¹⁸.

Le Rapport d'autoévaluation rédigé par l'Université de Bucarest stipule que la création du collège est le fruit des « nécessités dictées par le marché de travail qui réclame un manque criant des enseignants pour l'enseignement primaire et pour enseigner les langues modernes au niveau des classes II⁴¹⁹-VII⁴²⁰ »⁴²¹. Manque qui est dû, comme nous l'avons signalé dans le chapitre 2, à la transformation de la plupart des lycées pédagogiques dans les années 80 en lycée à profil industriel. Cela a probablement aussi un lien avec la crise sociale traversée par le pays et le départ de nombreux jeunes vers les pays d'Europe occidentale.

Dans la notification 11989 du 14 septembre 1999 relatif à la formation des enseignants du premier degré suppléants (certifiés ou non)⁴²², l'État constate que « depuis plusieurs décennies dans beaucoup d'écoles maternelles et élémentaires de la Roumanie travaillent plus de 10 000 personnes dont la formation pour ces postes n'est pas conforme à la loi en vigueur. Le ministre de l'Éducation nationale est préoccupé pour assurer des enseignants qualifiés pour

⁴¹⁶ *Op.cit.*, p. 55.

⁴¹⁷ Dossier de création du Collège d'instituteurs Bucarest, 1999, p.5 (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁴¹⁸ *Op.cit.*, p. 5.

⁴¹⁹ La deuxième année d'école élémentaire dans le système éducatif roumain.

⁴²⁰ La dernière année du collège dans le système éducatif roumain.

⁴²¹ Université de Bucarest, « Rapport d'autoévaluation », p.8 (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁴²² MEN, Notification numéro 11989 du 14 septembre 1999, *La tribune de l'enseignement*, 1999, p. 6-7.

toutes les écoles maternelles et élémentaires. De ce fait, une solution est représentée par les collèges des instituteurs ». Nous aurions aimé savoir si ce constat était nouveau ou bien avait déjà été repéré, mais les sources ne le permettent pas. Mais, est-ce la réalité ou un discours nécessaire et conforme à la réglementation officielle ? Vingt ans après, le rapport de la Banque Internationale pour la reconstruction et le développement / la Banque Mondiale, statue : « la Roumanie fait face à une pénurie d'enseignants qualifiés. Malgré cette situation, aucune politique significative n'a été mise en place pour rendre la profession enseignante plus attractive. Cela est dû en partie aux contraintes budgétaires »⁴²³.

Puis, dans l'arrêté n°3642 du 4 mai 1998 relatif à la création des Collèges universitaires d'instituteurs, le ministère de l'Éducation avoue que la pénurie d'enseignants du premier degré s'est intensifiée en Roumanie : « Dans l'enseignement la crise d'éducateurs et *învățători*⁴²⁴ est devenue aiguë, du fait que très peu de diplômés du lycée pédagogique embrassent la carrière d'enseignant de l'école maternelle ou élémentaire »⁴²⁵. Comme en Roumanie, en France aussi « en amont de toute formation, inciter un nombre toujours croissant d'étudiants à choisir les carrières de l'enseignement est devenu un enjeu vital »⁴²⁶. C'est pourquoi la création des nouvelles institutions de formation visait également une amélioration de l'image de l'instituteur dans le cadre d'une politique internationale. En plus, l'évolution des différents publics et « les nouvelles exigences auxquelles doit répondre le système éducatif entraînent une évolution du rôle des enseignants »⁴²⁷.

Nous pouvons en conclure que tandis qu'en France le besoin d'assurer une formation universitaire aux instituteurs et la volonté d'élever leur niveau a été associée à l'idée d'une unification des conditions de formation, de recrutement et de salaire entre les enseignants du premier degré et ceux du secondaire⁴²⁸, idées reprises du plan Langevin-Wallon et du colloque d'Amiens⁴²⁹, en Roumanie cette nécessité est née après la chute du communiste dans le contexte et l'obligation d'intégrer l'Europe : « la création des Collèges universitaire d'instituteurs » a été réalisée « pour répondre aux besoins d'éducateurs et d'*învățători*, afin de consolider la qualification et le statut social des instituteurs » et « afin de raccorder la formation des

⁴²³ Banque Internationale pour la reconstruction et le développement / la Banque Mondiale, *op. cit.*, p. 13.

⁴²⁴ Appellation pour les enseignants des écoles élémentaires.

⁴²⁵ Arrêté n° 3642 du 4 mai 1998 relatif à la création des collèges universitaires d'instituteurs, p.13 (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁴²⁶ Rapport du recteur Daniel BANCEL à Lionel JOSPIN ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, 10 octobre 1989, p.21.

⁴²⁷ MEN, « Rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation », *Mieux former et mieux recruter*, BO Spécial n°9, 3 octobre 1991, p. 1.

⁴²⁸ À l'exception des agrégés.

⁴²⁹ A. PROST (dir.), *op.cit.*, p.150 et J. CAHON et B. POU CET, *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle*, mars 1968, Rennes, PUR, 2021 p. 13 et p. 236.

instituteurs aux repères européens »⁴³⁰. En réalité, dans des contextes différents, les deux systèmes ont prouvé la même ambition : une revalorisation concrète des enseignants du premier degré.

Ainsi, ces institutions ont été créées dans les deux pays dans l'intention de revaloriser la fonction enseignante, dans un contexte de pénurie d'enseignants voire de manque d'enseignants qualifiés. De nouveaux rôles et des fonctions différentes sont attribués à ces institutions récemment créés.

b) Quelles missions et quels objectifs attribués aux l'Instituts universitaires de formation des maîtres et aux Collèges universitaires d'instituteurs ?

Les premières institutions qui ont donné la reconnaissance universitaire de la formation des enseignants du premier degré en France et en Roumaine ont été les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs. Ces nouveaux établissements ont représenté incontestablement une motivation pour les jeunes à continuer leurs études en changeant désormais le choix de ce métier par des candidats plus âgés que ceux des écoles normales.

Mais quelles ont été leurs missions fondamentales officielles ?

Les missions initiales des IUFM sont définies dans l'article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 :

« [...] ces institutions conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. [...] 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 ».

Sans doute, dans le système français la mise en place des IUFM « répond à un double objectif : formation et recrutement des enseignants »⁴³¹. Les IUFM ont eu « notamment pour mission la formation initiale des enseignants du premier et du second degré ; à ce titre, ils préparent aux concours de recrutement des professeurs des écoles »⁴³². Leurs missions ont

⁴³⁰ MEN, Arrêté n° 3109 du 18 janvier 1999 (relatif à l'organisation des collèges universitaires d'instituteurs et des collèges universitaire médicaux pendant l'année académique 1999-2000).

⁴³¹ Intervention du Ministre à la réunion des Recteurs du 29 août 1990, p.1 (Archives non-classées, INSPÉ l'académie d'Amiens).

⁴³² Ministère de l'Éducation nationale, direction des enseignements supérieurs, sous-direction de la formation initiale des maîtres, DESUP 4B/n° 0249, Paris, le 27 sep. 1991, p. 1 (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

évolué avec les temps, ainsi en plus de la responsabilité de l'ensemble de la formation des maîtres, à l'exception de la préparation à l'agrégation qui tenait de l'université, en 1993, la formation des enseignants du second degré de l'enseignement privé est attribuée en grande partie aux IUFM. Finalement ces institutions, qui ont participé dès 1991 à la formation continue des enseignants du premier degré, ont eu vocation à participer aussi à la formation continue du second degré après la disparition des MAFPEN⁴³³, en 1998. En tout cas, les « trois objectifs avaient été assignés aux IUFM à leur création : « former mieux, former ensemble, former plus »⁴³⁴. Par ailleurs, former tant les enseignants du secondaire que ceux du primaire, a été l'une des innovations de la création de cet établissement.

En Roumanie, les Collèges universitaires d'instituteurs nommés aussi collèges universitaires pédagogiques ont été créés par l'article 64 de la loi de l'enseignement n°84 du 1995. Leur mission initiale y est mentionnée :

« Art. 64.

(1) Les collèges universitaires dans la filière pédagogique assurent la formation des instituteurs de l'enseignement préscolaire et primaire ; ils acquièrent également la spécialisation pour enseigner dans l'enseignement secondaire, selon le cas, une discipline : langue étrangère, musique, dessin ou éducation physique »⁴³⁵.

Pareillement, ses missions ont changé pendant la période que nous étudions. La spécialisation pour l'enseignement secondaire est abandonnée vite, à la place ces établissements offrent seulement une formation pour les instituteurs pour l'enseignement du primaire⁴³⁶ ou pour l'enseignement du préscolaire. Ainsi, nous constatons une différence essentielle entre la France et la Roumaine : en France, le passage primaire/secondaire n'était pas prévu.

Les Collèges universitaires d'instituteurs participaient aussi à la formation continue des enseignants du premier degré, comme c'était le cas historiquement de toutes les institutions de formation initiale. Intégré dans une forme de formation continue, « le perfectionnement par *definitivarea* dans l'enseignement et l'octroi des grades didactiques II et I entre dans les attributions des universités, des lycées pédagogiques, des collèges universitaires pédagogiques et des lycées spécialisés »⁴³⁷. En Roumanie, institutionnellement, le rôle de la formation initiale,

⁴³³ Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale.

⁴³⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mission Scientifique et Technique, *Les IUFM après quatre ans de fonctionnement*, Rapport d'expertise, Décembre 1995, p.29.

⁴³⁵ Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel* de la Roumanie, n° 167 du 31 juillet 1995.

⁴³⁶ Ici la nomination du primaire fait référence aux enseignants des écoles élémentaires.

⁴³⁷ Ministre de l'Éducation nationale, l'arrêté n° 3 770 du 19 mai 1998 relatif à l'approbation de la méthodologie de la formation continue du personnel enseignant de l'enseignement préuniversitaire, *Moniteur Officiel* n° 261 bis du 13 juillet 1998.

continue et de perfectionnement à travers le *definitivat* et les grades didactiques a été revendiqué chronologiquement ou alternativement par les écoles normales, par les Collèges universitaires d'instituteurs et par le Département de pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire.

Comme les IUFM, les Collèges universitaires d'instituteurs ont retrouvé les missions que remplissaient jadis les écoles normales.

Le tableau ci-dessous résume les missions fondamentales des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs :

| Instituts universitaires de formation des maîtres | Collèges universitaires d'instituteurs |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formation initiale des enseignants du premier et du second degré public ➤ Formation continue des enseignants du premier et du second degré public ➤ Formation des conseillers principaux d'éducation publics ➤ Formation des enseignants du second degré de l'enseignement privé sous contrat (en partie) ➤ Reconversion professionnelle ➤ Recherche en éducation | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formation initiale des enseignants du premier degré (public et privé) ➤ Formation continue des enseignants du premier degré (public et privé) ➤ Organisation du processus de perfectionnement à travers <i>definitivat</i> et grades didactiques (public et privé) ➤ Reconversion professionnelle ➤ Recherche en éducation |

Tableau n°20 : Missions essentielles des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs

Avec l'intégration de toutes les institutions de formation, nous pouvons en conclure que la création des IUFM a établi de réelles nouvelles missions à cette institution par rapport à l'école normale primaire, avec la responsabilité de la formation des enseignants du premier et du second degré et des conseillers principaux d'éducation. Ce n'est pas le cas dans le projet de création du Collège universitaire d'instituteurs qui a repris toutes les tâches de l'école normale, certes à un cycle court de l'université et non plus à celui du secondaire supérieur.

c) Quelle dimension *universitaire* des Instituts Universitaires de Formation des maîtres et des Collèges Universitaire d'instituteurs ?

Le nouveau paradigme de la formation des enseignants du premier degré en France et en Roumanie porte sur l'adjectif « universitaire » qui figure dans l'intitulé des Instituts universitaires de formation des maîtres et des Collèges universitaire d'instituteurs.

De ce fait l'un des enjeux fondamentaux de ces établissements a été la reconnaissance de leur dimension universitaire. Même si la contribution des IUFM et des collèges universitaires d'instituteurs à la recherche en éducation est inscrite dans la loi, plusieurs obstacles se sont présentés. Dans les deux pays, la dimension universitaire s'est développée au fur et à mesure, avec la place des enseignants-chercheurs dans l'institution, les relations entre cet établissement et l'université et le degré et les modalités du développement de la recherche.

En France, en réalité, « les enseignants-chercheurs (professeurs et maîtres de conférences) représentent une faible part du personnel enseignant en poste dans les IUFM (entre 10 et 22% suivant les établissements, 14,6% au niveau national) »⁴³⁸. D'ailleurs, à partir du rapport Kaspi⁴³⁹, les critiques adressées aux IUFM ont amené ceux-ci à souhaiter renforcer leur caractère universitaire et leur intégration aux universités.

De plus, aucune réglementation ne dit que le profil des enseignants-chercheurs des IUFM doit être le même que celui de l'université, par exemple à propos de l'origine disciplinaire, du type de production scientifique etc. Selon le CNE⁴⁴⁰ « la moitié des enseignants-chercheurs en poste à l'IUFM ne relève pas des champs disciplinaires de la recherche sur l'enseignement »⁴⁴¹. Ses recommandations sont extrêmement précises :

« Les IUFM doivent trouver le moyen de mieux intégrer et soutenir les enseignants-chercheurs qui poursuivent leurs travaux de recherche au sein d'un laboratoire extérieur à l'IUFM et dans des champs disciplinaires extérieurs à la recherche sur l'enseignement »⁴⁴².

La dimension universitaire des IUFM a été fragile voire contestée pendant la période qui fait l'objet de notre recherche :

⁴³⁸ Extrait du rapport du comité national d'évaluation, Enseignement supérieur : autonomie, comparaison, harmonisation 1995-1999, p.34 (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

⁴³⁹ A. KASPI, *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres*, Adressé à Monsieur le Ministre l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, 1 juillet 1993, p.4. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁴⁴⁰ Comité national d'évaluation.

⁴⁴¹ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p. 68 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁴⁴² *Ibid.*, p .70

« Les dotations en emploi d'enseignants chercheurs ont été chichement accordées, certaines années supprimées, parfois affectées dans les universités avec obligation de servir dans les IUFM durant 4 ans ! Pas facile de faire de l'universitaire avec trop de turbo-profs ! »⁴⁴³.

Certes, le manque d'une intégration concrète des enseignants-chercheurs, sans leur donner parfois ni la possibilité, ni les moyens de créer une culture universitaire au sein des IUFM, a entraîné aussi un manque des recherches qualitatives comme le projet initial le prévoyait. Il convient cependant d'ajouter qu'on retrouve les « turbo-profs » en Roumanie aussi, lorsque les enseignants appartenant à une grande université qui avait plusieurs sites dans des petites villes, devaient se déplacer pour y tenir leur cours. De plus, l'absence de laboratoire propre aux IUFM et aux Collèges universitaires d'instituteurs, sauf exception, confirme cette réalité problématique du caractère universitaire de ces institutions. De même, il y a un effet contextuel : il est plus difficile de faire de la recherche en faisant beaucoup d'heures de cours et dans un milieu où les enseignants-chercheurs sont moins nombreux.

En revanche, en Roumanie, la loi imposait que 70% des postes des Collèges universitaires d'instituteurs soient occupés par des enseignants titulaires dans l'enseignement supérieur dont au moins 20% des enseignants avec le titre de professeur d'université et de maître de conférences. Même s'il n'y a pas de données disponibles au niveau national, sur le nombre d'enseignants-chercheurs intégrés au sein des Collèges universitaires d'instituteurs, les dossiers de création des collèges universitaires d'instituteurs de Bucarest et de Buzău confirment le pourcentage stipulé par la loi n°88 du 1993 relatif à l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et à la reconnaissance des diplômes.

Néanmoins le rôle des enseignants-chercheurs des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs n'a semble-t-il été précisé dans aucun texte officiel ni en France ni en Roumanie. En réalité, leur rôle était assimilé à celui des formateurs, de ce fait, on ne s'étonnera pas si certains d'entre eux ont perdu tout attrait pour la recherche. L'espoir d'un vrai fonctionnement plus proche du milieu universitaire est apparu après 2005 dans les deux pays, d'un côté en France avec « l'adossement de la formation en IUFM aux masters proposés par les universités, ainsi que l'inscription des IUFM dans le tissu universitaire favoriseront le développement d'une recherche universitaire de qualité »⁴⁴⁴, d'un autre côté en Roumanie, « la préoccupation pour la

⁴⁴³ R. FREMONT-LAMOURANNE, R-P. GARRY, G. VAYSSE, *Note de présentation sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, 15 février 1999, Note rédigée à l'attention de Monsieur Daniel NAHON, Conseiller auprès de Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, p. 5 (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

⁴⁴⁴ Rapport annexé à la loi d'orientation pour l'avenir de l'école, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, *JO* n° 96 du 24 avril 2005, p. 20.

recherche dans le domaine de la formation des enseignants est, à quelques exceptions près (en particulier les professeurs Dan Potolea, Emil Păun, Romiță Iucu, tous de l'Université de Bucarest) quasi-absente »⁴⁴⁵.

Malgré cela, la création de ces deux institutions a marqué un tournant essentiel dans les deux systèmes de formation initiale des enseignants du premier degré. Les deux institutions, nouvelles dans le paysage universitaire, ont développé une activité scientifique progressivement, portant initialement sur les recherches en didactique des disciplines, ou d'autres domaines liés à l'enseignement tels que les technologies nouvelles de communication, les acteurs et le fonctionnement de l'institution scolaire, les travaux et études sur l'enseignement.

Pour les deux institutions c'était plutôt une entrée, une prise de connaissance des enjeux liés à la recherche, ainsi à quelques exceptions près, on ne peut pas parler véritablement d'une politique de recherche menée dans le cadre de ces établissements.

Comme les IUFM, les Collèges universitaires d'instituteurs avaient le droit d'organiser l'admission et de dérouler le processus d'enseignement, par contre, ces institutions étaient des structures sans laboratoires de recherche propres et sans diplômes à délivrer. Pourtant, il convient de noter qu'en France, comme en Roumanie, les diplômes nationaux sont délivrés sous l'autorité de l'État.

Cependant, les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs ont changé l'image du métier d'enseignant du premier degré, en s'adaptant ainsi aux mutations de système éducatif et de son environnement. Ces institutions ont représenté également, en quelque sorte, une prise de conscience relative à la recherche en éducation, avec l'apparition des premiers laboratoires universitaires, même s'il n'y en n'a pas eu effectivement dans les IUFM ou dans les Collèges universitaires d'instituteurs, mais dans les universités. Ainsi les enseignants-chercheurs étaient rattachés à un laboratoire de l'université, en poursuivant sans autre choix, leurs travaux de recherche au sein d'un laboratoire extérieur à l'IUFM et aux Collèges universitaires d'instituteurs.

Nous pouvons en conclure que dans ces deux pays, les premières institutions de formation initiale pour les enseignants du premier degré⁴⁴⁶ caractérisées en tant qu'*universitaire* ont connu deux principaux freins : manque d'un nombre adéquat des enseignants – chercheurs et manque de leurs propres laboratoires de recherche.

⁴⁴⁵ T. PĂLĂȘAN, *Stratégies de formation des enseignants. Pas vers la professionnalisation (Strategii de formare a cadrelor didactice. Pași spre profesionalizare)*, Bucarest : Édition de l'Université de Bucarest, 2009, p. 57.

⁴⁴⁶ Bien qu'en France elle était responsable aussi de la formation des enseignants du second degré.

Les IUFM ont été créés six ans avant les Collèges universitaires d'instituteurs, peut-on retrouver une éventuelle inspiration dans ces derniers venant des IUFM ?

d) Quelle influence a eu l'expérience de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres sur les Collèges universitaires d'instituteurs ?

Les premières lois qui ont officialisé les réformes mises en place dans l'enseignement roumain après la chute du communisme se sont situées au croisement « des traditions et normes de l'enseignement roumain, et de la riche documentation disponible impliquant l'enseignement des autres pays »⁴⁴⁷. Nous pouvons sans doute en déduire que le niveau de maîtrise des langues étrangères a été décisif en ce qui concerne l'intérêt des réformateurs roumains dans le choix des pays sélectionnables.

Nous retrouvons le même raisonnement dans le dossier de création du Collège Universitaire de Bucarest « le collège pédagogique universitaire est une institution d'enseignement supérieur de courte durée, fondamentalement ouverte, qui s'améliore constamment les performances de l'expérience des autres institutions dans le domaine du pays et de l'étranger »⁴⁴⁸.

Il est important de souligner qu'au-delà d'un rôle politique, celui culturel de la France dans l'histoire de la Roumanie moderne se traduit dans une relation privilégiée avec les Français. Par conséquent, étant donné qu'à l'époque, la Roumanie était fortement francophone⁴⁴⁹, on pourrait supposer que c'est le français qui a représenté la source essentielle de documentation des différents acteurs éducatifs roumains.

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, ainsi que les IUFM en France, les Collèges universitaires d'instituteurs en Roumanie ont été créés pour réaliser plusieurs objectifs, notamment améliorer la qualité de la formation en renforçant le caractère à la fois professionnel et universitaire de la formation des enseignants et améliorer quantitativement le recrutement des enseignants. En plus de leurs ambitions communes, Romiță Iucu affirme qu'au moment de la création du collège universitaire d'instituteurs :

⁴⁴⁷ Gheorghe ȘTEFAN, ministre de l'Enseignement et des sciences, La tribune de l'enseignement, 1991.

⁴⁴⁸ Dossier de création du Collège d'instituteurs Bucarest, 1999, p.7 (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁴⁴⁹ L'enseignement de français était parmi les langues enseignées pendant l'époque communiste à tous les niveaux.

« On avait les expériences, l'expérience française a été très importante dans la construction de ce collège car ce n'est pas le modèle anglais qui a prévalu, ni le modèle allemand [...] le modèle qui a été suivi était le modèle français [...] on aurait aimé que ce soit l'IUFM »⁴⁵⁰.

Ainsi selon le témoignage du premier directeur du collège universitaire d'instituteurs de Bucarest, l'organisation et « les supports initiaux, les bibliographies, les thématiques étaient dans la langue française, donc je dirais comme une remarque essentielle qu'à l'Université de Bucarest, le collège universitaire d'instituteurs créé à l'époque avait un fort enracinement d'un espace francophone par excellence ».

Même si les IUFM prennent en charge aussi le secondaire, on peut considérer qu'il a peut-être aussi une raison institutionnelle : l'État roumain et l'État français ont une logique de centralisation assez proche. Il était donc assez judicieux que la Roumanie, outre sa tradition francophone, cherche plutôt un modèle de formation d'un pays avec un ministère de l'éducation centralisé et national, cela valide l'hypothèse que la création du Collège universitaire d'instituteurs s'est inspiré du système français.

De même, rappelons-nous qu'initialement l'arrêté n°3642 du 4 mai 1998 du MEN prévoyait que « les Universités qui détiennent le Département de formation pédagogique peuvent créer des Collèges universitaires d'instituteurs en absorbant quelques écoles normales. L'absorption se négocie entre l'université et l'école normale (lycée pédagogique) respective »⁴⁵¹. Cette stratégie n'a finalement pas été mise œuvre, surtout à cause des fortes raisons historiques liées à l'école normale roumaine. Par contre, comme dans le cas des IUFM, les Collèges universitaires d'instituteurs ont hérité de la substance des écoles normales dont l'essentiel : une grande partie du personnel, les locaux, les ressources documentaires, le réseau des écoles annexes et d'application des écoles normales.

Au-delà des spécificités d'une part des IUFM et d'autre part des Collèges universitaires d'instituteurs, ces deux établissements ont été créés dans le même contexte d'un besoin urgent d'enseignants et de revalorisation de la fonction enseignante, ayant en partie les mêmes missions fondamentales. En plus nous avons pu identifier plusieurs difficultés communes à ces deux institutions. Les plus importantes portaient sur le manque de moyens humains et financiers à la hauteur de leurs ambitions nécessaires. De plus, le fait que ces institutions n'étaient pas suffisamment reconnues et appréciées n'était pas motivant.

⁴⁵⁰ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

⁴⁵¹ Arrêté n° 3642 du 4 mai 1998 relatif à la création des collèges universitaires d'instituteurs, p.11 (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

Malgré l'évolution économique et l'émigration de la Roumanie, qui allaient plutôt à partir des années 2000 vers un rapprochement avec des pays comme l'Italie, l'Allemagne et les États-Unis, l'influence du modèle français a survécu aux premières années de la démocratie roumaine étant donné que cette institution a été créée en 1995 et a fonctionné effectivement⁴⁵² peu de temps pour pouvoir se diriger vers un autre exemple. Ces constats, confirment ce qu'écrivent André Robert et Hervé Terral :

« Dès l'origine, les nouvelles instances de formation françaises ont été l'objet d'une grande curiosité de la part de pays étrangers, notamment de pays en voie de développement, s'étant inspirés ou désirant s'inspirer de nos dispositifs d'enseignement »⁴⁵³.

Excepté les témoignages que nous avons recueillis, nous n'avons pas de trace des éléments de preuve, par exemple des échanges d'informations etc., qui permettent de voir une influence directe des IUFM sur les Collèges universitaires d'instituteurs.

Conclusion

Nous pouvons constater plusieurs ressemblances entre les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs. Dans les deux pays la création de ces deux institutions s'est accompagnée d'un changement qualitatif profond : élever le statut des enseignants du premier degré dans le cadre d'un établissement universitaire qui avait la grande responsabilité de renforcer à la fois leur qualification et leur niveau de formation. En plus, différemment de la Roumanie, en France, la revalorisation du métier d'enseignant du premier degré a été réalisée par l'égalité statutaire entre les enseignants du premier et du second degré.

De même, à part la plus grande diversité des formateurs que l'IUFM a connue, l'équipe des formateurs de ces deux établissements ont démarré avec une partie essentielle des enseignants des écoles normales. Contrairement aux écoles normales, les IUFM comme les Collèges universitaires d'instituteurs détenaient l'autonomie quant aux modalités arrêtées pour les critères d'admission ; admission qui apparaît plus simplifiée par rapport à celles des écoles normales. Mais ils devaient tous les deux respecter et appliquer les instructions officielles de

⁴⁵² De 1999 à 2005.

⁴⁵³ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 145-146.

validation de la formation à la fin de cursus. Ainsi l'État garde un certain contrôle sur la formation des enseignants.

Une autre similitude importante que nous avons remarquée entre les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs réside dans le fait que ces deux institutions ont acquis difficilement l'officialisation symbolique de leur qualificatif universitaire.

Mais nous avons aussi remarqué une grande différence entre les deux systèmes de formation : les principes et les modalités de recrutement et de titularisation. Tandis que les futurs enseignants du premier degré français étaient sur une durée de deux ans formés, recrutés et titularisés, leurs collègues roumains ayant suivi une formation universitaire, étaient avant formés sur une durée de trois ans, puis ils avaient la possibilité d'être titularisés et recrutés à titre définitif deux ans après leur formation initiale achevée.

Pendant la période que nous avons analysée, on constate que les épreuves d'admissibilité et d'admission du concours externe de recrutement de professeurs des écoles et celles de *definitivat* n'ont pas connu de modifications quant aux disciplines concernées. Nous avons constaté qu'en France les épreuves écrites et orales visaient surtout la maîtrise suffisante des contenus des différentes disciplines couvrant l'enseignement du premier degré.

En ce qui concerne la Roumanie, il convient de noter que les épreuves étaient différenciées pour les postes dans l'enseignement préscolaire et ceux pour l'enseignement élémentaire. En effet, les épreuves écrites portaient pour les deux niveaux sur la langue et la littérature roumaine, ses approches didactiques et pédagogiques correspondantes soit pour l'enseignement préscolaire soit pour celui élémentaire, sur la pédagogie préscolaire/élémentaire et sur les approches psychologiques des processus d'apprentissage et de l'enfant. L'épreuve orale était différente : ainsi, les futurs enseignants des écoles maternelles devaient soutenir une épreuve orale sur les approches didactiques, pédagogiques et éducatives des activités de la maternelle, et ceux des écoles élémentaires passaient une épreuve de mathématiques et de sa didactique, ainsi que des démarches pédagogiques correspondantes.

Nous pouvons dire que le système français de recrutement est fortement disciplinaire contrairement à celui roumain où le poids des épreuves visant les outils et les approches pédagogiques de l'enseignement et les approches psychologiques est plus important.

Au-delà de ces caractéristiques, l'ambition commune des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs était de former les futurs enseignants du premier degré à un niveau universitaire, ayant comme finalité première l'amélioration de la formation.

Dans le chapitre suivant nous présenterons l'évolution des instructions officielles qui nous renseignent sur le contenu à maîtriser par les futurs enseignants du premier degré en

retrouvant quelle place occupe l'enseignement des différentes disciplines de 1989 à 2005 :
discerne-t-on une éventuelle évolution ? Si oui, quels domaines concerne-t-elle ? S'agit-il des
disciplines théoriques, plus précisément des cours théoriques qui mettent l'accent sur
l'assimilation des savoirs, qu'ils soient généraux, disciplinaires, didactiques ou pédagogiques ?
De la pratique ? Y a-t-il des similitudes entre la France et la Roumanie ? Quel degré
d'autonomie l'État laisse-t-il aux institutions quant au choix du contenu de la formation ?

Chapitre V

Quelles évolutions du contenu pédagogique de la formation au sein des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs ?

Rénovation, changement, formation universitaire, formation unifiée, professionnalisation, articulation théorie-pratique, sont les concepts devenus presque redondants utilisés par les autorités françaises et roumaines durant la période que nous étudions.

Dans ce chapitre nous cherchons à connaître les orientations évoquées par les politiques ministérielles et l'évolution du cadrage national recommandé en matière de contenu d'enseignement de la formation initiale.

Quels enseignements dispense-t-on à l'IUFM et au Collège universitaire d'instituteurs ? Quelle place à la formation académique et à la formation professionnelle ? Ont-elles subi des changements importants ?

Nous allons tenter, par l'analyse des prescriptions officielles de 1989 à 2005 de déterminer de quelle manière l'architecture de la formation initiale a évolué dans les deux pays. Avant nous allons tracer les principes essentiels des enseignements de la formation initiale dans les deux pays et leur éventuelle évolution.

I. QUELS PRINCIPES DU CONTENU DE LA FORMATION INITIALE SOUHAITÉS PAR LES AUTORITÉS MINISTÉRIELLES ?

Avant d'énoncer le cadre national d'enseignements de la formation des enseignants du premier degré, nous allons maintenant nous attacher à identifier les principes mis en avant par les autorités ministérielles qui vont servir de base à l'élaboration des plans de formation, et la manière dont certains parmi ceux-ci ont été intégrés par l'IUFM de l'académie d'Amiens et de

Rennes en France et par Collège universitaire d'instituteurs de l'Université de Bucarest en Roumanie. Faute de sources à notre disposition pour ce dernier établissement⁴⁵⁴, nous allons étudier la mise en œuvre des quelques principes que nous allons évoquer uniquement dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest.

a) Une formation professionnelle universitaire

En France comme en Roumanie, la formation initiale au sein des nouvelles institutions créées doit respecter les caractéristiques attribuées :

Des IUFM universitaires et professionnels

En 1989, pour mettre en œuvre la nouvelle dynamique de la formation des maîtres, en France, le recteur Daniel Bancel⁴⁵⁵ définit les compétences professionnelles et les connaissances à acquérir, connaissances « qui articulées avec des formations pratiques, constitueront la base de la formation initiale »⁴⁵⁶. Ces connaissances sont organisées en trois catégories : des connaissances liées à l'identité des disciplines ; des connaissances relatives à la gestion des apprentissages ; des connaissances relatives au système éducatif.

Dès le début de la mise en place de cette institution, l'accent est mis sur l'idée que la nouvelle formation doit permettre au futur enseignant « d'acquérir à la fois un savoir universitaire et des compétences professionnelles »⁴⁵⁷.

Les IUFM ont eu la responsabilité de la formation initiale des futurs enseignants du premier et second degré, ce qui correspond en effet pour les deux catégories d'enseignants à une première année de préparation des concours⁴⁵⁸ pour les étudiants détenant une licence, et une deuxième année de formation professionnelle sur le principe d'alternance conformément aux propos de recteur D. Bancel :

⁴⁵⁴ Malgré nos demandes répétitives auprès des différents anciens Collèges universitaires d'instituteurs, nous n'avons pu avoir accès à d'autres archives que celles du Rectorat de l'Université de Bucarest.

⁴⁵⁵ Rapport du recteur Daniel BANCEL à Lionel JOSPIN ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, 10 octobre 1989.

⁴⁵⁶ D. BANCEL, *op. cit.*, p. 8.

⁴⁵⁷ Intervention du recteur BANCEL lors du C.S.E. du 6 juillet 1990, p. 6 (Archives non-classées, INSPÉ l'académie d'Amiens).

⁴⁵⁸ CAPE (certificat d'aptitude au professorat des écoles) ; CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré), CAPET (certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique), CAPLP (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) ou CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive), certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation (CPE).

« C'est au cours de la deuxième année que les futurs enseignants doivent acquérir la maîtrise des diverses situations d'apprentissage et la connaissance de l'institution scolaire grâce à une formation professionnelle qui mêle stages sur le terrain et formation aux contenus de l'enseignement et à la didactique des disciplines »⁴⁵⁹.

Dans le système français de formation initiale des futurs enseignants la question de la place du concours de recrutement dans le cursus des étudiants de l'IUFM a des conséquences fondamentales sur la cohérence globale du plan de formation et sur l'efficacité de la formation professionnelle. Par conséquent, « la plupart des stagiaires, des responsables académiques et des organisations syndicales regrettent que, de ce fait, la formation soit moins directement orientée vers la future pratique professionnelle. Certains parlent même de temps gâché, constatant que les contenus de formation de cette première année consistent largement en compléments disciplinaires et universitaires, justifiés moins par les besoins de l'exercice du métier que par la nature des épreuves du concours »⁴⁶⁰. Le phénomène a d'ailleurs continué avec la masterisation du concours et la création des ÉSPÉ, puis des INSPÉ : les masters MEEF créés en 2013 préparent de fait aux épreuves des concours correspondants.

Dix ans après la mise en place de tous les IUFM, le plan de rénovation du 27 février 2001 ainsi que les autres rapports émis depuis, voire avant la création de cette institution, à savoir le « rapport Bancel en passant par les tables rondes de 1998, le rapport Cornu/Brihault, le rapport Bornancin, le rapport de synthèse des évaluations du CNE, sans oublier les rapports sénatoriaux, de l'inspection générale, de l'Académie des sciences et les contributions de spécialistes, d'intellectuels et des organisations syndicales » ont permis « d'actualiser la réflexion en s'appuyant sur les acquis de dix ans de fonctionnement des IUFM »⁴⁶¹. Antoine Prost souligne que des « enquêtes objectives et rigoureuses » ont été faites d'une manière systématique par le Comité national d'évaluation. Selon cet historien ces enquêtes représentent « une base documentaire de premier arrêté, pourtant peu exploitée »⁴⁶² contre des « discours d'autorité très idéologiques » et des « témoignages critiques très médiatisés ». Quand il s'agit de préciser ces critiques, Antoine Prost donne un seul exemple : le pamphlet des agrégés d'histoire Fabrice Barthélémy et d'Antoine Calagué, publié dans *Le Monde* du 3 septembre

⁴⁵⁹ D. BANCEL, *op. cit.*, p. 24.

⁴⁶⁰ G. SEPTOURS, R.-F. GAUTHIER, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport à monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Février 2003, p. 63.

⁴⁶¹ Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001), 11 avril 2002, *BO* n°15.

⁴⁶² A. PROST (dir.), *op.cit.*, p.243.

2002⁴⁶³. Leur conclusion est ferme : « l'IUFM est inefficace, inutile et parasitaire ». Il faut cependant souligner qu'Antoine Prost était chargé de mission auprès du Premier ministre Michel Rocard pour les questions d'éducation (1988-1990) et a donc suivi et approuvé la création des IUFM.

Toutes ces réflexions nées au fil du temps sont réunies dans la circulaire n° 99-075 du 27 mai 1999 intitulée *Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation*⁴⁶⁴. Nous pouvons en conclure que malgré l'abondance des rapports, les IUFM ont eu du mal à trouver une stabilité, étant souvent l'objet d'appréciations plus négatives que positives. Cependant, lors de l'émission de cette circulaire, sous une majorité de gauche, avec un ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre, qui a lui-même été au cabinet de Lionel Jospin, il y a un biais favorable aux IUFM.

Cette circulaire stipule que « la formation vise à assurer les quatre grandes mutations que les stagiaires doivent opérer », soit : devenir un spécialiste des apprentissages scolaires, accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation, prendre en charge la dimension éducative du métier, apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires. De même, elle rappelle et insiste sur le fait que la « deuxième année de formation en IUFM doit se construire autour de deux principes :
- une formation professionnelle d'adultes à caractère universitaire ;
- une formation fondée sur l'alternance ».

Avec la même circulaire, les principes de la politique contractuelle ont été étendus à l'ensemble des IUFM : « la politique contractuelle doit désormais intégrer le renforcement de la dimension universitaire et professionnelle des formations ». En effet, cette réglementation poursuit toujours les objectifs de 1989 du Rapport Bancel dont « l'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire »⁴⁶⁵.

En 2000, dans un rapport⁴⁶⁶ relatif à la rénovation du dispositif de formation des enseignants, le ministère de l'Éducation nationale estime que malgré les points faibles, la formation dans le cadre des IUFM « est à la fois plus universitaire et plus professionnelle »⁴⁶⁷.

⁴⁶³ F. BARTHELEMY, A. CALAGUE, « En finir avec les IUFM », *Le monde*, 3 septembre 2002, [en ligne], [En finir avec les IUFM, par Fabrice Barthélémy et Antoine Calagué \(lemonde.fr\)](#), [consulté le 26 mai 2021].

⁴⁶⁴ Circulaire n° 99-075, *Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation*, BO n°22 du 3 juin 1999.

⁴⁶⁵ Rapport du recteur Daniel BANCEL à Lionel JOSPIN ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, 10 octobre 1989, p. 4.

⁴⁶⁶ Bernard CORNU et Jean BRIHAULT, *Rénover le dispositif de formation des enseignants*, 2000.

⁴⁶⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *Rénovation du dispositif de formation des enseignants*, 7 mars 2000, p. 1 (Archives non-classées, INSPÉ l'académie d'Amiens).

C'est ce que les projets des IUFM analysés ont mis obligatoirement en place : « Le premier plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens [...] affirmait deux principes directeurs : un fort ancrage universitaire et une dynamique de professionnalisation »⁴⁶⁸. C'était vers les mêmes principes que le plan de formation des professeurs des écoles (PE) de 2004-2005 s'est dirigé : favoriser la réussite au concours et construire les bases de la professionnalisation. Le plan de formation des PE2 « répond à trois principes : une formation d'adultes individualisée et responsabilisante ; une formation professionnelle s'appuyant sur le principe d'alternance ; une formation à, et par, l'analyse réflexive de situations ou pratiques professionnelles »⁴⁶⁹. C'était aussi le cas de l'IUFM de Rennes qui décide un double enjeu pour la première année : « préparation du concours » et « découverte du métier et initiation à la pratique professionnelle »⁴⁷⁰. Les moments d'analyse et de réflexion sont d'ailleurs généralisés par la circulaire de 2002, nous reviendrons sur ce point dans un autre chapitre. Quant aux objectifs de la deuxième année, ils visent à développer les compétences professionnelles globales attendues d'un professeur des écoles polyvalent prenant ses fonctions à la rentrée suivante ; à développer l'acquisition de méthodes, de démarches et la connaissance de ressources nécessaires à la poursuite de sa formation⁴⁷¹.

Si ces aspects sont clairement définis à la fois par les créateurs et par les directeurs des IUFM, qu'en est-il pour le Collège universitaire d'instituteurs roumain ?

Collèges universitaires d'instituteurs roumains en partie universitaires et professionnels

La création de cette institution avait suivi sans doute les nouvelles nécessités de formation de la fin du XX^e siècle. Créée dans le même contexte que celui de la France, comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, la différence entre ces deux pays porte sur le parcours proposé : contrairement à la France, en Roumanie il n'y a que le premier degré.

Contrairement aux IUFM, les Collèges universitaires d'instituteurs n'ont fait l'objet d'aucun rapport, de quelque instance que ce soit, ni avant ni durant leur existence. La loi qui a créé les collèges universitaires stipule simplement que « les collèges universitaires dans la filière pédagogique assurent la formation des instituteurs de l'enseignement préscolaire et

⁴⁶⁸ Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens*, Rapport d'évaluation, Avril 1998, p. 38.

⁴⁶⁹ Guide du professeur stagiaire, (Archives non-classées, INSPÉ l'académie d'Amiens), p.86-87.

⁴⁷⁰ Projet d'établissement 1995-1999, IUFM de Bretagne, juin 1995, p.34 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁴⁷¹ *Ibid.*

primaire »⁴⁷², comme les lycées pédagogiques, qui formaient aussi les instituteurs de l'élémentaire et préélémentaire, sauf que la formation au sein des collèges universitaires était située à un niveau supérieur. On ne trouve que quelques références relatives aux principes de la formation dans certains règlements définis par les autorités ministérielles. Par exemple, le décret n° 3535 du 31 mars 1999 relatif à l'enseignement universitaire de courte durée (les collèges universitaires) souligne que « l'expérience a montré que l'enseignement de courte durée a une forte orientation professionnelle et offre, dans les pays développés, une compétence professionnelle sollicitée sur le marché du travail »⁴⁷³. Ainsi nous pouvons sans doute en déduire que cette nouvelle institution aura le même objectif. Avec l'article 12 du même document officiel les décideurs soulignent que « Le *curriculum* des collèges universitaires sera orienté vers une formation professionnelle plus accentuée ».

Comme nous l'avons déjà évoqué dans les chapitres précédents, la création du collège universitaire d'instituteurs en Roumanie a été faite surtout suite à la nécessité du système de formation de s'aligner sur les pratiques de l'Europe. C'est d'ailleurs ce que l'arrêté n° 3642 du 4 mai 1998 du MEN admet : « notre pays va se raccorder au système actuel de formation des enseignants du primaire suivant les repères européens »⁴⁷⁴. Dans le registre présentant le collège d'instituteurs de Bucarest il est également indiqué que l'objectif de l'apparition d'une telle institution est aussi de se raccorder « aux réseaux et aux tendances européens de professionnalisation du corps enseignant »⁴⁷⁵. En plus, « la tendance internationale est que la professionnalisation des enseignants, indifféremment du niveau d'enseignement auxquels ils se dédient, se réalise dans le cadre des études universitaires ».

Le témoignage du pédagogue M. Manolescu évoque de même « qu'à l'époque, les collèges universitaires d'instituteurs ont été créés pour affilier, pour amener à un niveau similaire aux autres pays ce processus et ces institutions de formation des enseignants »⁴⁷⁶.

Les documents existant dans les archives de ces établissements sont peu nombreux, cependant nous avons à notre disposition certaines sources qui nous permettent d'entrer, en partie, dans les coulisses de la première institution universitaire de la formation des enseignants du premier degré.

⁴⁷² Art. 64, loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel de la Roumanie*, n° 167 du 31 juillet 1995.

⁴⁷³ Arrêté n° 3535 du 31 mars 1999, relatif à l'enseignement de courte durée (les collèges universitaires), *Tribuna învățământului* (Tribune de l'enseignement), 13 juillet 1999.

⁴⁷⁴ Arrêté n° 3642 du 4 mai 1998 relatif à la création des collèges universitaires d'instituteurs, (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁴⁷⁵ Dossier de création du Collège d'instituteurs Bucarest, 1999, p.5 (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁴⁷⁶ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

Dans le « dossier d'autoévaluation du programme d'études la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » soit l'héritier du collège universitaire d'instituteurs, nous apprenons que :

« La principale mission du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest était la formation initiale et la formation continue de certains groupes professionnels (enseignants - *învățători* et *educatoare*⁴⁷⁷, directeurs, inspecteurs scolaires) spécialisés dans l'enseignement préscolaire et primaire, afin de se qualifier et de se professionnaliser à travers une formation supérieure »⁴⁷⁸.

Les objectifs à court terme qui ont orienté l'activité de Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest ont été :

« La formation initiale et la qualification des enseignants de l'enseignement préscolaire et primaire⁴⁷⁹ dans le but de professionnaliser la formation pédagogique et de renforcer le statut social des enseignants du premier degré »⁴⁸⁰.

Étant donné que la loi sur l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995 complétée par les Chartes⁴⁸¹ de chaque Université représente la base de la création du Collège universitaire d'instituteurs, nous avons essayé de retrouver plus d'éléments sur les caractéristiques de la formation au sein de ces institutions. En effet, conformément à la loi, « l'ensemble des droits et d'obligations, ainsi que les normes qui réglementent la vie de la communauté universitaire sont inclus dans la Charte universitaire de l'établissement d'enseignement supérieur, adoptée par le Sénat universitaire »⁴⁸². Il convient d'ajouter que ces Chartes ne sont pas actualisées chaque année, parfois les mêmes dispositions sont reprises plusieurs années de suite. Par exemple, la Charte de l'Université de Bucarest de 1996 ne fait aucune mention de la formation dans le cadre de Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest. D'ailleurs en 1995 la Charte de l'Université de Craiova ne présente aucune information relative au Collège universitaire technique, économique et administratif de Drobeta-Turnu Severin, qui offrait aussi une formation dans la spécialisation d'instituteurs. Puis, en 2002, la Charte de la même université précise, en référence

⁴⁷⁷ Rappelons que ces appellations sont utilisées pour désigner les enseignants du premier degré en Roumanie.

⁴⁷⁸ Université de Bucarest, Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, Département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, Dossier d'autoévaluation en vue de l'évaluation périodique, le programme de licence : la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, Coordonnateur de programme Prof.univ.dr. Ion Ovidiu PĂNIȘOARĂ, Doyen Prof. univ. dr. Lucian CIOLAN, p.20.

⁴⁷⁹ Rappelons que le chapitre 4 traite la manière de nommer les enseignants en Roumanie.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, p. 20.

⁴⁸¹ La Charte universitaire de l'établissement d'enseignement supérieur, adoptée par le Sénat universitaire, comporte les droits et obligations, ainsi que les normes qui régissent la vie de la communauté universitaire dans son propre espace universitaire.

⁴⁸² Article 92, loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel* n°167 du 31 juillet 1995.

à tous les collèges universitaires intégrés dans le cadre de celle-ci que : « Le collège universitaire représente la forme courte d'enseignement, qui offre une formation prépondérante pratique »⁴⁸³. La même description se retrouve aussi dans la Charte de l'université Babeş-Bolyai en 2003 : « Le collège universitaire représente la formation d'organisation de l'enseignement de courte durée qui offre une formation prépondérante pratique »⁴⁸⁴. Cela signifie que les universités étaient relativement autonomes pour la création des collèges universitaires d'instituteurs.

Les sources relatives aux intentions et aux attentes des autorités roumaines sont moins riches que celles de la France, on peut cependant saisir que la formation souhaitée dans les deux nouvelles institutions était à la fois universitaire et professionnalisante. Fondée sur le principe d'alternance, la formation des enseignants du premier degré a été sans doute après 1990, une formation professionnelle d'adultes différente de celle des élèves des écoles normales. Les principales différences de fond portaient sur l'élévation du niveau de recrutement des futurs enseignants du premier degré, l'augmentation de la professionnalisation, le rapprochement de la formation des enseignants du primaire et du secondaire et la création du corps des professeurs des écoles pour remplacer celui des instituteurs.

Pendant cette période les similitudes portent sur les mêmes principes nés de la nécessité nationale et internationale de transformer graduellement ce métier, soumis désormais, à la fin du XX^e siècle, à des attentes plus fortes en matière de formation et d'éducation. Nous pouvons en conclure que désormais la formation initiale devait contribuer nécessairement à la professionnalisation du métier d'enseignant dans le cadre d'une formation universitaire et une formation pratique avec une très forte articulation entre la théorie et la pratique. Sur quoi ces nouveaux établissements misent-ils pour réussir ?

b) Articulation étroite des connaissances théoriques et connaissances pratiques

Si le mot-clé du rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin est celui de la professionnalisation qui, selon Bancel est représentée par une « formation à la fois pratique et théorique à la didactique », l'historien Jean-François Condette souligne que « l'idée fondamentale est celle d'une articulation étroite entre théorie et pratique »⁴⁸⁵. Cette ambition est évoquée de nouveau par le recteur Bancel en 1990 : « dépasser [...] la dichotomie ancienne,

⁴⁸³ Université de Craiova, Charte de l'université, 2002, p. 16

⁴⁸⁴ Carta de l'université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 2003, p. 20.

⁴⁸⁵ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 305.

source de tensions et de conflits nombreux, entre la formation académique et la formation professionnelle ». D'ailleurs le chapitre II est consacré entièrement à « Comment articuler connaissances pratiques et connaissances théoriques pour construire des compétences professionnelles ? ». Sans hésiter, le recteur d'Académie, chargé de mission auprès du Ministre d'État, précise que « les horaires consacrés à la formation pratique et à la formation théorique devront être équilibrés »⁴⁸⁶, nous reviendrons sur ce point plus loin. Cependant il faut noter que ce principe n'est pas du tout nouveau, par exemple, la circulaire n°87-174 du 23 juin 1987⁴⁸⁷ stipule :

« Ces stages se placent ainsi dans une perspective professionnelle impliquant une articulation serrée de la théorie et de la pratique ».

Plus tard, dans la circulaire n° 99-075 du 27 mai 1999, il est rappelé que la formation sur deux ans nécessite « une prise en compte accrue de la démarche d'alternance » tout en valorisant l'expérience de terrain par une diversification des stages sur les deux années de formation initiale en créant ensuite un lien entre les périodes des stages, les moments et les expériences vécus par les stagiaires et les séquences de formation. Pour les futurs enseignants du premier degré, « les stages couvriront les trois cycles de l'école primaire, avec une sensibilisation à la liaison avec le collègue ».

Le ministre réclame aussi « une préparation renforcée des professeurs des écoles à l'enseignement en école maternelle ». En plus des stages organisés en école maternelle, seront mis en place un module spécifique sur l'organisation pédagogique de la classe maternelle, des contenus et démarches spécifiques. Ce principe d'alternance, est repris et répété dans tous les actes réglementaires relatifs à l'organisation de la formation dans les IUFM.

Pourtant, de nouveau, ce principe n'a pas été défini concrètement par les créateurs des Collèges universitaires d'instituteurs. Lors d'une formation en alternance, la formation générale, théorique et la formation pratique s'articulent, dans le but d'apprendre les pratiques d'un métier, dans ce cas, celui d'enseignant. Ce système de formation qui est fondé sur une phase pratique et une phase théorique qui alternent est connu et pratiqué pour former les enseignants quelle que soit la période ou l'institution concernée. La manière dont le lien entre théorie et pratique s'est concrétisé dépend à la fois des caractéristiques de chaque établissement

⁴⁸⁶ *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, op.cit.*, p. 18.

⁴⁸⁷ Circulaire n°87-174 du 23 juin 1987, Modifications à apporter à la circulaire n° 86-274 du 25 septembre 1986 relative à la mise en œuvre de la formation des élèves-instituteurs instituée par l'arrêté du 20 mai 1986, *BO* n° 28, 16 juillet 1987.

et des initiatives des formateurs de ces institutions. Ainsi, sans normes spécifiques et disposant d'une autonomie totale, les Collègues universitaires d'instituteurs ont organisé cet aspect essentiel de la formation en s'inspirant sûrement de modèle des écoles normales et en utilisant les moyens existants. Aucun document lié à l'articulation étroite ou non des connaissances théoriques et connaissances pratiques n'a été retrouvé ni dans les archives du Rectorat de l'Université de Bucarest ni dans les archives du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest ni dans celle d'autres Collège universitaire d'instituteurs d'autres Universités que nous avons sollicitées. Pourtant, le témoignage de Vasile Păsăilă précise les pratiques des formateurs de Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest : « Le lien entre la théorie et les stages [...] chez nous est normal [...] La théorie et la pratique s'articulent très bien. Ce n'est pas possible l'une sans l'autre. Donc, nous devons, ce que nous présentons théoriquement en cours, en classe, nous devons vérifier si cette théorie se vérifie dans la pratique, et dans le même temps le *feedback* est réalisé »⁴⁸⁸ et cela d'une manière générale.

Quelle place accordent les prescriptions officielles à la responsabilité individuelle dans le cursus de la formation initiale ? Comment les deux institutions ont individualisé ou différencié son enseignement ?

c) Individualisation de la formation

Contrairement à la politique mise en place par le système roumain, les textes réglementaires encourageaient sans cesse les IUFM à proposer des parcours individualisés de formation. C'est l'un des principes des textes fondateurs qui définissait la formation en IUFM, si bien qu'en 2002 les IUFM étaient censés estimer les « besoins des stagiaires au regard des exigences de leur future profession et de leur proposer des parcours individualisés de formation »⁴⁸⁹.

Cette demande est mise en place par l'IUFM de l'académie d'Amiens selon les modalités mentionnées dans le bilan à mi-parcours du plan de formation :

« Quant à la seconde année, elle se construit autour de trois éléments essentiels qui doivent contribuer à la personnalisation des parcours de formation :

- le mémoire professionnel ;

⁴⁸⁸ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 6.

⁴⁸⁹ Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001), 11 avril 2002 *BO* n°15.

- le dispositif "régulation", organisé en groupes d'une quinzaine de stagiaires encadrés par deux formateurs référents (un IMF et un formateur IUFM). Il se fixe pour objectif de répondre aux besoins et aux demandes individuelles, de réguler les difficultés repérées dans les stages et de pratiquer une évaluation formative des stagiaires ;
- le projet personnel d'action culturelle, réalisé généralement en équipe et mené avec un partenaire extérieur de l'IUFM. Il vise à faire appréhender la dimension culturelle dans les situations d'apprentissage et à développer un autre regard sur la valeur des contenus des enseignements et sur leur appropriation par les élèves »⁴⁹⁰.

En ce qui concerne l'IUFM de Bretagne, la différenciation des parcours des PE1 comporte un déficit d'individualisation selon le Comité national d'évaluation en 2001 :

« En première année, seul le « tutorat » orienté sur l'accompagnement individuel de l'étudiant dans la préparation de l'épreuve de l'oral professionnel relève de l'individualisation de la formation. Tous les autres modules et activités de formation sont obligatoires pour tous »⁴⁹¹.

La deuxième année implique :

« Le mémoire, les stages, le travail sur projet et les stages à l'étranger sont les éléments constitutifs d'une personnalisation des parcours de formation. Les évolutions en cours du plan de formation devraient laisser une plus grande place à des modalités de formation centrées sur les besoins individuels des stagiaires ; ces réformes prennent d'ailleurs en compte leurs attentes »⁴⁹².

À nouveau, ces éléments ne sont pas précisés dans les projets des Collèges universitaire d'instituteurs, toutefois le projet de fin d'études, les stages et l'analyse de celles-ci peuvent être interprétés dans cette perspective. Mais les Collèges universitaire d'instituteurs ont assuré une formation identique pour tous les étudiants comme c'était encore le cas, à l'époque, des écoles normales/lycées pédagogiques.

Le pédagogue roumain M. Manolescu souligne :

« Nous ne pouvons pas trop parler de cela⁴⁹³ parce qu'il y a des disciplines obligatoires, oui, la plupart sont des disciplines obligatoires, très peu sont optionnelles, très peu sont facultatives, ce qui

⁴⁹⁰ IUFM de l'académie d'Amiens, *Bilan mi-parcours du plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens*, Avril 1998, p. 39 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁴⁹¹ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne*, Rapport d'évaluation, 2001, p. 55.

⁴⁹² *Ibid.*, p. 57.

⁴⁹³ En référence à l'individualisation de la formation initiale.

signifie qu'il n'y a pas beaucoup de place pour une telle chose compte tenu de cette condition d'avoir un maximum de 25-26 heures »⁴⁹⁴.

La limitation du nombre d'heures vient du « niveau national », à cet enjeu il y a un autre aspect qui est « d'arrêté financier, oui, puisqu'il y a moins d'heures, les dépenses diminuent, mais de toute façon ce sont des exigences imposées par le ministère de l'Éducation ».

Nous pouvons donc dire que la capacité d'organiser des situations d'apprentissage et d'individualiser des parcours de formation ne représente pas du tout une priorité pour les Collèges universitaires d'instituteurs qui préfèrent plutôt transmettre purement et simplement des savoirs. Mais quelles connaissances les futurs enseignants français et roumains devaient-ils maîtriser ?

d) Quels volets de la formation ?

À côté de la formation disciplinaire, une formation spécifique apparaît, une dénomination nouvelle par rapport à l'ancienne formation organisée par les écoles normales départementales dont la base est formée par « la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de méthodes propres aux contenus à enseigner »⁴⁹⁵. Tandis que les connaissances générales, sont nommées « interdisciplinaires », la deuxième année de formation dans le cadre des IUFM, selon le rapport Bancel, est « une formation professionnelle qui mêle stages sur le terrain et formation aux contenus de l'enseignement et à la didactique des disciplines »⁴⁹⁶.

Avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui marque un tournant dans les politiques éducatives, les actions de formation initiale des futurs enseignants « comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement »⁴⁹⁷. Les textes législatifs distinguent la formation générale et la formation commune en deux domaines de formation. Outre les connaissances disciplinaires et celles liées au système éducatif dans son ensemble que l'une ou l'autre dispensait, d'une part la formation générale contribuait essentiellement aux apprentissages, et d'autre part, la formation commune avait l'ambition de créer une culture commune à tous les enseignants de la maternelle au lycée.

⁴⁹⁴ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

⁴⁹⁵ Rapport du recteur Daniel BANCEL à Lionel JOSPIN ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, 10 octobre 1989, p. 8.

⁴⁹⁶ *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, op. cit., p.24

⁴⁹⁷ Article 17, Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989), *JORF* du 14 juillet 1989 p. 8857.

Cependant les intitulés de ces volets de la formation ne sont pas clairs pour tous les acteurs où chacun ayant sa propre interprétation. De ce fait, deux ans après ces réglementations, la sous-direction de la formation initiale des maîtres, le directeur de l'enseignement supérieur, formule des remarques pour l'ensemble des IUFM concernant la mise en œuvre de cette institution. Ainsi « certains dossiers ne font pas de distinction entre la formation « générale » et la formation « commune » »⁴⁹⁸. Les réflexions sur ces appellations ne cessent pas durant la période de notre étude. Dix ans après, la même tendance est signalée dans le rapport de Philippe Bénilan qui explique que « Les formations communes se sont, pour l'essentiel, développées dans le champ de la formation générale, au point de se confondre parfois avec elle [...] »⁴⁹⁹.

Le même rapport note également que : « ce qui ressort d'abord de l'évaluation des IUFM, c'est le caractère flou du concept de « formation générale »⁵⁰⁰. C'est ce qui est aussi souligné par André Robert et Hervé Terral qui font remarquer que la définition d'une « formation générale » suscite l'interrogation, ce terme « vient évoquer une culture strictement professionnelle »⁵⁰¹.

En plus de l'ambiguïté de la formation générale et de la formation spécifique, un autre volet de la formation a été mis en place et interprété différemment de la volonté initiale des autorités ministérielles, il s'agit de la formation commune qui a connu des écarts impressionnants entre les prescriptions officielles et la réalité. Ainsi, le professeur A. Kaspi s'interroge : « Que faire de la formation commune ? Elle a revêtu des formes étranges, voire ridicules [...]. Si l'on en croit les directeurs d'IUFM, elle occupe actuellement moins de 8% des enseignements que reçoivent les étudiants des IUFM »⁵⁰².

Dix ans après, les essais de créer un lien entre les deux corps d'enseignants à travers une formation commune ne présentaient pas encore de résultats satisfaisants. L'opportunité de rencontre ou de confrontation entre les futurs enseignants du premier et du second degré, définie dans le cadre des orientations de l'État, a engagé différentes expérimentations sans accomplir effectivement ses objectifs. De ce fait la culture professionnelle commune est restée un des enjeux majeurs des IUFM :

⁴⁹⁸ Note DESUP/4B/GB/DC/N° 0212 de la sous-direction de la formation initiale des maîtres (MEN) au directeur de l'IUFM de Rennes « Agrément des plans de formation des IUFM », 1^{er} août 1991, p.3 (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

⁴⁹⁹ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p. 54 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁵⁰⁰ *Ibid.*, p. 53.

⁵⁰¹ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 65.

⁵⁰² A. KASPI, *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres*, Adressé à Monsieur le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, 1 juillet 1993, p.5. (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

« Dans un premier temps, tous les IUFM ont tenté de développer, au travers des formations communes, une culture commune à tous les enseignants [...] Les problèmes auxquels ils se sont heurtés dans l'organisation de ces formations, notamment pour trouver des plages horaires communes, les réticences des étudiants et des professeurs stagiaires à cette modalité de la formation générale, un certain « clanisme » (« comment des gens qui ne se mélangent jamais pour les repas auraient-ils un appétit quelconque pour se former ensemble ? » s'interroge un responsable de site), ont amené beaucoup d'IUFM à réduire leurs ambitions en matière de formation commune, et à se limiter à des conférences ou à des activités culturelles »⁵⁰³.

Concernant la formation commune, Antoine Prost note que c'est dans en quelque sorte une ambition déçue des créateurs des IUFM qui « voulaient bâtir une formation générale commune » souvent sous la forme de « la connaissance du système scolaire, de son administration et de sa sociologie, celle des obligations et de la déontologie du métier, de la psychologie des apprentissages, de la gestion des classes difficiles, voire de la violence » pour favoriser les échanges et approcher les divers corps enseignants. Cet auteur ajoute que cette ambition « a rarement réussi »⁵⁰⁴. Par conséquent, la formation générale et commune a connu pendant toutes ces années d'importantes transformations, en arrivant même à la disparition de l'appellation comme nous allons voir plus loin.

Nous retrouvons dans le bilan à mi-parcours du plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens ce que devaient être les objectifs essentiels de la formation générale :

« - faire acquérir à ceux-ci les savoirs et savoir-faire qui ne seront pas directement objets d'enseignement pour eux (« non disciplinaires »), mais apparaissent néanmoins nécessaires à la compréhension de l'acte pédagogique et à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des situations d'apprentissage ;

- susciter chez les PE la prise de conscience du sens de leur futur métier et la réflexion sur le statut et le rôle de l'enseignant dans son contexte professionnel, institutionnel et social ;
- constituer au cœur de la formation un espace de liaison théorie-pratique et de formation pédagogique (analyse de la pratique, transfert pédagogique...) »⁵⁰⁵.

Si ce volet de la formation a pris différentes formes avec le temps et a connu des reconstructions des modules souvent dues aux demandes ministérielles, « la formation commune a atteint rarement les ambitions initiales, qui a progressivement disparu, sans pourtant

⁵⁰³ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p. 54 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁵⁰⁴ A. PROST, Les IUFM au milieu du gué : diversité et convergences, in A. PROST (dir.) *op.cit.*, p.251.

⁵⁰⁵ IUFM de l'académie d'Amiens, *Bilan mi-parcours du plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens*, Avril 1998, p.8 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

que l'idée en soit abandonnée »⁵⁰⁶. De ce fait, en faisant mention du dispositif de formation commune, le bilan à mi-parcours du plan de formation de l'IUFM de l'Académie d'Amiens a fait l'objet en 1995 d'un bilan négatif, « à la suite de sa disparition progressive. Ainsi, « les plans actuels ont uniquement conservé le module disciplinaire et commun s'adressant aux stagiaires [PE2-PLC2] : même ce modeste vestige n'a pas résisté à la tendance involutive constatée depuis 1993, la persistance des obstacles objectifs, institutionnels et idéologiques n'étant pas contrebalancée par une réelle volonté politique »⁵⁰⁷.

En revanche, à l'IUFM de Rennes : « La mise en place d'activités communes, qui puissent souder les relations entre stagiaires et étudiants de l'IUFM, semble promise à se développer »⁵⁰⁸, nous pouvons donc considérer qu'il s'agit d'une éventualité ou bien d'une réalité que l'on constate selon toute apparence. Mais en vérité, la démarcation entre formation disciplinaire et formation générale et commune s'est estompée petit à petit, nous y reviendrons dans le chapitre sept.

Un autre constat est évident en analysant les plans de formation de l'IUFM de Rennes : si en 1994 la formation commune y apparaît comme telle, ce n'est plus le cas pendant dix ans, ainsi c'est dans le plan de la formation de PE2 pour l'année universitaire 2004-2005 que la formation commune PE-PLC réapparaît. Nous allons examiner en détail les plans de formations dans les chapitres suivants.

Cette réalité est signalée par le Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel en 1998 :

« Enfin, on constate, comme dans d'autres IUFM, l'absence de formation commune et la difficulté à faire naître des structures transversales de concertation entre le premier et second degré »⁵⁰⁹.

De ce fait, à la place d'une formation commune, c'était simplement une juxtaposition entre ces catégories d'enseignants qui s'est créée. Notre hypothèse selon laquelle la construction d'une culture commune pour tous les enseignants à travers la formation commune ne s'est réellement pas concrétisée est parfaitement validée.

⁵⁰⁶ Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens*, Rapport d'évaluation, Avril 1998, p. 39.

⁵⁰⁷ IUFM de l'académie d'Amiens, *Bilan mi-parcours du plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens*, Avril 1998, p. 11 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁵⁰⁸ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne*, Rapport d'évaluation, 2001, p. 27.

⁵⁰⁹ Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens*, Rapport d'évaluation, Avril 1998, p. 52.

Dans la circulaire n° 99-075 du 27 mai 1999 on retrouve des nouvelles définitions des volets de la formation pourtant assez semblable aux précédents. Tandis que la formation disciplinaire doit viser « un travail sur les savoirs scolaires et sur la transversalité des apprentissages », les « contenus de la formation générale seront définis par référence aux besoins des élèves, de la classe et de l'institution scolaire ». Sans laisser de côté la formation commune, la circulaire précise qu'une « part de formation commune réunira les futurs enseignants des différents degrés et filières sur des thématiques transversales, en partie consacrées à la mission éducative de l'école ».

En 2001, soit dix ans après la mise en place généralisée des IUFM, au-delà des différentes appellations de ces volets, la formation des enseignants du premier degré est toujours définie par sa polyvalence nécessaire :

« Dans la formation des PE, la tendance est à un recouplement de la formation générale et de la préparation à l'exercice de la polyvalence, dans le cadre d'activités pluri- ou transdisciplinaires »⁵¹⁰.

Puis, en 2003, « la formation des PE est généralement plus complexe : formation pédagogique transversale, formation didactique, formation disciplinaire (compléments de connaissances dans les domaines non maîtrisés par les étudiants), stages de pratique accompagnée »⁵¹¹. Qu'en est-il du Collège universitaire d'instituteurs ?

e) Sans normes nationales

Romiță Iucu précise que « nous avons eu un curriculum unique au niveau national pour le DPPD⁵¹², et toutes les Universités l'imposaient, donc pour les enseignants du secondaire et du lycée, en revanche nous n'avons pas eu de curriculum unique pour le primaire-pré-scolaire ».

La structure dont le professeur fait référence (DPPD) a été créée par la loi sur l'enseignement n° 84 du 24 juillet 1995 qui dispose que les « étudiants et les diplômés qui choisissent le métier d'enseignant ont l'obligation de suivre les cours organisés par le Département pour la formation du personnel enseignant ». Ces départements, comme les collèges universitaires, fonctionnaient dans le cadre des Universités en tant qu'une de ses

⁵¹⁰ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p. 53-54 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁵¹¹ G. SEPTOURS, R.-F. GAUTHIER, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Février 2003, p.63.

⁵¹² Département pour la formation du personnel enseignant, chargé de la certification des enseignants du second degré.

structures constitutives. Tandis que « la formation des étudiants [...] se réalise dans le cadre des activités d'enseignement optionnelles, les plans de formation du département sont intégrés dans les plans de formation des facultés de la spécialité concernée »⁵¹³. Ainsi la formation théorique et pratique se réalisait de façon échelonnée pendant les études universitaires, la formation pour pouvoir devenir enseignant de collège ou lycée se réalisant parallèlement à la carrière scientifique, quelle que soit la spécialité.

Il faut souligner que selon le témoignage du pédagogue roumain Constantin Cucuș ce département « c'est tout ce qu'il avait comme objectif : gérer l'activité relative à la formation des autres enseignants : de physique, de chimie, des mathématiques etc. » sans autre lien ou collaboration avec les Collèges universitaires d'instituteurs.

Effectivement, pour les nouveaux Collèges universitaires d'instituteurs, l'État n'a pas donné de repères relatifs à leurs enseignements. Les seuls critères relatifs aux contenus des formations organisées par ces institutions se retrouvent dans la loi n° 88 du 1993⁵¹⁴ concernant l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et la reconnaissance des diplômes :

Art. 21. « Afin d'obtenir l'autorisation de fonctionnement provisoire et d'accréditation, les plans de formations doivent inclure des disciplines obligatoires, optionnelles et facultatives, correspondant aux normes établies au niveau national ».

Ce sont les seules orientations données par l'État sur les contenus de la formation qui visait les stages, les disciplines obligatoires pour acquérir des connaissances générales et professionnelles de base et les disciplines optionnelles sans les mentionner pour autant.

En France à l'époque on ne parle pas d'accréditation, mais d'un « dispositif dit d'agrément »⁵¹⁵ que les IUFM devaient respecter. En effet, l'autorisation donnée aux IUFM d'organiser une certaine formation était conditionnée par la conformité du plan global de formation « à la réglementation et aux objectifs nationaux ».

En Roumanie, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 3, la procédure d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur comportait un rapport autoévaluation élaboré par l'université souhaitant organiser au sein des facultés, collèges, des spécialisations qui devraient respecter les conditions et les standards de la loi.

⁵¹³ Art. 68, Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995, *Moniteur officiel* n°167 du 31 juillet 1995.

⁵¹⁴ Loi n° 88 du 1993 concernant l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et la reconnaissance des diplômes, *Moniteur officiel*, n° 307 du 27 décembre 1993.

⁵¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, DESUP 4, *Les contenus des enseignements et la certification dans les Instituts Universitaires de formation des Maîtres* (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

Notre étude montre qu'il n'y a pas eu d'autres normes pour la formation des enseignants du premier degré. D'ailleurs, c'est ce que les témoignages de nos entretiens révèlent : « les cadres, c'est nous qui les avons initiés très tôt et beaucoup d'autres universités ont repris l'expérience de l'Université de Bucarest [...] combien de monde nous a pris différentes idées, pour être honnêtes »⁵¹⁶.

Le pédagogue M. Manolescu, professeur émérite à l'Université de Bucarest, affirme aussi que : « au ministère il n'y avait pas de normes nationales [...] nous avons imposé certains documents qui ont été repris de tous les collègues, de toutes les institutions »⁵¹⁷. D'ailleurs, ce pédagogue roumain avoue :

« Je me souviens que nous étions quatre personnes quand nous avons fait le plan de formation [...] le ministère a repris, donc le ministère a pris comme ça, tacitement, notre plan de formation convenu ici, exactement ici dans la salle 512 nous avons eu cette discussion, cela a duré une demi-journée, mais je ne pense pas que le ministère avait un document pour régler ce genre de choses, nous nous sommes mis d'accord et ils sont devenus des points de repère ».

Le témoignage de C. Cucuș⁵¹⁸ renforce les dires que nous venons d'évoquer. Ainsi, le contenu et les disciplines de la formation dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs « auraient été proposés par les universités et au début je sais que ces plans de formation ont été approuvés par le ministère, ils ont finalement été approuvés, mais ils ont été construits par les entités universitaires et ils ont également reçu les approbations. Bien sûr, les approbations internes, du sénat, de je ne sais pas qui, mais au début le ministère avait aussi son mot à dire et je pense que ceux du ministère étaient soucieux d'avoir un champ de disciplines commun ».

Nous pouvons remarquer que contrairement à la politique de mise en place par le système français de formation où chaque IUFM avait pour mission de définir, en référence aux objectifs nationaux retenus pour la formation initiale, les contenus et les modalités adaptés, en Roumanie, en manque de repères et des normes prescrites par les autorités ministérielles, ce sont les Universités qui ont élaboré leurs propres règles. Mais comme dans le cas de l'IUFM, chaque Collège universitaire d'instituteurs bénéficiait d'une certaine autonomie. Les témoignages de Constantin Cucuș et de Marin Manolescu le confirment :

⁵¹⁶ Romiță IUCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

⁵¹⁷ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

« Je pense qu'une partie du cursus peut-être dans une proportion allant jusqu'à 25% ont été établies pour ainsi dire conjoncturellement en fonction de certaines particularités de ces collèges ou du territoire. De même dans les autres départements, nous avons un tronc commun de disciplines, allant jusqu'à 80% mais nous avons aussi des disciplines qui ne sont spécifiques qu'à Iași, Bucarest, Cluj, en fonction des ressources humaines, des préoccupations, des intérêts, etc. »⁵¹⁹.

« Ce qui était intéressant c'est que nous nous sommes retrouvés, les représentants des grandes Universités : Bucarest, Cluj, Iași, et les plans de formation ont été faits ensemble avec la possibilité de chaque centre universitaire d'apporter des petites modifications, environ 20% de plan de formation, pour le reste les plans de formation étaient obligatoires dans tous les centres universitaires »⁵²⁰.

Compte-tenu de ce contexte, et prenant en considération nos témoignages dont celui de premier directeur du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest, nous pouvons en conclure que faute d'une intervention du ministère de l'Éducation nationale, les Collèges universitaires d'instituteurs ont repris spontanément des pratiques établis unanimement.

« À l'époque les plans de formation étaient validés par le département de pédagogie et la faculté de psychologie et sciences de l'éducation, donc les validations étaient faites par le conseil de la faculté de psychologie et sciences de l'éducation. Mais au niveau national, les normes ont été seulement pour DPPD⁵²¹. Celles-ci ont été reprises ultérieurement d'une manière plus générale »⁵²².

Nous présentons ci-dessous les recommandations officielles concises de l'arrêté n°4356 du 11 juillet 1996⁵²³ relatives aux disciplines du plan de formation du Département pour la formation du personnel enseignant émis par le Ministère de l'Enseignement. Seulement six modules sont énoncés, tous obligatoires :

1. Psychologie scolaire
2. Logique
3. Pédagogie
4. Sociologie de l'éducation
5. Didactique des disciplines
6. Stages

Ces matières ne sont pas relativement différentes de ce qui existait auparavant ou existe encore dans les institutions responsables de la formation d'enseignants. Nous pouvons dire

⁵¹⁹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 8.

⁵²⁰ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

⁵²¹ Département de formation des enseignants du second degré.

⁵²² Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

⁵²³ Arrêté n°4356 du 11 juillet 1996 relatif au règlement concernant l'organisation et le fonctionnement du Département pour la formation du personnel enseignant, ministère de l'Enseignement. Acte réglementaire transmis par le ministère de l'Éducation nationale à la suite de notre demande.

que dans le système de formation roumain ces disciplines représentent la base de la formation pédagogique spécifique pour un futur enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement. D'ailleurs nous retrouvons ces disciplines (sauf la logique qui a tendance à être remplacée par des disciplines modernes comme l'informatique et Sciences du numérique et la gestion de classe) dans les plans de formation des écoles normales d'avant et après 1989, dans les plans des Collèges universitaires d'instituteurs ou les départements pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

Les rapports du Conseil national pour l'évaluation académique et l'accréditation⁵²⁴ relatifs à l'évaluation du Collège universitaire pédagogique d'instituteurs de Bucarest et celui du Collège universitaire d'instituteurs de Bacău stipulent que les plans de formation ont une structure unitaire avec l'organisation suivante :

« La formation de spécialité a un pourcentage de 75-80% du volume horaire total d'enseignement. Les stages représentent 10-15% de la formation de spécialité. Les disciplines obligatoires représentent 70-80% du plan de formation. Pour toutes les filières⁵²⁵ figure une discipline d'initiation à l'informatique. Pour toutes les filières figure une discipline d'initiation à la méthodologie de la recherche scientifique ».

Excepté ces remarques et constatations, le choix des contenus, des disciplines, des méthodes ou tout autre élément lié à l'organisation de la formation a été laissé entièrement au choix de la direction des Collèges universitaires d'instituteurs. Sans autre choix, en Roumanie comme nous l'avons déjà souligné, les orientations officielles relatives à la formation étaient peu nombreuses, l'aspect professionnel a conduit les formateurs à définir des contenus à partir des représentations que ceux-ci avaient sur la pratique de ce métier. Ainsi, différemment des définitions parfois floues en ce qui concerne les types de formations à dispenser dans le cadre des IUFM, en Roumanie, ces normes n'ont pas du tout été établies par les autorités ministérielles. Il en est de même pour le contenu d'enseignement, aucune recommandation voire obligation en ce qui concerne les disciplines et le nombre d'heures à leur accorder n'a pas été rédigée par le ministre de l'Éducation nationale roumain. Par conséquent, dans la partie suivante nous allons-nous intéresser seulement au cadre officiel du contenu de la formation et de son évolution dans la première institution universitaire autonome de formation créée en France.

⁵²⁴ Rapports réalisés obligatoirement lors d'une demande de la création d'un Collège universitaire d'instituteurs.

⁵²⁵ Rappelons que le projet initial des collèges universitaires d'instituteurs prévoyait l'acquisition également d'une spécialisation pour enseigner dans l'enseignement secondaire, selon le cas, une discipline parmi langue étrangère, musique, dessin ou éducation physique.

II. RECOMMANDATIONS OFFICIELLES CONCERNANT LES ENSEIGNEMENTS DE LA FORMATION

Quelles sont les normes officielles de l'enseignement censé préparer les futurs enseignants du premier degré en France ? Discerne-t-on une éventuelle évolution de 1989 à 2005 ? Si oui, laquelle ?

a) La première réglementation officielle

Les contenus et les principes de la formation organisée par les IUFM ont été énoncés essentiellement très précisément dans la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991⁵²⁶. Ce document « est en effet très prescriptif quant aux contenus proposés aux étudiants et aux stagiaires »⁵²⁷.

Elle fixe le pourcentage de deux types de formation, une formation disciplinaire et une formation générale dont une partie commune à tous les enseignants des premier et second degrés. Cette circulaire précise que la formation disciplinaire « vise à assurer la polyvalence des futurs professeurs d'école en dégagant les interactions possibles entre l'enseignement des différentes disciplines ». Quant à la formation générale, elle « 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 ». La confusion qui est survenue entre la formation générale et la formation commune est due peut-être à cette circulaire qui précise que « outre une approche philosophique et épistémologique qui peut aider les futurs enseignants à mettre en perspective les théories d'apprentissage et à réfléchir sur les contributions des disciplines à la formation des outils conceptuels », une partie de la formation générale doit inclure une formation commune à tous les futurs enseignants dont l'objectif « est de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par-delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement ». Ainsi, la formation commune « doit permettre à ces enseignants :

- « De reconnaître et de prendre en compte la continuité des apprentissages tout au long du cursus scolaire ;
- d'identifier les disparités et les convergences d'approche entre les enseignements de disciplines différentes pour les élèves d'une tranche d'âge donnée ;
- de situer leur action dans l'ensemble du système éducatif et de participer à son évolution ».

⁵²⁶ BO n° 27 du 11 juillet 1991, p.1795-1801.

⁵²⁷ G. LAPOSTOLLE, P. GRISONI et R. Solomon TSEHAYE, « Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur », *Phronesis*, volume 2, n° 4, 2013, p. 39.

D'une durée d'au moins de 120 heures sur deux ans, la formation commune devait représenter environ 10% du volume total de formation à l'IUFM. Au total, sur deux ans passés à l'IUFM, les étudiants et les stagiaires accumulaient approximativement 500 heures de stages et 1000 à 1 200 heures de formation. Cette circulaire stipule « qu'un tiers du temps des étudiants sera consacré sur deux ans aux stages [...] deux autres tiers seront consacrés aux enseignements disciplinaires ».

| IUFM | 1 ^{er} année | 2 ^{ème} année |
|--------------------------------|---|---|
| Formation disciplinaire | 60% (disciplines obligatoires et optionnelles au concours + langue) | 50% français-maths, EPS + disciplines non choisies en option au concours + langue |
| Formation générale | 40% | 50% |
| Stages | De l'arrêté de 500 heures, soit de 18 à 19 semaines | |

Tableau n°21 : Architecture de la formation des enseignants du premier degré en 1991⁵²⁸

La circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 règle la question des thèmes et des approches pour la formation générale et commune en prenant appui sur quelques exemples : l'élève et les apprentissages, l'enseignant : acteur responsable au sein du système éducatif, outils et techniques d'enseignement, continuité des apprentissages d'une discipline, approche comparative entre enseignements de disciplines différentes, problèmes généraux et transversaux. Quant à la formation disciplinaire, il n'y a pas d'interprétation, ainsi « outre l'enseignement du français et des mathématiques, un enseignement de langue et un enseignement d'éducation physique et sportive doivent être dispensés pendant les deux ans ».

Les instructions ministérielles relatives au cadre national des contenus de la formation organisée par les IUFM sont reprises par la circulaire n°26 du 14 novembre 1994 relative à l'élaboration des projets des IUFM pour 1995-1999, circulaire qui va confirmer l'ancrage disciplinaire du métier d'enseignant et qui tracera les quatre domaines dans lesquels les futurs enseignants devaient acquérir des compétences : polyvalence, organisation des situations d'apprentissage, conduite de la classe, responsabilité éducative et la nouvelle éthique professionnelle.

⁵²⁸ BO n° 27 du 11 juillet 1991, p.1798.

b) Une nouvelle réforme en 1994

Avec la circulaire n°26 du 14 novembre 1994⁵²⁹, la notion de formation générale est abandonnée au profit des « domaines autres que disciplinaires ». En effet, ces domaines incluent les fondements théoriques peu ou prou modifiés de l'ancienne circulaire. Quant à la formation commune, tant souhaitée entre les deux corps des enseignants dès 1989 et qui avait occupé une place privilégiée dans la circulaire de 1991, en 1994 son statut a changé radicalement, ayant désormais le statut d'une simple possibilité. Ainsi, si en 1991 « la formation commune intervient en première et en deuxième année d'IUFM » dans une plage horaire réservée, trois ans plus tard, on aperçoit seulement que certains thèmes de formation peuvent être proposés à plusieurs types de publics dans des séquences de formation dispensées en commun, particulièrement en deuxième année ».

On peut constater que cette circulaire recourt souvent à l'adjectif « didactique » et « pédagogique » sans utiliser les substantifs correspondants, par exemple, pédagogie générale, didactique des disciplines. Cependant, elle introduit néanmoins une « éthique professionnelle », « une formation pour tous dans une langue vivante », et « une formation consacrée spécifiquement à l'enseignement en école maternelle » qui deviennent d'ailleurs indispensables.

| IUFM | 1 ^{er} année | 2 ^{ème} année |
|---------------|--|--|
| | 500 – 600 heures de formation encadrée 4 – 6 semaines de stage | 400 – 500 heures de formation encadrée 12 – 14 semaines de stage |
| | | 70 – 100 heures réalisation du mémoire professionnel |
| Stages | 500 heures, soit 18 semaines | |

Tableau n°22 : Architecture de la formation des enseignants du premier degré en 1994⁵³⁰

Apparemment, dans le respect de l'autonomie pédagogique de chaque IUFM, cette circulaire contient moins d'injonctions, toutefois les plans de formation doivent être conçus de façon à mettre en œuvre tous « les textes au fur et à mesure de leur parution » y compris le

⁵²⁹ Circulaire n°26 du 14 novembre 1994. Instituts Universitaires de formation des maîtres. Élaboration des projets pour 1995-1999. *BO* n° 45 du 8 décembre 1994, p.3265-3277.

⁵³⁰ *BO*, *op. cit.*, p.3272-3273.

référentiel de compétences du professeur des écoles conformément à la note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994. Cinq ans plus tard, une autre circulaire a été édictée.

c) Révision des dispositions précédentes

La circulaire n° 99-075 du 27 mai 1999⁵³¹ représente une opportunité pour les autorités « de rappeler les grands axes de la politique éducative définie par les ministres, afin de guider les choix effectués par les IUFM en matière de formation initiale ».

À partir de 1999 suite à la politique contractuelle étendue à l'ensemble des IUFM, une attention particulière est donnée au plan de formation :

« Vous veillerez à ce que le plan de formation, élément central de votre projet, soit conforme aux programmes nationaux, aux référentiels de compétences (cf. supra, textes de référence) et aux orientations données ci-après. Ainsi, sans faire obstacle aux innovations positives que peut proposer chaque institut, la contractualisation induira une harmonisation accrue des plans de formation ».

Il est à noter qu'il y a « d'abord la pression, légitime, d'un employeur unique - le ministère de l'Éducation nationale - soucieux de répondre aux attentes de la société, telles qu'elles s'expriment aujourd'hui, et de mener à bien les réformes qu'il engage ». De ce fait, une année auparavant, la note de cadrage relative à la campagne de contractualisation des IUFM 1998 « invite explicitement les IUFM à intégrer, dans les plans de formation, les orientations ministérielles intervenues depuis l'élaboration des précédents plans. Il en résulte que les plans de formation en cours de rédaction ou en voie d'agrément lors des évaluations conduites par le CNE en 1998-1999 et 1999-2000 sont beaucoup plus marqués que les précédents par un souci d'être en phase avec « l'actualité pédagogique » (« la main à la pâte⁵³² » la langue vivante au CM2, les travaux croisés au collège, les travaux personnels encadrés au lycée, les TICE, etc.) et avec les problèmes auxquels l'école est aujourd'hui confrontée, notamment la violence ou l'incivilité »⁵³³. Ce qui pose aussi la question de la stabilité de la formation dans les IUFM et la résistance du ministère de l'Éducation nationale, qui fixe le contenu général de formation, face aux pressions sociales.

⁵³¹ Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation, *BO* n°22 du 3 juin 1999.

⁵³² Ce sont des activités qui ont le but de rénover l'enseignement scientifique à l'école primaire. Le principe essentiel consiste en l'observation d'un objet ou d'un phénomène du monde réel qui est ensuite expérimenté par les élèves eux-mêmes.

⁵³³ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p. 59 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

Puis, la circulaire du 1999 continue à suggérer d'autres repères relatifs aux contenus en suivant les modifications de la société :

« Les plans de formation prendront en compte de nouveaux enseignements. L'apprentissage généralisé d'une langue étrangère au cours moyen implique le renforcement approprié de la formation initiale et continue des professeurs des écoles ». De plus, une autre nouveauté est désormais introduite : « il est indispensable que tous les futurs enseignants s'approprient les pratiques (courrier électronique, Internet, multimédia) avec lesquelles ils auront progressivement à familiariser leurs élèves. L'intégration des TIC à l'enseignement de l'ensemble des disciplines, qui implique un changement profond des pratiques enseignantes, induit une diversification des situations d'apprentissage à maîtriser ».

Avec cette circulaire, l'État exige la mise en œuvre d'une formation organisée dorénavant autour d'un contrat quadriennal, comme dans les universités, qui engagera ainsi l'établissement concerné et l'État lui-même sur les axes et les moyens retenus en commun. Une nouvelle circulaire présentera les principes et les modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM.

d) Rénovations et aménagements de la deuxième année de formation dans les IUFM

La circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 et la circulaire n°26 du 14 novembre 1994 relatives essentiellement aux contenus sont toutes les deux annulées et remplacées par la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002. Les « éléments de formation » énoncés dans cette circulaire « ne constituent nullement un découpage imposé ». En effet l'intention du ministère est de « guider les équipes de formateurs dans la définition des contenus d'une formation initiale intégrée et cohérente ».

Avec la circulaire n° 2002-070 du 4 avril, apparaît le retour de la formation commune, qui regagne un statut imposé :

« Les contenus et l'organisation de la formation initiale doit obligatoirement faire apparaître les moments de formation commune dont l'objectif principal est l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par-delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement. »

Une nouveauté est introduite : l'acquisition obligatoire d'une « dominante de formation » pour tous les professeurs des écoles stagiaires dans les domaines suivants : langues vivantes, arts, éducation physique et sportive, afin de « permettre aux futurs enseignants d'acquérir une formation approfondie (au plan disciplinaire, didactique et pédagogique) ». Tout en gardant des

contenus disciplinaires, didactiques et pédagogiques spécifiques à chaque niveau d'enseignement la formation vise désormais une approche interdisciplinaire et transversale et non plus générale comme auparavant.

Les repères donnés sont destinés à guider les équipes de formateurs dans la définition des contenus d'une formation initiale intégrée et cohérente, de ce fait chaque IUFM a pour mission de définir, en suivant les objectifs nationaux retenus pour la formation initiale, les contenus et les modalités adaptés à la diversité des métiers de l'enseignement auxquels il prépare.

Peu modifiées, les dispositions antérieures sont reprises par la circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002⁵³⁴ nommée : Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001) :

| IUFM 2 ^{ème} année |
|--|
| 450 heures encadrées |
| 1 semaine pour la réalisation du mémoire professionnel |
| 12 semaines de stages |

Tableau n°23 : Architecture de la formation des enseignants du premier degré en 2002⁵³⁵

Cette circulaire précise que tandis que « près d'un quart de la formation est consacrée à l'enseignement de l'apprentissage du français », l'éducation civique « constituera un élément de formation dans chaque discipline ».

Le tableau ci-dessous résumera la durée moyenne recommandée des enseignements pendant la 2^{ème} année dans le cadre d'IUFM :

⁵³⁴ BO n°15 du 11 avril 2002.

⁵³⁵ BO, *op. cit.*, p.3272-3273.

| | |
|--|--|
| - Enseigner la langue française à l'école primaire : didactique et pédagogie de l'expression orale, de la langue écrite, enseignement de la langue à travers toutes les disciplines de l'école | Environ 100 h (dont au moins 20 h d'analyses de pratiques professionnelles) |
| - Enseigner les mathématiques à l'école primaire | Environ 50 h (dont au moins 10 h d'analyses de pratiques professionnelles) |
| - Aborder les autres disciplines de l'école primaire (notamment les disciplines non choisies au concours) dans le cadre d'une formation à la polyvalence et en s'appuyant sur les 3 cycles de l'école primaire | 100 h |
| - Acquérir obligatoirement une dominante de formation : à travers les stages, le mémoire professionnel, des compléments de formation (disciplinaire, didactique, pédagogique...) <i>Cet horaire ne concerne que les compléments de formation.</i> | 50 h |
| - Analyser les pratiques professionnelles, préparer et exploiter, les stages, présenter la méthodologie du mémoire professionnel <i>À cet horaire s'ajoutent les 30 h minimum indiquées ci-dessus</i> | 75 h (+ 30 h minimum indiquées ci-dessus) |
| - Connaître l'école et ses valeurs (éléments de philosophie ; la déontologie du métier et du service public ; philosophie de la laïcité ; l'histoire du fait religieux ; la responsabilité morale, civile et pénale de l'enseignant) | 30 h |
| - Apprendre à maîtriser "les outils" de l'enseignant (le corps, la voix et les outils technologiques) | 15 h |
| - Apprendre à connaître des réalités scolaires particulières (l'école maternelle, la prise en charge de la diversité intégrant les questions de l'adaptation et de l'intégration scolaire et la situation des enfants intellectuellement précoces, l'enseignement en réseau d'éducation prioritaire) | 30 h |

Tableau n°24 : Architecture de la durée moyenne recommandée des enseignements en 2ème année en 2002⁵³⁶

On peut considérer que l'horaire attribué à la langue française lui confère une priorité évidente par rapport aux mathématiques surtout, ce qui n'est pas un hasard : depuis les années 1980, la question de la maîtrise de la langue est fondamentale sur les controverses relatives au niveau de l'école française. Ainsi l'arrêté du 18 juillet 1980 indique que « l'objectif majeur sera de développer chez tous les enfants la capacité de communiquer et de s'exprimer avec

⁵³⁶ BO, op. cit., p.3272-3273.

aisance, clarté et correction, oralement et par écrit, dans la langue d'aujourd'hui. Cette maîtrise de la langue est en effet indispensable à la poursuite des études dans toutes les disciplines »⁵³⁷.

Nous constatons que depuis 1991, alors que les stages gardent peu ou prou la même durée, l'écart entre les volumes horaires consacrés aux différentes disciplines abordées dans le cadre de la polyvalence connaît une diminution considérable. Nous analyserons en détail la mise en œuvre des pratiques dans les établissements étudiés (l'IUFM de l'académie d'Amiens et l'IUFM de Rennes) dans le chapitre 7. Maintenant, nous allons nous intéresser maintenant aux principes du pilier fondamental de la formation initiale, les stages.

III. L'ORGANISATION DES STAGES

Nous allons tenter de trouver les spécificités des stages dans les deux systèmes de formation et voir s'il peut être retrouvé une éventuelle similitude ou non entre la France et la Roumanie.

a) Les stages dans le cadre des IUFM

L'originalité des stages au sein des IUFM par rapport à d'autres formations, par exemple à un master professionnel qui est lié étroitement au monde de l'entreprise, consiste surtout en la diversité des types de stages, l'articulation spécifique entre les cours et le terrain et la réussite au concours de recrutement pour pouvoir accéder à la deuxième année de formation et implicitement au stage en responsabilité. Tandis que le stage dans le cadre d'un master professionnel a une durée de trois à six mois environ, soit un semestre, le stage en responsabilité des IUFM durait huit ou neuf semaines à l'époque.

Quoi qu'il en soit, éléments centraux de la formation initiale, les stages « pourront servir de base à une réflexion sur la formation dispensée ». Les types des stages sont présentés dans le rapport du recteur Bancel en 1989 comme des stages initiaux d'observation, des stages en situation et des stages en responsabilité. Dès la création des IUFM, le stage en responsabilité est l'un des trois éléments de validation de la formation déroulée à l'IUFM. Sa validation est

⁵³⁷ Ministère de l'Éducation, Arrêté du 18 juillet 1980 [en ligne], [Les textes officiels pour l'École Primaire HORAIRES OBJECTIFS ET PROGRAMMES CYCLE MOYEN - PDF Téléchargement Gratuit \(docplayer.fr\)](#), [consulté le 21 avril 2022].

« prononcée par un jury désigné par l'IUFM à partir du résultat des différentes visites d'évaluation effectuées par les formateurs »⁵³⁸. D'ailleurs, le stage terminal en responsabilité trouve son ancêtre au sein des EN.

Les stages de sensibilisation permettent aux étudiants un premier contact avec la réalité scolaire, avec un établissement, une classe et avec l'activité enseignante. Ce stage offre aux étudiants la possibilité de saisir l'organisation de l'école, de la classe et les différentes dimensions du métier enseignant.

Les stages de pratique accompagnée permettent une observation minutieuse de la réalité scolaire, avec une prise en charge progressive de différentes séquences d'enseignement, puis demi-journées et de journées entières. Durant ce type de stage, les étudiants peuvent se construire une connaissance plus approfondie de la réalité de terrain, en analysant et en liant les moments des classes avec les modules de formation. Ces stages peuvent « prendre la forme de stages « filés »⁵³⁹ déroulés quelques heures ou un jour par semaine répartis tout au long de l'année scolaire.

Le stage en responsabilité, spécifique au système français, est organisé en deuxième année et donne aux professeurs stagiaires la responsabilité totale d'une classe. Mis en situation professionnelle effective, le professeur stagiaire doit faire preuve de certaines compétences professionnelles afin de valider sa formation : concevoir, mettre en œuvre et analyser une situation d'apprentissage, ainsi que conduire la classe en prenant en compte la diversité des élèves.

En Roumanie, il y a deux types de stages, à savoir, stage filé, qui se déroule sur quelques heures par semaine répartis tout au long de l'année, et le stage massé qui se déroule sur plusieurs semaines consécutives. Généralement, l'organisation et les objectifs de ces stages ressemblent aux stages de sensibilisation et de pratique accompagnée. De même, en Roumanie comme en France, la responsabilité et la prise en charge de la classe par les élèves/étudiants augmentent progressivement. Au début de leur formation, les élèves/étudiants réalisent un premier contact avec les enseignants et la classe, ils se familiarisent avec l'établissement scolaire et son fonctionnement, observent, analysent, aident et participent à différentes activités, puis ils prennent peu à peu une classe en responsabilité.

⁵³⁸ Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001), *BO* n°15, 11 avril 2002.

⁵³⁹ Circulaire n°26 du 14 novembre 1994. Instituts Universitaires de formation des maîtres. Élaboration des projets pour 1995-1999. *BO* n° 45, 8 décembre 1994, p. 3273.

Si initialement leur horaire a été fixé par la circulaire de 1991 à l'équivalent de 18 à 19 semaines sur les deux ans passés à l'IUFM, la circulaire de 1994 fixe à 18 semaines la durée de stages et depuis ce volume n'a connu que des variantes mineures. Ainsi, les futurs professeurs des écoles, suivaient 4 à 6 semaines de stages dont un stage d'observation et un de pratique accompagnée. Les PE2 devaient accomplir un stage en responsabilité qui dure huit semaines, en deux séquences de quatre semaines plus un stage de pratique accompagnée. Ce qui est assez judicieux : il est d'une part très difficile de bouleverser l'organisation des stages (qui occasionne un travail considérable de la part de l'IUFM et des rectorats chaque année) et d'autre part, les stages en responsabilité constituent un élément de ressources humaines dont le ministère de l'Éducation nationale ne peut se passer.

La même circulaire de 1994 emploie le terme de stage « filé » sans donner d'autres détails. Selon l'historien Antoine Prost ce « mode nouveau de gestion de l'alternance » présente en effet une nouveauté relative qui « systématise des pratiques anciennes des écoles normales »⁵⁴⁰. Dans ce domaine-là comme dans d'autres, comme nous l'avons montré au long de notre recherche, l'IUFM est héritier des pratiques des écoles normales. Ainsi, quant aux analyses des pratiques organisées par les IUFM, connues aussi sous le nom des ateliers pédagogiques dont l'objectif principal était l'articulation de la formation théorique et de la pratique, le même historien précise qu'en effet, « les plus simples sont la reprise améliorée de pratiques des EN »⁵⁴¹.

Au sein des IUFM, « en formation initiale, chaque stagiaire aura l'occasion de rencontrer pour la comprendre et l'analyser, la diversité des réalités scolaires »⁵⁴². Cette circulaire ne prévoit pas directement la possibilité de faire des stages en éducation prioritaire. Elle précise seulement que cette spécificité des écoles et établissements, comme l'accueil et l'intégration des élèves handicapés et les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, pourrait être abordée durant « les différents stages, l'observation, l'analyse de pratiques professionnelles, les enseignements proposés, le travail réflexif que permet le mémoire professionnel ».

Afin de favoriser cette ambition, en 2002, le stage en responsabilité des PE2 est allongé d'une semaine et divisé en trois séquences et l'on ajoute un stage d'observation au collège pour les PE d'environ une semaine, organisé en continu ou de manière « filée ». Cela « vise une meilleure connaissance des publics scolaires, de la continuité des apprentissages et des

⁵⁴⁰ A. PROST (dir.), *op.cit.*, p.253.

⁵⁴¹ *Ibid.*, p.255.

⁵⁴² Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001), 11 avril 2002 *BO* n°15.

principales problématiques transversales ». De nouveau, nous remarquons que ce stage était aussi pratiqué dans les écoles normales, en ayant la même durée soit 27 heures, et il avait « pour objectif de favoriser la réflexion sur les problèmes posés par le passage des élèves du cours moyen deuxième année au collège »⁵⁴³.

En tout cas, à la fin de la période que nous analysons, les « PE stagiaires ne sont en responsabilité que durant 9 semaines en tout dans les divers cycles du primaire ; il s'y ajoute un stage de pratique accompagnée de 2 semaines, le stage « filé » à raison de 1 ou 2 jours par semaine restant l'exception »⁵⁴⁴.

Ainsi, non seulement la durée, mais aussi les types et les finalités des stages ont été modifiés durant quinze ans. Toutefois, les stages sont au cœur de la formation professionnelle des personnels enseignants favorisant l'appréhension des différents aspects de la réalité de l'exercice du métier d'enseignant. Mais qu'en est-il du ressenti des enseignants du premier degré par rapport aux stages qu'ils ont suivis à l'IUFM ?

Selon les résultats d'une étude réalisée auprès de 1 200 enseignants du premier degré, le directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Daniel Vitry précise que :

« Le premier constat qui vient à l'esprit à la lecture des réponses à la centaine de questions posées à la rentrée 2005 à un échantillon représentatif d'enseignants du premier degré est la critique fortement exprimée d'une formation jugée insuffisante pour exercer le métier »⁵⁴⁵.

L'explication ne tarde pas :

« Si les enseignants en soulignent l'insuffisance, c'est que l'attente exprimée est forte notamment dans l'articulation théorie-pratique et les stages suivis pendant la formation, jugés insuffisamment préparés ou exploités »⁵⁴⁶.

Cette étude menée auprès des enseignants du premier degré, représentatifs des instituteurs et professeurs des écoles, sur l'ensemble de la France métropolitaine, relève aussi des lacunes essentielles dans l'organisation générale des stages :

⁵⁴³ Circulaire n°87-174 du 23 juin 1987, Modifications à apporter à la circulaire n° 86-274 du 25 septembre 1986 relative à la mise en œuvre de la formation des élèves-instituteurs instituée par l'arrêté du 20 mai 1986, BO n° 28, 16 juillet 1987.

⁵⁴⁴ A. PROST (dir.), *op. cit.*, p. 63.

⁵⁴⁵ C. LARIVAIN (JCA Développement), *Les enseignants des écoles publiques et la formation, Interrogation de 1 200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005*, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, p. 5. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁵⁴⁶ C. LARIVAIN, *op. cit.*, p. 5.

« Dans le cadre de la formation en IUFM, les stages ne satisfont pas pleinement les enseignants tant dans leur préparation que dans leur exploitation :

- 44% insatisfaits de la préparation + 25% qui se sont rendus en stage sans préparation ;
- 55% insatisfaits de l'exploitation + 15% n'ont pas exploité cette expérience »⁵⁴⁷.

Pourtant, l'analyse des questionnaires d'évaluation des étudiants et des stagiaires de l'IUFM de Rennes de l'année universitaire 1998-1999 révèle une autre réalité. Dans l'appréciation des formations, les enquêtés ont choisi entre cinq modalités de réponses où la moyenne des réponses était 3. Dans ce contexte, l'appréciation des stages a obtenu dans la catégorie « la pertinence par rapport aux concours des stages » 3.6 contrairement à « la pertinence par rapport au métier » qui a obtenu 4.2⁵⁴⁸. Également, l'appréciation dans l'ensemble des stages « obtiennent un bon niveau de satisfaction (86,5%) »⁵⁴⁹ par les PE2 lors des questionnaires destinés aux stagiaires de l'IUFM de l'Académie d'Amiens inscrits en 2000-2001. Nous pouvons remarquer ici un paradoxe : les enseignants du premier degré participant aux enquêtes réalisées par les autorités ministérielles ne se déclarent pas satisfaits des stages réalisés pendant leur formation initiale alors que les stagiaires de l'IUFM de Rennes et de l'IUFM de l'Académie d'Amiens étaient rassurés par les apports de ces derniers.

En réalité, même si cela arrivait surtout dans le second degré, les critiques relatives à la formation dans les IUFM n'ont jamais cessé :

« Dans leur ensemble, les personnes auditionnées par la commission ont constaté l'insuffisance de la formation professionnelle des enseignants français. Les reproches visent les carences de la préparation à la pratique du métier, les excès de la formation théorique en sciences de l'éducation, et les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique. Les critiques portent également sur la préparation insuffisante des stages et sur le manque d'accompagnement en début de carrière »⁵⁵⁰.

Bien que, les petits progrès ne sont pas à négliger : « Les reproches adressés aux IUFM sont récurrents depuis leur création comme en attestent les différentes enquêtes menées par la DEP depuis 1994 avec cependant une amélioration de l'accompagnement des stagiaires en 2005 »⁵⁵¹.

⁵⁴⁷ *Ibid.*, p. 46.

⁵⁴⁸ IUFM de Bretagne, Groupe d'évaluation, *Analyse des questionnaires d'évaluation des étudiants et des stagiaires de l'IUFM de Bretagne de l'année universitaire 1998-1999*, p. 8. (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

⁵⁴⁹ IUFM de l'académie d'Amiens, *Observatoire de l'IUFM de l'académie d'Amiens*, Rapport d'étape, octobre 2002, p. 26. (Archives non-classées, INSPÉ l'académie d'Amiens).

⁵⁵⁰ M. POCHARD, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, février 2008, p.41.

⁵⁵¹ C. LARIVAIN, *op. cit.*, p. 5.

Quelle est la durée des stages en Roumanie ? Sont-ils encadrés par des prescriptions officielles ou sont-ils sous la responsabilité des autorités locales ?

b) Les stages dans le cadre des Collèges universitaires d'instituteurs

L'arrêté n° 3312 du 23 février 1998 relatif au règlement d'organisation et de déroulement des stages⁵⁵² pour les élèves et les étudiants dans la filière « *învățători, educatoare*⁵⁵³ ou professeurs » apporte très peu de réglementations sur les Collèges universitaires d'instituteurs où « les stages s'effectuent conformément au plan de formation existant ». En revanche, nous y retrouvons plusieurs éléments d'organisation des stages organisés pour les élèves des lycées pédagogiques/l'école normale. Conformément à l'article 4 : « Les stages, filés, se déroulent 1 jour par semaine dans l'unité d'application (école maternelle ou élémentaire), durant toute l'année scolaire ». Pendant ces stages, les élèves stagiaires assistent et observent les séquences d'enseignement réalisées par l'enseignant titulaire de la classe, en « analysant et évaluant les différents aspects du processus instructif-éducatif ». Tandis que ce type de stage est toujours mis en place dans le système roumain de formation initiale des enseignants du premier degré, l'organisation de stages de cette manière reste une exception en France.

En plus de ce type de stage, un autre se rajoute de nature différente, le stage groupé avec une durée variable. Ce stage a lieu à partir de la deuxième année d'étude en permettant aux élèves stagiaires d'assurer effectivement et progressivement la responsabilité pédagogique de tout ou partie d'une séquence d'enseignement. Tous les stages peuvent être inclus dans la catégorie des stages de pratique accompagnée, compte tenu de fait que, contrairement au système français de formation où le stage en responsabilité en seconde année est obligatoire, dans le système de formation roumain des enseignants, les stagiaires ne sont jamais laissés seuls pour enseigner. En effet, ils doivent être constamment accompagnés par un tuteur ou un enseignant titulaire.

Compte tenu à la fois de l'influence du modèle de l'école normale sur les Collèges universitaires d'instituteurs et de manque de règlements des stages de ce dernier, nous allons nous tourner maintenant vers le programme des stages réalisés dans les lycées

⁵⁵² Arrêté n° 3312 du 23 février 1998 relatif au règlement d'organisation et de déroulement des stages, ministère de l'Éducation nationale. (Acte réglementaire transmis par le ministère de l'Éducation nationale suite à notre demande).

⁵⁵³ Rappelons que tandis que *învățători* est la nomination pour les enseignants des écoles élémentaires, *educatoare* c'est pour les enseignants des écoles maternelles.

pédagogiques/écoles normales pour la génération étudiant entre 1997-2003⁵⁵⁴ afin de saisir des éléments qui pourraient être utiles à notre recherche.

Les stages démarrent durant la première année du lycée pédagogique/ école normale pendant deux heures chaque semaine dans le cadre d'un stage filé : « les élèves suivent la réalisation des activités du stage filé, insistant surtout sur la connaissance de certains aspects de détails du déroulement du processus d'enseignement pendant une journée d'école, à la spécificité d'autres activités instructives-éducatives (l'organisation des excursions, des visites etc.). Le stage du premier semestre se réalise à l'école maternelle, celui du deuxième semestre se réalise à l'école élémentaire. Chaque élève réalisera une journée de stage à l'école maternelle et une autre à l'école élémentaire ». S'y rajoute 1 jour par semaine de stage groupé qui se déroule sur le même principe d'alternance entre la théorie et la pratique et entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

La méthodologie de la deuxième année d'étude « implique le passage de la perception globale de certains modèles de travail à un processus basé sur la perception et la pratique graduelle du point de vue de la complexité, aux actions composantes de l'activité didactique jusqu'à la leur réalisation entière ». La durée de stages augmente proportionnellement avec le degré d'implication et de responsabilisation des élèves stagiaires. Ainsi, durant la troisième année de lycée la durée des stages double, tandis que l'élève stagiaire observe et ensuite déroulent progressivement diverses séquences, séances, et situations didactiques, le stagiaire est impliqué de plus en plus dans la vie de l'établissement scolaire dans ses différentes dimensions. Les missions et les tâches confiées au stagiaire deviennent de plus en plus complexes, en quatrième année, celui-ci réalise plusieurs séances didactiques par jour. La durée des stages de la dernière année d'étude est identique à la précédente, toutefois cette fois-ci se déroule « dans des conditions d'augmentation du degré d'indépendance dans l'organisation et la conduite du processus instructif-éducatif de l'école maternelle et élémentaire ».

Tandis que tous les stages durant toute la période d'étude sont évalués dans le cadre d'une évaluation formative, le stage final s'organise une semaine dans une école maternelle et une semaine dans une école élémentaire dans le but « de mettre les élèves stagiaires dans la situation réelle d'exercer ce métier durant plusieurs jours consécutifs ». À la fin, les élèves stagiaires seront évalués sur leur tenue d'une séance de classe à l'école maternelle et une autre

⁵⁵⁴ Programme mis à notre disposition par le ministère de l'Éducation Nationale.

à l'école élémentaire, cette évaluation certifiera ou non leur statut d'enseignant du premier degré.

| Année d'étude dans le cadre du lycée pédagogique /l'école normale | Stage filé | Stage groupé |
|---|------------------|-----------------|
| IX ^{ème} classe ⁵⁵⁵ | 2 heures/semaine | 1 jour/ semaine |
| X ^{ème} classe ⁵⁵⁶ | 2 heures/semaine | 2 semaines |
| XI ^{ème} classe ⁵⁵⁷ | 4 heures/semaine | 4 semaines |
| XII ^{ème} classe ⁵⁵⁸ | 5 heures/semaine | 3 semaines |
| XIII ^{ème} classe ⁵⁵⁹ | 5 heures/semaine | 3 semaines |

Tableau n°25 : Durée des stages en Roumanie de 1997 à 2003⁵⁶⁰

À la lecture de ce tableau, nous constatons que la durée des stages entre 1997 et 2003 augmente graduellement, un système qui semble donc bien convenir. C'est d'ailleurs la tradition, les résultats remarquables et l'expérience de l'école normale/le lycée pédagogique qui ont inspiré les Collèges universitaires d'instituteurs. Au début, comme c'était le cas pour les IUFM aussi, le personnel des écoles normales a eu une certaine influence sur le déroulement de la formation dans la nouvelle institution créée : « beaucoup de collègues du lycée pédagogique nous ont aidés en tant que didacticiens ou tuteur coordonnateur des stages »⁵⁶¹. Cependant, il n'est pas possible de vérifier nationalement le respect de ces horaires imposés puisqu'aucun rapport sur le fonctionnement de ces institutions n'a été réalisé, ni au niveau national, ni au niveau local, tel que le ministère l'Éducation nationale l'avoue : « nous mentionnons qu'au niveau du ministère de l'Éducation nationale n'ont pas été identifiés des rapports d'évaluation des écoles normales »⁵⁶².

⁵⁵⁵ Correspond à la première année d'étude du lycée.

⁵⁵⁶ Correspond à la deuxième année d'étude du lycée.

⁵⁵⁷ Correspond à la troisième année d'étude du lycée.

⁵⁵⁸ Correspond à la quatrième année d'étude du lycée.

⁵⁵⁹ Correspond à la cinquième année d'étude du lycée. Dans ce cas c'est aussi la dernière année, rappelons que la durée d'études dans le cadre du lycée pédagogique/l'école normale a été à partir de 2001 raccourci de cinq à quatre ans.

⁵⁶⁰ Programme du lycée pédagogique/école normale, mis à notre disposition par le ministère de l'Éducation National.

⁵⁶¹ Constantin CUCOȘ, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 8.

⁵⁶² Selon la réponse donnée par le ministère de l'Éducation nationale à nos demandes.

Le témoignage de Marin Manolescu nous apporte un éclairage sur la mise en œuvre de ceux-ci :

« L'intention initiale une fois avec la création de ces collèges a été que les stages fonctionnent sur les mêmes principes aussi aux collèges et ultérieurement aux départements, mais malheureusement, ils n'ont plus le même pourcentage dans les plans de formation actuels d'une part, et d'autre part, ni les formes consacrées des stages ne se respectent plus, je pense au fait qu'au lycée, à l'école normale il y avait des stages d'observation, stages de pratique accompagnée [...] donc dans les départements, on ne retrouve pas tous ces éléments à l'heure actuelle ».

Selon le même témoin, une raison décisive est la délimitation stricte du nombre d'heures :

« Une parmi les causes est la limitation de nombre d'heures par semaine [...] les élèves des Écoles Normales avaient même 37 heures par semaine, et personne ne s'alarmait de ce fait. Maintenant nos étudiants au 23-24 heures par semaine, rarement sont les centres universitaires où se retrouvent des plans de formation avec 26 heures, parce qu'il y a des normes ministérielles [...] et le pourcentage diminue, il a de très grandes luttes par exemple concernant la préservation d'un certain nombre d'heures de cours magistraux et des travaux dirigés aux disciplines très importantes telles que : curriculum, évaluation [...] et il faut une formation psychopédagogique solide, nous avons cinq disciplines de domaine de la psychologie [...] puis il y a les disciplines de ce genre, je ne les nommais pas mode, parce qu'au début ils semblaient à la mode mais maintenant la vie de la société roumaine a beaucoup changé, par exemple la gestion de la classe. Donc, voilà il y a des contraintes et il faut harmoniser tout cela, la formation dans la spécialisation, une formation didactique, et une formation psychologique et sociale et aussi la gestion de la carrière »⁵⁶³.

Donc, le modèle des stages de l'école normale n'a eu ni les moyens humains, ni les moyens financiers dans le cadre des Collèges universitaires d'instituteur, en plus avec une temporalité très limitée. L'organisation des stages des écoles normales, même s'ils ont été irréalisables comme tels dans la nouvelle institution, ont toutefois représenté une source d'inspiration fondamentale.

En réalité, les stages déroulés dans les Collèges universitaires d'instituteurs n'ont pas atteint le même degré de qualité que ceux de l'école normale/lycée pédagogique :

« Le modèle de stage de l'école normale a été transféré presque intégralement, au moins dans la première période du collège universitaire d'instituteurs, les stages étaient très, très sérieux, puis, les plans de formation se sont beaucoup différenciés de ceux des écoles normales car il y avait une autre tranche

⁵⁶³ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

d'âge avec laquelle nous travaillions d'une part, mais d'autre part, il y avait de nouveaux problèmes dans la pédagogie, dans l'éducation qui devaient se trouver dans les plans de formation »⁵⁶⁴.

Vasile Molan, professeur émérite à l'Université de Bucarest, est persuadé que tandis que « nous avons beaucoup renoncé concernant les stages », le partenariat entre les Collèges universitaires d'instituteurs et les universités reste, dans la majorité des cas, à construire, comme dans le cas des IUFM :

« Le problème de l'époque de certaines universités est récurrent aujourd'hui aussi, l'université assurait la partie théorique, et la partie pratique, ceux des stages, mais avant on ne faisait pas les stages n'importe où [...] Puis si nous nous sommes multipliés autant avec des collègues, on n'a plus tenu compte de qui les a reçus ».

Lors de nos entretiens nous avons pu ressentir une certaine nostalgie des formateurs qui ont connu les deux institutions : « Il y a un coordonnateur des stages au sein de l'université, il est de pédagogie ou autre spécialité, il y va, organise les stages et c'est tout. Et c'est tout ! Mais comment les stagiaires réalisaient les séquences pédagogiques... L'enseignant qui enseigne la didactique n'est pas le didacticien qui était avant, celui qui enseignait un cours au lycée pédagogique était aussi le didacticien pour cette discipline, donc c'est lui qu'allait aussi sur le terrain, aux stages »⁵⁶⁵.

Nostalgie qui est liée inévitablement à la qualité, de ce fait selon Romița Iucu, la performance d'un enseignant est conditionnée par son un cursus de formation initiale :

« Les enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire qui ont été formés dans les écoles secondaires et postsecondaires sont mieux outillés en matière de pratique pédagogique et ont une meilleure attitude professionnelle que les nouveaux diplômés formés dans les collèges et les universités »⁵⁶⁶.

C'est ce qu'un témoin anonyme⁵⁶⁷ nous a indiqué également, ainsi suivant son expérience, entre l'enseignant débutant issu du lycée pédagogique et celui de collège pédagogique il y a une différence marquante concernant principalement leurs niveaux des

⁵⁶⁴ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

⁵⁶⁵ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

⁵⁶⁶ R. IUCU, *PROIECT : Patru exerciții de politică educațională în România. Tema II. Formarea cadrelor didactice - versiune de lucru* (R. IUCU, *Projet : Quatre exercices de politique éducative en Roumanie. II^{ème} thématique. La formation des enseignants*), Bucarest, 2005, p. 5.

⁵⁶⁷ Témoin anonyme, directeur d'un lycée pédagogique de 1990 à 1999. Depuis il fait partie de corps d'inspection.

connaissances, l'expérience et la qualité de l'acte d'enseigner⁵⁶⁸. Vasile Păsăilă est persuadé de même « qu'il y a un problème, donc, la pratique pédagogique que nos filles, nos étudiantes du département réalisent, de mon point de vue, et de la discipline que j'enseigne, est très faible. Je veux dire, je ne peux pas contrôler, le temps ne me le permet pas, et même les projets de leçon, je ne peux pas tout voir »⁵⁶⁹.

Quelles ressemblances ou différences entre les stages appartenant à ces deux systèmes universitaires de formation ? Sans doute, en France comme en Roumanie les stages qui sont le cœur de la formation initiale des futurs enseignants, sont conditionnés par la préparation, l'accompagnement, l'exploitation et la réflexion, s'appuyant sur l'aller-retour entre les cours et le terrain, organisés en fonction des moyens existants.

Si les circonstances de l'organisation et du déroulement des stages sont appropriés à chaque pays voire à chaque institution, nous pouvons certainement remarquer que leurs objectifs et leur mission présentent les mêmes caractéristiques. Au début, les stagiaires observent la pratique quotidienne d'un enseignant, ensuite, ils sont mis graduellement en situation professionnelle d'assurer l'enseignement et des autres activités, dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux en suivant le principe de la pratique professionnelle qui se construit possiblement dans la confrontation entre les savoirs acquis et les réalités des terrains d'exercice. Donc durant les stages, les étudiants français et roumains passent parmi des étapes semblables : observer l'organisation d'une classe, réfléchir à la manière dont l'enfant/l'élève vit et apprend en classe, saisir l'organisation de l'école, son fonctionnement, ses personnels, le rôle et la mission sociale de l'enseignant, prendre en charge progressivement des séances d'enseignement, analyser des différentes situations de classe, adapter ses pratiques pédagogiques etc.

Une grande différence entre ces deux systèmes porte sur le stage en responsabilité qui représentait l'élément de base de la deuxième année des IUFM. Ce type de stage n'existait pas en Roumanie.

Conclusion

Des principes communs ont conduit à l'élaboration de l'architecture du contenu de formation. Mais tandis qu'en France ils sont encadrés le plus souvent par des circulaires qui recommandent voire imposent un certain nombre d'heures et des volets de formation, en

⁵⁶⁸ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 5.

⁵⁶⁹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 6.

Roumanie, les acteurs éducatifs des Collèges universitaires d'instituteurs ont fait le travail de l'État. Ce qui montre que les Collèges universitaires d'instituteurs se sont influencés réciproquement. Ultérieurement l'État a approuvé voire a repris les pratiques élaborées par ces institutions.

Nous pouvons constater une continuité et une résistance des enseignements compris dans le cursus obligatoire assigné par les autorités ministérielles pour les futurs enseignants du premier degré français et roumains. En France, « la reconduction (aménagée) des plans de formation) pour l'année scolaire 1994-1995, tout comme la « circulaire relative à l'élaboration des projets des IUFM pour 1995-1999 » s'inscrivent dans une relative continuité »⁵⁷⁰, ce qui se poursuit après 1999. En Roumanie, les institutions de formation des enseignants, à savoir les écoles normales/lycées pédagogiques, le DPIP et le Collège universitaire d'instituteurs ont connu les mêmes constantes du plan global de formation en s'inspirant les uns des autres.

Les principes de la formation initiale exprimés par les autorités ministérielles en France comme en Roumanie présentent certaines similitudes essentielles. Des questions récurrentes, notamment le lien théorie-pratique a représenté un souci permanent des deux systèmes afin d'améliorer l'articulation entre stages et formation théorique. Les deux institutions universitaires ont introduit l'élaboration par l'étudiant d'un mémoire ou projet de fin d'études pour encourager un nouvel esprit de questionnement et d'analyse des pratiques. Mais les tensions entre formation disciplinaire et formation professionnelle, entre formation théorique et formation pratique, entre formation didactique et formation pédagogique restent communes aux deux systèmes.

Nous constatons que, si les objectifs de formation et de stage ont été affirmés dès 1989, la réalisation concrète semble, en France comme en Roumanie assez difficile à mesurer. En effet, nous pouvons considérer que la place spécifique des institutions étudiées, ni totalement reconnus comme universitaires, ni totalement contrôlés par l'autorité centrale a joué un rôle important.

Inévitablement, les deux systèmes ont trouvé des compromis sur les contenus et les modalités de la formation afin d'assurer une formation professionnelle mêlant les connaissances fondamentales, didactique, pédagogiques et une première initiation à la recherche.

Si le chapitre présent a été consacré aux normes édictées par les textes officiels quant aux principes et recommandations du contenu d'enseignements pour les institutions

⁵⁷⁰ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 115.

universitaires de formation, nous allons nous interroger sur la façon dont ces injonctions se sont montrées sur les plans de formation dans l'académie d'Amiens, celle de Rennes, ainsi qu'au sein des collèges universitaires d'instituteurs roumains dans le chapitre 7.

Auparavant, nous présenterons la mise en œuvre des instructions officielles dans les plans de formation des écoles normales, d'une part, en France jusqu'à fin de leur vie, et d'autre part en Roumanie sur toute la période durant laquelle cette institution a formé les enseignants du premier degré.

TROISIÈME PARTIE

ANALYSES DES PLANS DE FORMATION : ÉCOLES NORMALES/INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES FRANÇAISES ET ROUMAINES

Chapitre VI

Quels contenus des plans de formation des écoles normales ?

Après avoir présenté les textes prescrits et les logiques des écoles normales avant 1989, nous allons nous intéresser dans ce chapitre à la mise en œuvre des plans de formation d'une part dans l'école normale d'Amiens et de Rennes et de l'autre dans les écoles normales/lycées pédagogiques de la Roumanie pendant la période qui fait l'objet de notre recherche. L'analyse des plans de formation nous permettra donc de mieux saisir les caractéristiques pédagogiques de la formation initiale dans ces deux pays.

Il convient de préciser que, contrairement à notre étude de cas française qui porte sur deux écoles normales (de Rennes et d'Amiens), nous n'analysons pas deux structures roumaines car la formation était uniforme dans toutes ces institutions. Les contenus de formation, le nombre d'heures et toutes les autres réglementations étaient fixées par le ministère de l'Éducation nationale. Par conséquent, l'école normale roumaine/ lycée pédagogique roumain étaient fortement homogènes et ne connaissaient aucune marge d'autonomie, c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas choisi deux écoles normales distinctes.

Dans ce chapitre nous allons ainsi nous approcher de la réalité de la formation dispensée aux futurs enseignants du premier degré, en cherchant à savoir, comment les recommandations ministérielles ont été appliquées et interprétées au niveau local. Y a-t-il un écart entre les instructions officielles et la réalité des plans de formation ? Si oui, cela concerne-t-il la France ou la Roumanie ? Ou éventuellement les deux pays ?

Études de cas

Nous allons analyser le dernier plan de formation de l'école normale d'Amiens, de l'école normale de Rennes et de ceux des écoles normales/lycées pédagogiques de la Roumanie. En France, la dernière promotion des élèves-instituteurs et institutrices a entamé sa formation en 1990 puisque dès 1991, ceux-ci deviennent des professeurs des écoles-stagiaires, une

transformation statutaire de ce corps d'enseignants à la catégorie A de la fonction publique, formés dans le cadre de l'IUFM comme leurs collègues des collèges et lycées. Quelles dispositions pour cette dernière promotion, formée depuis 1986⁵⁷¹, après un DEUG, en deux ans au sein des écoles normales dans le cadre d'une formation professionnelle ?

En Roumanie, l'école normale nommée aussi le lycée pédagogique, a résisté dans le contexte de changement social et politique de 1989 et a continué à quelques exceptions, sa mission jusqu'à présent. Nous allons analyser l'évolution et la manière dont les plans de formation de cette institution se sont adaptés de 1989 jusqu'à 2005, dates qui marquent les bornes chronologiques de notre recherche.

I. LA MISE EN PLACE DES PLANS DE FORMATION DE LA PROMOTION 1989-1991 À L'ÉCOLE NORMALE D'AMIENS ET À L'ÉCOLE NORMALE DE RENNES

Avant que les écoles normales soient remplacées par les IUFM, des aménagements à la formation professionnelle des élèves-instituteurs et institutrices ont été établis par la circulaire n° 89-253⁵⁷² du 31 juillet 1989 et par l'arrêté du 28 juillet 1989⁵⁷³. Ainsi l'école normale d'Amiens et l'école normale de Rennes ont mis en place au cours du premier trimestre de la première année de formation une semaine d'accueil et une semaine de diagnostic individualisé dont l'objectif essentiel était d'établir pour chaque élève-instituteur, en fonction de son cursus et de ses expériences antérieures, son parcours de formation négocié avec les professeurs des écoles normales. Toujours en début de formation, deux semaines de stages de sensibilisation au métier sont organisées, une semaine en maternelle et une semaine en élémentaire.

De l'horaire global de formation sur deux ans, les 1890 heures étaient organisées sur des semaines de 30 heures de formation et d'activités affectées aux quatre domaines : « formation pédagogique générale théorique et pratique », « formation disciplinaire (scientifique, méthodologique et didactique) », « formation au rôle administratif et social de l'instituteur » et un « approfondissement optionnel ».

Ainsi, selon ces dispositions, l'horaire global de formation de 1890 heures pour les deux ans de formation professionnelle à l'école normale pourrait être dégagé « en prélevant sur

⁵⁷¹ Arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves instituteurs, 28 mai 1986, *JORF*, p. 6761.

⁵⁷² Circulaire n° 89-253 du 31 juillet 1989 relatif aux aménagements à apporter au plan de formation des élèves-instituteurs à compter de la rentrée 1989, *BO* n°32, 14 septembre 1989, p. 2079-2081.

⁵⁷³ Arrêté du 28 juillet 1989 relatif à la modification de l'arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves-instituteurs, *BO* n°32, 14 septembre 1989, p. 2079.

l'horaire d'enseignement de tout ou partie des domaines de formation théorique »⁵⁷⁴, « dans la limite de plus ou moins de 20% »⁵⁷⁵ et non plus seulement 10% comme c'était stipulé dans l'arrêté du 20 mai 1986. Concrètement, chaque domaine théorique a été diminué de 20% de son horaire afin d'individualiser les parcours de formation de chaque élève-instituteur qui doit désormais réserver ces heures pour un travail personnel. S'y inscrivent les compléments de formation, par exemple, sorties et études de différents milieux proches, formation à l'encadrement d'une classe en mer etc., non évalués, au choix de l'élève-instituteur. De ce fait, tandis que l'école normale de Rennes a bien mis en œuvre ces recommandations dans le cadre de deux demi-journées banalisées au titre des 20% durant les deux années de formation, l'école normale d'Amiens présente une particularité. En effet, selon son plan de formation⁵⁷⁶, durant l'année scolaire 1990-1991, les élèves-instituteurs de première et de deuxième année de formation ne bénéficiaient que d'une « demi-journée banalisée par semaine (soit 10% de l'horaire de formation) » dans les domaines suivants :

- « * Projet personnalisé
 - * Formation linguistique
 - *Remise à niveau
 - *Cycles de conférence ».

Certes, la circulaire n°89-253 du 31 juillet 1989 mentionne que « vous pourrez dorénavant moduler à hauteur de plus ou moins de 20% (et non seulement 10%), les horaires de chaque domaine de formation théorique », malgré cela ce n'est pas une obligation, comme c'était le cas par exemple du stage terminal en responsabilité pour lequel, même si « vous disposez de l'autonomie la plus large pour les organiser », une contrainte apparaît : « sous réserve que sa durée soit de huit semaines soit respectée ».

Les stages, tel que les textes officiels le stipulent ont une durée totale de 18 semaines, soit 486 heures réparties dans trois stages de trois semaines chacun : dans une classe maternelle, dans un cours préparatoire et le troisième dans un cours élémentaire ou un cours moyen. Un stage en collège d'une durée de 27 heures soit une semaine est prévu également, ainsi que le stage terminal en responsabilité de huit semaines soit 216 heures dans plusieurs classes différentes, sans mention précise de cycle. Pourtant, la circulaire stipule de respecter tout au

⁵⁷⁴ Circulaire n° 89-253, *op. cit.*, p. 2080.

⁵⁷⁵ Arrêté du 28 juillet 1989, *op. cit.*, p. 2079.

⁵⁷⁶ École normale d'Amiens, plan de formation initiale, année 1990-91, (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

long des cursus de formation « une égale dignité à la formation à l'enseignement dans les écoles maternelles et les écoles élémentaires ».

Le plan de formation prévoit en plus deux stages externes, hors du temps scolaire, l'un en centre de loisirs ou centre culturel, l'autre en milieu de travail. Le stage en milieu de travail était censé d'offrir à l'élève-instituteur une meilleure compréhension de « ses élèves par une connaissance plus précise du milieu de vie professionnelle des parents »⁵⁷⁷. Au choix des élèves-instituteurs, ce stage dont la durée ne pouvait être inférieure à une semaine, pouvait se dérouler dans les entreprises privées, publiques, parapubliques ou relevant de l'économie sociale dont l'activité pouvait concerner le secteur industriel, commercial, artisanat, agricole, administratif, social etc.

Le diagramme ci-dessous représente le pourcentage alloué sur les deux ans de formation à l'horaire de formation théorique et pratique en conformité avec les dernières dispositions applicables à toutes les écoles normales.

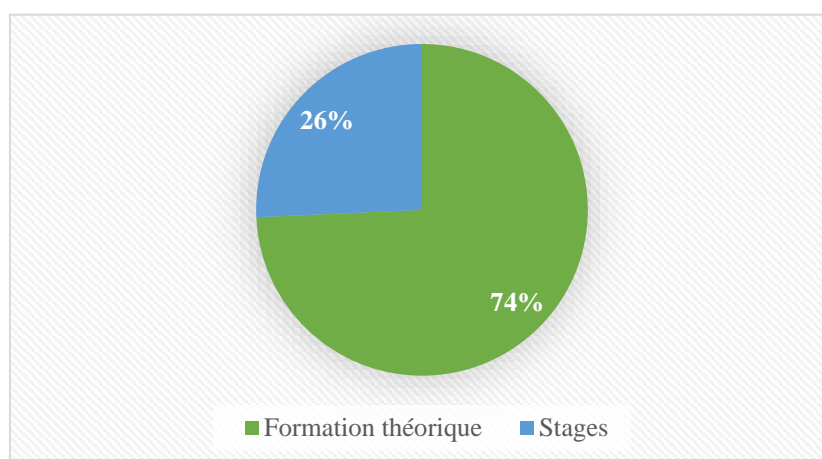


Diagramme n°1 : Horaire total de la formation théorique et pratique des élèves-instituteurs, en pourcentages⁵⁷⁸

Nous pouvons remarquer que sur deux ans de formation, l'accent est mis plutôt sur les cours théoriques qu'à l'initiation à l'exercice du métier pratique. Nous pouvons en conclure que malgré toutes les réformes que cette institution a subies après le régime de Vichy, le manque d'un modèle de formation stable, a rendu la formation plus théorique que pratique.

⁵⁷⁷ Circulaire n° 87-027 du 15 janvier 1987, Formation des élèves-instituteurs instituée par l'arrêté du 20 mai 1986 : stages externes, *BO* n°7, 19 février 1987.

⁵⁷⁸ Arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves-instituteurs, 28 mai 1986, *JORF*, p. 6762.

Les plans de formation doivent être conformes à la réglementation et aux objectifs nationaux, et pour chaque domaine de formation, en plus des objectifs et du programme, un horaire est fixé également par le ministère de l'Éducation nationale. Nous allons maintenant examiner la mise en place effective par les écoles normales d'Amiens et de Rennes des normes décrétées par les autorités ministérielles.

L'école normale d'Amiens classe les domaines de formation théorique par modules. Le plan de formation dresse la liste de cette formation par module pour chaque année, respectivement pour chaque groupe, comme le résume le tableau ci-dessous :

| Nom de module | Classes rurales | Expression-communication | Activités périscolaires | ZEP |
|----------------------------------|--|--|-------------------------|-----|
| Durée totale sur deux ans | 27h | 130h | 27h | - |
| Domaines concernés | Environnement : 9h Français : 3h Philo-psycho : 9h Mathématiques : 3h EPS : 3h | Philo-psycho : 63h Français : 18h Audio-visuel : 22h Arts plastiques : 9h Musique : 9h EPS : 9h | - | - |

Tableau n°26 : Nombre d'heures des modules de l'école normale d'Amiens 1989-1991

En effet, c'est une répartition spécifique d'un certain nombre d'heures des domaines de formation théorique obligatoires, différemment du contenu de plan de formation des instituteurs de l'école normale de Rennes qui reprend le style de l'annexe ministérielle.

Le premier domaine de formation est composé d'une formation pédagogique générale théorique et pratique. Bien que les stages obligatoires, comme nous avons noté, sont fixés à 18 semaines, la partie théorique présentent une flexibilité à part. D'une durée totale de 389 heures sur deux ans, dans ce domaine on retrouve dans un pourcentage de 61% la philosophie, l'histoire et la sociologie de l'éducation, la pédagogie générale et la psychologie de l'enfant. Le reste est alloué aux enseignements de l'école maternelle, de l'école rurale, de l'adaptation et l'intégration scolaire et la scolarisation des enfants étrangers.

Le tableau suivant permet de constater concrètement la différence entre la répartition des domaines théoriques de 80% et un travail personnel de 20% et celui d'un temps des domaines de formation de 90%, diminué seulement de 10% au titre de l'individualisation.

| Formation pédagogique générale théorique | École normale d'Amiens | | École normale de Rennes | |
|--|------------------------|--|-------------------------|--|
| | Heures effectives | Travail personnel/individualisation 10% | Heures effectives | Travail personnel/individualisation 20% |
| Philosophie, histoire et sociologie de l'éducation, pédagogie générale, psychologie 250 h | 209 h | 25 h | 200 h | 50 h |
| L'école maternelle 70 h | 63 h | 7 h | 56 h | 14 h |
| L'adaptation et l'intégration scolaire 42 h | 36 h | 4 h | 34 h | 8 h |
| La scolarisation des enfants étrangers ou d'origine étrangère 27 h | 24 h | 3 h | 22 h | 5 h |

Tableau n°27 : Nombre d'heures de la formation pédagogique générale théorique de l'école normale d'Amiens et de l'école normale de Rennes 1989-1991

La mise en place ou non de l'assouplissement des horaires d'enseignement de la formation théorique permet un temps de travail personnel plus court ou plus long pour tous les élèves-instituteurs. De ce fait, le tableau ci-dessus montre la répartition de ces plages de travail en fonction du pourcentage choisi par chaque établissement. En plus de cet écart, nous constatons que tandis que l'école normale de Rennes respecte à la lettre les horaires prescrits par le ministère de l'Éducation nationale, le plan de formation de l'école normale d'Amiens présente certaines différences quant au nombre d'heures total. Ce choix d'appliquer différemment les mêmes normes permet de montrer une autonomie locale évidente des écoles normales primaires à la fin de leur existence, autonomie transmise ensuite aux IUFM. En effet, le ministère n'a jamais cessé de souhaiter une formation initiale plus homogène. Ainsi, si en 1989 les écoles normales pouvaient adapter les horaires de chaque domaine de la formation théorique de plus ou moins 20%, le volume horaire dispensé était fixé par des cadrages ministériels : c'est le cas aujourd'hui encore. Traditionnellement, la formation initiale des enseignants dans le système français applique les normes du ministère, ayant généralement autour de 10% marge d'autonomie dans les horaires de cours, d'où les innovations propres à

chaque établissement (école normale, IUFM, ÉSPÉ, INSPÉ). Ce choix pourrait confirmer une continuité forte des politiques éducatives vis-à-vis de la marge d'autonomie des dispositifs de formation.

La séparation entre la formation pédagogique générale et la formation disciplinaire renvoie partiellement à celle habituellement établie entre pédagogie et didactique. Ainsi dans le domaine de la formation disciplinaire on trouve toutes les disciplines que le futur instituteur devra maîtriser et enseigner à l'école primaire. Ainsi, le français et les mathématiques occupent la plupart de temps de formation soit plus d'un tiers des plages horaires de ce domaine de formation.

L'analyse du tableau suivant montre de nouveau la différence du nombre d'heures entre l'école normale d'Amiens et celle de Rennes.

| Formation disciplinaire (scientifique, méthodologique et didactique) | École normale d'Amiens | | École normale de Rennes | |
|---|------------------------|---|-------------------------|---|
| | Heures effectives | Travail personnel/individualisation 10% | Heures effectives | Travail personnel/individualisation 20% |
| Français 150 h | 135 h | 14 h | 120 h | 30 h |
| Mathématiques 135 h | 123 h | 12 h | 108 h | 27 h |
| Sciences et technologie 190 h | 199 h | 19 h | 152 h | 38 h |
| Histoire – géographie et éducation civique 120 h | 108 h | 11 h | 96 h | 24 h |
| Education physique 100 h | 93 h | 9 h | 80 h | 20 h |
| Education artistique 100 h | 90 h | 9 h | 80 h | 20 h |

Tableau n°28 : Nombre d'heures de la formation disciplinaire (scientifique, méthodologique et didactique) de l'école normale d'Amiens et de l'école normale de Rennes 1989-1991

Pourquoi ces différences entre le volume total d'heures de ces matières ? Il est évident de nouveau que c'est la diminution de la formation théorique de 20% de son horaire qui transforme ainsi une semaine en 24 heures de cours et 6 heures de travail personnel dans le cas

de l'école normale de Rennes. En ce qui concerne l'école normale d'Amiens, la formation suivie au sein de cet établissement comporte un horaire plus lourd de formation théorique avec moins de temps réservé au travail personnel. De ce fait, tandis que les élèves-instituteurs de l'école normale d'Amiens suivaient en français une formation théorique de 135 heures, ceux de Rennes y consacraient 120 heures, ayant ainsi plus de temps pour réaliser un complément individuel de formation lié à des besoins constatés. En plus, durant les plages de travail personnel dégagé, les élèves-instituteurs de l'école normale de Rennes avaient consacré un temps pour se familiariser avec la langue et la culture régionale, à savoir le gallo.

Les plans de formation montrent bien le morcellement et la juxtaposition des enseignements durant la formation organisée par les écoles normales juste avant qu'elles soient supprimées ; une formation au sein de laquelle, selon Hervé Terral, les « 1890 heures sont réparties sur deux années tandis que l'on met de côté le travail avec les universitaires »⁵⁷⁹.

Il n'est pas étonnant de constater la place qu'occupe dans le contenu d'enseignement des écoles normales, l'acquisition des connaissances dans les champs des matières enseignées à l'école primaire, c'est d'ailleurs un principe ancien dès la création de cette institution dont la mission principale a été la formation des enseignants du premier degré.

Le tableau suivant indique les formations incluses dans le domaine qui visait le rôle administratif et social de l'instituteur.

| Formation au rôle administratif et social de l'instituteur | École normale d'Amiens | | École normale de Rennes | |
|---|------------------------|--|-------------------------|--|
| | Heures effectives | Travail personnel/individualisation 10% | Heures effectives | Travail personnel/individualisation 20% |
| Connaissance du système éducatif, de son histoire, de sa réglementation, et déontologie du métier d'instituteur 39 h | 36 h | 3 h | 31 h | 8 h |
| Les problèmes économiques, sociaux et culturels concrets des milieux d'exercice et | 51 h | 5 h | 43 h | 11 h |

⁵⁷⁹ H. TERRAL, *Profession professeur. Des écoles normales maintenues aux instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, 1997, p. 174-175.

| | | | | |
|---|------|-----|------|-----|
| leurs conséquences scolaires et pédagogiques 54 h | | | | |
| Sensibilisation aux activités éducatives complémentaires de l'école et à la formation des adultes 27 h | 24 h | 3 h | 22 h | 5 h |

Tableau n°29 : Nombre d'heures de la formation au rôle administratif et social de l'instituteur de l'école normale d'Amiens et de l'école normale de Rennes 1989-1991

Ce domaine réunit les connaissances sur le système éducatif, son histoire, la réglementation et la déontologie du métier d'instituteur, des notions sur les problèmes économiques et sociaux, et leurs conséquences scolaires et pédagogiques, ainsi qu'un module sur les activités complémentaires de l'école.

Nous avons pu remarquer néanmoins que la réduction de 20% des domaines théoriques mise en œuvre par la circulaire du 31 juillet 1989 a été appliquée différemment au niveau local. Ainsi, tandis que dans le cadre du cursus de l'école normale de Rennes cette recommandation a été prise en compte, l'école normale d'Amiens a fait le choix de moduler à hauteur de 10% les horaires de chaque domaine de formation théorique utilisée ensuite dans les plages de travail personnel pour les compléments de formation comme cela était stipulé par l'arrêté du 20 mai 1986. Ce choix pourrait indiquer une capacité moins forte des acteurs appartenant à l'école normale d'Amiens à utiliser leur marge d'autonomie contrairement à ceux de Rennes.

En tous cas, dans les deux ans de formation professionnelle, tandis que la formation disciplinaire a une durée de 795 heures, les stages 486 heures, la formation pédagogique générale théorique atteint 389 heures, la formation au rôle administratif et social de l'instituteur a prévu un horaire de 120 heures. Le plan de formation laisse libre une plage horaire de 100 heures pour les contenus particuliers choisis par chaque école normale en tenant compte des besoins et des intérêts des élèves-instituteurs. Pour ce domaine l'école normale d'Amiens inclut dans le programme des optionnels de « Sorties et études des différents milieux proches, activités manuelles et formation à l'encadrement d'une classe de mer ». Alors que l'école normale d'Amiens choisit d'approfondir et d'enrichir les connaissances et les expériences des élèves-instituteurs dans des disciplines et domaines de l'école élémentaire et maternelle, l'école normale de Rennes décide d'organiser cet approfondissement optionnel de 100 heures dans les

domaines des cultures et langues régionales et des cultures et langues étrangères : l'option « Langue et culture de la Grande-Bretagne » pour les élèves-instituteurs de 2^{ème} année et des cours de langue et culture anglaises ont été de même mis en place pour les élèves-instituteurs de 1^{ère} année volontaires cette fois-ci. La situation de la dernière réglementation relative à l'horaire fixé pour chaque domaine de formation est résumée dans le diagramme suivant :

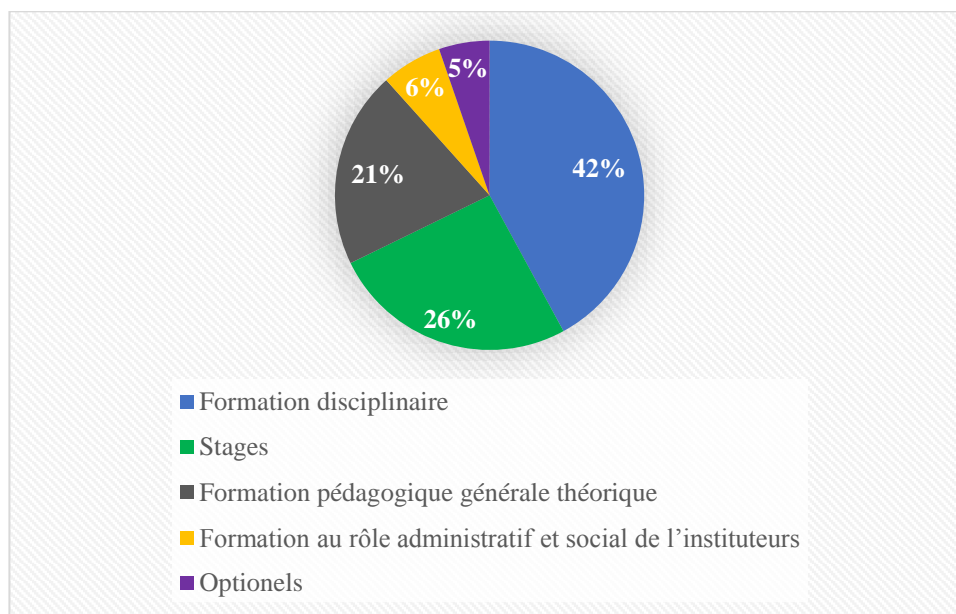


Diagramme n°2 : Répartition de l'horaire obligatoire pour chaque domaine de formation pour les élèves-instituteurs, en pourcentages⁵⁸⁰ pour les écoles normales

Nous pouvons en conclure que la formation est centrée essentiellement sur les enseignements disciplinaires et sur les questions pédagogiques, ce qui confère un certain alourdissement à la formation. Les stages occupent presque un tiers du temps, ce qui, comme nous allons le constater dans le chapitre suivant, ce qui était aussi le cas globalement pour les IUFM.

À la fin de leur existence, les écoles normales « sont l'objet de critiques nombreuses »⁵⁸¹ même après plusieurs réformes, la formation paraît mal adaptée au futur métier d'instituteur ou d'institutrice. Chaque essai de mettre en place un nouveau modèle de formation, comme c'était le cas du DEUG « enseignement du premier degré », a attiré de nombreuses critiques. Après

⁵⁸⁰ Arrêté du 20 mai 1986 relatif à la formation des élèves-instituteurs, 28 mai 1986, *JORF*, p. 6762.

⁵⁸¹ C. NIQUE, *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991, p. 189.

chaque réforme, une réforme nouvelle s'imposait, car les écoles normales comme les CPR⁵⁸² n'arrivaient plus à dépasser les attaques selon lesquelles elles « ne sont pas assez professionnalisées et proposent des formations jugées trop théoriques, déconnectées des réalités du terrain »⁵⁸³.

Même si l'esprit du « modèle normalien que symbolise la loi Guizot du 28 juin 1833 » d'un « très jeune élève-maître, recruté sur les bancs de son école primaire ou de l'école primaire supérieure »⁵⁸⁴ s'est effacé graduellement, il ne faut pas oublier la valeur et la reconnaissance sociale que cette première institution a portées avec respect durant environ un siècle et demi. En plus, son expérience a été valorisée et reprise par les futures institutions créées qui ont repris aussi la mission des écoles normales départementales.

Si en France, suite à la loi Jospin, l'école normale est remplacée définitivement en 1991, lorsque les IUFM sont mis en place, en Roumanie l'école normale assure aujourd'hui encore la formation des futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Qu'en est-il des plans de formation de l'école normale roumaine de 1989 à 2005 ? Pour tenter de répondre à cette question, nous allons analyser maintenant les évolutions du contenu de cet élément central de la formation sur une durée de quinze ans.

II. LES PLANS DE FORMATION DE L'ÉCOLE NORMALE/LE LYCÉE PÉDAGOGIQUES DE LA ROUMANIE

Quelles évolutions des plans de formation ? Comment le cadrage national du contenu de formation de cette institution s'est-il adapté dans un contexte dynamique de changements nationaux et internationaux ?

a) 1989 : la fin du lycée pédagogique communiste

En 1989, les lycées pédagogiques formaient les futurs enseignants des écoles maternelles ou élémentaires en fonction du choix de l'élève avant d'y accéder.

⁵⁸² Centre pédagogique régional.

⁵⁸³ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, p. 278.

⁵⁸⁴ *Ibid.*, p. 8.

Échelonné sur quatre ans, le plan de formation entre 1979-1989⁵⁸⁵ comportait d'une part les disciplines de culture générale et sociales politiques communes aux futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires et d'autre part les disciplines pédagogiques de spécialité. De plus, des stages étaient prévus pour les futurs enseignants des écoles maternelles d'un côté, de l'autre pour les futurs enseignants des écoles élémentaires.

Le tableau suivant présente les disciplines de culture générale et sociales politiques :

| N° | Discipline | Année d'étude/heure par semaine | | | | Total |
|----|-----------------------------------|---------------------------------|---|----|-----|-------|
| | | IX | X | XI | XII | |
| 1 | Littérature roumaine | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| 2 | Grammaire de la langue roumaine | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 3 | Littérature pour les enfants | - | - | - | 1 | 1 |
| 4 | Mathématiques | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |
| 5 | Histoire de la Roumanie | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| 6 | Histoire universelle | - | - | 1 | 1 | 2 |
| 7 | Physique | 3 | 3 | 2 | | |
| 8 | Chimie | | | | 2 | |
| 9 | Biologie | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 10 | Géographie-géologie | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 11 | Connaissances économiques | 1 | - | - | - | 1 |
| 12 | Connaissances sociales-politiques | - | 1 | - | - | 1 |
| 13 | Économie politique | - | - | 2 | - | 2 |
| 14 | Philosophie | - | - | - | 2 | 2 |
| 15 | Première langue moderne | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 16 | Deuxième langue moderne | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 17 | Education physique | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 |
| 18 | Information politique | | | | | 2 |
| 19 | Formation militaire | | | | | 2 |

Tableau n° 30 : Disciplines de culture générale et sociales politiques 1979-1989⁵⁸⁶

Presque toutes ces disciplines pourraient être communes à toutes les spécialisations, sauf la littérature pour les enfants qui relève d'une formation spécifique pour les futurs enseignants du premier degré.

⁵⁸⁵ Le plan de formation que nous allons analyser a été mis à notre disposition par le ministère de l'Éducation Nationale, la Direction Générale de l'enseignement secondaire supérieur et éducation permanente pour donner suite à notre demande N° 102/SS/71.296/71.297/71.298/29.01.2018

⁵⁸⁶ Annexe 8, Plan de formation. Lycée d'une durée de 4 ans 1979-1989, p. 178.

À la lecture de ce plan de formation, nous constatons que les mathématiques comme c'était le cas dans les écoles normales françaises, occupent une place prépondérante du volume horaire hebdomadaire, équivalant à la littérature et la langue roumaine qui sont réparties en deux disciplines. Dans le contexte politique de l'époque l'adjectif « politique » trouve bien sa place associée directement à trois matières d'enseignement, pourtant les notions promouvant les principes du Parti communiste roumain étaient explicites et/ou sous-entendues dans tous les programmes d'enseignement. Un des objectifs fondamentaux déclarés et assumés du processus d'instruction à l'époque était de transmettre aux élèves la politique et l'idéologie du Parti communiste roumain.

Le plan de formation présente ensuite le volet des disciplines pédagogiques de spécialité pour les futurs enseignants des écoles élémentaires dont la liste et les horaires hebdomadaires figurent dans le tableau suivant :

| N° | Discipline | IX | X | XI | XII | Total |
|----|--|----|---|----|-----|-------|
| 1 | Didactique du développement du langage et la connaissance de l'environnement | - | - | 2 | 1 | 3 |
| 2 | Didactique des mathématiques | - | - | 1 | - | 1 |
| 3 | Psychologie générale + enfants | 2 | 2 | - | - | 4 |
| 4 | Pédagogie scolaire et préscolaire | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| 5 | Logique | - | 1 | - | - | 1 |
| 6 | Hygiène et puériculture | - | - | 1 | - | 1 |
| 7 | Didactique du jeu | - | - | 1 | 1 | 2 |
| 8 | Faucons de la patrie ⁵⁸⁷ | - | - | - | 1 | 1 |
| 9 | Musique, instrument de musique, chœur et chefs de chœur | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |

Tableau n° 31 : Disciplines pédagogiques de spécialité 1979-1989⁵⁸⁸

Les « faucons de la patrie », les « pionniers » et « l'union de la Jeunesse Communiste (UTC) » ont été créés pendant le régime communiste afin d'élever les enfants « sur

⁵⁸⁷ *Șoimii patriei* (les faucons de la patrie), organisation vouée à l'éducation politique des enfants.

⁵⁸⁸ Annexe 8, Plan de formation. Lycée d'une durée de 4 ans 1979-1989, p. 178. (Transmis par le ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale de l'enseignement secondaire supérieur et éducation permanente à la suite de notre demande.

mesure ». Ces organisations, rattachées au Parti communiste roumain, étaient obligatoires pour tous les enfants/élèves qui pourraient prouver ainsi leur amour envers le pays et le parti.

Pendant l'époque communiste, les enfants étaient inscrits dans le système d'enseignement et les organisations communistes dès 4 ans. L'organisation des « faucons de la patrie » était une organisation d'enfants âgés de 4 à 7 ans. Après l'école maternelle, de 7 à 14 ans, les enfants entraient dans l'organisation appelée les « pionniers ». Au lycée, les élèves, adolescents maintenant, étaient intégrés dans « l'Union de la Jeunesse Communiste » (UTC). Afin d'intégrer ces organisations, l'enfant devait avoir de bons résultats durant la scolarité, un bon comportement à l'école, avec la famille et dans la société. Toutefois, au début du lycée, tous les élèves y étaient acceptés. Le non-respect des règles et des devoirs de ces organisations entraînait l'exclusion ; exclusion de l'UTC signifiait exclusion de la vie sociale, marginalisation et surveillance intense. Les jeunes d'UTC participaient « à travers des actions de travail patriotiques, à la réalisation des objectifs de développement économique et social du pays »⁵⁸⁹.

Ces organisations, promouvaient, en fonction de l'âge, des modes de travail et de vie en commun, une éducation communiste, une éducation patriotique et socialiste, « dans l'esprit de l'amour et le respect envers la patrie et notre peuple, et le parti communiste roumain »⁵⁹⁰. Par exemple, les objectifs de l'organisation « les faucons de la patrie » impliquaient des activités « politiques-éducatives, pratiques-applicatives, artistiques, d'éducation physique, hygiéniques-sanitaires etc. ». Différemment du système roumain, en France, les « faucons rouges » qui deviennent le « mouvement de l'Enfance Ouvrière » en 1953, une association d'enfants socialistes, ne faisait pas de propagande. Les activités de cette organisation avaient lieu dans les camps d'été, mais tandis que le mouvement des Faucons rouges avait des liens avec le parti socialiste SFIO⁵⁹¹, il n'en faisait pas partie toutefois.

Le plan de formation ci-dessus expose une répartition différente du contenu du plan de formation des disciplines pédagogiques de spécialité pour les enseignants des écoles maternelles et élémentaires, mais en l'analysant, nous retrouvons en effet les mêmes disciplines et le même horaire pour les deux catégories d'enseignants. Il est étonnant de constater que le plan de la formation de 1979-1989 ne montre aucune différence entre la formation des

⁵⁸⁹ *Decretul nr. 151 din 7 mai 1984 privind condițiile de preluare spre execuție, prin acțiuni de muncă patriotică, a unor lucrări de către organizațiile Uniunii Tineretului Comunist și Uniunii Asociațiilor Studenților Comunisti din România, Buletinul Oficial nr. 39 din 8 mai 1984.* (Décret n°151 du 7 mai 1984 relatif conditions de prise en charge pour l'exécution, à travers des actions de travail patriotiques, de certaines œuvres des organisations de l'Union de la jeunesse communiste et de l'Union des associations d'étudiants communistes de Roumanie, *BO* n°39, 8 mai 1984).

⁵⁹⁰ Le règlement de l'organisation les faucons de la patrie, 1977, [en ligne] : [1977 Regulament Soimii patriei.pdf \(cnsas.ro\)](http://cnsas.ro).

⁵⁹¹ Section française de l'Internationale ouvrière.

enseignants des écoles maternelles et des écoles élémentaires. En effet, tous les plans de formation avant 1979 séparaient les disciplines de spécialité en fonction de la qualification suivie.

Nous remarquons que la didactique de l'histoire, de la géographie, ou les notions de la didactique spécifique aux disciplines comme le dessin, les arts plastique et les exercices de graphisme n'est pas mentionné dans ce plan de formation, sauf si ces disciplines sont sous-entendues et comprises dans les disciplines de culture générale. En tous cas, contrairement aux plans de formation précédents, celui-ci ne contient aucune note ou autre remarque supplémentaire.

Quant aux stages, ils sont organisés sous la forme de stages soit filés soit massés et ont la même durée pour les deux catégories d'enseignants :

| Discipline | IX | X | XI | XII | Total |
|-------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Stage filé | 6h | 6h | 5h | 6h | 23h |
| Stage massé | 4 semaines | 3 semaines | 4 semaines | 2 semaines | |

Tableau n° 32 : Durée des stages 1979-1989⁵⁹²

Si nous prenons une moyenne des 34 semaines des cours, comme c'était régulièrement à l'époque, nous constatons que la période des stages filés occupe une très grande place dans l'emploi du temps des futurs enseignants du premier degré, à laquelle se rajoutent 13 semaines de stages massés. Vu que la durée d'un stage sur une semaine est de quatre heures par jour suivant les horaires des écoles maternelles et élémentaires de lundi au vendredi, le nombre total d'heures des stages, à savoir 1042, représente presque treize mois de stage durant toute la période des études.

Quelle est la répartition des domaines de la formation, en pourcentages ? Le diagramme suivant présente la situation pour le plan de formation analysé :

⁵⁹² Annexe 8, plan de formation. Lycée d'une durée de 4 ans 1979-1989, p. 178. (Transmis par le ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale de l'enseignement secondaire supérieur et éducation permanente à la suite de notre demande.

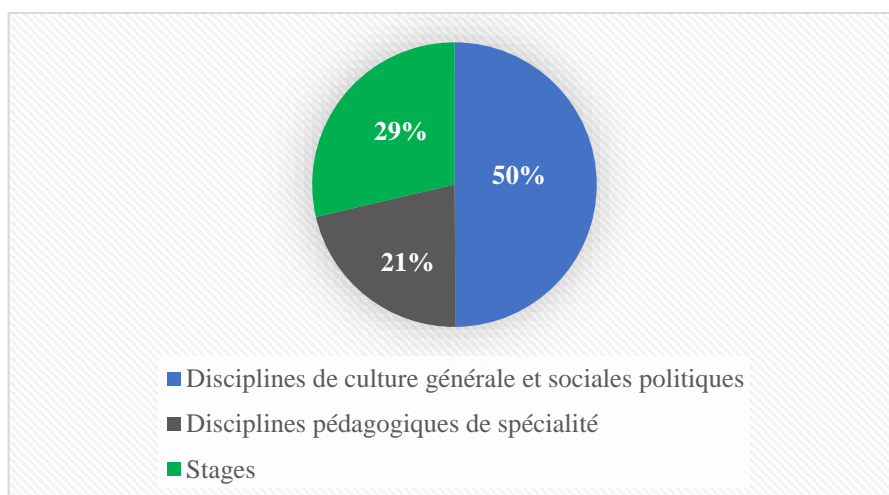


Diagramme n°3 : Répartition de l'horaire obligatoire pour chaque domaine de formation dans le cadre du lycée pédagogique en 1989, en pourcentages ⁵⁹³

Sur toute la durée du cursus, presque un tiers de temps de la formation est consacré aux stages. Nous avons constaté la même durée dans le cas des écoles normales françaises ce qui signifie qu'en 1989, la formation pratique des futurs enseignants du premier degré avait la même importance dans les deux systèmes. En Roumanie, la place importante que les disciplines de culture générale et sociales politiques occupaient dans la formation s'explique par la double mission du lycée pédagogique : offrir une culture générale globale aux élèves en les préparant au baccalauréat et les former pour le métier de l'enseignement.

Les directions des plans de formation en France et en Roumanie en 1989

L'analyse des plans de formation que les écoles normales françaises et roumaines utilisaient en 1989, permet de montrer des différences importantes. Nous constatons que les volets de la formation sont fortement liés au contexte national. D'une part, en Roumanie le contenu des plans de formation est caractérisé par l'idéologie politique du régime avec des conséquences évidentes sur le plan de formation : la plupart des matières sont intégrées dans les disciplines de culture générale et sociales politiques. D'autre part, en France, nous retrouvons une liberté visible de la formation qui comporte un approfondissement optionnel dans l'une des disciplines appartenant à la formation pédagogique ou disciplinaire, ce qui en Roumanie n'existe pas à l'époque. En plus, des parcours individualisés de formation sont mis

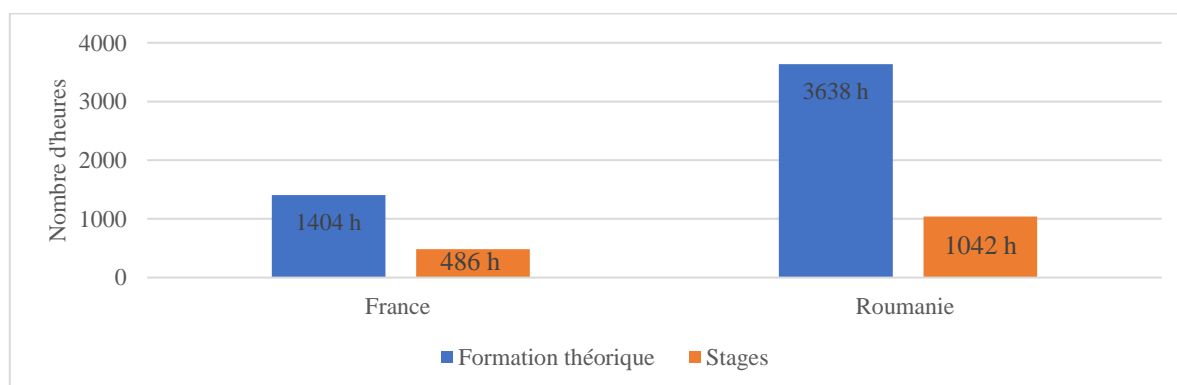
⁵⁹³ Annexe 8, plan de formation. Lycée d'une durée de 4 ans 1979-1989, p. 178. (Transmis par le ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale de l'enseignement secondaire supérieur et éducation permanente à la suite de notre demande.

en œuvre avec des plages de travail personnel dégagées conformément aux dernières réglementations applicables à la formation déroulée dans le cadre des écoles normales départementales. Ces principes ne se retrouvent non plus à l'époque dans le système de formation roumain.

En 1989, en Roumanie, comme nous l'avons souligné, la mission des lycées pédagogiques étaient de former les futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Le cursus au sein de cet établissement comportait une formation générale, une préparation au baccalauréat et une formation professionnelle. Tous ces éléments étaient répartis d'une manière symétrique durant tout le cursus. C'était le même principe dans les écoles normales primaires en France lorsqu'elles utilisaient le modèle de formation intégrée en mêlant la préparation au brevet supérieur, puis le baccalauréat et ultérieurement du DEUG et la formation professionnelle.

Pourtant, nous pouvons en conclure qu'en 1989 certaines constantes de la formation initiale des futurs enseignants du premier degré se retrouvent dans les deux systèmes de formation : le poids de la formation pédagogique, disciplinaire et les stages. Mais par exemple, tandis que la durée totale de la formation pédagogique est de 389 heures en France sur toute la durée de la scolarité, en Roumanie cette formation s'étend sur 782 heures, soit deux fois plus. Cette différence s'explique par la durée du cursus, quatre ans en Roumanie contre deux ans en France. Nous avons choisi de comparer le cursus obligatoire pour le métier d'enseignant du premier degré dans les deux pays, même si en France avant le DEUG il y avait des classes de la seconde à la terminale (le concours pouvait se passer au sortir de la 3^e), les élèves de la série économique et sociale, scientifique ou littéraire n'intégraient pas la même logique de formation spécifique qu'au futur enseignant contrairement à ceux du lycée pédagogique roumain.

Le graphique suivant indique la répartition de la formation théorique et pratique, en pourcentages, dans les deux pays :



Graphique n° 4 : Répartition de nombre d'heures de la formation théorique et pratique durant le cursus de la formation initiale en France et en Roumanie en 1989

Suite à un cursus de formation plus long, la durée des stages est considérablement et naturellement plus longue en Roumanie. En effet, contrairement aux types des stages retrouvés en France, le stage en collège n'était pas organisé à l'époque et d'ailleurs aujourd'hui non plus par écoles normales roumaines, les stages étaient ainsi concentrés sur les pratiques des écoles maternelles et élémentaires. Sur quatre ans, en Roumanie ils suivaient 1042 heures de stages, soit équivalant à 260 heures par an, en France la moyenne était de 243 heures de stages obligatoires. Sur une année l'écart n'est pas extrêmement important, mais sur quatre, il le devient. Quels changements apporte la révolution en Roumanie en ce qui concerne ces principes ?

b) 1990 : le début timide des changements

La dernière décennie du XX^e siècle a commencé avec un changement radical et irréversible pour la Roumanie : la fin de la période communiste et le début de la démocratie. Ce changement a affecté aussi les institutions de l'État dont « la réorganisation de l'enseignement roumain conformément aux demandes contemporaines. Le repositionnement des structures d'enseignement sur des bases démocratiques et humanistes »⁵⁹⁴.

Pour l'année scolaire en cours, plus précisément de janvier à juin 1990, le ministère de l'éducation a gardé les mêmes plans de formation, toutefois nous constatons des changements fondamentaux qui vont dans le sens d'une dépolitisation et d'une dé-communisation de l'école :

- « - sont supprimées des plans de formation les disciplines : connaissances économiques – IX^{ème} classe ; Connaissances sociales politiques - X^{ème} classe ; Économie politique. Politique économique du PCR⁵⁹⁵ - XI^{ème} classe ; Philosophie - XII^{ème} classe ; Éducation matérialiste-scientifique et humaniste-révolutionnaire - XII^{ème} classe ; Contenu et didactique des activités faucons et *pionniers*⁵⁹⁶ - XII^{ème} classe ; Information politique – IX-XII^{ème} classe.
- s'introduit la discipline : Les droits de l'homme, 1 h par semaine, durant IX-XII^{ème} classes. La présence au cours des élèves est facultative et aucune note n'est attribuée ;
- s'introduit à toutes les classes, hebdomadaire 1 heure de coordination⁵⁹⁷ »⁵⁹⁸.

⁵⁹⁴ *Comunicatul către țară al Consiliului Frontului Salvării Naționale* (Communiqué au pays du Conseil de Front du Salut National), *Moniteur officiel* de la Roumanie, n° 1-9, 22 décembre 1989.

⁵⁹⁵ Le Parti communiste roumain.

⁵⁹⁶ *Șoimii și pionierii* (les faucons de la patrie et les pionniers de la patrie, organisations qui menaient des activités pour graver les esprits et l'amour pour le pays et le parti).

⁵⁹⁷ En roumain nommé *Dirigenție*, le principal objectif de cette discipline est de contribuer à la formation de la personnalité de l'élève en termes moraux et civiques au niveau des exigences de la civilisation et de la culture de la société contemporaine.

⁵⁹⁸ *Tribuna învățământului* (Tribune de l'enseignement), n° 2, 10 janvier 1990, p.7.

Dans ce contexte quelles modifications a subies le programme de formation au sein de l'école normale après 1989 ? Une fois la démocratie installée, la première action a été la « décommunisation » du contenu de l'enseignement par l'élimination de tout le vocabulaire qui promouvait le modèle communiste.

Ce processus est mis en évidence par Otilia Apostu et Ciprian Fartușnic : « Après 1990, la réforme du système d'enseignement visait prioritairement la dépolitisation de l'enseignement et de ses contenus, aussi bien que la promotion des valeurs démocratiques »⁵⁹⁹ et souligné également par notre témoin Vasile Molan⁶⁰⁰ : « Cela a commencé par la dépolitisation qui a été la première réforme, et puis une série de choses qui relevaient de l'organisation » ont été mises en place graduellement à partir de 1990.

De ce fait, le plan de formation a été actualisé, en accord avec la nouvelle réalité politique et sociale du pays. La dépolitisation des contenus est visible en analysant les plans de formation de 1989 et 1990 du lycée pédagogique, rebaptisé l'école normale après 1990. Le nouveau contexte démocratique a supprimé les disciplines « connaissances économiques », « connaissances sociales-politiques », « l'économie politique » et « le contenu et la didactique des activités pionnières ». Le reste des disciplines soit gardent leurs dénominations anciennes soit subissent des modifications dues à la variation du contenu, par exemple la discipline « philosophie » communiste devient « philosophie et éthique » ou encore la discipline nommée auparavant « Sciences biologiques » est appelée dans le nouveau plan de formation tout simplement « Biologie ». Mais est-ce simplement un changement d'appellation ? En 1990, les lycées, comme tous les établissements d'enseignement, ont connu des transformations essentielles dans les contenus et l'organisation. Par conséquent, il y a des disciplines qui ont été supprimées du plan de formation et d'autres qui y ont été rajoutées en changeant radicalement le contenu du processus d'enseignement.

Les nouvelles disciplines introduites sont l'étude de la langue latine et des notions sur l'histoire des religions. Comme nous l'avons noté dans le chapitre 3, l'enseignement religieux a été réintroduit en 1995, sans avoir pourtant le statut obligatoire, avec une simple demande de la part des parents ou du tuteur légal, l'élève pouvait ne pas assister au cours de religion.

Rappelons que pendant l'époque communiste :

⁵⁹⁹O. APOSTU et C. FARTUȘNIC chercheurs à l'Institut des sciences de l'éducation de Roumanie, « L'enseignement obligatoire en Roumanie : une panoplie de réformes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 73 décembre 2016, p. 110.

⁶⁰⁰ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

« L'attitude restrictive à l'égard de l'expression de la liberté de conscience et religieuse a été un instrument important de contrôle de la manifestation de la vie religieuse, de nombreux prêtres ou représentants de sectes ont fait de nombreuses années d'emprisonnement communiste en raison de leurs croyances religieuses et de leur opposition au régime communiste totalitaire. Dans ces conditions, la religion a été interdite comme matière d'étude dans les écoles publiques »⁶⁰¹.

Nous avons retrouvé la situation des contenus de la formation dans les plans de formation adaptés immédiatement après la chute du communisme, jusqu'à l'élaboration des nouveaux plans pour l'année scolaire 1990-1991. Ainsi, des plans de formation corrigés sont transmis par le ministre de l'Enseignement, la direction de l'enseignement préuniversitaire aux écoles normales au début de l'année 1990. Dans l'archive de ces institutions, ainsi que parmi les documents que l'actuel ministère de l'Éducation nationale nous a transmis, existe un plan de formation valable pour le mois de mars 1990 et un autre pour le mois de mai 1990.

Étant donné que le plan de formation des enseignants des écoles maternelles est incomplet, nous allons analyser maintenant le plan de formation des futurs enseignants des écoles élémentaires qui est intégral.

| Disciplines d'enseignement 26 mars 1990 | Disciplines d'enseignement 16 mai 1990 |
|---|--|
| <u>Formation humaniste et sociale</u> | Littérature roumaine |
| Langue et littérature roumaine | Langue roumaine |
| Langue latine | Langue latine |
| Littérature pour les enfants | Littérature pour les enfants |
| Langue moderne (1) | Langue moderne (1) |
| Langue moderne (2) | Langue moderne (2) |
| Économie | Économie |
| Philosophie et éthique | Philosophie et éthique |
| Histoire des religions | |
| Histoire | Histoire |
| Géographie | Géographie, géologie |
| Littérature universelle | Littérature universelle |
| <u>Formation scientifique de base</u> | Mathématiques |
| Mathématiques | Arithmétique |
| Physique | Physique |

⁶⁰¹A. CUPCEA, *Turcii și tătarii din Dobrogea* (Les Turcs et les Tatars de Dobrogea), l'Institut pour l'étude des problèmes des minorités nationales, Cluj-Napoca, 2015, p. 104. (Dobrogea est une région historique d'Europe, située actuellement à l'Est de la Roumanie, au Nord-Est de la Bulgarie et Sud-Ouest de l'Ukraine, entre le Danube et la mer Noire).

| | |
|--|--|
| Chimie | Chimie |
| Biologie | Biologie |
| <u>Formation de spécialité</u> | Didactique de la biologie |
| Psychologie | Psychologie |
| Pédagogie | Pédagogie |
| Logique | Logique |
| Musique (y compris des notions de didactique) | Musique (y compris des notions de didactique) |
| Instrument de musique | Instrument de musique |
| Hygiène scolaire et puériculture | Hygiène et puériculture |
| Travaux manuels (y compris des notions de didactique) | Travaux manuels (y compris des notions de didactique) |
| Dessin et calligraphie (y compris des notions de didactique) | Dessin et calligraphie |
| Dirigence (Coordination) | Dirigence (Coordination) |
| <u>Formation didactique et stages</u> | |
| Didactique de la langue roumaine | Didactique de la langue et la littérature roumaine |
| Didactique des mathématiques | Didactique des mathématiques |
| Didactique de l'histoire et de la géographie de la patrie | Didactique de l'histoire de la patrie |
| Didactique des connaissances sur la nature | |
| Didactique du dessin et calligraphie | |
| Didactique du jeu avec les enfants | Didactique de dessin et calligraphie |
| Stages | Stages |
| <u>Éducation physique et la didactique de l'Éducation</u> | Éducation physique (y compris des notions de didactique) |
| <u>Physique</u> | |

Tableau n° 33 : Plan de formation pour les écoles normales mars/mai 1990⁶⁰²

Il est intéressant de constater les changements que le programme de formation a connus durant à peine deux mois. Si au mois de mars 1990, soit trois mois après la Révolution, la structure du plan de formation a encore la même classification que les plans de formation avant 1977, au mois de mai 1990, les autorités ministérielles reprennent la structure que nous avons déjà vue dans le plan utilisé entre 1979-1989. La modification de la façon d'organiser le contenu de la formation pourrait s'expliquer par les profonds changements politiques que le pays a connus pendant cette période : il s'agit d'un essai de renouvellement en regardant en arrière.

Au mois de mai 1990, la littérature et la langue roumaine sont divisées en deux matières au lieu d'une seule, il en va de même pour l'arithmétique qui n'est plus incluse dans la catégorie des mathématiques. Tandis qu'est ajoutée la didactique de la biologie qui remplace en effet la

⁶⁰² Ministère de l'enseignement, Plan de formation pour les écoles normales, 26 mars 1990, 16 mai 1990. (Documents transmis par le ministère de l'Éducation nationale à la suite de notre demande).

didactique des connaissances sur la nature, et qu'à la géographie se rajoute des notions de géologie.

Si au mois de mars la didactique du jeu avec les enfants, qui relève plutôt de la formation des enseignants des écoles maternelles, apparaît dans le plan de formation des futurs enseignants des écoles élémentaires, elle est enlevée deux mois plus tard.

Nous remarquons une tentative d'introduire des notions religieuses dans le programme de formation, pourtant la matière intitulée initialement l'histoire des religions envisagée sous la forme d'une connaissance disparaît vite du plan de formation.

Ainsi, nous pouvons conclure que les vrais changements de plan de formation durant les mois suivant la chute du communisme ont été liés à la suppression des disciplines qui promouvaient les principes communistes et des connaissances liées à la politique.

c) L'interface des plans de formation pour l'année 1990-1991

Entre le début et la fin apparente de la réforme du système entier après 1990, l'école normale a connu plusieurs étapes de transition. Immédiatement, « Le ministère de l'enseignement et des sciences a élaboré, en collaboration avec nombreux pédagogues, inspecteurs et maîtres, les plans de formation pour l'année 1990-1991 »⁶⁰³. Même si ces plans de formation ont été la cible de critiques liées à une éventuelle « pression avec divers intérêts socioprofessionnels », d'après Sorin Antohi, directeur général du ministère de l'enseignement et des sciences, ceux-ci ont été validés et mis en œuvre « pour passer de l'ancien *curricula*, dans le contexte de la réduction de la semaine scolaire, aux plans de formation de la réforme ». En attendant la vraie réforme, le système de formation comme tout le système d'ailleurs a subi « une chirurgie plastique ». Le directeur général du ministère de l'enseignement et des sciences signale aussi que « la modalité primitive domine toujours la planification curriculaire », ou la « séparation étanche des disciplines » relève de la traditionnelle tension entre les différentes disciplines et le désir de chaque formateur d'en détenir plus. Un autre problème est souligné, à savoir les disciplines optionnelles. Comme nous allons étudier plus loin cet aspect, après la chute du communisme, le début de la liberté de choix des élèves, des parents ou des enseignants des matières facultatives était presque inexistant, il a fallu un long chemin pour « repenser les principes de construction de notre système entier d'enseignement ».

⁶⁰³ Sorin ANTOHI, directeur général du le ministère de l'enseignement et des sciences, *Tribuna învățământului (Tribune de l'enseignement)*, n° 31-32, 20 août 1990, p.1.

| Disciplines d'enseignement du plan de formation des enseignants des écoles élémentaires | Nombre d'heure par semaine | | | | | Disciplines d'enseignement du plan de formation des enseignants des écoles maternelles | Nombre d'heure par semaine | | | | |
|---|----------------------------|---|--------|-----|----------|--|----------------------------|---|--------|-----|----------|
| | I X | X | X I | XII | XII I | | I X | X | X I | XII | XII I |
| Littérature roumaine | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | Littérature roumaine | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| Langue roumaine | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Langue roumaine | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Didactique de la langue et la littérature roumaine | - | - | 1 | | 1 | Didactique de la langue et la littérature roumaine | - | - | 1 | | 1 |
| Langue latine | 1 | 1 | - | | - | Langue latine | 1 | 1 | - | | - |
| Littérature pour les enfants | - | - | - | | 1 | Littérature pour les enfants | - | - | - | | 1 |
| Littérature universelle | - | - | - | 1 | - | Littérature universelle | - | - | - | 1 | - |
| Langue moderne (1) | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | Langue moderne (1) | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| Langue moderne (2) | 1 | 1 | 1 | 3 | - | Langue moderne (2) | 1 | 1 | 1 | 3 | - |
| Histoire | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | Histoire | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Didactique de l'histoire de la patrie | - | - | - | 2 | 1 | Didactique de l'histoire de la patrie | - | - | - | 2 | 1 |
| Géographie-géologie | 1 | 1 | 1 | | 1 | Géographie-géologie | 1 | 1 | 1 | | 1 |
| Logique | - | - | 1 | 2 | - | Logique | - | - | 1 | 2 | - |
| Économie | - | - | 1 | - | - | Économie | - | - | 1 | - | - |
| Philosophie et éthique | - | - | - | - | 1 | Philosophie et éthique | - | - | - | - | 1 |
| Psychologie | - | 2 | 2 | - | - | Psychologie | - | 2 | 2 | - | - |
| Pédagogie | 1 | 2 | 2 | - | 2 | Pédagogie | 1 | 2 | 2 | - | 2 |
| Biologie | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | Biologie | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Connaissances agricoles | 1 | - | - | 1 | - | Didactique des connaissances sur l'environnement et l'homme | - | - | - | | 1 |
| Hygiène et puériculture | - | - | - | - | 1 | Hygiène et puériculture | 3 | 3 | 2 | - | 2 |
| Mathématiques | 3 | 3 | 2 | - | 2 | Mathématiques | - | - | 1 | 2 | - |
| Arithmétique | - | - | 1 | 2 | 1 | Activités ayant un contenu mathématique | - | - | - | | 1 |
| Didactique des mathématiques | - | - | 1 | 1 | 1 | Didactique des activités ayant un contenu mathématique | 2 | 2 | - | - | - |
| Physique | 2 | 2 | - | 1 | - | Physique | 1 | 1 | - | - | - |
| Chimie | 2 | 2 | - | - | - | Chimie | - | - | 1 | - | - |
| Dessin et calligraphie | 1 | 1 | - | - | - | Dessin et exercices graphiques | - | - | - | - | - |
| Didactique de dessin et calligraphie | - | - | 1 | - | - | Didactique des activités artistique-plastique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Musique (y compris des notions de didactique) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Musique (y compris des notions de didactique) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Instrument de musique | | | | | | Instrument de musique | 1 | - | - | - | - |
| Travaux manuels (y compris des notions de didactique) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Activités ludiques et récréatives | 2 | - | - | - | - |
| Education physique (y compris des notions de didactique) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | Travaux manuels (y compris des notions de didactique) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | | | | | Education physique (y compris des notions de didactique) | | | | | |

Tableau n° 34 : Plan de formation 1990-1991⁶⁰⁴

⁶⁰⁴ Plan de formation 1990-1991. (Archives non-classées, Collège National Elena Cuza, avant 1999 avait le nom de l'École Normale « Elena Cuza », au moment de la chute de communisme il était nommé le Lycée Pédagogique).

Ces notions théoriques sont complétées par les stages :

| Disciplines d'enseignement du plan de formation des enseignants des écoles élémentaires | Nombre d'heure par semaine | | | | | Disciplines d'enseignement du plan de formation des enseignants des écoles maternelles | Nombre d'heure par semaine | | | | |
|---|-------------------------------|---------|---------|---------|----------|--|-------------------------------|---------|---------|---------|----------|
| | I X | X | X I | XII | XII I | | IX | X | X I | XII | XII I |
| Stages Filé Massé | 2 2 s | 2 3s | 4 3s | 5 4s | 6 2s | Stages Filé ⁶⁰⁵ Massé ⁶⁰⁶ | 2 2s | 2 3s | 4 3s | 5 4s | 6 2s |

Tableau n° 35 : Durée des stages organisés en 1990-1991⁶⁰⁷

En plus, tous les plans de formation contiennent chaque semaine, pendant toute la durée de l'année scolaire, quelle que soit la filière ou la spécialisation, la discipline *Dirigentie* (Coordination). Celle-ci correspondait à une sorte de formation visant la personnalité de l'élève en termes moraux et civiques au niveau des exigences de la civilisation et de la culture de la société contemporaine.

Ces plans de formation sont accompagnés de quelques notes. Durant toute la durée d'études, les disciplines psychologie et pédagogie sont réparties ainsi : psychologie générale, psychologie de l'enfant, pédagogie générale, didactique, théorie de l'éducation, histoire de la pédagogie, pédagogie sociale. L'enseignement de l'instrument de musique se réalise en groupe de 8 à 10 élèves ; une fois toutes les deux semaines s'organise une heure d'ensemble vocal et instrumental en regroupant deux classes.

L'organisation des stages diffère en fonction de l'année d'étude. Ainsi, tandis que les stages de IX^{ème} et X^{ème} classe s'organisent en groupe de 8 à 10 élèves et se déroulent sous la coordination des enseignants de pédagogie – psychologie et des enseignants des écoles élémentaires ou maternelles des écoles annexes, les stages de XI - XIII^{ème} classe s'organisent en groupe de 4 à 6 élèves et se déroulent sous la coordination des enseignants de pédagogie – psychologie, des enseignants didacticiens et des enseignants des écoles élémentaires ou maternelles des écoles annexes.

⁶⁰⁵ Déroulé quelques heures par semaine répartis tout au long de l'année.

⁶⁰⁶ Déroulé pendant une période continue.

⁶⁰⁷ Plan de formation 1990-1991. (Archives non-classées, Collège National Elena Cuza, avant 1999 avait le nom de l'École Normale « Elena Cuza », au moment de la chute de communisme il était nommé le Lycée Pédagogique).

Une analyse rigoureuse permet de constater que ce plan de formation est presque identique à celui de mai 1990, ce qui montre une continuité forte. Les disciplines ne sont plus intégrées en certains domaines comme auparavant. En ce qui concerne le plan de formation des futurs enseignants des écoles élémentaires, la seule différence porte sur l'introduction de la discipline « connaissances agricoles » en remplaçant de ce fait la « didactique de la biologie ».

La différence entre la formation des deux catégories d'enseignants est évidente, le plan de formation des enseignants des écoles maternelles présente des spécificités claires des activités du programme des écoles maternelles. Par exemple, au lieu d'arithmétique les futurs enseignants des écoles maternelles suivent le cours intitulé « Activités ayant un contenu mathématique », de même, la « Didactique des activités artistique-plastique » et les « Activités ludiques et récréatives relèvent forcément de l'enseignement maternel.

Dans le programme des deux catégories d'enseignement nous constatons que l'horaire total consacré aux stages est identique soit 892 heures. Il en est de même pour l'enseignement de la langue et la littérature roumaine qui cumule 587 heures sur toute la durée de scolarité. Mais, tandis que 489 heures sont attribuées aux mathématiques pour les enseignants des écoles élémentaires, l'horaire diminue à 458 heures pour les futurs enseignants des écoles maternelles.

Il est intéressant de constater que la première langue étrangère étudiée a une grande place dans le programme de formation, à savoir de 458 heures. Durant la période d'étude, une place importante est donnée aussi aux activités physiques et sportives qui atteint 326 heures, plus que les disciplines pédagogiques (292 heures) ou l'enseignement de l'histoire (226 heures).

Les plans de formation qui suivent celui-ci restent identiques jusqu'en 1994 quand la formation des enseignants des écoles maternelles et élémentaire est unifiée. Cette nouvelle évolution instaurerait-elle une rupture avec la période précédente ou se situerait-elle dans sa continuité ?

d) À partir de 1994 : une formation unifiée

Deux nouveautés sont introduites : d'une part, la direction du ministère de l'enseignement « a approuvé qu'à partir de l'année scolaire 1994-1995 pour les IX^{ème}, X^{ème} et XI^{ème}⁶⁰⁸ classes des écoles normales, les élèves seront formés pour la double spécialisation

⁶⁰⁸ IX^{ème}, X^{ème} et XI^{ème} classes représentent les trois premières années d'études du lycée dans le système roumain.

*învățători-educatoare*⁶⁰⁹ »⁶¹⁰, d'autre part, le même document officiel stipule que désormais « les élèves des écoles normales titulaires de la spécialisation *învățători*⁶¹¹, qui choisissent langue étrangère moderne en tant qu'épreuve optionnelle à l'examen de baccalauréat, peuvent se porter candidats pour l'épreuve d'acquisition du certificat ». Ce certificat donne la possibilité aux élèves des écoles normales d'enseigner la langue étrangère pour laquelle ils ont obtenu le certificat au primaire. Les épreuves pour obtenir ce certificat ont lieu avant l'examen du baccalauréat. Elles sont composées d'une épreuve pratique qui porte sur la planification, l'organisation et la mise en œuvre d'une séance pédagogique et d'une épreuve écrite d'une durée de trois heures sur l'élaboration d'un projet didactique d'un cours de l'école élémentaire pour la langue étrangère en question.

C'est le même principe pour la discipline « religion », les élèves ayant choisi l'étude de cette discipline peuvent obtenir un certificat à part. Nous pouvons en conclure que la volonté de l'État était de faire appel au minimum aux professeurs de spécialité, par conséquent, le titulaire d'une classe élémentaire peut enseigner toutes les disciplines retrouvées dans le programme de l'école primaire, même celles qui demandent des compétences complémentaires à la formation initiale de base.

Dans le document officiel relatif aux plans de formation émis par le ministère de l'Enseignement pour l'année scolaire 1994-1995⁶¹², nous retrouvons deux plans de formation, en cours de suppression pour les XII^{ème} et XIII^{ème} classes avec les anciennes spécialisations, et un autre avec la nouvelle formation unifiée donnant une double spécialité : enseignants pour les écoles maternelles et élémentaires. Cependant il faut noter que les élèves ayant achevé les études avant la nouvelle réglementation, ont pu suivre un programme de formation continue pour compléter leur cursus de formation initiale.

Nous retrouvons la même organisation des disciplines que nous avons déjà vues durant l'époque communiste ou juste après la mise en place de la nouvelle forme de régime politique en 1990. Différents domaines sont rajoutés. Le plan de formation de 1994-1995 est structuré

⁶⁰⁹ Appellations utilisées pour désigner les enseignants formés dans le cadre d'une école normale/lycée pédagogique en Roumanie.

⁶¹⁰ Ministère de l'enseignement, *Precizări suplimentare privind organizarea și funcționarea Școlilor Normale* (Précisions supplémentaires relatif à l'organisation et le fonctionnement des Écoles Normales), n°26378 (Archives non-classées, Collège National Elena Cuza, avant 1999 avait le nom de l'École Normale « Elena Cuza », au moment de la chute de communisme il était nommé le Lycée Pédagogique).

⁶¹¹ Les enseignants des écoles élémentaires.

⁶¹² Ministère de l'enseignement, Plan de formation pentru l'enseignement primaire, collège et lycée, Didactique et Pédagogique, R.A., Bucarest, 1994. (Acte réglementaire transmis par le ministère de l'Éducation nationale à suite de notre demande).

sur les trois premières années d'étude, réparti sur sept domaines. Le premier, nommé « Formation humaniste et sociale », inclut les matières suivantes :

| |
|--|
| 1) Littérature roumaine |
| 2) Langue roumaine |
| 3) Littérature pour les enfants |
| 4) Littérature universelle |
| 5) Langue latine |
| 6) Langue moderne I et sa didactique |
| 7) Langue moderne II |
| 8) Histoire et la didactique de l'histoire |
| 9) Économie |
| 10) Philosophie et éthique |
| 11) Éducation moral-civique |

Après, on retrouve le domaine de « Formation scientifique de base » :

| |
|--|
| 1) Mathématiques |
| 2) Physique |
| 3) Chimie |
| 4) Biologie |
| 5) Géographie et la didactique de la géographie |
| 6) Logique |
| 7) Arithmétique, activités avec contenus mathématiques et leur didactique. |

Le troisième domaine est celui d'une « Formation de spécialité » :

| |
|---|
| 1) Didactique de la langue et la littérature roumaine |
| 2) Enseignement assisté par ordinateur |
| 3) Pédagogie |
| 4) Psychologie |
| 5) Activités en dehors de la salle de classe et de l'école et leur didactique |
| 6) Stages filés et groupés |
| 7) Didactique de la connaissance de l'environnement. |

C'est une nouveauté l'introduction d'une formation artistique en tant que nouvelle organisation par rapport aux pratiques anciennes, incluant les disciplines :

| |
|---|
| 1) Éducation artistique-plastique : dessin, exercices graphiques, calligraphie et leur didactique |
| 2) Activités manuelles et leur didactique |
| 3) Musique et la didactique de la musique |
| 4) Instrument de musique. |

Les trois derniers domaines sont représentés par « l'Éducation physique et la didactique de l'éducation physique », « *Dirigenție* » (Coordination) et une « Formation optionnelle ».

Les élèves peuvent choisir parmi sept disciplines optionnelles, à savoir :

| |
|---|
| 1) Pédagogie comparée |
| 2) Puériculture |
| 3) Histoire de la culture et de la civilisation |
| 4) Bureautique |
| 5) Religion |
| 6) Histoire de l'art |

En plus d'une répartition différente du plan de formation, les deux seules nouveautés relatives au contenu de formation par rapport aux plans de formation précédents sont : l'introduction de l'enseignement assisté par ordinateur qui marque le début de la prise en compte de l'informatique dans le système éducatif roumain et les activités extrascolaires contemporaines nommé à l'époque « Activités en dehors de la salle de classe et de l'école ».

Nous constatons aussi que l'ancienne discipline de l'époque communiste qui a été reprise initialement après la chute du communisme, nommée « Hygiène » ou « Hygiène scolaire » auparavant, associée souvent à la puériculture, disparaît à partir de l'année scolaire 1994-1995 laissant place à la puériculture seule. Toutefois, elle revient vite en tant que discipline optionnelle une année plus tard, en mélangeant les deux dénominations anciennes : Hygiène et puériculture.

Si le plan de formation pour l'année 1994-1995 est étalé sur trois ans seulement, celui de 1995-1996 saisit toute la durée de scolarité. Le tableau suivant répertorie toutes les disciplines enseignées durant cinq ans pendant le cursus de formation pour les enseignants du premier degré roumains. Leur répartition se fait selon le même principe, ainsi il y a sept volets :

éducation humaniste, éducation scientifique, formation de spécialité, formation artistique, éducation physique, coordination et le dernier réservé aux disciplines optionnelles, avec un total de 31 disciplines théoriques obligatoires, 6 disciplines optionnelles, plus les stages.

| Disciplines d'enseignement | Nombre d'heures par semaine | | | | |
|--|-----------------------------|-----|-----|-----|------|
| | IX | X | XI | XII | XIII |
| <u>Éducation humaniste</u> | | | | | |
| Littérature roumaine | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Langue roumaine | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Littérature pour les enfants | - | - | - | 1 | 1 |
| Littérature universelle | - | - | - | 1 | - |
| Langue latine | 1 | 1 | - | - | - |
| Langue moderne I, sa didactique à l'école élémentaire | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Langue moderne II | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| Histoire et la didactique de l'histoire | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Économie | - | - | - | - | - |
| Philosophie et éthique | - | - | - | - | 1 |
| Logique | - | - | - | - | 1 |
| <u>Éducation scientifique</u> | | | | | |
| Mathématiques | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Arithmétique | - | 1 | 1 | - | - |
| Physique | 2 | 2 | - | - | - |
| Chimie | 2 | 2 | - | - | - |
| Biologie | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Géographie et la didactique de la géographie à l'école élémentaire | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| <u>Formation de spécialité</u> | | | | | |
| Didactique de la langue et la littérature roumaine | - | - | 1 | 1 | - |
| Didactique de développement du langage | - | - | - | 1 | - |
| Didactique des activités mathématiques à l'école maternelle et mathématiques à l'école élémentaire | - | - | 1 | 1 | - |
| Didactique de la connaissance de l'environnement | - | - | 1 | - | - |
| Enseignement assisté par ordinateur | - | - | - | 1 | 1 |
| Pédagogie | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| Psychologie | 1 | 2 | 2 | - | - |
| Didactique du jeu, des activités en dehors de la salle de classe et de l'école et leur didactique | - | - | - | 1 | - |
| | 2 | 2 | 4 | 5 | 5 |
| Stages filés | - | 2 s | 2 s | 3 s | 3 s |
| Stages groupés | | | | | |
| <u>Formation artistique</u> | 1 | 1 | 1 | - | - |
| Éducation artistique-plastique, sa didactique | 2 | - | - | - | - |
| Activités manuelles, sa didactique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Musique et la didactique de la musique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Instrument de musique | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Éducation physique et la didactique de l'éducation physique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Dirigenție</i> (Coordination) | | | | | |

Tableau n°36 : Disciplines d'enseignement obligatoires en 1995-1996

Nous pouvons constater une prépondérance de la formation théorique et pratique relative aux compétences d'enseigner mise en place à travers un contenu chargé des plans de formation : le volume horaire total se situe entre 30 et 33 par semaine en fonction de l'année d'étude.

Ces matières montrent l'objectif essentiel de cette formation : la maîtrise du contenu des disciplines enseignées à l'école maternelle et élémentaire, la manière de les enseigner en fonction des caractéristiques de l'âge et du développement des enfants, et l'acquisition d'une expérience suffisante pour conduire une classe maternelle ou élémentaire. Ainsi, la fameuse polyvalence de l'enseignant du premier degré qui comprend principalement la maîtrise des compétences disciplinaires et didactiques variées et la capacité à mettre en pratique ces connaissances semble être bien prise en compte durant le cursus de formation au sein de l'école normale. Cependant malgré la solide formation disciplinaire à laquelle se rajoutent des connaissances psychopédagogiques et des réflexions concernant la didactique, les plans de formation contiennent un grand nombre de disciplines avec une petite possibilité de créer des corrélations.

Le nombre total d'heures consacrées par semaine aux stages durant toute la scolarité est le plus élevé, sans oublier les stages massés, de ce fait les élèves ayant suivi une formation au sein de l'école normale ont eu l'occasion d'observer la pratique de terrain et d'exercer intensément le métier.

En plus de ces disciplines obligatoires, la formation inclut aussi une formation optionnelle seulement durant les trois dernières années d'études rassemblées dans le tableau suivant :

| Disciplines optionnelles | IX | X | XI | XII | XIII |
|--|-----------|----------|-----------|------------|-------------|
| Hygiène et puériculture | - | - | 1 | 1 | 1 |
| Religion | - | - | 2 | 2 | 2 |
| Histoire des religions | - | - | 1 | 1 | 1 |
| Histoire de la culture et de la civilisation | - | - | 1 | 1 | 1 |
| Histoire des arts plastiques | - | - | 1 | 1 | 1 |
| Bureautique | | | | | |

Tableau n°37 : Disciplines d'enseignement obligatoires en 1995-1996

Ce plan de formation est accompagné d'une note qui précise que les élèves ayant choisi de passer les épreuves afin d'obtenir l'attestation à la fin de leurs études leur donnant le droit d'enseigner une langue étrangère ou la religion, doivent suivre aussi des cours de didactique spécifique à ces disciplines. Il faut noter que la religion, enseignée désormais à l'école, est une discipline facultative, les élèves n'étant pas obligés d'y assister. Avec une société majoritairement orthodoxe, l'élève pouvait toutefois choisir la confession souhaitée à étudier.

Nous constatons que d'une part les élèves suivent des disciplines communes sans aucune distinction entre les deux niveaux d'enseignement, et d'autre part il y a les disciplines spécifiques obligatoires soit à l'école élémentaire soit à l'école maternelle pour tous les élèves. Ainsi, tandis que la didactique de l'histoire ou de la géographie relève de l'école élémentaire, la didactique des mathématiques assemblée dans un seul cours est divisée en didactique des activités mathématiques à l'école maternelle et didactique des mathématiques à l'école élémentaire. Le même principe est appliqué pour la didactique de la langue et la littérature roumaine et la didactique de développement du langage. Nous pouvons certainement en conclure que les disciplines sont réparties d'une façon équitable entre les activités de l'école maternelle et les cours de l'école élémentaire, les élèves obtiennent à la fin de leur scolarité la double spécialité qui leur confère la possibilité de choisir à tout moment de leur carrière à quel niveau d'enseignement ils veulent professer.

Le diagramme suivant indique le pourcentage de chaque domaine de formation établi par les autorités ministérielles :

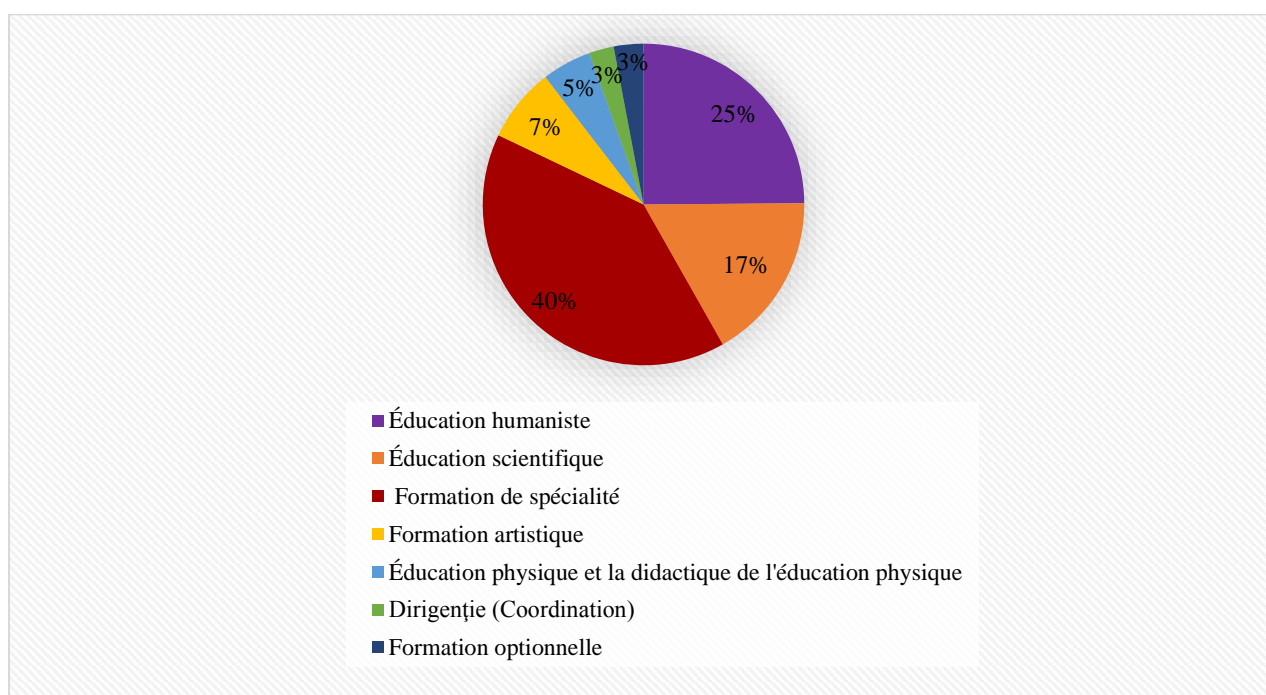


Diagramme n°4 : Pourcentages des différents domaines de formation 1995-1996

e) À partir de 1998 : des changements réels

En 1998-1999, à la suite des nouveaux plans de formation, des nouvelles disciplines et nouveaux contenus des programmes de l'enseignement primaire, la formation initiale des enseignants s'est adaptée « aux changements proposés par le MEN pour l'enseignement préscolaire et primaire »⁶¹³:

« 1. Durant les classes IX-XII, la didactique de la langue et la littérature roumaine pour les classes I-IV⁶¹⁴ couvrira tous les domaines spécifiques de la discipline : lecture, communication orale et écrite, éléments de construction de la communication.

2. La discipline Didactique de développement du langage, incluse dans le plan de formation de la XII^{ème} classe, s'appellera : « La didactique des activités d'éducation du langage dans l'école maternelle ». [...] Pour une meilleure synchronisation de la didactique avec les stages, l'enseignant didacticien [...] peut enseigner cette discipline dans la XI^{ème} classe quand les élèves réalisent les stages dans l'école maternelle.

3. « La didactique de l'environnement » sera remplacée avec « La didactique des sciences dans l'enseignement primaire et les activités de sensibilisation à l'environnement, à l'école maternelle ».

4. « La didactique des connaissances de la géographie aux III-IV^{ème} classes » apparaîtra dans l'emploi du temps ainsi : « La didactique de la Géographie de la Roumanie à la IV^{ème} classe ».

5. La discipline « compositions d'application » [...] sera appelée : « Arts plastiques [...] ».

Les formateurs de pédagogie enseigneront aux XI et XII^{ème} classe des notions de didactique d'éducation civique dans l'école maternelle et dans l'enseignement primaire (une heure toutes les deux semaines) dans le programme affecté aux stages [...] ».

Nous pouvons constater que l'État a adapté voire a changé la dénomination de certaines disciplines, sans pour autant en supprimer ou en rajouter des nouvelles. Ces changements à répétition correspondent à des changements de gouvernement et des réformes entreprises par chacun d'entre eux comme nous l'avons souligné dans le chapitre 2.

⁶¹³ Ministère de l'Éducation Nationale, Arrêté n° 4458 du 7 septembre 1998, *Modificări referitoare la disciplinele metodice și repartizarea orelor de practică pedagogică pentru profesorii metodiști, cuprinse în planul de învățământ pentru Școlile Normale, aprobat cu ordinul Ministerului Învățământului nr. 4634/03.08.1998* (Modifications concernant les disciplines méthodiques et la distribution des cours des stages pour les enseignants méthodistes, inclus dans le programme des Écoles Normales, approuvé par arrêté du ministère de l'Enseignement n°4634 du 3 septembre 1998 (Acte réglementaire transmis par le ministère de l'Éducation nationale à suite de notre demande).

⁶¹⁴ Les classes de l'école élémentaire à l'époque en Roumanie étaient équivalentes aux quatre premières classes de l'école élémentaire française. Actuellement, en Roumanie l'école élémentaire regroupe le même nombre de classes qu'en France.

Rappelons qu'entre décembre 1997 et décembre 2000, durant le mandat d'Andrei Maga, une ample réforme de l'enseignement a été réalisée. Un des changements visait le regroupement des disciplines d'enseignement, de ce fait, après 1998-1999, des nouveaux plans de formation pour tous les niveaux d'enseignement préuniversitaire ont été mis en œuvre. Dix après la Révolution, le temps des changements concrets était venu, un besoin souligné et argumenté clairement par le ministère de l'Éducation Nationale :

« Vu la nécessité d'accélérer la réforme réelle et substantielle de l'enseignement préuniversitaire en Roumanie, afin de garantir la qualité des actions éducatives dans le système éducatif roumain, afin que sa compatibilité avec d'autres systèmes éducatifs performants augmente, en même temps avec l'accroissement de l'impact du système éducatif sur la réforme de la société roumaine dans son ensemble »⁶¹⁵.

La nouveauté réside aussi dans le regroupement des disciplines d'enseignement par domaines curriculaires, dans le but d'assurer la cohérence des plans de formation pour tous les niveaux d'enseignement. Le domaine curriculaire est un groupe de disciplines d'étude qui ont en commun des concepts et des méthodologies et qui offre une vision multi et / ou interdisciplinaire sur les disciplines d'études respectives. Ainsi, la nouvelle structure des plans de formation contient sept domaines curriculaires établis selon des principes épistémologiques et psychopédagogiques :

- Langue et communication
- Mathématiques et sciences de la nature
- Homme et société
- Arts
- Éducation physique, sport et santé
- Technologies
- Conseil et orientation

À partir de 1999, les plans de formation du lycée sont structurés sur trois nouvelles composantes : le tronc commun, le curriculum différencié et le curriculum lié au choix de l'école. Le tronc commun, créé à ce moment, est obligatoire et représente l'offre éducative

⁶¹⁵ Arrêté n°4150 du 13 juillet 1998 relatif au Curriculum National, ministère de l'Éducation Nationale. (Acte réglementaire transmis par le ministère de l'Éducation nationale à suite de notre demande).

constituée des mêmes disciplines, avec le même nombre d'heures pour tous les domaines, profils et spécialisations de l'enseignement secondaire supérieur.

Le tronc commun est élaboré par le ministère et inclut les disciplines communes à toutes les spécialisations de la même filière. Le curriculum différencié est établi également au niveau ministériel et comporte les disciplines spécifiques pour chaque spécialisation au sein d'une filière. En effet ces disciplines visent surtout le développement des compétences spécifiques nécessaires à chaque spécialisation afin d'intégrer l'activité socioprofessionnelle ciblée. Le curriculum lié au choix de l'école inclut les heures attribuées à l'élaboration de l'offre curriculaire propre à chaque unité d'enseignement.

Cette structure veut offrir la possibilité à chaque élève de choisir son propre parcours de formation, en plus « le pourcentage plus grand de curriculum lié au choix de l'école dans le cycle supérieur du lycée, comparatif avec le cycle inférieur du lycée – en tant qu'étape de l'instruction obligatoire - assure les prémices pour la coparticipation de l'élève à la construction de son propre parcours de formation et pour l'augmentation des responsabilités de l'unité d'enseignement dans la gestion de l'offre curriculaire, par rapport avec les besoins éducationnels identifiés au niveau local »⁶¹⁶.

Cette réforme n'a pas eu l'opportunité de se mettre en place pour les écoles normales car rappelons qu'entre 1999 et 2001 la filière qui formait les futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires dans le cadre de l'école normale est supprimée, la formation de cette catégorie d'enseignants passe, à partir de l'année scolaire 1999/2000, au niveau des Collèges universitaires d'instituteurs.

f) 2001-2005 : une nouvelle direction des plans de formation

En 2001, dans un nouveau contexte éducatif, la mission initiale du lycée pédagogique a été rétablie. Malgré la réactivation de la spécialité au sein du lycée pédagogique, l'appellation d'école normale est supprimée, à partir de 2001 cette institution est intitulée soit « le lycée pédagogique » soit « le collège national » soit « le collège national pédagogique ». Ces différences de dénomination entre lycée et collège sont réglementées par une méthodologie élaborée par le ministre de l'Éducation nationale relative à l'attribution du titre de collège national/collège aux établissements d'enseignement. Cette méthodologie stipule que les établissements d'enseignement secondaire au niveau d'un lycée, peuvent acquérir par arrêté du

⁶¹⁶ Annexe n°1 à l'arrêté du ministère de l'Éducation nationale et de la recherche n° 5718, *op. cit.*, p. 2.

ministre de l'Éducation nationale le statut de collège national/ collège en reconnaissance d'une longue activité éducative et de performances professionnelles.

Par conséquent, le lycée pédagogique est de nouveau responsable de la formation initiale des enseignants du premier degré à partir de l'année scolaire 2001-2002. L'arrêté n°3670 de ministre de l'Éducation⁶¹⁷ stipule que « les classes IX du lycée pédagogique, ayant la spécialisation *educatoare* et *învățători* (enseignants des écoles maternelles et élémentaires), fonctionneront pendant l'année scolaire 2001-2002 selon le plan de formation et les programmes des classes IX de la filière pédagogique ».

Il est étonnant de constater qu'aucune spécificité du métier d'enseignant n'est retrouvée dans le plan de formation dont l'arrêté n°3670 fait référence. En effet dans ce plan apparaît les disciplines pour les spécialisations créées lorsque celles des enseignants du premier degré ont été supprimées en 1999.

Ainsi, la filière pédagogique avec les spécifications bibliothécaire-documentaliste, instructeur-animateur, instructeur d'éducation extrascolaire, pédagogue scolaire, qui d'après la réglementation officielle est aussi valable pour la formation des enseignants du premier degré, inclut les disciplines suivantes : langue et littérature roumaine, langues étrangères, langue latine, mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, logique, psychologie, économie, philosophie, sociologie, pédagogie, religion/ histoire des religions, éducation musicale, éducation plastique, art dramatique, chorégraphie, éducation physique, technologie de l'information, bibliothéconomie, coordination. Pas de didactique ni de stages. En France il existe aussi des spécialités comme bibliothécaire ou animateur périscolaire par exemple, pourtant leur formation se situe généralement à bac+2 et à des différents brevets d'aptitude.

Il convient cependant de souligner que durant la période 1999-2001, les écoles normales n'avaient plus eu le droit d'inscrire des élèves en première année d'étude pour une formation professionnelle afin de devenir des futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires, les autres années d'études ont continué leur fonctionnement en utilisant les plans de formation que nous avons déjà analysés durant la période de transition.

Rappelons que durant cette période, entre le passage de la formation des enseignants du premier degré au niveau universitaire de courte durée et l'alignement aux normes européennes de formation, le système a dû être bouleversé, d'où l'écart entre l'adoption et la mise en place effective des changements liés à la formation. Il s'agit par exemple, de la période qu'il a fallu

⁶¹⁷ Arrêté n°3670 du 14 avril 2004 relatif à la mise en place des Plans-cadres d'enseignement pour le lycée durant l'année scolaire 2001-2002. (Acte réglementaire transmis par le ministère de l'Éducation nationale à la suite de notre demande).

entre la création des collèges universitaires d'instituteurs en 1995 et leur généralisation à partir de 1999.

En 2002, un plan de formation spécifique pour la formation des enseignants du premier degré est élaboré et mis en place dans le cadre de tous les lycées pédagogiques. Ce plan de formation⁶¹⁸ est accompagné d'une annexe qui donne des précisions relatives à sa mise en œuvre. Le premier et le deuxième article de cette annexe citent les disciplines étudiées dans le cadre des matières nommées généralement « pédagogie » et « psychologie ». Ainsi la pédagogie inclut : introduction à la pédagogie et à la théorie et la méthodologie du curriculum ; la théorie et la pratique de la formation et de l'évaluation ; la théorie de l'éducation et la gestion de la classe d'élèves ; psychopédagogie spéciale. Les disciplines psychologiques comprennent : la psychologie générale ; la psychologie du développement ; la psychologie de l'éducation.

Vu que l'école normale et le Collège universitaire d'instituteurs fonctionnent concomitamment, l'article 3 mentionne :

« Les documents curriculaires pour les disciplines de spécialité – filière pédagogique, la spécialisation *învățatori-educatoare* – ont été conçus pour assurer la cohérence de la formation de spécialité entre le niveau du lycée et celui universitaire de courte durée. Ainsi, les programmes scolaires des disciplines de spécialité qui seront étudiées au lycée diffèrent de celles proposées dans les collèges pédagogiques en termes de la thématique et de niveau d'approfondissement ».

Même si, selon les réglementations éducatives, le curriculum lié au choix de l'école comprend les heures allouées à l'élaboration de l'offre curriculaire propre à chaque unité d'enseignement, équivalentes aux cours optionnels qui ont disparu du plan de formation, la même annexe précise que « durant l'année scolaire 2002-2003, pendant la X^{ème} classe, s'étudie obligatoirement, en utilisant les heures de CDS⁶¹⁹ : a) Activités manuelles ; b) pédagogie ». En effet, le choix était obligatoire. Il fallait encore du temps afin que la mentalité et les habitudes se dirigent vers l'autonomie institutionnelle voire vers une formation personnalisée.

Certains articles de cette annexe présentent une ambiguïté, par exemple l'article 11 mentionne que durant la dernière année d'études, les élèves réalisent une semaine de stage au début de l'année scolaire. Ensuite l'article 12 précise que « chaque élève réalise des stages durant une journée à l'école maternelle et une journée à l'école élémentaire, sous la

⁶¹⁸ Ministère de l'Éducation et de la recherche, Arrêté n° 4876 du 6 novembre 2002 relatif à la modification des annexes 1 et 2 de l'arrêté n°4113/16.07.2002 concernant le Plan de formation de la filière pédagogique, la spécialisation *învățatori-educatoare* (enseignants des écoles élémentaires et maternelles).

⁶¹⁹ Curriculum lié au choix de l'école.

coordination des enseignants titulaires de la classe ». Puis, l'article 13 stipule que « le stage massé a lieu pendant une semaine et s'organise dans la XII^{ème} classe ». Nous pouvons en déduire que l'article 11 et 13 font référence au même stage.

Enfin, l'article 15 donne des repères pour la mise en place de la formation didactique spécifique à l'école maternelle :

« La didactique pour organiser et dérouler des activités dans l'enseignement préscolaire se déroule comme suit :

- a. L'activité d'enseignement du langage a lieu dans le cadre des heures de didactique de l'enseignement de la langue et la littérature roumaine ;
- b. Les activités mathématiques – dans le cadre des heures de didactique des mathématiques ;
- c. La connaissance de l'environnement – dans la cadre des heures de biologie durant la XI^{ème} classe ;
- d. Les activités manuelles et éléments d'activité domestique – dans le cadre des heures des habilités pratiques ;
- e. L'éducation musicale – dans le cadre des heures de didactique de l'enseignement de la musique ;
- f. L'éducation plastique – dans le cadre des heures de didactique de l'enseignement de l'éducation plastique ;
- g. L'éducation physique – dans le cadre des heures de didactique de l'enseignement éducation physique ».

Le tableau suivant indique les matières du premier domaine du plan de formation, à savoir celui des disciplines humanistes dont la plus grande place est donnée à la langue et littérature roumaine.

| Domaine curriculaire | Discipline d'enseignement | IX | | X | | XI | | XII | |
|-------------------------|---|-------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | TC ⁶²⁰ | CDS ⁶²¹ | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS |
| Langue et communication | Langue et littérature roumaine | 3+1 | | 3+1 | | 3+1 | | 3 | |
| | Didactique de la langue et littérature roumaine | 0 | | 0 | | 1 | | 1 | |
| | Langue moderne I | 2 | | 2 | | 2 | | 2 | |
| | Langue moderne II | 2 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | Langue latine | 1 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | Littérature pour les enfants | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | |
| | Communication | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | |
| | Didactique | | | | | | | | |

Tableau n°38 : Domaine de formation « Langue et communication » en 2002⁶²²

⁶²⁰ Tronc commun.

⁶²¹ Curriculum lié au choix de l'établissement.

⁶²² Ministère de l'Éducation et de la recherche, Arrêté n° 4876 du 6 novembre 2002 relatif à la modification des annexes 1 et 2 de l'arrêté n°4113/16.07.2002 concernant le Plan de formation de la filière pédagogique, la spécialisation *învățători-educatoare* (enseignants des écoles élémentaires et maternelles).

Dans le nouveau domaine curriculaire appelé « Mathématiques et sciences », nous retrouvons en fait les anciennes disciplines intégrées auparavant dans la formation scientifique. Les mathématiques, y compris l'arithmétique prennent la plus grande place dans le cursus, comme l'indique le tableau suivant.

| Domaine curriculaire | Discipline d'enseignement | IX | | X | | XI | | XII | |
|---------------------------|------------------------------|----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|
| | | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS |
| Mathématiques et sciences | Mathématiques | 2 | | 3 | | 2 | | 2 | |
| | Didactique des mathématiques | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | |
| | Physique | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | |
| | Chimie | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | |
| | Biologie | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |

Tableau n°39 : Domaine de formation « Mathématiques et sciences » en 2002⁶²³

En revanche, un intitulé assez contemporain pour la formation déroulée au sein d'une école normale a été donné à l'époque au troisième domaine curriculaire qui classe les matières à enseigner, à savoir « Homme et société ».

| Domaine curriculaire | Discipline d'enseignement | IX | | X | | XI | | XII | |
|----------------------|--|----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|
| | | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS |
| Homme et société | Histoire | 1 | | 1 | | 1 | | 2 | |
| | Géographie | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | Logique | 1 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | Psychologie | 0 | | 2 | | 1 | | 1 | |
| | Pédagogie | 2 | | 2 | | 2 | | 1 | |
| | Économie | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | |
| | Philosophie | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | |
| | Psychopédagogie des activités ludiques | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | |
| | Religion | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |

Tableau n°40 : Domaine de formation « Homme et société » en 2002⁶²⁴

⁶²³ *Ibid.*

⁶²⁴ *Ibid.*

Cette catégorie classe les disciplines sociales et de spécialité où la formation pédagogique occupe la plus grande place durant toute la scolarité. Ce domaine de formation recouvre en effet une formation à la fois académique, de culture générale et pédagogique.

La formation artistique est développée et représentée par trois disciplines dont une nouvelle par rapport au plan de formation ancien, l'art dramatique.

| Domaine curriculaire | Discipline d'enseignement | IX | | X | | XI | | XII | |
|----------------------|---------------------------|----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|
| | | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS |
| Arts | Éducation musicale | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | Éducation plastique | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | Art dramatique | 1 | | 0 | | 0 | | 0 | |

Tableau n°41 : Domaine de formation « Arts » en 2002⁶²⁵

Ensuite, le plan de formation inclut le domaine curriculaire « Éducation physique et sport » qui contient simplement la discipline éducation physique y compris sa didactique avec un nombre égal d'heures par semaine pendant toute la période d'études, à savoir 2.

| Domaine curriculaire | Discipline d'enseignement | IX | | X | | XI | | XII | |
|-------------------------|---|----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|
| | | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS | TC | CDS |
| Éducation technologique | Éducation technologique | 1 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | Technologie de l'information et formation assistée par ordinateur | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | Activités manuelles | 1 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | Stages | 0 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | | | | | | | | | |

Tableau n°42 : Domaine de formation « Éducation technologique » en 2002⁶²⁶

⁶²⁵ *Ibid.*

⁶²⁶ *Ibid.*

Une autre nouveauté réside dans l'appellation de ce domaine « Éducation technologique » qui caractérise de plus en plus la société moderne, ainsi nous pouvons remarquer que la formation des enseignants est adaptée aux évolutions et aux nouvelles demandes de la société.

La formation pratique de spécialité trouve sa place dans le domaine dénommé « Éducation technologique ». C'est le premier plan de formation après la chute du communisme qui montre une baisse impressionnante de la durée des stages. D'une part, la durée d'étude a été raccourcie, d'autre part le nombre des stages filés et massés a été également diminué considérablement. Nous pouvons certainement en conclure que cette baisse des stages après la restauration de cette spécialisation en 2001 est liée à la généralisation sur l'ensemble du territoire du Collège universitaire d'instituteurs, nous avons pu le voir dans les chapitres précédents. Nous reviendrions plus loin sur le déclin impressionnant de la durée des stages durant la période de notre recherche.

Enfin le dernier domaine « Conseils et assistance psychopédagogique » comprend une heure par semaine, pendant chaque année de scolarité, de cours concernant les actions spécifiques d'orientation scolaire et professionnelle des élèves et d'autres activités pour la connaissance de soi et des autres sont déroulées dans le cadre du cours *Dirigenție* (Coordination).

Durant la troisième année d'études, soit après que l'élève a déjà un bagage de connaissances et une certaine expérience de terrain, l'étude des disciplines suivantes inclut aussi des notions de didactique de la discipline concernée : langue étrangère, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, religion, éducation musicale, éducation plastique et éducation physique.

Ce plan de formation nous offre un repère et une autre perspective sur le contenu d'enseignements pour la formation des enseignants du premier degré en plein processus réformateur. Même si initialement les autorités ministérielles avaient prévu à partir de 2001 une formation en 5 ans⁶²⁷ pour la double spécialisation⁶²⁸, comme c'était avant qu'elle soit supprimée en 1999, voilà que finalement la durée de formation a été raccourcie d'un an. Nous pouvons en conclure que la formation des enseignants du premier degré a connu en Roumanie une évolution régressive par rapport à l'époque communiste ou juste après sa chute quand la

⁶²⁷ Ministère de l'Éducation et de la recherche, Cabinet du ministre, Arrêté n° 3593 du 3 avril 2001 relatif à la formation des *educatoarelor et învățătorilor* (enseignants des écoles maternelles et élémentaires) dans le cadre des lycées pédagogiques à partir de l'année scolaire 2001-2002. (Acte réglementaire transmis par le ministère de l'Éducation nationale à suite de notre demande).

⁶²⁸ Enseignants des écoles maternelles et enseignants des écoles élémentaires.

formation avait une durée soit de 4 ans pour une seule spécialisation⁶²⁹ soit de 5 ans pour la double spécialité. C'est à partir de 2001 que la formation au sein de l'école normale s'étale seulement sur 4 ans pour la double spécialité.

Nous remarquons que ce plan de formation respecte les impératifs de la réforme curriculaire de 1999 qui groupait les disciplines en domaines curriculaires avec un tronc commun et un curriculum lié au choix de chaque établissement. En plus des disciplines de culture générale, nous retrouvons également les disciplines de spécialité pour la formation de futur métier d'enseignant. Mais la seule nouveauté pour ce type de formation par rapport aux plans précédents est l'introduction des disciplines « Communication didactique » et « Art dramatique ».

Nous constatons, comme auparavant, un équilibre entre les différentes matières et didactiques caractéristiques de l'école maternelle ou élémentaire. Le programme d'étude est relativement chargé vu le nombre total d'heures par semaine de 31 ou 32, mais c'est une habitude de cette institution qui a subi peu de variations.

Une autre perspective du plan de formation est offerte à partir de 2003 quand la structure du plan de formation est constituée de deux éléments : le plan de formation traditionnel et une liste incluant les disciplines de spécialité intégrées dans le curriculum différencié, le nouveau concept mis en place en 1999 comme nous avons pu le voir.

Étant donné le statut incertain à l'époque de la filière pédagogique, la spécialité qui formait les futurs enseignants du premier degré dans le cadre du lycée pédagogique, le ministre de l'Éducation a émis le plan de formation seulement pour les deux premières années d'études en 2003 et deux ans plus tard, en 2005 pour les deux dernières années. Il faut cependant ajouter que ce plan de formation a été valable jusqu'en 2011.

| Domaine curriculaire/ Discipline | IX | | | | X | | | |
|---|----------|-------------------|----------|-----|----------|----------|----------|-----|
| | TC | CD ⁶³⁰ | TC+CD | CDS | TC | CD | TC+CD | CDS |
| Langue et communication | 8 | 1 | 9 | | 7 | 2 | 9 | |
| Langue et littérature roumaine | 4 | | 4 | | 3 | 1 | 4 | |
| Langue moderne 1 | 2 | | 2 | | 2 | | 2 | |
| Langue moderne 2 | 2 | | 2 | | 2 | | 2 | |
| Communication didactique | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| Mathématiques et sciences de la nature | 6 | | 6 | | 6 | | 6 | |

⁶²⁹ Soit enseignant des écoles maternelles soit enseignants des écoles élémentaires.

⁶³⁰ Curriculum différencié.

| | | | | | | | |
|---|----------|-----------|----------|---|----------|-----------|----------|
| Mathématiques | 2 | | 2 | | 2 | | 2 |
| Physique | 2 | | 2 | | 2 | | 2 |
| Chimie | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Biologie | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Homme et société | 4 | 2 | 6 | | 4 | 2 | 6 |
| Histoire | 1 | | 1 | | 1 | | 4 |
| Géographie | 1 | | 1 | | 1 | | 2 |
| Socio-humaine | 1 | 2* | 3 | 2 | 1 | 2* | 2 |
| Religion | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Arts | 2 | | 2 | | 2 | | 2 |
| Éducation musicale | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Éducation plastique | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Technologies | 2 | 3 | 5 | | 2 | 3 | 5 |
| TIC | 2 | | 2 | | 1 | | 1 |
| Éducation entrepreneuriale | | | | | 1 | | 1 |
| Formation pratique de spécialité | | 3 | 3 | | | 3 | 3 |
| Éducation physique et sport | 2 | | 2 | | 2 | | 2 |
| Éducation physique | 2 | | 2 | | 2 | | 2 |
| Conseils et orientation | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Conseils et orientation | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Total heures par semaine (TC+CD+CDS) | | 33 | | | | 33 | |

Tableau n°43 : Plan de formation pour la IX^{ème} et X^{ème} classe, spécialité : *învățător-educatoare*⁶³¹

La seule note de ce plan de formation précise que les deux heures incluses dans le domaine socio-humain de la IX^{ème} et X^{ème} classe, soit les deux premières années d'études, sont allouées aux les disciplines psychologiques et pédagogiques.

Ensuite nous détaillons le curriculum différencié qui comprend les disciplines d'enseignement spécifiques à la filière pédagogique de la formation des enseignants du premier degré :

⁶³¹ Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la jeunesse, Arrêté n° 5723 du 23 décembre 2003 relatif à l'approbation des plans pour la IX^{ème} et X^{ème} classe, Annexe n°3.

| Discipline de spécialité | Nombre d'heures | |
|--|-----------------|---|
| | IX | X |
| Langue et littérature roumaine | - | 1 |
| Communication didactique | 1 | 1 |
| Introduction à la pédagogie et à la théorie et à la méthodologie du curriculum | 2 | - |
| Théorie et pratique de la formation et de l'évaluation | - | 1 |
| Psychologie générale | - | 1 |
| Stages | 3 | 3 |

Tableau n°44 : Curriculum différencié pour la IX^{ème} et X^{ème} classe, spécialité : *învățător-educatoare*⁶³²

La situation des disciplines incluses dans le cursus de formation de deux dernières années est montrée dans le tableau suivant :

| Domaine curriculaire/ Discipline | XI | | | | XII | | | |
|--|----------|----------|-----------|-----|----------|----------|-----------|-----|
| | TC | CD | TC+CD | CDS | TC | CD | TC+CD | CDS |
| Langue et communication | 7 | 1 | 8 | | 7 | 1 | 8 | |
| Langue et littérature roumaine | 3 | 1 | 4 | | 3 | - | 3 | |
| Didactique de la langue et la littérature roumaine | - | - | - | | - | 1 | 1 | |
| Langue moderne 1 | 2 | - | 2 | | 2 | - | 2 | |
| Langue moderne 2 | 2 | - | 2 | | 2 | - | 2 | |
| Mathématiques et sciences de la nature | 2 | 3 | 5 | | 2 | 2 | 4 | |
| Mathématiques | 1 | - | 1 | | 1 | - | 1 | |
| Arithmétique | - | 1 | 1 | | - | - | - | |
| Didactique des mathématiques / activités mathématiques | - | 1 | 1 | | - | 1 | 1 | |
| Sciences | 1 | 1 | 2 | | 1 | - | 1 | |
| Didactique des sciences naturelles | - | - | - | | - | 1 | 1 | |
| Homme et société | 4 | 7 | 11 | | 4 | 8 | 12 | |
| Histoire | 1 | 1 | 2 | 2-4 | 1 | 1 | 2 | 2-4 |
| Géographie | 1 | - | 1 | | 1 | - | 1 | |

⁶³² Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la jeunesse, Arrêté n° 5723 du 23 décembre 2003 relatif à l'approbation des plans pour la IX^{ème} et X^{ème} classe, Annexe n°2.

| | | | | | | |
|---|----------|--------------|----------|----------|--------------|----------|
| Didactique de l'histoire et de la géographie | - | - | - | - | 1 | 1 |
| Disciplines socio-humaine (économie) | 1 | - | 1 | - | - | - |
| Disciplines socio-humaine (philosophie) | - | - | - | 1 | - | 1 |
| Disciplines psychologiques et pédagogiques | - | 6 | 6 | - | 6 | 6 |
| Religion | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Arts | - | 2 | 2 | - | 3 | 3 |
| Éducation musicale | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| Éducation plastique | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 |
| Didactique de l'éducation musicale et plastique | - | - | - | - | 1 | 1 |
| Technologies | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Technologie de l'information et de la communication | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Éducation physique et sport | 1 | 1 | 2 | 1 | - | 1 |
| Éducation physique | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Didactique de l'éducation physique | - | 1 | 1 | - | - | - |
| Conseils et orientation | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Conseils et orientation | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Total heures par semaine (TC+CD+CDS) | | 32-34 | | | 32-34 | |

Tableau n°45 : Plan de formation pour la XI^{ème} et XII^{ème} classe, spécialité : *învățător-educatoare*⁶³³

Le curriculum différencié, inclus dans le plan de formation est comme précédemment détaillé à part :

| Discipline | Nombre d'heures | |
|--|-----------------|----------|
| | XI | XII |
| Disciplines psychologiques et pédagogiques | 6 | 6 |
| Théorie de l'éducation et la gestion de la classe d'élèves | 1 | - |
| Psychologie du développement | 1 | - |
| Psychologie de l'éducation | - | 1 |
| Psychopédagogie spéciale | - | 1 |
| Stages | 4 | 4 |

⁶³³ Ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse, Arrêté n° 5718 du 22 décembre 2005 relatif à l'approbation des plans d'enseignement pour le cycle supérieur du lycée.

| Autres disciplines | 8 | 8 |
|--|----------|----------|
| Langue et littérature roumaine | 1 | - |
| Didactique de la langue et la littérature roumaine | - | 1 |
| Arithmétique | 1 | - |
| Didactique des mathématiques / activités mathématiques | 1 | 1 |
| Sciences | 1 | - |
| Didactique des sciences naturelles | - | 1 |
| Histoire | 1 | 1 |
| Didactique de l'histoire et de la géographie | - | 1 |
| Éducation musicale | 1 | 1 |
| Éducation plastique | 1 | 1 |
| Didactique de l'éducation musicale et plastique | - | 1 |
| Didactique de l'éducation physique | 1 | - |

Tableau n°46 : Curriculum différencié pour la XIème et XIIème classe, spécialité : *învățător-educatoare*⁶³⁴

La liste des disciplines spécifiques dans le cadre du curriculum différencié est révélatrice des connaissances et des compétences que les élèves des lycées pédagogiques doivent acquérir durant leur formation de futurs enseignants du premier degré. Pour connaître l'évolution du contenu, nous avons étudié les plans de formation de 1989 à 2005 en utilisant une analyse descriptive, ainsi, en comparant ces disciplines pédagogiques et psychologique de 2005 à celles de 1990 voire de l'époque communiste, une évolution réelle en accord avec la nouvelle société contemporaine du début du XXI^e siècle est évidente. Pourtant, certaines matières pédagogiques, psychologiques, les stages ou les didactiques de toutes les disciplines enseignées à l'école maternelle et élémentaire sont les piliers anciens de la formation de cette catégorie d'enseignants. Nous pouvons conclure que la stabilité et la continuité du contenu de formation des écoles normales est en effet un des éléments de la persistance des écoles normales roumaines.

Nous pouvons remarquer en analysant les plans de formation depuis l'époque communiste jusqu'à 2005, que certaines nouveautés des politiques éducatives sont relatives. Par exemple, le nouveau curriculum différencié qui comporte les disciplines visant le développement des compétences spécifiques professionnelles, a son origine dans le domaine

⁶³⁴ *Ibid.*

communiste intitulé « Formation de spécialisation » pour le métier d'enseignant de l'école maternelle ou élémentaire.

Nous pouvons constater aussi que durant les deux premières années d'études la formation de la culture générale domine. Ainsi il y a 25 heures dans le tronc commun contre seulement 6 heures dans le curriculum différencié où nous pouvons rajouter les 2 heures allouées au curriculum lié au choix de l'établissement et consacrées généralement aux disciplines spécifiques de la filière respective. En revanche, pendant le cycle supérieur du lycée⁶³⁵, le nombre d'heures du tronc commun soit 16 heures et celui du curriculum différencié et curriculum lié au choix de l'établissement, à savoir 16-18 heures, atteint presque la même durée, donc nous pouvons observer un équilibre entre la culture générale et celle de spécialité du métier d'enseignant. Cette organisation différente du contenu est liée aux nouveaux changements subis par la loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995 qui entraîne parmi d'autres mesures, l'allongement de l'instruction obligatoire à dix ans et une nouvelle organisation du lycée à partir de 2003. Dans ce contexte, les deux premières années de lycée « représentent l'étape finale de l'enseignement obligatoire de dix ans et constituent dans le même temps le cycle inférieur du lycée ; par conséquent, le pourcentage des disciplines à travers lesquelles s'assure l'éducation de base est prédominante par rapport au pourcentage des disciplines qui assurent l'initiation dans une spécialisation ». Quant aux deux dernières années d'études du lycée, celles-ci « constituent le cycle supérieur du lycée et l'étape d'enseignement non obligatoire, durant laquelle le pourcentage des disciplines assurant la formation diversifiée est maintenu en fonction de la filière et de la spécialisation respectives »⁶³⁶. Par conséquent, comme le plan de formation le montre, pendant le cycle supérieur du lycée, l'objectif est à la fois d'approfondir les connaissances déjà acquises et de développer la spécialisation choisie par les élèves.

En conclusion, nous pouvons affirmer que depuis 1989 l'évolution des plans de formation a été lente mais réelle avec quelques points faibles et des différences entre les prescriptions institutionnelles et la réalité de ces institutions. Par exemple, le programme de formation du lycée pédagogique est valable, d'après la même autorité ministérielle de 1998 à 2003. Nous pouvons y constater un paradoxe qui relève surtout de l'impossibilité d'appliquer les mêmes normes pour une durée de cinq ans et puis de quatre ans d'études, diminution effective à partir de 2001 dans le cadre du lycée pédagogique. En résulte un retard entre

⁶³⁵ Équivalent aux deux dernières années de scolarité.

⁶³⁶ Annexe n°1 à l'arrêté du ministère de l'Éducation nationale et de la recherche n° 5718 du 22 décembre 2005, p.1.

l'actualisation des règlements relatifs au fonctionnement de certains éléments de la formation et leur mise en place effective. On pourrait formuler l'hypothèse que les acteurs éducatifs ont dû improviser en attendant les instructions officielles.

La diminution du volume horaire des stages

En analysant tous les documents relatifs à l'évolution des stages obligatoires dans le cursus pour la formation initiale des enseignants du premier degré au sein de l'école normale/le lycée pédagogique, nous pouvons en constater que durant la période 1990-2005 il y a eu trois moments décisifs. La première de 1990 jusqu'en 1994, la deuxième de 1995 à 2002 et la dernière période qui couvre notre recherche, de 2003 à 2005.

Durant la période 1990-1994 la formation au sein de l'école normale a gardé les mêmes plans de formation. Ainsi, le stage filé pendant la première et la deuxième année d'étude est de 2 heures par semaine, puis graduellement la période augmente d'une heure chaque année, en arrivant à 6 heures de stage par semaine pendant la dernière année d'étude. En plus, le stage massé a une durée de 14 semaines sur toute la scolarité.

Étonnamment, à partir de 1994, une fois la formation unifiée, la durée des stages a diminué. Cette diminution des stages peut s'expliquer par une logique financière, car avec la transition politique et économique de pays, les dépenses au titre des établissements d'enseignement publics restent très basses, à l'image du développement économique de pays qui reste également précaire.

Ainsi entre 1995-1998, durant la première année d'étude, les élèves avaient 2 heures de stages filés chaque semaine. La deuxième année, au stage filé de 2 heures par semaine se rajoute le stage massé avec une durée de deux semaines : une à l'école maternelle et une autre à l'école élémentaire. Pendant la troisième année de scolarité, la durée de stage filé double en arrivant à 4 heures par semaine, en revanche le stage massé garde sa durée de deux semaines sur toute l'année scolaire. Cependant, pendant les deux dernières années, les stages ont la même durée, 5 heures par semaine pour le stage filé et 3 semaines pour le stage massé.

La période allant de 2003 (nous prenons cette année comme repère car comme nous avons pu voir, en 2001 et 2002 ont eu lieu des changements éphémères) à 2005 est marquée par un déclin impressionnant des stages. Ceux-ci sont censés avoir une importance fondamentale pour la formation initiale des enseignants en créant le lien entre théorie et pratique.

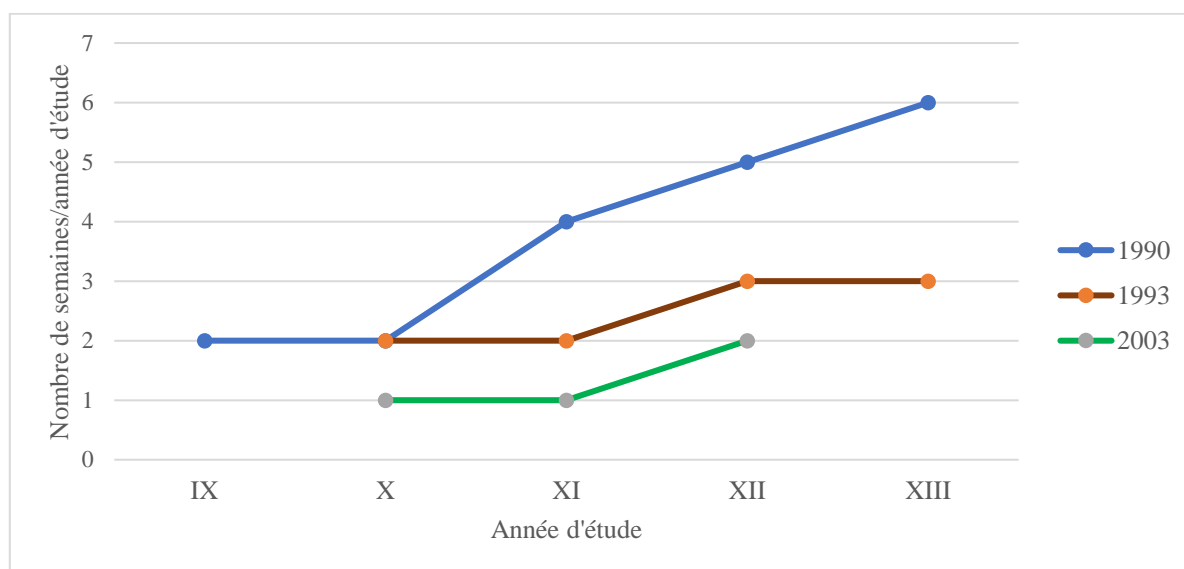
Le stage filé a lieu 3 heures par semaine durant la première et la deuxième année d'étude, et 4 heures pendant les deux dernières années de formation. En plus :

« Le stage massé se déroula ainsi :

- X^{ème} classe, une semaine (préférable durant le premier semestre de l'année scolaire)
- XI^{ème} classe, une semaine (préférable durant le deuxième semestre de l'année scolaire)
- XII^{ème} classe, deux semaines (préférable pendant les mois février-mars) »⁶³⁷.

D'après le site officiel du ministère de l'Éducation et de la recherche roumain⁶³⁸, ces règlements sont en vigueur à partir de 2002. L'analyse des plans de formation successifs fait donc apparaître une baisse importante de la durée de la formation pratique pour la période allant de 1990 à 2005. Ainsi, en 1990, les enseignants étaient formés pour une seule spécialité pendant cinq ans, en accumulant 14 semaines de stage massé, tandis qu'en 1995, les futurs enseignants étaient formés pour une double spécialisation avec 10 semaines de stage massé, et que la première décennie du XXI^{ème} siècle débute avec une formation sur quatre ans avec seulement 4 semaines de stage massé. Néanmoins, il n'y a aucun moyen de vérifier nationalement le respect des horaires exigés de stages puisqu'aucun rapport sur le fonctionnement de ces institutions n'a été réalisé ni au niveau national ni au niveau local, tel que le ministère l'Éducation nationale l'avoue : « nous mentionnons qu'au niveau de ministère de l'Éducation nationale n'ont pas été identifiés des rapports d'évaluation des écoles normales »⁶³⁹.

La situation est montrée dans les graphiques suivants :

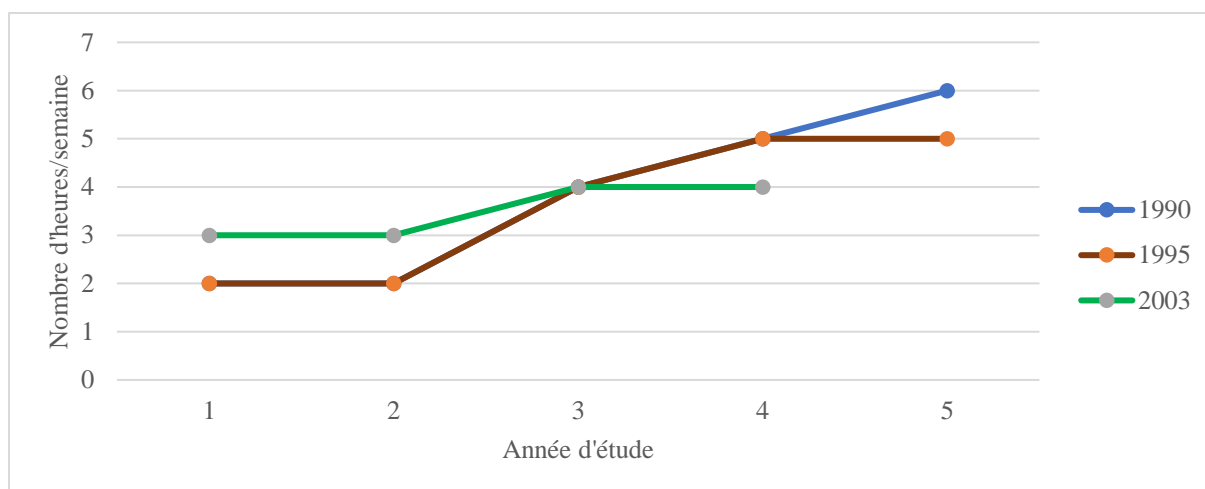


Graphique n° 5 : Évolution de la durée des stages massés (1990-2005)

⁶³⁷ Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Conseil Nationale pour Curriculum, Programme scolaire pour les disciplines pédagogiques et psychologiques, Approuvé par l'arrêté du ministre n° 4875 du 6 novembre 2002, p.35.

⁶³⁸ <http://oldsite.edu.ro/>

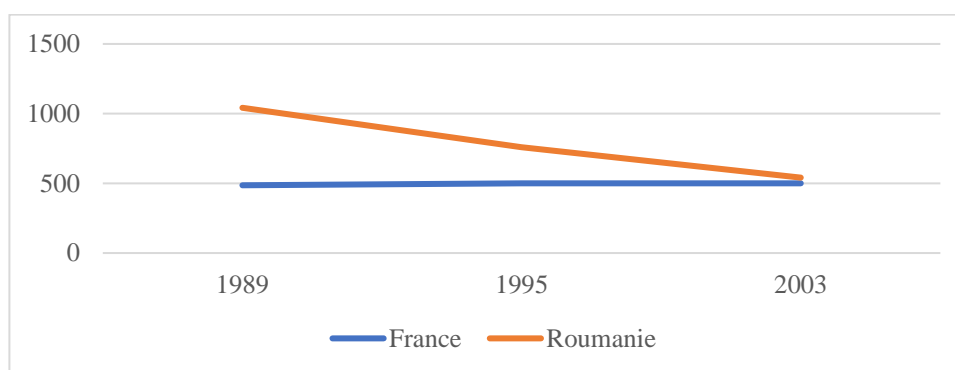
⁶³⁹ Selon la réponse donnée par le ministère de l'Éducation nationale à nos demandes.



Graphique n° 6 : Évolution de la durée des stages filés (1990-2005)

Cette baisse pourrait être expliquée par une volonté de rationaliser le coût de la formation assurée dans une institution dont le nombre a augmenté après la chute du communisme. Mais ce déclin graduel des stages suivis par les futurs enseignants du premier degré dans le cadre de cette institution en Roumanie après 1989 s'explique aussi d'une part par la réduction de la durée du cursus, et d'autre part par le fait qu'après les années 2000, les études réalisées au sein de cette institution restée à un niveau secondaire supérieur étaient censées être complétées, éventuellement mais pas obligatoirement, par la formation offerte par le Collège universitaire d'instituteurs puis par le programme de licence dans le domaine des sciences de l'éducation.

Qu'en est-il de l'évolution de la durée des stages en comparant avec la France ? Le graphique suivant montre la durée des stages durant l'ensemble du cursus en 1989, dans les écoles normales françaises et roumaines, en 1995 et 2003 d'une part dans les IUFM (conformément aux directives officielles) et d'autre part dans les écoles normales roumaines :



Graphique n° 7 : Évolution de la durée des stages dans les EN et les IUFM (1990-2005)

La durée des stages a gardé la même durée obligatoire entre 1989 et 2005 en France, ce qui confirme une volonté de la part des autorités ministérielles d'assurer une continuité très forte et une certaine stabilité quant à ce volet de la formation initiale des enseignants du premier degré. Tout le contraire de ce qui s'est passé en Roumanie où les changements qu'ont subis les stages confirment que les réformes dans ce pays n'ont pas connu toujours ni de continuité ni de stabilité. Comme nous l'avons déjà évoqué, d'autres explications peuvent être données à cette instabilité institutionnelle roumaine : conséquences économiques du changement de la doctrine politique et création d'une autre institution de formation des enseignants du premier degré.

Malgré la transformation importante du contexte politique, social et économique dans lequel cette institution a fonctionné, nous pouvons remarquer une persistance de certaines constantes éducatives du fonctionnement des écoles normales/lycées pédagogiques. En effet, les changements sociaux et politiques depuis 1989 ont eu des répercussions sur l'école normale sans trop la transformer pourtant. Par exemple, nous avons pu constater qu'au début des années 90, la formation était structurée sur sept volets de formation, après quelques petites variations elle est restée centrée sur sept domaines curriculaires. Nous pensons pouvoir affirmer qu'entre les différents volets/domaines curriculaires de formation il n'y a pas eu d'approche interdisciplinaire évidente. Il est donc possible de conclure que les principaux domaines théoriques de la formation des écoles normales sont assez stables durant la période qui couvre notre recherche, ce qui représente en effet un des éléments de la persistance des écoles normales roumaines.

Toutefois, depuis 1989, une adaptation inévitable des contenus des plans de formation a été prise en compte graduellement à travers de nouveaux enseignements plus adaptés aux attentes de la nouvelle société. Malgré cela, la formation continue d'être uniforme, ainsi la personnalisation du cursus de la formation dans le cadre du lycée pédagogique roumain n'est guère mise en œuvre.

Selon le pédagogue roumain Marin Manolescu, l'école normale roumaine ne s'est pas réellement adaptée après la chute du communisme :

« Par exemple, d'après moi, le plan de formation des écoles normales n'est pas actuellement⁶⁴⁰ suffisamment ancré dans les réalités de l'enseignement roumain, il y a eu des changements assez importants par rapport aux plans antérieurs, mais pas toujours en pleine connaissance de cause, certaines modifications sont conjoncturelles, sont des messages transmis de différents endroits ou des mimétismes

⁶⁴⁰ Date à laquelle l'entretien a eu lieu, octobre 2019.

pris à d'autres systèmes d'enseignement, mais qui ne sont pas vraiment les bienvenues pour le métier d'enseignant à ce niveau ».

D'autres déficiences sont soulignées par le même pédagogue :

« Puis, il n'y a pas de manuels [...], les programmes sont déficitaires de même. Cette double spécialisation est maintenue, qui d'après moi, est forcée, en quatre ans tu ne peux pas devenir un bon spécialiste à la fois pour le niveau maternelle et élémentaire : soit la formation atteint cinq ans avec deux spécialités, soit il conviendrait de créer des filières différentes, puis, le niveau de formation serait plus approprié, beaucoup plus élevé ».

La conclusion est sans doute forte et impitoyable :

« Donc, actuellement, les écoles normales sont un peu déboussolées, et je répète, à cause de changements politiques fréquents, parce que chaque nouveau ministre de l'Éducation qui vient à sa propre conception ou n'a pas de conception, ce qui est encore plus grave et parfois il utilise ces institutions pour résoudre différents engagements ou différentes ambitions, orgueils »⁶⁴¹.

Cette réalité est soulignée également par le pédagogue roumain Constantin Cucuş⁶⁴²:

« Bien sûr, nous ne pouvons plus identifier l'école normale, le lycée pédagogique ou collège pédagogique comme il est nommé aujourd'hui dans certains endroits, avec ce qui était autrefois l'école normale. Celle de cinq ans, avec des plans de formation calibrés visant la professionnalisation de cette catégorie d'enseignant, avec le lycée pédagogique d'aujourd'hui de quatre ans ».

En effet, même si les diplômés de l'école normale/le lycée pédagogique ne répondaient plus aux exigences de l'éducation contemporaine avec un niveau de formation secondaire supérieur, la tradition spéciale et unique de cette institution ancienne appréciée socialement, qui a toujours donné satisfaction, est restée enracinée dans la société roumaine. Pourquoi supprimer une institution dont la valeur est unanimement reconnue ? Par conséquent, bien que l'école normale roumaine se soit transformée au fil du temps et qu'une nouvelle institution universitaire assure la formation de la même catégorie des enseignants à un niveau supérieur, aujourd'hui encore « l'enseignement préuniversitaire pédagogique promeut les politiques éducatives et le

⁶⁴¹ Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

⁶⁴² Cf. la totalité de l'entretien en annexe 8.

management centré sur la tradition unanimement reconnue et appréciée de l'enseignement préuniversitaire pédagogique roumain »⁶⁴³.

Ainsi, l'école normale roumaine conserve sa propre culture, enracinée dans les départements roumains, disposant du réseau fort d'écoles d'application. Elle reste une institution avec des traditions spécifiques dont l'ensemble tient sa structure de son passé en tenant compte pourtant de la rupture politique de 1989.

En France comme en Roumanie, les élèves des écoles normales obtiennent à la fin de leur scolarité la double spécialisation qui leur confère la possibilité de choisir à tout moment de leur carrière à quel niveau d'enseignement ils veulent professer, maternelle ou élémentaire. Mais tandis que les plans de formation des écoles normales roumaines sont plus lisibles en ce qui concerne la répartition presque équitable entre les disciplines spécifiques des écoles maternelles et celles des écoles élémentaires, dans le contenu des plans de formation des écoles normales françaises n'apparaît pas clairement de quelle manière la formation à l'école maternelle est intégrée tout au long de la scolarité. Cependant, l'analyse des plans de formation de ces institutions permet de montrer la fameuse polyvalence de l'enseignant du premier degré qui est bien prise en compte durant le cursus de formation en France comme en Roumanie.

Conclusion

En 1989, la formation de la dernière promotion des élèves-instituteurs de l'école normale d'Amiens et de Rennes présentait des caractéristiques propres. Différemment de l'école normale de Rennes qui, en utilisant la nouvelle marge d'autonomie, développe des orientations originales, l'école normale d'Amiens ne met pas en œuvre les recommandations de la dernière réglementation relative au plan de formation, en prouvant une certaine résistance. Elle semble ainsi préférer éviter les bouleversements.

Le choix des disciplines optionnelles portant sur un approfondissement dans les disciplines de l'école primaire rend l'école normale d'Amiens plus traditionnelle par rapport à celle de Rennes qui choisit les domaines des cultures et langues régionales et étrangères ce qui montre plus d'innovation et d'ouverture.

En Roumanie, depuis 1989 les plans de formation connaissent une évolution constante en commençant par remplacer la puissante orientation politique de ceux-ci avec les valeurs démocratiques. Dix ans plus tard des nouvelles directions montrent un changement réel des

⁶⁴³ Ministère de l'Éducation nationale, Arrêté n° 3750 du 22 mars 2019 relatif au règlement d'organisation et de fonctionnement des collèges et lycées pédagogiques de la Roumanie, *Moniteur officiel* n° 272 du 10 avril 2019.

plans de formation, mais finalement leurs évolutions constantes traduisent une relative continuité. De 1989 à 2005 cette institution roumaine ne dispose d'aucune force locale, d'aucune marge d'autonomie. Le système de formation des enseignants du premier degré au sein de l'école normale/le lycée pédagogique présente donc une importante résistance. En Roumanie, ces résistances montrent aussi une lenteur de la transition démocratique roumaine, de la mise en place des réformes réelles et de leur manque de cohérence, ce qui confirme à la fois ce qu'écrivait Emil Păun et ce dont témoignaient les participants à nos entretiens.

Tandis qu'en Roumanie il s'agit d'une résistance externe et interne au niveau national de cette institution, en France la résistance que nous avons retrouvée se traduit à la fois au niveau local et national. Contrairement à la Roumanie, en France les volets d'organisation de certains domaines du cursus ont gardé des persistances fortes : ainsi la durée totale de la formation pratique ne comporte aucune modification pendant la période qui fait l'objet de notre recherche.

L'école normale en Roumanie, comme l'école normale en France, était une école professionnelle, avec une forte initiation à l'exercice du métier organisée dans le cadre des stages. Cependant, malgré l'accent mis sur la pratique professionnelle et le principe d'alternance, une grande partie de la formation laisse une place privilégiée aux cours théoriques, sur l'assimilation des savoirs disciplinaires, pédagogiques, psychologiques, didactiques ou de culture générale et sociale.

Durant la période que nous étudions, le ministère de l'Éducation nationale roumain élabore en détail les plans de formation qui doivent être appliqués à la lettre dans les écoles normales/les lycées pédagogiques, reflétant ainsi un système de formation imposé, sans bilan ou évaluation de la qualité de cette institution. Nous pouvons sans doute en conclure que les plans de formation des écoles normales/ lycées pédagogiques s'inscrivent dans la logique précédente prenant appui sur les plans antérieurs qui constitue à certains égards, la base inchangeable de la formation. En Roumaine, depuis 1989, nous pouvons saisir une adaptation inévitable des contenus des plans de formation qui ont pris en compte graduellement de nouveaux enseignements plus adaptés aux attentes de la nouvelle société. Malgré cela, la formation est restée uniforme, ainsi la personnalisation du cursus de la formation dans le cadre de l'école normale/le lycée pédagogique roumain n'est guère mise en œuvre, contrairement aux écoles normales primaires en France qui proposaient un travail personnel individualisé à chaque élève-instituteur. Mais indépendamment de ces caractéristiques, il y a des constantes nécessaires dans la formation des enseignants en France comme en Roumanie. L'analyse des plans de formation de 1989 relève la finalité inchangeable des écoles normales de cette période :

la volonté de faire intégrer aux futurs enseignants du premier degré à travers leur formation initiale une série de normes sociales mais aussi la représentation de la spécificité de ce métier.

La question de la formation des enseignants du premier degré ne s'arrête pas aux écoles normales. Qu'en sera-t-il de la mise en œuvre des plans de formation dans les premières institutions de formation universitaires pour les enseignants du premier degré français et roumains ? Comment se réalise la transition des plans de formation des écoles normales aux IUFM/Collèges universitaire d'instituteurs ? Retrouvons-nous les mêmes tendances dans le cas des établissements que nous avons choisi d'analyser ? Quelle répartition entre les cours théoriques et la formation pratique ? Discerne-t-on une éventuelle hausse ou baisse du temps réservé à la formation théorique et pratique ? C'est ce que nous étudions dans le chapitre suivant.

Chapitre VII

Une étude de cas locale : les plans de formation des IUFM d'Amiens et de Rennes

Dans ce chapitre nous allons tenter de savoir si la réalité de la formation est conforme aux normes établies par les autorités comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents. Mais la différence entre cadrage national et pratique locale ne peut se limiter à la question de la conformité, de ce fait nous allons aussi mesurer la capacité des acteurs à mobiliser leur marge d'autonomie. Pour cela, nous allons nous approcher de cette réalité à travers les plans de formation mis en œuvre par les IUFM que nous avons choisis en tant qu'études de cas. Y a-t-il des écarts entre les instructions officielles et la mise en place dans le cadre institutionnel ? Quel lien avec le contexte territorial peut-il être établi ? Est-ce que la manière de traiter les difficultés éducatives locales se traduit dans la formation proposée ? Y a-t-il dans ce domaine-là, comme nous l'avons saisi dans d'autres, des traces concrètes des pratiques des écoles normales ?

Nous allons étudier dans quelle mesure les injonctions ministérielles ont été respectées, puis nous allons identifier les éventuelles spécificités de l'IUFM de l'académie d'Amiens et de Rennes relatives aux plans de formation. Dans un souci de clarté pour notre recherche, nous allons analyser d'abord dans ce chapitre les contenus des plans de formation des institutions universitaires françaises de 1991 à 2005, ensuite, dans le chapitre suivant ceux des institutions universitaires roumaines, afin que le dernier chapitre réunisse les convergences ou divergences de ces deux institutions.

Afin de confronter les orientations du plan de formation et leur mise en œuvre, il a paru pertinent de choisir deux IUFM à caractéristiques initiales différentes, d'une part l'IUFM de l'académie de Rennes qui, en s'implantant dans région Bretagne et dans l'académie de Rennes où « l'école et les valeurs qui se rapportent à l'enseignement et l'éducation y tiennent une place privilégiée dans l'imaginaire collectif », « a bénéficié d'un contexte particulièrement favorable. On n'observe pas souvent un tel consensus autour de l'enseignement et de l'importance que

doivent lui donner tous les acteurs sociaux »⁶⁴⁴, et de l'autre, l'IUFM de l'académie d'Amiens qui a été créé dans un « contexte académique rendu difficile par la proximité de Paris et par un taux relativement faible d'accès à l'enseignement supérieur »⁶⁴⁵. Par exemple, « en 1995, 50% seulement des bacheliers se sont orientés vers l'université (contre 57% pour la France, le taux d'Amiens étant le plus faible des taux par académie) »⁶⁴⁶. La situation au 6 janvier 1995 relève un écart important entre l'académie d'Amiens avec un effectif de nouveaux étudiants inscrits à l'université en première année de premier cycle de 4804 contre celui de Rennes qui se situait à 16811⁶⁴⁷. Dans la même année, le taux de succès global du baccalauréat était de 70%⁶⁴⁸ à Amiens et de 79,2% à Rennes.

Dans la même période, en Picardie, près de 60 % de l'effectif de l'IUFM « proviennent de l'extérieur de l'académie »⁶⁴⁹, ce qui montre l'importance de l'importation extérieure, et souligne assez le déficit en étudiants dans l'académie.

« L'académie d'Amiens connaissait un certain nombre de handicaps que l'IUFM a dû prendre en compte lors de sa création :

- la proximité de Paris ;
- un faible taux d'accès à l'enseignement supérieur ;
- un nombre insuffisant d'étudiants titulaires d'une licence »⁶⁵⁰.

Dans ce contexte, la mise en place de l'IUFM de l'Académie d'Amiens « est bien perçue, par tous, comme un enjeu essentiel pour l'adaptation et le développement du système éducatif en Picardie »⁶⁵¹. Donc, même si la création de cet IUFM était automatique du fait de l'existence de l'académie d'Amiens, dès ses débuts, cet IUFM a été confronté à la question des difficultés éducatives picardes⁶⁵².

⁶⁴⁴ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation*, 2001, p. 9.

⁶⁴⁵ Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens, Rapport d'évaluation*, Avril 1998, p. 88.

⁶⁴⁶ Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *op. cit.*, p. 26

⁶⁴⁷ DEPP, *Étudiants (les) inscrits à l'université en 1994-1995*, 1995, p.3, [en ligne] : [Etudiants \(les\) inscrits à l'université en 1994-1995. - Détail \(education.gouv.fr\)](#), [consulté le 13 mars 2019].

⁶⁴⁸ DEEP, *Repères et références statistiques*, 1996, p. 191, [en ligne] : [Examens et sorties - chapitre 8. - Détail \(education.gouv.fr\)](#), [consulté le 13 mars 2019].

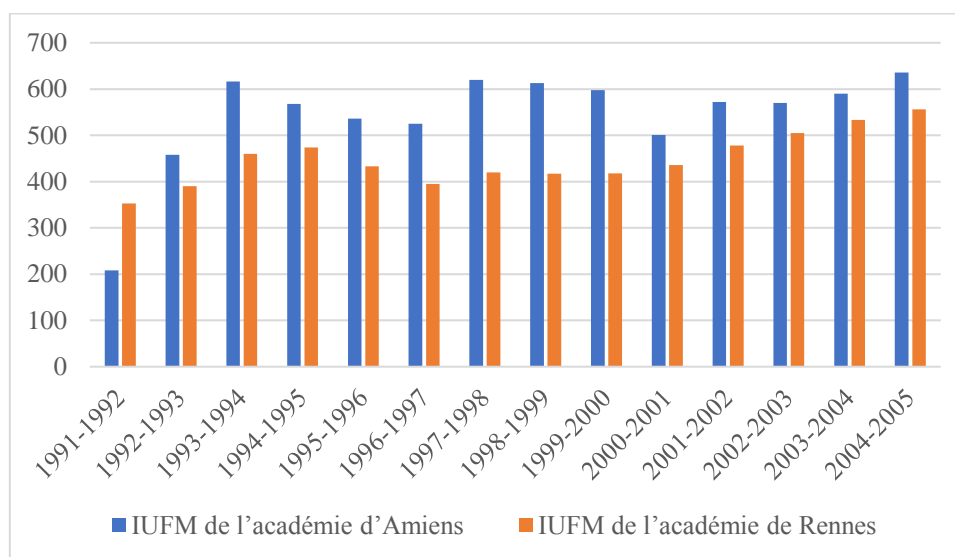
⁶⁴⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*, novembre 2001, p.12-13, [en ligne] : [Evaluation de l'enseignement dans l'academie d'Amiens | vie-publique.fr](#), [consulté le 8 mai 2018].

⁶⁵⁰ Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *op. cit.*, p.25.

⁶⁵¹ IUFM Picardie, *Projet pédagogique 1991-1992*, Amiens, 12 novembre 1991, p.1. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁶⁵² Cf. Ismail FERHAT (dir.) « La Picardie, un territoire éducatif à part ? », n°39, *Revue du Nord*, 2020.

Le graphique suivant montre l'évolution du nombre des inscriptions en première année du premier degré de ces deux IUFM :



Graphique n°8 : Évolution des effectifs inscrits en PE1 : IUFM de l'académie d'Amiens⁶⁵³ / IUFM de l'académie de Rennes⁶⁵⁴ de 1991 à 2005

Nous pouvons constater que tandis que l'IUFM de l'académie d'Amiens connaît une croissance importante, l'IUFM de l'académie de Rennes se caractérise par plus de stabilité.

En effet, les deux IUFM se confrontaient avec des enjeux spécifiques : d'une part, en Picardie, « l'académie était en 1997 celle qui, par rapport à sa taille, « importait » le plus de jeunes enseignants à la sortie de l'IUFM, et l'une de celles dont le solde migratoire des personnels titulaires était le plus négatif »⁶⁵⁵, et d'autre part, en Bretagne, l'effectif étant suffisant, « avec 22 % de l'effectif total en premier degré, l'IUFM de Bretagne est très en dessous de la part nationale du premier degré, qui s'élève à 32,4 % »⁶⁵⁶.

Quel est le facteur qui conduit à ces différences constatées ? Comme nous l'avons déjà évoqué, en Picardie cette situation s'explique par le manque d'attractivité de l'académie d'Amiens pour les jeunes enseignants. Ainsi, malgré la pénurie d'enseignants et le nombre élevé des effectifs en première année d'IUFM, l'exode des enseignants formés par l'IUFM de

⁶⁵³ IUFM de l'académie d'Amiens. Scolarité centrale. 17.03.2006. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁶⁵⁴ INSPÉ de Bretagne. Service scolarité centrale. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie de Bretagne).

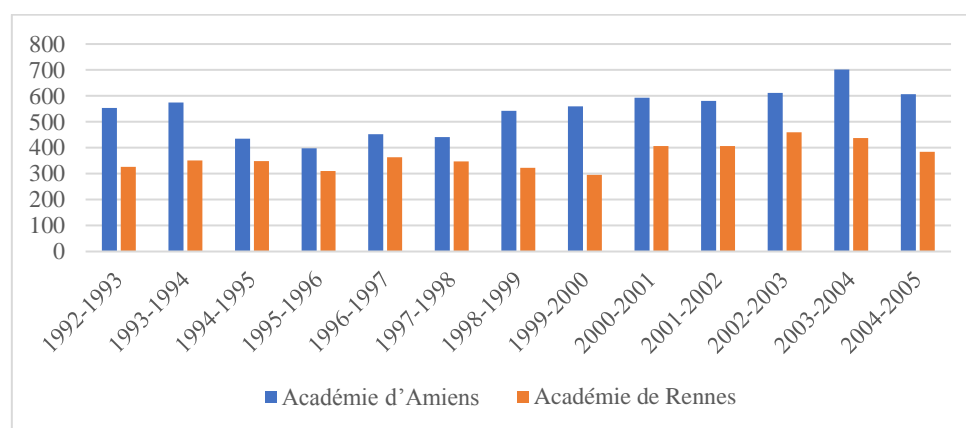
⁶⁵⁵ Ministère de l'Éducation Nationale. *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement professionnel. Novembre 2001. R. DENQUIN, A. AUERBACH, p.26.

⁶⁵⁶ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation*, 2001, p.14.

l'académie d'Amiens était un réel problème, comme il l'est aujourd'hui encore. Par exemple, en 2021⁶⁵⁷, selon les résultats des mouvements interdépartemental et inter-académique, 13 candidats avaient obtenu une affectation dans la Somme contre 17 ayant obtenu une autre affectation et quittant ainsi le département. Contrairement à l'Ille-et-Vilaine où 51 affectations ont été acceptées contre seulement 31 candidats ayant voulu obtenir une autre affectation et quitter le département. Ces chiffres indiquent qu'à l'opposé de la Picardie, la région de Bretagne fait encore partie des académies les plus attractives de France. Par conséquent, nous remarquons qu'en treize ans, de 1991 à 2004, le nombre des demandes d'inscription à l'IUFM de l'académie d'Amiens est passé de 208 à 636, ce qui représente une augmentation de 306%, or celui de l'IUFM de l'académie de Rennes est passé de 353 à 556, ce qui ne représente que 158% d'augmentation, soit à peu près la moitié de l'évolution du nombre de demandes d'inscription à l'IUFM de l'académie d'Amiens.

De ce fait, les prévisions des postes vacants des enseignants du premier degré réalisées par le ministère de l'Éducation pour ce deux académies confirme notre hypothèse selon laquelle la pénurie des enseignants du premier degré est une constate picarde inexistante en Bretagne.

Le grand écart entre les besoins d'enseignants de l'académie d'Amiens et celle de Rennes, est indiqué dans le graphique ci-dessous :



Graphique n°9 : Prévisions des postes vacants des enseignants du premier degré⁶⁵⁸

⁶⁵⁷ [Cartes des résultats des mouvements interdépartemental et inter-académique : données générales | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#), [consulté le 1^{er} novembre 2021].

⁶⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1991-1992/1994-1995/1997-1998. Prévisions des mouvements pour les années 1992-1993 à 1995-1996/1995-1996 à 1998-1999/1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002/2003-2004, p.57/60/p.70/73/p.68/71/ p. 82-83, [en ligne] : Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1994-1995 ; prévisions des mouvements pour les années 1995-1996 à 1998-1999/Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1997-1998 (entre le 01-10-1997 et le 30-10-1998). Prévisions des mouvements pour les années 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002/ Mouvements des personnels enseignants du premier degré - 2003-2004. Instituteurs et professeurs des écoles. Constat - Prévisions sur quatre ans. - Détail (education.gouv.fr), [consulté le 27 mars 2019].

Quel est l'effet de ce contexte particulier de ces deux IUFM sur la formation des enseignants du premier degré ? La période que nous étudions est marquée par trois étapes majeures dans l'élaboration des plans de formation. La première de 1991 à 1995 en suivant les indications de la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991⁶⁵⁹, la deuxième période de 1995 à 1999 marque l'élaboration des projets des IUFM pour 1995-1999 et à partir de 1999 lorsque les IUFM la vague de contractualisation a été étendue à l'ensemble des IUFM jusqu'à la fin de la période incluse à notre recherche, 2005.

L'étudiant représentatif concerné par le plan de formation que nous avons trouvé dans les archives, semble le plus souvent être l'étudiant titulaire d'une licence ou d'un diplôme équivalent, non salarié, à plein temps à l'IUFM, sans expérience de l'enseignement. En deuxième année, le plan s'adresse à des professeurs stagiaires lauréats du concours ayant suivi la première année au sein de l'IUFM. Initialement, l'IUFM de Rennes avait mis en place un dispositif utilisant le principe des trois groupes de discipline justifié par la « nécessité de constituer un corps de futurs professeurs des écoles comportant des enseignants formés dans des disciplines différentes »⁶⁶⁰. En effet, la procédure d'admission comportait des inscriptions des étudiants de ces trois groupes :

Groupe 1 : licences de lettres, langues, histoire-géographie, breton, arts plastiques, musique, histoire de l'art.

Groupe 2 : licences de sciences de la terre, sciences naturelles, biologie, chimie, physique, océanographie, sciences économiques, mathématiques, informatique, sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Groupe 3 : licences de philosophie, sciences de l'éducation, ethnologie, droit, administration économique et sociale, psychologie, information-communication, sociologie, les autres diplômes étant intégrés dans un de ces trois groupes en fonction de leur dominante disciplinaire.

Cependant, à partir de 1998, la logique du contrôle de connaissance en mathématiques et français mis en place en 1995 avait donné lieu à une hausse importante des candidats de 2^{ème} groupe. Suite à la nouvelle procédure, l'analyse montre une stabilité des étudiants à dominante littéraire (35%), une nouvelle hausse des étudiants à dominante scientifique (45%) et un affaiblissement des étudiants des autres disciplines (19%). Mais un paradoxe est à noter : « la mise en place dès la 1^{ère} campagne des 3 groupes de disciplines visait à assurer le recrutement

⁶⁵⁹ BO n° 27 du 11 juillet 1991, p.1795-1801.

⁶⁶⁰ Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, *Rapport d'évaluation interne*, adressé au Comité national d'évaluation (C.N.E.), février 2000, p. 13 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

d'étudiants scientifiques face au « bataillon » des étudiants du groupe 3 (discipline non enseignées à l'école primaire) ; or 7 ans plus tard, ce sont ces mêmes étudiants scientifiques qui étaient « pénalisés » par le quota des 3 groupes. Et la question peut être posée pour les étudiants « généralistes »⁶⁶¹.

Sans avoir mis en place de dispositif spécifique, l'IUFM d'Amiens présente la même tendance que celui de Rennes : la part scientifique de l'origine disciplinaire des candidats est en augmentation. Mais l'équipe de cet IUFM émet une hypothèse à creuser : « Serait-ce le début d'une réorientation des scientifiques vers la profession de professeurs des écoles, ou simplement une inscription « de précaution », les chances d'être admis et de réussir les concours du second degré étant jugées moindres, à tort ou à raison ? »⁶⁶².

L'ensemble des secteurs de lettres, arts, civilisation et culture augmente à 12,5% des candidats en 1997 contre 10,3% en 1996 ; l'ensemble les « sciences humaines », l'histoire et la géographie passe de 14,3% à 14,9%. Dans l'ensemble « scientifique » qui connaît une hausse importante, la part des mathématiques augmente de 2,1 à 3,5% et celle des sciences de la vie et de la terre passe de 7,8% à 9,9%. Le type de licence de l'ensemble « sciences de l'éducation, psychologie, sociologie » diminue de 25% à 20,2%.

I. LES PREMIERS PLANS DE FORMATION DE 1991 À 1995

Au début de la création des IUFM, les contenus et les principes de la formation ont été énoncés essentiellement dans la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991, puis dans la circulaire n°26 du 14 novembre 1994. Trois plans de formation ont marqué essentiellement le début de fonctionnement des IUFM. Le premier a été élaboré lors de la mise en œuvre de tous les IUFM en 1991, puis en 1992 pour deux années cette fois, complété par un avenant pour 1994-1995. Quelles sont les particularités de la formation d'une part de l'IUFM de l'académie d'Amiens et de l'autre de l'IUFM de l'académie de Rennes ? L'interprétation et la mise en place effective des instructions ministérielles se ressemblent-elles ou au contraire, il y a-t-il des écarts entre ces deux établissements ? Quels sont les choix de ces deux IUFM quant aux disciplines facultatives ? C'est ce que nous allons essayer de découvrir maintenant en étudiant les plans de formation de ces deux IUFM.

⁶⁶¹ *Ibid*, p.15.

⁶⁶² Comité National d'évaluation, *Rapport interne de l'évaluation de l'académie d'Amiens*, 1997, p.17.

Pour l'année 1991-1992, tandis que l'IUFM de l'académie d'Amiens a accueilli 208 étudiants inscrits dans les trois sites de formation (Amiens, Beauvais, Laon) pour une formation PE1, l'IUFM de l'académie de Rennes a accueilli 353 PE1 répartis sur cinq sites (Rennes, Quimper, Brest, Saint-Brieuc et Vannes), soit 70% d'étudiants en plus.

a) Le plan de formation de 1991

La première année au sein de l'IUFM s'oriente vers la préparation au concours, de ce fait le plan de formation des PE1 était élaboré avec l'unique objectif de préparer les étudiants à la réussite du concours de recrutement. Par conséquent, la première année inclut une formation aux épreuves écrites d'admissibilité⁶⁶³ et aux épreuves d'admission⁶⁶⁴ des concours et dans ce contexte le plan de formation devait trouver la bonne cohérence de ce début de la formation initiale en articulant savoirs et initiation au métier.

Les contenus de la formation étaient proposés et non pas imposés, tel que nous l'avons souligné dans les chapitres précédents, dans la circulaire du 2 juillet 1991. La formation générale visait l'apprentissage dans différents domaines, la formation commune, domaine neuf à l'époque, avait l'ambition de donner à tous les enseignants, de la maternelle au lycée, une culture commune fondée surtout sur des notions sur le système éducatif dans son ensemble. Ainsi ne faut-il pas s'étonner de la diversité des thématiques et des horaires que l'on remarque à l'analyse de ces plans de formation appartenant à deux IUFM différents. Par conséquent, en respectant ou non précisément le volume horaire recommandé par les directives ministérielles, chaque IUFM a mené sa propre réflexion sur la mise en œuvre effective des contenus du plan de formation. Le plan de formation de la première année de fonctionnement de l'IUFM de l'académie de Rennes porte surtout sur les savoirs de la diversité des épreuves du concours. Le tableau suivant retrace la situation en 1991 du contenu de ce plan pour les futurs professeurs des écoles.

⁶⁶³ Épreuve écrite de français et de mathématiques ; Arrêté du 18 octobre 1991 fixant les modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement de professeurs des écoles, [JORF n°246 du 20 octobre 1991](#).

⁶⁶⁴ Épreuve orale, épreuve écrite au choix du candidat, épreuve orale au choix du candidat et une épreuve permettant d'apprécier les capacités et les aptitudes du candidat dans le domaine de l'éducation physique et sportive.

| A | B | C | D |
|---|---|--|---|
| <p align="center">Une formation polyvalente dans les disciplines obligatoires et optionnelles au concours</p> | <p align="center">Une formation préparant à la gestion de la classe et à la maîtrise des outils pédagogiques</p> | <p align="center">Une formation permettant l'adaptation à la diversité des milieux d'exercice</p> | <p align="center">Des formations complémentaires</p> |
| <p>-approfondissement dans une discipline (français ou mathématiques) A1 200 h</p> <p>-approfondissement dans une discipline correspondant à une épreuve du concours, choix entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ histoire/géographie ▪ sciences ▪ physiques/technologie ▪ éducation physique et sportive ▪ arts plastiques ▪ éducation musicale ▪ langue étrangère (anglais ou allemand) ▪ breton ▪ biologie et géologie <p align="right">A2</p> <p>200 h</p> <p>-complément de polyvalence dans la discipline non choisie en A1 correspondant à une épreuve du concours C1 50 h</p> <p>-complément de polyvalence dans les autres disciplines correspondant à une épreuve du concours C2 50 h</p> <p>-complément de polyvalence dans les autres disciplines correspondant à une épreuve du concours C3 50 h</p> | <p>-des contacts ponctuels avec les classes dans le cadre des autres formations dispensées à l'IUFM (de 5 à 10% de l'horaire)</p> <p>- 3 semaines de stage de pratique accompagnée : stages préparés et exploités entre 50 et 100 h</p> <p>-une formation concernant l'utilisation des technologies éducatives et leurs produits inscrits dans les formations disciplinaires</p> | <p>-modules au choix : le projet d'école, les cycles et le cursus à l'école élémentaire, l'école maternelle etc. 60 h</p> | <p>-amélioration de la maîtrise d'une langue étrangère 50 h</p> <p>-formation concernant les langues et cultures régionales : Breton, Gallo</p> <p>-ateliers de mise à niveau en français et mathématiques 30 h</p> |

Tableau n°47 : Plan de formation de la 1^{ère} année de l'IUFM de l'académie de Rennes, professeurs des écoles 1991⁶⁶⁵

⁶⁶⁵ IUFM Bretagne, *Projet pédagogique*, Juillet 1991. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

Sans en avoir le choix, le plan de formation est guidé par la préparation théorique aux concours. Dans ce cas, la formation initiale polyvalente des futurs professeurs des écoles concerne les disciplines obligatoires et optionnelles au concours y compris leur dimension historique, didactique et épistémologie.

Nous constatons que pour ce premier plan de formation le nombre d'heures n'est pas variable. En effet, les étudiants peuvent choisir les disciplines d'approfondissement, celles pour le complément de polyvalence et des différents modules. De même, l'IUFM de l'académie de Rennes a fait le choix de proposer une polyvalence à dominante, ainsi un volume horaire d'approfondissement est proposé dans deux disciplines au choix la première et la deuxième année dans la même discipline. En deuxième année les professeurs stagiaires suivent une formation appelée « complément de polyvalence » dans les disciplines non choisies pour le concours mais aussi d'une formation d'approfondissement dans la discipline choisie au concours. Cependant, ce choix « original qui peut être discuté : une formation à la polyvalence avec une dominante disciplinaire qui n'a pas une fonction de spécialisation du futur PE mais une fonction de réassurance et de maîtrise d'un savoir et qui fait le pari du transfert didactique »⁶⁶⁶.

Si l'IUFM de l'académie de Rennes a fait le choix d'organiser le premier plan de formation sur quatre composantes différentes, les enseignements dispensés aux PE1 au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens⁶⁶⁷ reprennent le même format que la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991⁶⁶⁸ relative au contenu et à la validation des formations organisées par les IUFM. Par conséquent, la formation est organisée selon deux grandes rubriques : formation disciplinaire d'une durée de 390 h et formation générale d'un volume horaire de 245 h dont la formation commune 65 h. L'ensemble de la formation est organisé en quatre modules, à savoir le module A relatifs aux contenus disciplinaires, le module B à finalité didactique, le module C nommé « compléments » (disciplinaire et didactique) et le module D de formation générale.

⁶⁶⁶ Note DESUP 5/GB n° 0266 de la sous-direction de la formation initiale des maîtres (MEN) au Monsieur le directeur de l'IUFM de Rennes, « *Agrément des plans de formation des IUFM* », 10 juillet 1992, p.2. (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

⁶⁶⁷ IUFM Picardie, *Projet pédagogique 1991-1992*, Amiens, 12 novembre 1991, p.11. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁶⁶⁸ BO n° 27 du 11 juillet 1991, p.1795-1801.

| La formation disciplinaire | | |
|---|--|--|
| Modules A relatifs aux contenus disciplinaires | Modules B relatifs aux didactiques correspondantes | Modules C de complément de polyvalence (disciplinaire et didactique) |
| A1- Français 50h | B11&B12- Français 30h | C31-Histoire -Géographie |
| A2-Mathématiques 50h | B21&B22-Mathématiques 30h | C32-Sciences et technologies |
| A31-Histoire, géographie | B31-Histoire, géographie | C41- Arts plastiques |
| A32-Sciences et technologies | B32-Sciences et technologies | C42- Éducation musicale |
| Deux modules au choix parmi les contenus Histoire-Géographie, Physique-Technologie, Biologie-Géologie 100h | Un module parmi Didactique Histoire-Géographie, Didactique Physique-Technologie, Didactique Biologie-Géologie 30h | C61&C62-Langues étrangères 30h |
| A4-Éducation artistique | B4-Éducation artistique | C10-Approfondissement optionnel |
| Un module au choix parmi les contenus de la Musique ou des Arts Plastiques 50h | Un module de la même discipline que A4 parmi la Didactique Musique ou Didactique Arts Plastiques 30h | C13-Interdisciplinarité |
| A5-Éducation physique et sportive 50h | B51&B52-Éducation physique et sportive 30h | |

| Formation générale spécifique | |
|------------------------------------|---------|
| Modules D | |
| D 71 - Philosophie | } 2x30h |
| D 72 - Psychologie | |
| D 73 – Sociologie | |
| D 81&82 – Communication | 30h |
| D 09 – Éducation civique | |
| D 11 – Intégration scolaire | |
| D 12 - Partenaires et partenariat | |
| D15 – Recherche et formation | |
| Séminaires spécifiques | |
| Pédagogie | 30h |
| L'évaluation à l'école élémentaire | |
| L'école maternelle | |

Tableau n°48 : Plan de formation de la 1^{ère} année de l'IUFM de l'académie d'Amiens, professeurs des écoles 1991⁶⁶⁹

⁶⁶⁹ IUFM Picardie, *op. cit.*, p.1. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

Les stages sont précisés à part pour les deux ans de formation. Leur durée totale est de 516 heures soit environ 19 semaines, divisés en stages liés à la formation commune, stages spécifiques, stages filés et en responsabilité comme le montre le tableau ci-dessous :

| Première année | Deuxième année |
|---|---------------------------------------|
| Stages liés à la formation commune | |
| Stage de sensibilisation et de positionnement Stage thématique | à l'étude |
| Stages spécifiques | |
| Cycle des apprentissages premiers | Cycle d'observation en collège |
| Cycle des approfondissements | Cycle des apprentissages fondamentaux |
| Stage filé | Stage en responsabilité |
| Une demi-journée hebdomadaire | 2 périodes |

Tableau n°49 : Stages, IUFM de l'académie d'Amiens 1991⁶⁷⁰

Toutes ces disciplines, comme les épreuves du concours, comportent des éléments de connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. C'est chaque étudiant qui décide des modules disciplinaires à suivre parmi les choix donnés, en fonction de ses options pour les épreuves du concours, de ses connaissances antérieures, de son parcours etc. Comme l'IUFM de l'académie de Rennes, quels que soient les choix de l'étudiant en ce qui concerne les disciplines de concours ou en fonction de son parcours individuel, le plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens attribue le même nombre d'heures pour tous les étudiants.

Tandis que le cursus de l'IUFM de l'académie de Rennes implique un horaire important de deux modules d'approfondissement, la formation mise en place pour l'IUFM de l'académie d'Amiens attribue un horaire égal pour tous les contenus disciplinaires et didactiques choisis en tant qu'épreuves au concours de recrutement. Ainsi, la personnalité et l'unicité de ces deux IUFM ont été valorisées dès la première promotion des professeurs des écoles. Mais, les différences et les spécificités régionales dans lesquelles ces IUFM fonctionnaient ne se reflètent pas fortement dans le plan de formation. Par exemple, l'IUFM de l'académie de Rennes propose sur tous les sites un module de sensibilisation à la langue et la culture bretonnes encadré dans les formations complémentaires. Mais c'est seulement sur le site de Saint Brieuc qu'a lieu une préparation spécifique à l'épreuve facultative de Breton et à l'enseignement de cette langue

⁶⁷⁰ IUFM Picardie, *op. cit.*, p.20. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

dans le premier degré, et seul le site de Rennes prépare à l'épreuve facultative de Gallo. Si du côté de Rennes, on propose une sensibilisation à la langue et à la culture bretonne, rien de tel n'existe du côté amiénois en ce qui concerne le Picard. Ceci peut s'expliquer en partie pour des raisons légales : l'enseignement du breton à l'école publique est reconnu dès 1951⁶⁷¹, alors que le picard ne sera ouvert comme option qu'à la rentrée 2022⁶⁷². Cela signifie donc que l'enseignement du breton n'est pas très original, cela est lié aux réglementations officielles. Ainsi, la raison de cette spécificité n'est pas attachée à une force locale mais elle s'explique par l'intervention d'un pouvoir central. Car en Bretagne, comme c'était le cas du plan de formation de l'école normale de Rennes, les spécificités locales se traduisent par la préparation à l'épreuve facultative de breton et gallo. Spécificité qui n'aurait pas pu être mise en place en Picardie, étant donné que le picard à l'époque, ne pouvait pas être enseigné à l'école.

Ce même IUFM inclut dans la formation commune plusieurs possibilités de formation d'environ 60 h dans le cadre des formations disciplinaires, ou dans le cadre d'une initiation aux technologies, ou des modules en relation avec des thèmes tels que: philosophie de l'éducation, évolution psychologique de l'enfant à l'adulte, l'enfant et ses milieux ; le public scolaire et sa diversité ; le rôle de l'enseignant dans le fonctionnement et l'évolution du système éducatif ; techniques d'expression, de communication, gestion des relations. Ayant presque la même durée, soit 65 h, la formation commune en Picardie était organisée « sous forme de sessions comportant un stage et un séminaire »⁶⁷³. La première session porte sur le thème intitulé « l'établissement scolaire et l'institution », la deuxième comporte des éléments en lien avec « l'élève » et la dernière session traite du thème « savoirs et apprentissages ». Dans le cadre de cette formation sont mobilisées des notions de connaissance du système éducatif, de philosophie, de sociologie, de psychologie, de philosophie, de psychosociologie. Dans les deux cas, les approches pour cette formation dite commune respectent les recommandations ministérielles.

Le projet pédagogique que nous avons trouvé dans les archives institutionnelles de l'INSPÉ de Bretagne contient peu de détails contrairement à celui de Picardie. Par exemple, le plan de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes ne mentionne ni le type de stage ni dans quel cycle il sera organisé, contrairement à l'IUFM de l'académie d'Amiens qui offre tous ces éléments. Toutefois, alors que les stages prévus par l'IUFM de l'académie de Rennes

⁶⁷¹ Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux « Loi Deixonne ».

⁶⁷² Circulaire du 14-12-2021, [en ligne] : [Langues et cultures régionales | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#), [consulté le 29 janvier 2022].

⁶⁷³ IUFM Picardie, *op. cit.*, p.14 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

comportaient au total une durée de 14 semaines sur les deux ans de formation, soit moins que les recommandations officielles, qui pour rappel, devraient être « de l'ordre de 500 heures, soit de 18 à 19 semaines »⁶⁷⁴, l'IUFM de l'académie d'Amiens consacre ce temps conseillé, soit 19 semaines. Mais, l'IUFM de l'académie de Rennes propose en plus des « contacts ponctuels avec les classes dans le cadre des autres formations dispensés à l'IUFM (de 5 à 10 % de l'horaire) dont les sources ne permettent pas de savoir la durée exacte.

Nous constatons, tel que prévu, que dans les deux IUFM les deux premiers semestres sont consacrés prioritairement à la préparation du concours de recrutement, en essayant de prendre en compte à la fois les dimension disciplinaire, didactique, pédagogique, sociale, et pratique. Durant le premier semestre, la formation complète et approfondit les connaissances en français et en mathématiques dans l'esprit des épreuves d'admissibilité du concours. Les notions aux méthodes d'enseignement de ces disciplines s'y rajoutent.

Chaque IUFM construit son plan de formation qui décrit en effet le contenu de celle-ci en fonction des spécificités de l'établissement et des cadrages nationaux. L'offre de formation est élaborée à partir de l'architecture proposée dans la circulaire de juillet 1991, adaptable aux différents publics à travers les modules optionnels ou facultatifs. Après avoir étudié ces premiers plans de formation pour les PE1 de l'IUFM de l'académie de Rennes et d'Amiens, on peut discerner une certaine empreinte des écoles normales primaires. En effet, l'IUFM de l'académie de Rennes reprend l'approfondissement optionnel du plan de formation de l'école normale, il l'intègre dans les formations complémentaires et porte comme précédemment sur une formation dans les domaines des cultures et langues régionales et des cultures et langues étrangères, en rajoutant un atelier de mise à niveau en français et mathématiques.

L'IUFM de l'académie d'Amiens partage le contenu en formation disciplinaire et générale en redonnant ainsi presque le même schéma que celui des écoles normales. De ce fait nous retrouvons par exemple dans le cadre de la formation générale la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'intégration scolaire, les partenaires et partenariat, la pédagogie, l'école maternelle dans les écoles normales en 1989 et l'IUFM de l'académie d'Amiens en 1991. Le stage de liaison en collège est repris également. Des ressemblances seront présentes aussi pour les PE2. Il est ainsi possible d'affirmer que ces deux IUFM prolongent plusieurs dispositifs des EN.

Le tableau suivant présente la formation des professeurs des écoles stagiaires :

⁶⁷⁴ Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres*, BO n° 27 du 11 juillet 1991, p.1798.

| A | B | C | D |
|--|---|--|---|
| Poursuite de la formation disciplinaire polyvalente | Une formation préparant à la gestion de la classe et à la maîtrise des outils pédagogiques | Une formation permettant l'adaptation à la diversité des milieux d'exercice | Des formations complémentaires |
| -approfondissement dans deux disciplines choisie la 1ère année A1 50 h A2 50 h -complément de polyvalence dans la discipline choisie la 1ère année C1 100 h -compléments de polyvalence dans trois disciplines supplémentaires C4 50 h C5 50 h C6 50 h | - contacts ponctuels avec la classe dans le cadre des autres formations dispensées - 2 stages, dont un stage en responsabilité de 8 semaines - poursuite de la formation dans le domaine des technologies éducatives et formation aux techniques documentaires en relation avec la pratique professionnelle dans une des disciplines enseignées (5 à 10% du volume des formations disciplinaires pour l'ensemble) | - poursuite de la formation amorcée en première année | - sensibilisation à une discipline C7 25 h - amélioration de la maîtrise d'une langue étrangère 50 h - autres formations selon les possibilités et initiatives locales (ateliers de pratique artistique...) |

Tableau n°50 : Plan de formation de la 2^{ème} année, IUFM de l'académie de Rennes, professeurs des écoles stagiaires⁶⁷⁵

Dans une annexe du projet pédagogique, la formation commune est détaillée de façon différente, l'IUFM de l'académie de Rennes précise qu'en première et en seconde année, la formation commune obligatoire a un créneau total de 150 h, portant sur des modules tels que : travail didactique, formation aux technologies éducatives, initiation à la recherche etc. En revanche, l'IUFM de l'académie d'Amiens choisit une variante originale d'organisation de la formation commune, en effet, elle est dispensée lors des séminaires et des stages en articulant ainsi étroitement les sessions de formation communes avec les réalités de terrains.

La lecture de ce plan de formation montre le principe de la poursuite de l'enseignement dans différents domaines de formation déjà retrouvés en première année. L'approfondissement et le complément de polyvalence dans des disciplines distinctes sont majoritaires, complétée par la partie pratique de stage en responsabilité et un autre dont les détails ne sont pas connus.

⁶⁷⁵ IUFM Bretagne, *Projet pédagogique*, Juillet 1991. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

En effet, les sources ne nous permettent pas de connaître en détail le contenu d'autres formations selon les possibilités et initiatives locales.

Le tableau suivant présente la situation de la formation des professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM de l'académie d'Amiens. En reprenant le même principe que celui de la première année, les domaines sont partagés en plusieurs modules.

| La formation disciplinaire | |
|---|---|
| Modules B relatifs aux didactiques | Modules C de complément de polyvalence (disciplinaire et didactique) |
| B1 Didactique Français 50 h | C6.2 Langues vivantes 30 h |
| B2 Didactique Mathématiques 50 h | |
| A3 Didactique E.P.S. 30 h | C3 – Un module parmi : |
| B3 – Un module parmi : | Disciplinaire&Didactique Histoire-Géographie 50 h |
| Didactique Histoire-Géographie 30 h | Disciplinaire&Didactique Physique-Technologie 50 h |
| Didactique Physique-Technologie 30 h | Disciplinaire&Didactique Biologie-Géologie 50 h |
| Didactique Biologie-Géologie 30 h | |
| | C4 – Un module parmi : |
| | Disciplinaire&Didactique Musique 50 h |
| | Disciplinaire&Didactique Arts Plastiques 50 h |
| | C10 Approfondissement optionnel 80 h |
| | C13 Interdisciplinarité 30 h |

| Formation générale spécifique | |
|---|---------------|
| Modules D | |
| Pédagogie générale | |
| Intégration scolaire 30 h | |
| Éducation civique 30 h | |
| Activités complémentaires de l'école (partenaires et partenariat) 30 h | |
| D7.2.1.&D7.2.2. | |
| Philosophie, psychologie, sociologie | 2x30 h |
| D.8.1. Communication | 30 h |
| Un module « techniques et outils » | |
| Un module « communication et expression » | |
| D15 Recherche-Formation | |
| Séminaires spécifiques | |
| Formation commune | 25 h |
| Formation école maternelle | 45 h |

Tableau n°51 : Plan de formation de la 2^{ème} année, IUFM de l'académie d'Amiens, professeurs des écoles, 1991⁶⁷⁶

⁶⁷⁶ IUFM Picardie, *Projet pédagogique 1991-1992*, Amiens, 12 novembre 1991. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

Nous pouvons constater que le volume horaire de cette deuxième année présente un écart significatif entre ces deux IUFM. Par exemple, tandis que l'amélioration de la maîtrise d'une langue étrangère est censée de se réaliser en 50 heures dans le cas de l'IUFM de l'académie de Rennes, les mêmes connaissances auraient dû être acquises en 30 heures au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens. Il s'agit simplement d'une stratégie différente que ces deux établissements ont mise en œuvre afin de s'adapter aux normes nationales. Rappelons que l'école normale de Rennes présentait déjà une certaine ouverture pour les langues étrangères : utilisant la plage horaire laissée libre par les normes nationales de cent heures pour un approfondissement optionnel dans les domaines des cultures et langues régionales et des cultures et langues étrangères. Or l'école normale d'Amiens choisit d'inclure dans le programme des enseignements optionnels : « Sorties et études des différents milieux proches, Activités manuelles et Formation à l'encadrement d'une classe de mer ».

S'appuyant sur le schéma et les directives nationales, nous retrouvons des modules qui évoquent les mêmes éléments que ceux des anciennes écoles normales. La seule nouveauté réside dans le module intitulé « Recherche-Formation ». Ce qui montre que les premiers plans de formation des IUFM analysés ont été conçus dans la continuité de ceux des écoles normales.

Toutefois, les schémas prévus pour 1991-1992 ont été considérés comme hypothèse susceptible d'être perfectionnée ou corrigée en fonction de certaines régularisations qui auraient pu intervenir. Souvent, ce sont les remontées du terrain qui ont déclenché les changements mis en œuvre par différents acteurs et approuvés ensuite par les instructions officielles. Par conséquent, les plans de formation des IUFM ont été améliorés de façon permanente et rapide. La rénovation des plans de formation a tenu compte au fil du temps des recommandations collectives et progressives des propositions issues par exemple des départements de formation, des séminaires, de la commission d'agrément et des différentes circulaires.

b) Un nouveau plan : 1992-1994

En 1992 les plans de formation ont été examinés et modifiés conformément aux orientations de la circulaire relative à la préparation des plans de formation des IUFM pour les années universitaires 1992-1994. Cependant, ces plans « s'appuient, comme précédemment »⁶⁷⁷ sur la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 relative au contenu et à la validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres en

⁶⁷⁷ Circulaire n° 92-118 du 20 mars 1992. *Préparation des plans de formation des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) pour les années universitaires 1992-1994*. BO n°14, 12 avril 1992, p.1042.

prenant fortement appui sur les principes retenus en 1991. Par exemple, les deux IUFM ont bien mis en place un module relatif aux technologies éducatives afin que les étudiants soient familiarisés, « tout au long de leur formation, avec les technologies modernes d'information et de communication sans, pour autant, qu'elles deviennent l'objet d'enseignements spécifiques »⁶⁷⁸.

En tout cas, une année plus tard, les plans de formation présentent plus de clarté et de lisibilité en ce qui concerne les deux IUFM. De ce fait, la logique d'organisation de ceux-ci est plus visible dans les domaines de la formation, dans les dispositifs ainsi que dans les modalités arrêtées. L'ajustement du plan de formation a essayé de prendre en compte la nécessité de renforcer dès la première année la dimension pratique de la formation. Le changement de coefficients des épreuves de français et mathématiques au concours a pesé également sur les adaptations des plans de formation.

| Formation dans les disciplines | | Connaissances de la classe et des outils pédagogiques | |
|--|---|---|---|
| Approfondissement dans 2 disciplines | Complément de polyvalence dans 3 autres disciplines | Méthodologie de l'observation et dossier professionnel | Techniques modernes d'information et de communication |
| A1 - Français ou Mathématiques 150 h A2 : à choisir 150 h | C1 : Français ou Maths (discipline non choisie en A1) 80 h C2-C3 : à choisir en de la discipline choisie en A2 50 h+50 h | Module de préparation à l'épreuve orale 25 h | Un module à choisir entre : -informatique -audiovisuel -documentation 20 h |
| | | Stage -1 semaine de sensibilisation 27 h -3 semaines de pratique accompagnée 81 h | |
| Connaissances générales nécessaires à l'exercice du métier | | Tutorat | Formations complémentaires |
| Formation générale spécifiques | Formation générale communes (1er et 2nd degré) | Suivi du dossier | Épreuves facultatives |
| 3 à 4 modules à choisir dans les possibilités suivantes : -le projet d'école -école maternelle -les cycles à l'école primaire Etc. 45 h | 1 cours et 1 module à choisir dans le programme de formation générale 30 h | Articulation du dossier avec les stages, les formations générales et disciplinaires 25 h | -Breton -Gallo -Langues et cultures régionales -Mise à niveau dans certaines disciplines Ateliers de pratique personnelle (arts, EPS, chorale...) |

Tableau n°52 : Architecture de la formation PE1, IUFM de l'académie de Rennes 1992-1994⁶⁷⁹

⁶⁷⁸ Circulaire n° 92-118 du 20 mars 1992, *op. cit.*, p.1043.

⁶⁷⁹ Archives Nationales, 20060487/8 : Plan de formation des IUFM/Projets d'établissement 1992-1994, dossiers par IUFM : avenants 1994-1995 aux plans 1992-1994, rapport, notes, correspondance, agréments, mise en œuvre

Différemment du plan précédent, l'horaire de l'approfondissement baisse de 200 h à 150 h. En première année, l'approfondissement se fait dans une seule discipline choisie par l'étudiant soit en histoire et géographie, soit en culture scientifique et technique, soit en langue étrangère, éducation physique et sportive, éducation musicale, arts plastiques ou breton. Cet approfondissement dans une discipline, suit la même logique que le plan de formation précédent, et permet « de construire, de manière plus assurée, des démarches didactiques et pédagogiques susceptibles d'être transférées dans d'autres disciplines »⁶⁸⁰. Sur les 150 h, environ 30 heures sont « articulées avec les techniques modernes d'information et de communication (10 h) et aux formations générales (20 h) ». La procédure d'agrément pour la période 1992-1994 pourrait justifier ces changements puisque dans le cadre de cette procédure, la commission qui avait été réunie, a formulé des recommandations et des orientations sur les plans de formation.

Les stages sont mieux lisibles dans ce plan par rapport au précédent, cette fois-ci, en première année, la durée des stages est de 4 semaines, un de sensibilisation, et un autre de pratique accompagnée. Le stage de sensibilisation permet une découverte de l'école, des élèves, des missions et de la pratique de l'enseignant. Ce type de stage, considéré comme une « immersion ou “ bain de métier est guidé par les conseillers pédagogiques ” »⁶⁸¹. Les stages de pratique accompagnée, différemment des stages de sensibilisation, s'effectuent en totalité chez des maîtres formateurs et se déroulent dans des cycles⁶⁸² différents afin de permettre aux étudiants de les découvrir au cours des deux années à l'IUFM. Avec la prise en charge de moments de classe, le stage de pratique accompagnée permet une première approche du métier.

Les formations pour le PE1 de l'IUFM de l'académie d'Amiens sont notées dans le tableau suivant :

et suivi : Pacifique, Paris (Ile-de-France), Poitiers (Poitou-Charentes), Reims (Champagne-Ardenne), Rennes (Bretagne) (1989-1995).

⁶⁸⁰ IUFM de Bretagne. *Plan de formation des professeurs des écoles : nouvelles dispositions*. Document approuvé par le CA du 17 mai 1994. DIR/DD/GM/9404070. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁶⁸¹ AN, 20060487/8, *op.cit.*

⁶⁸² Les cycles, pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation, sont mis en œuvre par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, représentant un mode d'organisation de la scolarité.

| | |
|--|--|
| Formation disciplinaire et scientifique de base 300 h | Activités communes Français 60 h Mathématiques 60 h E.P.S 30 h Langues vivantes 30 h Activités optionnelles Hist-Géo ou Bio-Géo ou Phys-Tech 50h Musique ou Arts Plastiques 40 h |
| Pratique professionnelle accompagnée | 2 stages en tutelle Demi-journée de pratique accompagnée |
| Formation générale professionnelle 280 h | Activités communes L'institution scolaire en France : mise en perspective historique, sociale et politique 20 h Psychologie et psychosociologie -L'évolution psychologique de l'enfant et les apprentissages -La relation pédagogique et le groupe-classe 50 h Activités optionnelles Communication (ateliers au choix) 30 h Technologies éducatives (ateliers) 30 h Modules optionnels 30 h -Philosophie de l'éducation -Approches contemporaines en philosophie -Éléments d'épistémologie pour la didactique des sciences -Art et langage Séminaire de Pratique Accompagnée 120 h Une journée hebdomadaire consacrée à un stage filé dans les trois cycles de l'école primaire. Un module de pédagogie générale sera articulé avec ce séminaire visant à la préparation à l'épreuve professionnelle du concours. |

Tableau n°53 : Maquettes des formations. PE1, IUFM de l'académie d'Amiens 1992-1994⁶⁸³

La formation générale se caractérise par une orientation des épreuves professionnelles du concours et se compose pour les deux IUFM d'enseignements dont une partie est obligatoire et l'autre optionnelle ou facultative. L'articulation de la formation générale avec les stages et les enseignements disciplinaires n'est toujours pas visible dans ces plans de formation.

⁶⁸³Archives Nationales, 20060487/4 : Plan de formation des IUFM : Aix-Marseille (Provence-Alpes-Côte-D'Azur), Amiens (Picardie), Antilles-Guyane, Besançon (Franche-Comté) (1991-1995).

Les modifications évidentes du plan de formation des PE1, par exemple, l'augmentation du volume horaire de français et de mathématiques de 50 h à 60 h, n'impacte pas fortement le cursus des futurs professeurs des écoles. Toutefois, les différentes formations sont mieux visibles et détaillées cette fois-ci. En première année la formation commune a une durée de 50 heures et porte sur : l'établissement, la classe, les élèves ; l'éducation et la société ; les situations d'enseignement ; la méthodologie de l'observation et enseigner et apprendre. Trois périodes sont consacrées à la formation commune déroulée sous la forme de sessions pendant 2 semaines au début de l'année universitaire, 2 jours en novembre et 2 jours en janvier.

Le plan de formation élaboré pour la période de 1992 à 1994 présente une autre organisation et répartition du contenu de la formation pour les PE2 pour les deux IUFM.

| Construire les compétences professionnelles | | | |
|--|--|--|--|
| Formations disciplinaires et approfondissements didactiques | Stages | Mémoire professionnel | Formations optionnelles complémentaires |
| Approfondissements dans deux disciplines choisies la première année A1 80 h | -4 semaines de pratique accompagnée -8 semaines de stage en responsabilité 324 h | -Tutorat et suivi pour accompagner la rédaction du mémoire 15 h | -Breton option classes bilingues -Gallo -Anglais ou Allemand -Ateliers de pratique personnelle -EPS -pratiques artistiques -informatique |
| A2 80 h | | -Initiation à la méthodologie de la recherche dans le domaine des pratiques professionnelles 35 h | |
| Complément de polyvalence -dans la discipline choisie la première année C1 80 h | Formations générales (commune et spécifique) | | |
| -dans 4 disciplines non choisies la première année C4 50 h C5 50 h C6 50 h C7 50 h | -sciences humaines : histoire de l'éducation, sociologie, psychologie, philosophie de l'éducation... ; -connaissance du système éducatif et des pratiques pédagogiques, y compris dans le cadre de formations spécifiques pour les futurs professeurs des écoles ou des lycées et collèges ; -éléments méthodologiques nécessaires pour observer, analyser, exposer une pratique professionnelle ; -techniques de communication d'expression, gestion des relations ; - gestion des ressources et des outils pédagogiques. | | |

Tableau n°54 : Architecture de la formation PE2, IUFM de l'académie de Rennes 1992-1994⁶⁸⁴

⁶⁸⁴ Archives Nationales, 20060487/8, *op.cit.*

Tandis que la formation dans les disciplines non choisies pour le concours dure 50 h, le volume horaire consacré à l'approfondissement des notions disciplinaires et didactiques des deux disciplines, choisies la première année est de 80 h dont 30 h consacrées à l'analyse de cette discipline dans le cadre des stages.

Contrairement au plan précédent, en deuxième année, le type et la durée des stages sont clairement stipulés, d'un total de 12 semaines, un de pratique accompagnée et un autre en responsabilité. En rajoutant ceux de première année, cela fait au total sur les deux ans, 16 semaines. En plus, des « contacts ponctuels avec les classes s'inscrivent, en particulier, dans les modules d'approfondissements A1 et A2 de 150 heures chacun. Ce temps de présence dans les classes doit représenter de 10% à 20% de l'horaire global ». Si on prend le maximum de pourcentage, cela correspond à 60 h. En deuxième année, sans en préciser ni le pourcentage ni le volume horaire, des « contacts ponctuels organisés dans le cadre des modules d'enseignement disciplinaire » ont toujours lieu. En tous cas, comme en première année, c'est seulement en rajoutant ce temps de stage que l'on atteint les normes ministérielles (18 à 19 semaines). Quelle évolution et quels changements pour l'IUFM de l'académie d'Amiens ? La situation des professeurs des écoles stagiaires formés en Picardie est montrée dans le tableau suivant :

| | | |
|---|---|------------------|
| Formation disciplinaire et didactique 250 h | Français | 30 h |
| | Mathématiques | 30 h |
| | Compléments de polyvalence | 50 h |
| | Éducation civique | 15 h |
| | E.P.S | 30 h |
| | Formation disciplinaire professionnelle commune 15 h | Langues vivantes |
| | Approfondissement optionnel | 25 h |
| | -une des disciplines ou | |
| | -un module en interdisciplinarité | |
| Formation professionnelle générale 160 h | Modules communs : | |
| | La diversité des publics scolaires | 30 h |
| | Étique, politique et éducation | 20 h |
| | Psychologie du jeune enfant | 20 h |
| | Séminaires optionnels : | |
| | 3 modules de 30 h à choisir parmi les quatre suivants : | |
| | 90 h | |
| Formation professionnelle générale commune 15 h | -Partenaires et partenariat à l'école ou – Aspects sociaux, culturels et économiques des milieux d'exercice | |
| | -L'école maternelle | |
| | -Les questions de l'intégration scolaire | |

| | | |
|---|-------------|--|
| Stages | | Stage de pratique accompagnée – stage en tutelle – 2 semaines 54 h Stage en responsabilité – 2 stages de 4 semaines dans des classes de 2 cycles différents 216 h |
| Séminaire de Formation Recherche | 30 h | Mémoire professionnel en articulation avec le stage en responsabilité |
| Projet personnel de formation | 30 h | |

Tableau n°55 : Maquettes des formations PE2, IUFM de l'académie d'Amiens 1992-1994⁶⁸⁵

Pour les PE2, l'IUFM de l'académie d'Amiens réserve des périodes de formation commune consacrées « principalement à l'analyse des pratiques d'enseignement, et à l'approfondissement des questions liées à la didactique des disciplines »⁶⁸⁶. Pour un volume horaire de 45 h, les thématiques portent sur la connaissance de l'environnement social, culturel, des milieux d'exercice, le métier d'enseignant, les questions de l'évaluation à la charnière des différents cycles, l'aide au travail de l'élève.

Tel que les autorités ministérielles suggèrent : « il est fortement recommandé qu'au moins une partie de la formation commune s'appuie sur une approche disciplinaire »⁶⁸⁷, les deux IUFM intègrent des approches disciplinaires à la formation commune. Par exemple, le plan de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes note que « 15 h en A1 et 15 h en A2 sont consacrées aux formations communes disciplinaires », l'IUFM de l'académie d'Amiens énumère ses différents dispositifs de formation commune dans les divers moments de la formation appelée soit formation en commun soit formation en commun générale et disciplinaire.

De même, les deux IUFM respectent la consigne suivante : « Il est également rappelé qu'une formation à l'enseignement à l'école maternelle doit être organisée dans toutes les académies »⁶⁸⁸, pourtant, tant l'IUFM de l'académie de Rennes que celui de l'académie d'Amiens, intègre cette formation dans un module à choisir parmi d'autres, donc celle-ci n'est obligatoire pour tous les futurs enseignants du premier degré de suivre cette formation. Ce qui montre l'autonomie réelle des IUFM et le fait que l'enseignement préscolaire était clairement

⁶⁸⁵ Archives nationales, 20060487/4, *op.cit.*

⁶⁸⁶ *Ibid.*, p. 19.

⁶⁸⁷ Note DESUP/4B/GB/DC/N° 0212 de la sous-direction de la formation initiale des maîtres (MEN) au directeur de l'IUFM de Rennes « Agrément des plans de formation des IUFM », 1^{er} août 1991 (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

⁶⁸⁸ Note DESUP/4B/GB/DC/N° 0212, *op. cit.*

dévalorisé dans le cursus de la formation initiale à l'époque. Donc il n'y a pas réellement de formation à la maternelle, comme avant dans les EN.

Nous avons vu que, de 1991 à 1995, le cadrage national des contenus de la formation est resté identique, sur les deux années passées à l'IUFM, la formation devrait comprendre environ 500 heures de stages et de 1000 à 1200 heures de formation théorique. L'IUFM de l'académie de Rennes et d'Amiens ont retenu différentes modalités pour la mise en œuvre des contenus du plan de formation. Cependant, ils sont dans les grandes lignes en accord avec les orientations de la politique éducative fixées par le ministère de l'Éducation Nationale même si les deux IUFM ont rencontré parfois des difficultés à intégrer dans leur plan de formation le nombre d'heures prévu par les textes réglementaires. Par exemple, dans le cas de l'IUFM de l'académie de Rennes, tandis que les horaires encadrés se situent en haut de la fourchette indiquée dans les circulaires de cadrage, la durée des stages se retrouve en bas de la fourchette recommandée, à savoir 1240 heures de formation à l'IUFM et 432 heures de stages, contrairement à l'IUFM de l'académie d'Amiens qui s'encadre exactement dans la moyenne du volume horaire stipulé par la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 : 1130 heures de formation encadrées et 459 heures de stages de pratique accompagnée, de rentrée, en tutelle et en responsabilité auxquelles se rajoute un sage filé pendant une journée hebdomadaire. Ces différences révèlent l'autonomie effective de chaque IUFM, ainsi, tant que le volume s'inscrit dans le cadrage des circulaires, l'IUFM peut organiser les différents domaines de formation en fonction des moyens dont il dispose. Toutefois, nous pouvons déceler de nouveau plusieurs éléments communs entre la formation des écoles normales et les IUFM. Par exemple, le choix d'avoir un module à part portant sur l'école maternelle. Nous retrouvons également les notions intégrées par les écoles normales dans la formation pédagogique générale théorique ou dans celle liée au rôle administratif et social de l'instituteur, cette fois-ci elles sont incluses, dans le cadre des IUFM analysés, dans les formations générales (commune et spécifique), la formation professionnelle générale commune ou dans la formation professionnelle générale, quelle que soit sa dénomination. De même, comme nous avons remarqué lors de notre analyse des plans de formation des écoles normales françaises, il n'y a donc pas de spécificité locale lisible, ainsi les difficultés éducatives locales ne semblent prises en compte dans aucun de ces deux IUFM, comme c'était le cas des EN aussi.

L'introduction de la circulaire n°26 du 14 novembre 1994⁶⁸⁹ relative à l'élaboration des projets pour 1995-1999 pour les IUFM dont le plan de formation est l'élément central, va-t-elle faire évoluer la situation ? C'est ce que nous allons étudier maintenant.

II. RÉNOVATIONS SUITE AU PLAN QUADRIENNAL

Les plans de formation des dates retenues comme bornes sont fixés par la circulaire n°26 du 14 novembre 1994 qui essaie toujours de prendre en compte à la fois la polyvalence, la professionnalisation et la personnalisation de la formation initiale des futurs professeurs des écoles. Tandis que celle-ci allège l'horaire de formation encadrée prévu dans les plans précédents des IUFM d'une centaine d'heures environ, les stages gardent la même durée, soit 500 heures de stages, l'équivalent de 18 semaines.

En première année, conformément à l'énoncé de la circulaire (entre 500 et 600 heures de formation et 4 à 6 semaines de stage), l'IUFM de l'académie de Rennes accorde 600 heures d'activités encadrées et 4 semaines de stages (stage d'observation et stage de pratique accompagnée). L'IUFM de l'académie d'Amiens consacre 575 heures à la formation disciplinaire et générale et 168 heures aux stages (stage de rentrée, stage de pratique accompagnée et stage filé), soit l'équivalent de 6 semaines de stages.

En deuxième année, le cadrage national stipulait pour le professeur des écoles stagiaire une formation encadrée de 400 à 500 heures et 12 à 14 semaines de stage. De ce fait, le temps de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes atteint 500 heures encadrées sauf les enseignements facultatifs et 12 semaines de stages (8 semaines en responsabilité et 4 semaines des stages de pratique accompagnée pour les PE2 issus de 1ère année à l'IUFM). L'IUFM de l'académie d'Amiens respecte également les normes nationales avec un temps de 484 heures activités encadrées et 324 heures de stages, soit 12 semaines de stages. S'il n'y a pas d'écarts relatifs aux horaires recommandés entre les deux IUFM que nous étudions, la différence entre ces établissements relève de la manière dont ce volume a été réparti pour la mise en place des différentes dimensions de la formation initiale des futurs professeurs des écoles. De nouveau, la formation théorique déroulée au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes se situe en haut du volume recommandé, et les stages en bas de la période stipulée. L'IUFM de l'académie d'Amiens se trouve encore une fois dans la norme exacte de ce qui est recommandé.

⁶⁸⁹ Circulaire n°26 du 14 novembre 1994. Instituts Universitaires de formation des maîtres. *Élaboration des projets pour 1995-1999*. BO n° 45 du 8 décembre 1994, p.3265-3277.

Des évolutions effectives vont-elles apparaître au moment où les plans de formation sont renouvelés dans le cadre du plan quadriennal ? Y a-t-il plus de différences ou des similitudes entre les deux IUFM ? La formation générale et commune a connu depuis 1991 d'importantes transformations, parfois la disparition de l'appellation elle-même. C'est le cas de l'IUFM de l'académie de Rennes qui après 1995 ne fait plus de distinction évidente entre la formation générale et commune et met en place dans le projet d'établissement pour 1995-1999 l'organisation de ces deux domaines sous la forme de modules : « ceci illustre bien la volonté de l'IUFM de centrer la formation sur la construction de savoirs professionnels à partir de la classe et de l'établissement scolaire, que ces savoirs relèvent du disciplinaire ou du transversal »⁶⁹⁰. À la différence de l'IUFM de l'académie de Rennes, l'IUFM de l'académie d'Amiens utilise encore le terme de formation générale en première année, qui inclut des modules de préparation à l'épreuve sur dossier ainsi que des modules généraux. Toujours en PE1, la formation commune est supprimée par les deux IUFM, mais tandis que nous retrouvons ce volet de la formation au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens en PE2, l'IUFM de l'académie de Rennes le nomme « formations complémentaires » : informatique, activités artistiques ou sportives, chorale, culture bretonne etc. Ces formations, devenues facultatives et non plus obligatoires sont « organisées le plus souvent de manière à associer des publics différents : PE, PLC »⁶⁹¹. Les plans de formation soulignent ainsi l'échec d'une des dimensions voulues dans les IUFM : la mise en place d'une partie de formation inter-degrés ou formation commune.

Le tableau suivant met en évidence le contenu choisi par chaque IUFM pour la formation organisée dans son établissement :

⁶⁹⁰ Comité national d'évaluation, l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, *Rapport d'évaluation*, 2001, p. 70.

⁶⁹¹ *Projet d'établissement 1995-1999*, IUFM de Bretagne, juin 1995. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|---|----------------|---|----------------|
| Activité de formation | Volume horaire | Activité de formation | Volume horaire |
| 1) Enseignements obligatoires pour tous | 90 | 1) Enseignements obligatoires pour tous | 80 |
| Français | 90 | Français | 80 |
| Mathématiques | 60 | Mathématiques | 30 |
| 2 modules d'initiation à la pratique professionnelle | 20 | E.P.S. | |
| Préparation à l'épreuve sur dossier (tutorat) | | Formation générale | 85 |
| | | Médiation | 30 |
| | | Évolution psychologique de l'enfant et les apprentissages | 20 |
| | | La relation pédagogique et la Groupe-Classe | 20 |
| | | Institution scolaire en France | 30 |
| | | Philosophie et Éducation | 20 |
| | | L'élève, le métier, l'école | |
| Total | 260 | Total | 395 |
| 2) Enseignements obligatoires à option | 90 | 2) Enseignements obligatoires à options | 50 |
| Discipline d'approfondissement | 30 | Option 1 | |
| 1 module d'initiation à la pratique professionnelle | 50 | Histoire - Géographie | |
| Autres disciplines d'épreuves du concours | 50 | Biologie | |
| Sciences sociales et humaines et connaissance du système éducatif | 75 | Physique - Technologie | 40 |
| TMC | 20 | Option 2 | |
| | | Musique | |
| | | Arts plastiques | |
| | | Langues vivantes | |
| | | Ateliers méthodologiques | 25 |
| | | Ateliers technologiques | |
| Total | 315 | Total | 115 |
| 3) Enseignements facultatifs | | 3) Enseignements facultatifs | |
| Préparation à l'épreuve (langue étrangère, breton, gallo) | 25 | Ateliers méthodologiques | 25 |
| Atelier de pratique artistique ou sportive | | Ateliers technologiques | 25 |
| Chorale etc. | | Si LV : A.P. ou MSQ | 40 |
| | | Si A.P. ou MSQ : LV | 40 |
| Total | 25 | Total | 65 |

Tableau n°56 : PE1, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999⁶⁹²

⁶⁹² Projet d'établissement 1995-1999, IUFM de Bretagne, juin 1995. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes) / IUFM Picardie, Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99. P. 27 (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre de Laon).

Il apparait que les enseignements obligatoires pour tous les étudiants prennent plus de place au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens qu'au sein de celui de Rennes qui, inversement, accorde plus de place aux enseignements obligatoires à option contre la stratégie arrêtée par l'IUFM de l'académie d'Amiens. Ce plan de formation ne permet pas de nouveau d'établir des liens avec les contextes éducatifs locaux.

Le quatrième élément de la formation correspond pour les deux IUFM aux stages. La situation de 1995-1999 est résumée dans tableau suivant :

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|-------------------------------|---|-----------------------------|--|
| Stage d'observation | | Stage de rentrée | 24 |
| Stage de pratique accompagnée | 4 semaines | Stage de pratique | 54+54+36 |
| Total stages | 4 semaines (Équivalent à 100h de stages) | Total stages | 168 heures (Équivalent à 6 semaines de stages) |

Tableau n°57 : Durée des stages des PE1 de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999⁶⁹³

L'IUFM de l'académie de Rennes suit son choix dans la logique de la construction de la polyvalence dans le cadre de l'approfondissement dans une discipline autre que le français et les mathématiques, considérées comme disciplines importantes compte tenu de leur coefficient au concours et de leur statut dans l'enseignement à l'école élémentaire. Contrairement à l'IUFM de l'académie de Rennes qui propose une formation approfondie dans un champ disciplinaire permettant ensuite aux futurs professeurs des écoles de transférer et généraliser les compétences acquises, l'objectif de l'IUFM de l'académie d'Amiens est de consolider les acquis disciplinaires dans tous les champs disciplinaires et de développer des compétences d'ordre général nécessaires au métier d'enseignant. Pourquoi ces choix différents ? Les plans de formation de ces deux IUFM pour les années de 1995 à 1999 s'inscrivent plus dans le principe d'une forte continuité : d'une part en Bretagne « le projet 1995-1999 s'inscrit dans la logique du travail réalisé et prend fortement appui sur les projets précédents et l'avenant au projet 1992-94 qui constitue à certains égards, le socle du projet de formation 1995-1999 »⁶⁹⁴, et d'autre part en Picardie « conscients que dans de nombreux domaines nous n'avons pas, loin de là, atteint les objectifs énoncés [...] nous avons décidé [...] de nous inscrire

⁶⁹³ *Ibid.*

⁶⁹⁴ Projet d'établissement 1995-1999, IUFM de Bretagne, juin 1995, p.23 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

dans un principe de continuité plutôt que de rechercher à tout prix des bouleversements »⁶⁹⁵. Cette continuité est soutenue par les textes officiels, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 5.

Chaque IUFM a retenu les objectifs, les contenus et les modalités d'organisation de formation les plus appropriés à préparer au métier les futurs enseignants du premier degré. Le projet d'établissement de l'IUFM de de l'académie d'Amiens 95-99 précise que « le bilan des résultats obtenus à l'issue de la mise en œuvre des deux premiers projets nous invitait davantage à rechercher les voies d'une consolidation des acquis »⁶⁹⁶. Par conséquent, tout le dispositif et toutes les actions de formation « visent à favoriser les interactions nécessaires entre la formation disciplinaire et les module de formation générale », en donnant un équilibre aux connaissances scientifiques indispensables à l'exercice de la polyvalence de ce métier. De même, l'approfondissement dans une discipline est un choix réaffirmé de l'IUFM de l'académie de Rennes. Afin d'éviter de corriger des insuffisances ou de compléter des lacunes par la simple juxtaposition de formations disciplinaires, le projet de cet établissement considère que « une formation approfondie dans un champ disciplinaire assez bien maîtrisé au départ » est considéré comme un moyen privilégié « pour développer chez les futurs maîtres des méthodologies didactiques et pédagogiques transférables et généralisantes »⁶⁹⁷.

Le double enjeu de la première année apparaît de nouveau clairement dans le plan de formation de ces deux IUFM : la préparation au concours de recrutement et la découverte et l'initiation à la pratique professionnelle sous la forme de modules disciplinaires et didactiques et de modules de professionnalisation. Cependant, en première année de l'IUFM, les étudiants de l'IUFM de l'académie de Rennes disposent comme leurs collègues d'Amiens de différents choix de participer à des ateliers facultatifs soit d'expression et de communication, soit d'initiation aux nouvelles technologies, soit d'aide dans la préparation des épreuves de concours, ou bien des formations organisées par différents sites dans le domaine de l'informatique, des ateliers de pratique artistique ou sportive, de culture bretonne etc.

De plus, comme auparavant, l'IUFM de l'académie de Rennes comme l'IUFM de l'académie d'Amiens organisent des formations orientées vers les savoirs autres que disciplinaires et didactiques dans le domaine des sciences sociales et humaines appliquées à

⁶⁹⁵ IUFM Picardie, Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99, p. 22 (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre de Laon).

⁶⁹⁶ *Ibid.*

⁶⁹⁷ Projet d'établissement 1995-1999, IUFM de Bretagne, juin 1995, p.31 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

l'éducation, de la connaissance du système éducatif, des techniques modernes d'information et de communication etc.

Nous pouvons déjà constater que les plans de formation ont connu presque chaque année des rajustements. Ainsi, en 1995, les plans de formation ont connu une normalisation de procédure et une architecture identique. Ce projet insiste moins que le plan précédent, à la suite de la volonté politique de la circulaire mentionnée, sur la culture commune à dispenser aux futurs enseignants du primaire et du secondaire. D'ailleurs, l'IUFM de l'académie d'Amiens déclarait en 1995 qu'il a fallu modifier la formation afin de répondre à des besoins spécifiques des concours CRPE et CAPES, ainsi, il a décidé de mettre l'accent « non plus prioritairement sur une culture commune, mais bien sur la spécialisation des filières 1er/2nd degré »⁶⁹⁸, en conséquent, « l'IUFM est donc à l'heure actuelle à la recherche d'un difficile équilibre entre une formation scientifique pointue et performante et une formation générale ouverte, stimulante, aussi bien pour les futurs PE que pour les futurs PLC ». Donc, on renonce ou on réduit la culture commune, soit le cœur même de la réforme de la création des IUFM.

Cette difficulté avouée s'aperçoit sur la formation commune, qui est de plus en plus séparée « avec seulement quelques rendez-vous communs, principalement en 2ème année de formation ». Par conséquent, en quatre ans, la formation commune perd de son importance, situation courante à l'ensemble des IUFM. De ce fait, le plan de formation pour la période 1995-1999 limite cette formation à deux journées, en seconde année de formation, permettant une rencontre sur une base disciplinaire »⁶⁹⁹.

⁶⁹⁸ IUFM Picardie, *Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99*. p.9 (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre de Laon).

⁶⁹⁹ IUFM Picardie, *op. cit.*, p. 21.

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|---|----------------|---|----------------|
| Activité de formation | Volume horaire | Activité de formation | Volume horaire |
| 1) Enseignements obligatoires pour tous | 50 | 1) Enseignements obligatoires pour tous | 40 |
| Français | 50 | Français | 40 |
| Mathématiques | 50 | Mathématiques | 30 |
| Analyse de pratiques | 60 | E.P.S. | 40+40+6 |
| Sciences sociales et humaines | 15 | Option 1 : Complètement polyvalence | 40+6 |
| Suivi de mémoire | | Option 2 : Complètement polyvalence A.P. ou MSQ | 45 |
| | | Module maternelle | 54 |
| | | Diversité des publics scolaires | 20 |
| | | Mémoire | 6 |
| | | Projet personnel | 15 |
| | | Groupe de régulation | 35 |
| | | Éthique, politique, éducation civique | |
| Total | 225 | Total | 417 |
| 2) Enseignements obligatoires à option | 50 | 2) Enseignements obligatoires à options | 25 |
| Discipline d'approfondissement | 40 | Approfondissements interdisciplinaires | 12 |
| Sciences sociales et humaines | 30 | Formation commune disciplinaire | 30 |
| Autre discipline de la polyvalence | 30 | Langues vivantes | |
| | 30 | | |
| | 30 | | |
| | 35 | | |
| Travail sur projet | 30 | | |
| Formation complémentaire | | | |
| Total | 275 | Total | 67 |
| 3) Enseignements facultatifs | | 3) Enseignements facultatifs | |
| Ateliers de pratiques | | Technologie de la communication et du traitement de l'information | 18 |
| Conférences | | | |
| | 500 | Total | 484/502 |

Tableau n°58 : PE2, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999⁷⁰⁰

⁷⁰⁰ IUFM de Bretagne. *Projet d'établissement 1995-1999*, juin 1995. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes) / IUFM Picardie, *Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99*. P. 27 (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre de Laon).

La liberté de chaque IUFM est de nouveau évidente en se rapportant aux volumes horaires alloués aux enseignements obligatoires, obligatoires au choix et facultatifs. Qu'en est-il de la durée des stages ? Celle-ci est identique pour les deux IUFM comme le tableau suivant :

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|-------------------------------|--|-------------------------------|---|
| Stage de pratique accompagnée | 4 semaines | Stage de rentrée | 27 |
| Stage en responsabilité | 8 semaines | Stage de pratique accompagnée | 81 |
| | | Stage en responsabilité | 216 |
| Total stages | 12 semaines (Équivalent à 324h de stages) | Total stages | 324 heures (Équivalent à 12 semaines de stages) |

Tableau n°59 : Durée des stages des PE2 de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999⁷⁰¹

Le plan de formation des PE se caractérise par des initiatives intéressantes dans le domaine de la professionnalisation : module d'initiation à la pratique professionnelle, analyse des pratiques, qui incite à une pratique réflexive en prenant en compte les dimensions didactique et pédagogique et la diversité des modes d'analyse et d'interprétation d'une séquence d'apprentissage, le module médiation, groupe de régularisation, d'autres modules de professionnalisation pour les PE2 n'ayant pas préparé le concours dans le cadre de l'IUFM, le projet personnel d'action culturelle etc. Ainsi, par exemple, la formation de première année de l'IUFM de l'académie d'Amiens « s'articule autour du module « médiation » (120h), pivot de la professionnalisation et garant de la cohérence entre formations théorique et pratique. [...] L'analyse, menée conjointement avec des formateurs de l'IUFM, permet de relier les modules de formation générale aux modules de formation disciplinaire. Le dispositif « médiation » laisse aux formateurs une grande souplesse dans les modalités pédagogiques (conférences, groupes référents, rencontres duelles...) »⁷⁰². En PE2, le module intitulé « le groupe de régularisation » d'une durée de 15 h est un moment des échanges sur les situations, problèmes, posés dans la formation théorique et pratique. Avec le mémoire professionnel et les séances de préparation des stages, le groupe de régularisation est le dispositif qui articule la formation théorique et pratique.

⁷⁰¹ *Ibid.*

⁷⁰² Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens, Rapport d'évaluation*, Avril 1998. p.39 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

Ainsi, la professionnalisation, un des objectifs clés dès la création des IUFM, est reprise dans ce plan de formation : une initiative concrète se traduit par exemple dans l'introduction du dispositif régulation.

On peut constater en analysant ces deux plans de formation que différents dispositifs ont été mis en œuvre en visant en effet le même objectif : créer un lien entre les approches scientifiques, didactiques et pédagogiques avec les pratiques de la classe. L'IUFM de Bretagne le met en place dans le cadre des modules d'initiation à la pratique professionnelle en première année et au sein de module des analyses de pratiques en deuxième année, modules qui « sont conçus comme un système d'alternance entre une classe-ressource et une approche théorique des actions et observations menées dans cette classe »⁷⁰³. L'IUFM de l'académie d'Amiens choisit le module médiation et ensuite celui de régulation pour le renforcement de la professionnalisation en créant un lien avec le terrain. Ces modules permettent de créer l'articulation avec les réalités de terrain et avec d'autres modules de la formation générale et disciplinaire. Mais en réalité, avec des vocables différents nous retrouvons une pratique ancienne des EN :

« Pour mener à bien ce travail d'articulation théorie-pratique sont avancés des dispositifs déjà connus dans les écoles normales : l'alternance pédagogique et le groupe de formateurs »⁷⁰⁴.

Nous pouvons certainement en conclure que les deux IUFM que nous avons choisis, perpétuent dans une certaine mesure le travail des EN, de ce fait, ils ne présentent pas de particularité quant à cette tendance adoptée au niveau territorial.

Cependant, des innovations sont évidentes, par exemple l'originalité de l'IUFM de l'académie de Rennes basée sur la « logique d'approfondissement » compte « donner aux étudiants puis aux professeurs stagiaires (là encore l'articulation voulue entre première et deuxième année est très forte) une formation scientifique, didactique et pédagogique approfondie dans une discipline (autre que les deux disciplines, qualifiées « d'instrumentales », que sont le français et les mathématiques) déjà bien maîtrisée par l'étudiant à travers son cursus universitaire antérieur »⁷⁰⁵.

Un autre changement essentiel de l'enseignement qui intervient durant cette période, influence bien évidemment le contenu de la formation des enseignants : « Il est attendu de tout

⁷⁰³ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation*, 2001. p. 59.

⁷⁰⁴ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 63.

⁷⁰⁵ Comité national d'évaluation, *op. cit.*, p.55.

professeur que, dans le cadre de sa polyvalence, il soit capable d'initier ses élèves à une langue étrangère (à partir de septembre 1995, cet enseignement devient une réalité dès le CE1) »⁷⁰⁶, par conséquent, les IUFM sont appelés à mettre en place des dispositifs différenciés en fonction des acquis antérieurs en langues étrangères. Tandis qu'un module ayant cette mission apparaît clairement dans le plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens, celui-ci est inclus dans le module d'approfondissement ou de complément de polyvalence par l'IUFM de l'académie de Rennes. De même cette nouvelle discipline peut être traitée dans le cadre des mémoires professionnels ou dans d'autres volets de formation. Par exemple, parmi d'autres choix, les formations complémentaires de l'IUFM de l'académie de Rennes pour les PE2 portaient sur les langues étrangères, ou bien sur l'EPS, sur des formations pluridisciplinaires, ou sur les pratiques artistiques, pour un volume horaire de 30h, selon les particularités des parcours des professeurs des écoles stagiaires concernés. Il faut souligner que « ces formations complémentaires obligatoires sont optionnelles » en fonction de la spécificité d'un cursus, de l'individualisation de la formation etc. De son côté, l'IUFM de l'académie d'Amiens met en œuvre des modules optionnels interdisciplinaires pour former les étudiants à créer des relations dans différentes disciplines.

L'approfondissement dans une discipline est « essentiellement didactique [...] ce choix de formation permet également de développer des compétences spécifiques, précieuses dans le cadre d'une équipe d'école et résultat d'un travail approfondi en arts plastiques ou en éducation musicale, par exemple »⁷⁰⁷. Cependant, la formation dans les autres disciplines enseignées à l'école élémentaire bénéficie d'un volet horaire d'enseignement égal, soit 30 h chacun pour un total de 120 h d'enseignement au total.

Nous pouvons constater que la formation accorde une place primordiale aux enseignements des disciplines de l'école élémentaire. De ce fait, les spécificités de l'école maternelle sont évoquées seulement dans le module « maternelle », intégrées dans les connaissances du système éducatif ou dans différents modules qui incluent des activités spécifiques du cycle 1 à travers plusieurs disciplines, par exemple arts plastiques, éducation musicale, éducation physique etc. Cependant, la formation à cette dimension des professeurs des écoles semble moins valorisée par rapport à la place accordée à la formation théorique et pratique obligatoires caractéristique à l'école élémentaire. Dans le cas de l'IUFM de l'académie d'Amiens, l'une des initiatives originales du plan de formation est que le module « maternelle »

⁷⁰⁶ IUFM de Bretagne, *Projet d'établissement 1995-1999*, juin 1995. P. 196. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁷⁰⁷ *Ibid.*, p.42.

devient obligatoire de même que pour les professeurs-stagiaires en deuxième année. Mais cette originalité apparente on la retrouve dans le plan de formation des EN que nous avons analysé, donc on revient à un domaine de formation de nouveau obligatoire trois ans après qu'il ait été optionnel.

La spécificité de l'IUFM de l'académie de Rennes repose aussi sur la possibilité de préparer de futurs professeurs des écoles à enseigner dans des classes bilingues « français-breton ». L'IUFM de l'académie de Rennes réserve des places spéciales à des étudiants de PE1 souhaitant enseigner dans ces classes bilingues publiques. En effet, ces candidats passent le même concours de recrutement avec les options de breton prévues. Ensuite, en cas de réussite, les « lauréats bénéficient en deuxième année d'une formation adaptée à l'enseignement en classe bilingue avec stages en classe bilingue »⁷⁰⁸.

La spécificité et la vraie originalité de l'IUFM de l'académie d'Amiens est représentée par le « Projet personnel d'action culturelle » qui « ouvre, avec le mémoire, la voie à une dynamique d'auto-formation »⁷⁰⁹. Ce projet personnel, présenté au sein du Groupe de régulation, réalisé individuellement ou en groupe, donne l'opportunité de travailler en équipe avec d'autres enseignants et d'autres partenaires dans le domaine de la lecture publique, de l'art, de la culture scientifique et technique, du patrimoine, de l'environnement, de l'éducation au développement etc. Quant à la formation commune, le plus grand défi de la formation, même si elle a été inscrite au plan 1995/1999, « n'a pas fait l'objet d'une mise en place systématique »⁷¹⁰.

Durant cette même période, la société a beaucoup changé, donc le contexte de la formation a changé. En 2002, le professeur Pierre Caspar soulignait : « Il appartient à chaque établissement, dans le cadre de sa situation géographique, de son projet et de son plan de formation, de se positionner sur l'ampleur de l'intérêt qu'il entend porter à une ouverture européenne et internationale »⁷¹¹.

Dans ce contexte, quelle est l'ouverture internationale de l'IUFM de l'académie de Rennes et de l'académie d'Amiens ? Le projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 1995-1999 précise qu'une « Cellule d'Action Culturelle et de Coopération Internationale » (CACCI) a été créée afin de mener des actions et des programmes dans ce nouveau secteur. Dès 1993-

⁷⁰⁸ IUFM de Bretagne, *op. cit.*, p.48 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁷⁰⁹ IUFM Picardie, *Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99*. p.38 (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre de Laon).

⁷¹⁰ IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2000-2004 1^{er} degré*, Septembre 2000. p. 11 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷¹¹ P. CASPAR. *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM : rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale*. Mars 2002, p. 29.

1994 cette instance a développé une coopération internationale avec la Mauritanie, le Brésil et la Grande-Bretagne. Initialement, « en termes de coopération internationale, les objectifs étaient les suivants :

- introduire la dimension de l'éducation comparée dans la formation ;
- améliorer les performances linguistiques ;
- développer la recherche et créer des outils pédagogiques ;
- contribuer au développement de la coopération éducative »⁷¹².

Ainsi certains éléments théoriques permettaient aux futurs enseignants de connaître d'autres systèmes éducatifs, en développant une approche comparative le plus souvent synthétisée dans un module d'éducation comparée. Ensuite, la politique d'ouverture internationale permettait aux PE d'effectuer un stage à l'étranger. Par exemple, en 1998 l'IUFM de l'académie d'Amiens souligne que, « en ce qui concerne l'activité internationale, des séjours à l'étranger pour les PE ont été organisés, parfois précédés ou suivis d'un accueil de stagiaires étrangers. Ces séjours se sont déroulés principalement en Angleterre, mais aussi en Espagne, en Italie, en Suède, au Maroc, en Mauritanie, au Sénégal et au Brésil »⁷¹³. Il est évident qu'il n'y a donc de liens spécifiques avec la Roumanie, à une époque où dans ces régions, la diaspora roumaine est très limitée.

De même, en 2004, le projet d'établissement de l'IUFM de l'académie d'Amiens précise que, tandis que les PE2 avaient la possibilité de réaliser des stages à l'étranger en Angleterre et en Allemagne, « une ouverture en direction des pays de l'Est pourrait être envisagée : un premier contact avec la Pologne a été pris en 2002 »⁷¹⁴. En revanche, l'IUFM de l'académie de Rennes, avait déjà créé des liens avec l'Europe de l'Est dont la Roumanie, en mettant en place pour les enseignements du FLE⁷¹⁵ ou d'une DNL⁷¹⁶ en français dans les filières bilingues, des stages, de 2 et 3 semaines, « dans des établissements de Constantza⁷¹⁷, Roumanie, de Banska Bystrica, Slovaquie, de Gabès, Tunisie »⁷¹⁸. En plus, « les actions internationales menées par

⁷¹² Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens, Rapport d'évaluation*, Avril 1998, p. 55.

⁷¹³ *Ibid.* p.55

⁷¹⁴ IUFM de l'académie d'Amiens, *Projet d'établissement 2004-2007*. p. 30. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre d'Amiens).

⁷¹⁵ Français langue étrangère.

⁷¹⁶ Discipline non linguistique.

⁷¹⁷ Constanța, chef-lieu du département de Constanța, est une ville côtière de la mer Noire, située à l'est de la Roumanie.

⁷¹⁸ IUFM de l'académie de Rennes, *Projet d'établissement 2004-2007*. Bilan janvier 2007. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

l'IUFM de Bretagne dans le cadre de la formation initiale s'adressent à l'ensemble des stagiaires et prennent deux formes :

- les stages d'éducation comparée, qui ont pour objectif d'intégrer la dimension internationale dans la pratique professionnelle ;

- les stages de pratique professionnelle, qui visent à l'acquisition d'une compétence spécialisée : l'enseignement des langues à l'école primaire (PE2), l'enseignement en sections européennes (PLC2 et PLP2), l'enseignement du français ou l'enseignement en français à l'étranger »⁷¹⁹.

Y a-t-il d'autres évolutions de la société qui impacteront le cursus de la formation initiale des enseignants ?

III. RÉNOVATIONS SUITE À LA LOGIQUE CONTRACTUELLE AVEC L'ÉTAT

En 1994 les IUFM ont élaboré un projet d'établissement quadriennal (1995-1999) dont le plan de formation que nous venons d'analyser représentait l'élément central. Cependant ce projet ne s'inscrivait pas à l'époque dans une logique contractuelle avec l'État. Passant l'année transitoire 1999-2000 qui n'apporte pas de changements sur les plans de formation, nous allons nous concentrer sur le plan de formation élaboré pour la période 2000-2003 qui s'est réalisé dans un cadre réglementaire unifié et cohérent à la suite des principes de la politique contractuelle qui a été généralisée à l'ensemble des IUFM.

Ainsi, « le plan de formation 2000-2003 traduit les orientations politiques du projet d'établissement dans une démarche de bilan par rapport au plan 1995-1999 et d'évolution continue par rapport au plan de l'année transitoire 1999-2000 »⁷²⁰. Mais, inévitablement, le type des épreuves du concours pilote encore la première année de formation, tel que le tableau suivant le résume :

⁷¹⁹ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation*, 2001, p. 40.

⁷²⁰ IUFM Bretagne, *Projet d'établissement 2000-2003*. Plan de formation professorat des écoles (PE1-PE2), 1^{er} décembre 1999. p.2. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|--|----------------|---|----------------|
| Une formation disciplinaire professionnalisée | Volume horaire | Formation disciplinaire | Volume horaire |
| | | Obligatoires pour tous | |
| Français | 80 h | Français | 80 h |
| Mathématiques | 80 h | Mathématiques | 80 h |
| Discipline option 1 | 50 h | E.P.S. | 30 h |
| Discipline option 2 | 50 h | Obligatoire en option | |
| EPS | 50 h | Option 1 : | 50 h |
| | | Biologie-Géologie | |
| Option 1 - épreuve écrite : histoire-géographie ou biologie-géologie ou sciences physiques-technologie | | Ou Physiques-Technologie | |
| Option 2 - épreuve orale : langue ou musique ou arts plastiques | | Ou Histoire-Géographie | |
| | | Option 2 : | |
| | | Arts plastiques | 40 h |
| | | Ou Musique | |
| | | Ou Langues Vivantes | |
| | | Ateliers méthodologique obligatoires | 30 h |
| | | Ateliers méthodologique optionnels | 20 h |
| Total | 310 h | Total | 330 h |
| Une sensibilisation à la polyvalence du métier | | Formation générale | |
| | 48 h | Obligatoire | |
| Sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation | 12 h | Évolution psychologique de l'enfant et les apprentissages | 30 h |
| Connaissances du système éducatif et de l'école | | La relation pédagogique et le groupe classe | 20 h 20 h |
| | | Institution scolaire en France | 30 h |
| | | Philosophie et éducation | |
| Total | 60 h | Total | 100 h |
| Personnaliser son parcours de formation | 15 h | Groupe de médiation | 54 h |
| | 30 h | Stage de pratique accompagnée filé | 36 h |
| Renforcement de la discipline de l'IPP3 | 20 h | Stage d'observation | 24 h |
| Temps de formation personnelle accompagné | 20 h | Stage de pratique accompagnée | 2x2 |
| Épreuve facultative de langue | 9 h | | semaines |
| Technologie de l'information et de communication | 20 h | | soit 108 h |
| Suivi, régularisation | | | |
| Dossier professionnel | | | |
| Total | 114 h | | |
| Une formation au contact des terrains d'exercice | | | |

| | | |
|---|------------|--|
| Stages | | |
| Stage d'observation | 1 à 2 | |
| Stage de pratique accompagnée | semaines | |
| | 2 semaines | |
| Initiation à la pratique professionnelle | | |
| IPP1 : Français | 30 h | |
| IPP2 : Mathématiques | 30 h | |
| IPP3 : Une 3 ^{ème} discipline | 30 h | |
| Total | 90h | |

Tableau n°60 : PE1, IUFM de l'académie de Rennes-Amiens : 2000-2003⁷²¹

Depuis 1991, c'est le premier plan de formation qui montre une formation disciplinaire presque symétrique entre ces deux IUFM. C'est bien le signe que la régulation par le haut a été confortée. Cette convergence s'explique par un cadrage national fortement accentué par la contractualisation. Celle-ci porte sur des engagements réciproques entre l'établissement supérieur et l'État et « induira une harmonisation accrue des plans de formation »⁷²².

Au total la formation hors stages est de 574 heures pour les étudiants de l'IUFM de l'académie de Rennes et de 484 h pour ceux de l'IUFM de l'académie d'Amiens. Cet écart se justifie par la mise en place du dispositif de formation « Personnaliser son parcours de formation » par l'IUFM de l'académie de Rennes, bien que son choix de la durée totale des stages atteigne à peine la limite basse recommandée par les recommandations officielles et représente la moitié du temps alloué par l'IUFM de l'académie d'Amiens, soit 168 heures contre un temps de formation pratique que de 72 à 96 heures pour l'IUFM de l'académie de Rennes. Deux types de stages sont mis en place pour ces deux établissements : un stage d'observation d'une durée de 1 à 2 semaines (équivalent à 27 ou à 54 h) au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes et de 24 heures pour les étudiants de l'IUFM de l'académie d'Amiens et un stage de pratique accompagnée de 2 semaines (équivalent à 54 h) pour l'IUFM de l'académie de Rennes et de 108 heures pour l'IUFM de l'académie d'Amiens.

Il est intéressant de constater une différence assez considérable entre ces deux IUFM en ce qui concerne la formation encadrée. Cette différence est généralement constante dans le temps, ainsi, en 1991 il y a un écart de 93 heures de cours entre l'IUFM de l'académie de

⁷²¹ IUFM Bretagne, *Projet d'établissement 2000-2003. Plan de formation professorat des écoles (PE1-PE2)*, 1^{er} décembre 1999. p. 12. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes) / IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2000-2004 1^{er} degré*, Septembre 2000. p. 4. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷²² Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation, *BO* n°22 du 3 juin 1999.

Rennes et celui d'Amiens, dans le plan de formation de 1995 à 1999, cette différence se situe à 65 heures de cours et durant la période 200-2003, l'écart est de 90 heures de cours : de nouveau la logique de continuité est évidente pour ces deux IUFM.

Un grand changement intervient dans les principes de la formation au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes relatif à la rupture avec le plan de formation précédent concernant la logique d'approfondissement d'une même discipline sur les deux années. L'innovation porte désormais sur une personnalisation des parcours de formation plus accentuée avec l'introduction d'un temps de formation personnelle accompagnée en première année et un parcours personnalisé en seconde année.

Le plan de formation révèle que la formation de l'IUFM de l'académie de Rennes est structurée sur quatre axes : une formation disciplinaire professionnalisée, une sensibilisation à la polyvalence du métier, une personnalisation des parcours de formation, et une formation au contact des terrains d'exercice. Le volet de la formation disciplinaire inclut à la fois les disciplines enseignées à l'école primaire et présentées au concours. La sensibilisation à la polyvalence, qui prépare aussi à l'épreuve d'entretien sur dossier, porte sur les connaissances de ces disciplines, des connaissances du système éducatif, une initiation à la pratique professionnelle. Quant à l'IUFM de l'académie d'Amiens, les volets de la formation sont au nombre de trois, à savoir : la formation disciplinaire, la formation générale et les stages. Nous pouvons constater une grande différence plus évidente mais reprise du plan de formation précédent entre l'IUFM de l'académie de Rennes et d'Amiens : tandis que l'IUFM de l'académie de Rennes opte pour la disparition de la différence entre formation disciplinaire et formation générale et commune, l'IUFM de l'académie d'Amiens tient à cette structure mise en place depuis la création des IUFM. Nous pouvons en conclure que ces éléments et ces choix indépendants tiennent de la spécificité de chaque IUFM.

Compte tenu du coefficient accordé au français et aux mathématiques au concours et de leur place à l'école primaire, un horaire important est accordé par l'IUFM de l'académie de Rennes et d'Amiens à ces deux disciplines par le choix du même volume horaire, soit de 80 heures. Donc il y a homogénéisation, là où l'IUFM d'Amiens était plus sensible à l'approfondissement disciplinaire de toutes les disciplines. Puis, toujours dans la logique du concours, l'étudiant choisit les disciplines parmi les options proposées. Mais, tandis que l'IUFM de l'académie de Rennes affecte le même horaire aux deux disciplines choisies ainsi qu'à l'éducation physique et sportive, l'IUFM de l'académie d'Amiens traite ces matières d'une manière différenciée.

Si la logique d'approfondissement est supprimée par l'IUFM de l'académie de Rennes, certains dispositifs sont repris : par exemple, le dispositif d'initiation à la pratique professionnelle qui s'inscrit dans la logique d'une formation professionnelle, cette fois-ci dans trois disciplines : français, mathématiques et une autre au choix de l'étudiant. L'initiation à la pratique professionnelle « est amenée à problématiser, préparer, mettre en œuvre, analyser, comparer des séquences d'apprentissage dans le cadre d'une réflexion approfondie d'ordre didactique et méthodologique »⁷²³. En plus, les séances déroulées dans les trois disciplines « visent la maîtrise de gestes professionnels susceptibles d'être transférés dans d'autres domaines ».

En effet, le plan de formation de la première année de l'IUFM de l'académie d'Amiens, contrairement de celui de Rennes, ne subit pas des modifications importantes par rapport au plan précédent. Si le volume horaire des enseignements disciplinaires n'est pas modifié, nous constatons un renforcement des ateliers méthodologiques susceptibles d'améliorer les performances des étudiants aux épreuves de concours.

Alors que l'IUFM de l'académie de Rennes inclut la formation orientée vers les représentations du métier d'enseignant, les savoirs sur le système éducatif, concrètement les notions appartenant au domaine de la sociologie, philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, notions de politique institutionnelle, scolaire dans le volet de formation visant la sensibilisation à la polyvalence du métier, l'IUFM de l'académie d'Amiens continue d'encadrer ses savoirs dans la catégorie de formation générale qui, dans les deux cas, vise aussi à préparer à l'épreuve orale d'entretien sur dossier. Les savoirs issus des recherches en sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation et celles liées au système éducatif sont liées aux autres volets de la formation. Ainsi, les sciences sociales et humaines « ont notamment pour projet d'assurer une confrontation entre une partie professionnelle et les résultats de la recherche en didactique, sociologie, psychologie, philosophie et sciences de l'éducation⁷²⁴». Selon le comité national d'évaluation, les formations appartenant aux sciences sociales et humaines « mises en place dès l'ouverture de l'IUFM, [...] ont évolué en même temps que les plans de formation successifs et ont su garder leur originalité, leur identité et leur caractère innovant »⁷²⁵.

⁷²³ IUFM Bretagne, *Projet d'établissement 2000-2003*. Plan de formation professorat des écoles (PE1-PE2), 1^{er} décembre 1999. p. 9. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁷²⁴ IUFM Bretagne, *Projet d'établissement 2000-2003*, *op. cit.*, p.10.

⁷²⁵ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation*, 2001. p. 70.

Dans ce plan, la personnalisation des parcours de formation occupe plus de place que dans le précédent, de ce fait plusieurs dispositifs sont mis en place afin d'essayer de répondre au mieux aux besoins de chaque étudiant.

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|---|----------------|--|----------------|
| La polyvalence dans l'enseignement des disciplines | Volume horaire | Formation disciplinaire | Volume horaire |
| Français | 45 h | Obligatoires pour tous Français | 36 h |
| Mathématiques | 45 h | Mathématiques | 36 h |
| Discipline 2 option 1 | 25 h | E.P.S. | 30 h |
| Discipline 3 option 1 | 25 h | Éducation civique | 15 h |
| Discipline 2 option 2 | 25 h | Obligatoire en option | |
| Discipline 3 option 2 | 25 h | Option 1 : 2 modules au choix Biologie/Géologie | 78 h |
| Option 1 : histoire-géographie ou biologie-géologie ou sciences physiques-technologie | 20 h | Physiques/Technologie | |
| Option 2 : langue ou musique ou arts plastiques | 20 h | Histoire/Géographie | |
| EPS | 45 h | Option 2 : 2 modules au choix | 78 h |
| Maîtrise des langues | | Arts plastiques | |
| Sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation | 10 h | Musique | |
| Connaissances du système éducatif et de l'école | | Langues Vivantes | |
| La pratique du métier | | Stage de rentrée | 27 h |
| | | Stage de pratique accompagnée | 54+36 h |
| | | Stage en responsabilité | 216 h |
| Stage en responsabilité 8 semaines (2x4 semaines) | | | |
| Stage de pratique accompagnée 3 à 4 semaines | | | |
| Stage filé en responsabilité 8 à 12 jours | | | |
| Module Maternelle | 25 h | | |
| Réfléchir et communiquer sur l'exercice du métier | | Formation commune | 12 h |
| Analyse de pratiques | 30 h | Modules interdisciplinaires et transversaux | 24 h |
| Mémoire professionnel | 20 h | | |

| | | | |
|--|------|--|------|
| Personnaliser son parcours de formation | | Module maternelle | 45 h |
| Parcours personnalisé | 30 h | Projet personnel d'action culturelle | 10 h |
| Projet polyvalent | 35 h | Mémoire professionnel | 20 h |
| Technologies d'information et de communication | 20 h | Groupe de suivi de formation | 35 h |
| Suivi, régulation | 9 h | Formation transversale et générale | |
| | | Obligatoire | |
| | | Diversité des publics scolaires | 45 h |
| | | Éthique, politique et éducation | 25 h |
| | | Technologies de l'information et de la communication | 12 h |
| | | Module vie scolaire | |

Tableau n°61 : PE2, IUFM de de l'académie de Rennes – Amiens : 2000-2003⁷²⁶

À ces formations se rajoutent les formations complémentaires facultatives. Deux parmi ces formations facultatives sont identiques à l'IUFM de l'académie de Rennes et à l'IUFM de l'académie d'Amiens, à savoir les ateliers de pratique artistique ou sportive/ ateliers de pratique artistique et culturelle et les ateliers/module TIC. Cela n'est guère étonnant puisque l'existence des nouvelles technologies était inscrite dans les plans de formation dès le début, comme c'était le cas de l'informatique pour les EN.

L'IUFM de l'académie de Rennes propose en plus des formations facultatives dans le domaine de la culture bretonne, chorale, utilisation des TIC ou des ateliers sur la pratique artistique, sportive ou d'une langue étrangère ou régionale. L'affirmation de l'identité bretonne continue avec une politique visant aussi ses dimensions linguistiques et culturelles, tandis qu'à Amiens, c'est une formation culturelle plus généraliste et qui est adoptée, moins ancrée dans le territoire, compte-tenu peut-être du nombre d'étudiants venus de l'extérieur pour qui être picard ne signifie pas grand-chose, à la différence des étudiants bretons ou l'apport extérieur est nettement moindre.

Les formations facultatives comportent quelques nouveautés dans le cas de ces deux IUFM, comme l'indique le tableau ci-dessous :

⁷²⁶ IUFM Bretagne, *Projet d'établissement 2000-2003. Plan de formation professorat des écoles (PE1-PE2)*, 1^{er} décembre 1999. p. 13. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes) / IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2000-2004 1^{er} degré*, Septembre 2000. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

| IUFM de l'académie de Rennes | IUFM de l'académie d'Amiens |
|--|---|
| Habilitation en langue étrangère Ateliers TIC Ateliers de pratique artistique ou sportive Atelier d'écriture Culture bretonne Journal Chorale Formation premiers secours (AFPS) | Langue vivante TICE Ateliers de pratiques artistiques et culturelles Ateliers de renforcement Option langue |

Tableau n°62 : PE2, Formations facultatives : IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 2000-2003

En plus du module obligatoire des technologies d'information et de communication qui étend d'ailleurs ses apprentissages jusqu'à leur utilisation dans les différentes disciplines, nous retrouvons cette discipline en option pour les étudiants et les professeurs stagiaires qui souhaitent suivre un approfondissement en informatique, documentation et audiovisuel avec ses utilisations pédagogiques possibles dans les différents enseignements disciplinaires.

Dans le souci de renforcer la personnalisation de la formation afin de mieux prendre en compte les attentes et les préoccupations des professeurs stagiaires, l'IUFM de l'académie de Rennes met en place pour les PE2 quatre dispositifs qui visent une personnalisation des parcours de formation afin de mieux prendre en compte les attentes et les préoccupations des professeurs stagiaires, à savoir : le parcours personnalisé, le projet polyvalent, les technologies d'information et de communication et un suivi, régulation. D'ailleurs, nous avons déjà retrouvé le module intitulé régulation pour le renforcement de la professionnalisation avec un lien avec le terrain au plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens 1995-1999. Ce qui pourrait montrer une éventuelle influence entre les différents IUFM. Les IUFM influencent-ils d'autres ? Ou ceux-ci copient-ils les pratiques nées ailleurs ? Les sources à notre disposition ne permettent pas de répondre directement à ces questions. De plus, il faudrait une analyse approfondie de l'ensemble des IUFM afin de pouvoir montrer un lien entre cadrage national et pratique locale.

En PE1, l'IUFM de l'académie de Rennes, choisit un allégement du dispositif de médiation en première année de 85 h en 1995-1999 à 54 h en 2002-2003 au profit d'un suivi individuel en deuxième année. En PE2, le module appelé « Groupe de suivi » de 35 h permet

aux professeurs stagiaires de se positionner dans le parcours de leur formation et la construction de leurs compétences professionnelles, surtout au retour des stages dans le cadre des « rendez-vous » avec « leurs deux formateurs référents »⁷²⁷. Nous constatons que la mise en place de ces dispositifs accentue la formation professionnelle en seconde année sous différentes formes et dénominations : séminaires d'analyses de pratiques, atelier de pratique réflexive, analyses de pratiques pédagogiques, groupe de médiation, régulation etc.

Une autre modification de plan de l'IUFM de l'académie de Rennes consiste dans le module maternelle, qui devient obligatoire par rapport au plan précédent, il s'agit d'une formation qui « ne saurait s'y réduire et est conduite dans les diverses composantes de la formation et les stages »⁷²⁸. Ce même module était obligatoire au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens depuis 1995.

Nous constatons que le plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens est plus lisible et plus conforme que celui de l'IUFM de l'académie de Rennes concernant la mise en œuvre de certaines orientations ministérielles de la circulaire du 27 mai 1999 par rapport, par exemple, au volume horaire et aux approches transdisciplinaires de la formation. Le module spécifique sur l'organisation de la classe maternelle est pris en compte par les deux IUFM que nous analysons. Cependant, le module « maternelle » déjà pris en compte au plan précédent avec le même volume horaire par l'IUFM de l'académie d'Amiens, occupe une place plus privilégiée que celle accordée par l'IUFM de l'académie de Rennes, même si les spécificités de l'école maternelle sont prises en compte dans les autres enseignements de la formation par ces deux IUFM. Les initiatives liées à la spécificité de l'enseignement en maternelle sont abordées différemment. Ainsi, au sein de l'académie de Rennes « la spécificité de l'école maternelle se manifeste, d'une part, par une augmentation très sensible du nombre des stagiaires qui y effectuent un stage en responsabilité, d'autre part, par l'organisation d'un module « maternelle pour tous » »⁷²⁹.

En deuxième année, la formation disciplinaire permet aux professeurs des écoles de suivre une formation dans les disciplines qui n'ont pas été concernées par une préparation aux épreuves du concours en première année. Pour un volume horaire différent, soit 156 h contre 100 h, le plan des deux IUFM rend obligatoire en PE2 deux options 1 et deux options 2 dans le but de compléter sur les deux ans la formation disciplinaire d'une manière harmonieuse.

⁷²⁷ IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2000-2004 1^{er} degré*, Septembre 2000. p. 9 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷²⁸ IUFM Bretagne, *op. cit.*, p. 18.

⁷²⁹ Comité national d'évaluation, *Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation*, 2001, p. 57.

Les horaires recommandés par les autorités ministérielles pour les PE2, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 5, se situent entre 400 – 500 heures de formation encadrée et 12 – 14 semaines de stage. Les deux IUFM respectent ces directives, l'écart n'est pas extrêmement important : le temps de formation obligatoire à l'IUFM de l'académie de Rennes est de 454 heures et il est de 501 heures pour l'IUFM de l'académie d'Amiens, les stages ayant la même durée, soit 336/333 heures équivalent à 12 semaines de stage. Les stages sont organisés sous une appellation commune ou différente, propres à chaque IUFM : stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité, stage filé en responsabilité ou stage de rentrée qui est en effet un stage d'observation situé à la rentrée scolaire. Les périodes de stages ont été restructurées et diversifiées au début des années 2000 selon les cycles, le type de stage ayant la même forme. Le pilier de la formation de deuxième année est sans aucun doute le stage en responsabilité, stage intégré à la formation dans le principe de l'alternance. Alors que l'IUFM de l'académie de Rennes, le divise en deux périodes de quatre semaines, l'IUFM de l'académie d'Amiens le partage en trois périodes sur les trois cycles, étant donné que, dorénavant « les contenus disciplinaires et les approches didactiques de chacune des disciplines de l'école doivent donc désormais se décliner dans le temps de la formation selon la problématique des cycles »⁷³⁰ de l'école primaire.

Malgré les efforts d'intégrer les notions des technologies modernes d'information et de communication à tous les enseignements disciplinaires et interdisciplinaires, l'IUFM de l'académie de Rennes accorde une place plus importante au module TICE obligatoire que l'IUFM de l'académie d'Amiens.

La formation commune qui parvient à survivre, toujours en deuxième année dans le cadre des thématiques surtout générales a un volume horaire très réduit, soit 12 h sur les deux ans de formation. De ce fait, l'IUFM de l'académie d'Amiens admet que ces temps « ne sauraient suffire à la construction d'une culture professionnelle partagée »⁷³¹, d'où une volonté d'associer les enseignants du premier et second degré en dehors de ces modules. Ce volet de formation est mis en place dans le cadre des formations facultatives par l'IUFM de l'académie de Rennes, qui sont organisées souvent « de manière à associer les publics PE, PLC, formateurs... »⁷³². Le volume horaire ainsi que les thématiques concrètes abordées lors de ces

⁷³⁰ IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2000-2004 1^{er} degré*, Septembre 2000. p. 8 (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷³¹ IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2000-2004 1^{er} degré*, *op. cit.*, p. 12. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷³² IUFM Bretagne, *Projet d'établissement 2000-2003. Plan de formation professorat des écoles (PE1-PE2)*, 1^{er} décembre 1999. p. 11. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

séances ne sont lisibles ni dans le plan de formation ni dans le projet d'établissement ni dans le rapport d'évaluation de cet établissement.

Le plan de formation de l'IUFM est l'élément central et intégrateur du projet pédagogique et stratégique de chaque établissement. Une certaine évolution des plans de formation relève à la fois des nouveaux dispositifs et des anciens dispositifs de formation qui connaissent une amélioration et d'autres directions et modalités de mise en œuvre. Nous pouvons cependant en conclure que ces plans se trouvent entre passé et contemporain. Malgré l'évolution des enseignements et des dénominations des volets de la formation, il apparaît clairement sur les plans de formation des IUFM que nous avons choisis pour notre étude de cas, plusieurs éléments communs avec les plans de formation des écoles normales primaires : le module maternelle, le stage en responsabilité et les notions telles que les connaissances du système éducatif et de l'école, l'évolution psychologique de l'enfant et les apprentissages, l'institution scolaire en France, la philosophie, la diversité des publics scolaires ou celles liées à différents domaines disciplinaires. En effet, ce sont des notions intégrées au fil du temps dans différents volets de la formation dont le vocable a connu plusieurs changements : formation pédagogique, formation générale, formation professionnelle générale, formation générale spécifique, formation transversale et générale, formation disciplinaire, formation disciplinaire et scientifique de base , formation disciplinaire professionnalisée , formation disciplinaire polyvalente, formation au rôle de l'enseignant/à l'exercice du métier.

Certaines évolutions et modifications du plan précédent sont perceptibles dans le cadre du plan de formation 2000-2003 pour les deux IUFM dont plus d'ouverture aux approches transversales, une amélioration du suivi des étudiants et des professeurs stagiaires, des nouvelles stratégies d'individualisation de la formation et une volonté de refonder la formation en commune PE/PLC. En réalité, cette dernière a eu du mal à attendre les objectifs initiaux. Y a-t-il des modifications concrètes suite à la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002 qui annule et remplace la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 et celle du 14 novembre 1994 relatives essentiellement aux contenus de la formation initiale des futurs professeurs des écoles ?

Pour répondre à cette question, nous avons choisi d'analyser enfin le dernier plan de formation qui entre dans les bornes chronologiques de notre recherche, celui de 2004-2005.

IV. LE DERNIER PLAN DE FORMATION SOUS LE STATUT PLEINEMENT AUTONOME DES IUFM

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|--|--------------|---|--|
| Une formation disciplinaire professionnalisée | 325 h | Formation disciplinaire | 335,5 h |
| Français | 80 h | Modules obligatoires communs Français | 81 h |
| Mathématiques | 80 h | Mathématiques | 81 h |
| Sciences et Technologie | | EPS | 33 h |
| Ou Histoire-Géographie | 65 h | Modules obligatoires optionnels | |
| | | Option 1 : | 66 h |
| Arts ou Musique ou LV | 50 h | Sciences et Technologie Ou | |
| EPS | 50 h | Histoire-Géographie et éducation civique | 42 h |
| | | Option 2 : | |
| | | Arts plastiques Ou Musique Ou Langues Vivantes | |
| | | Ateliers méthodologiques | 36 h |
| I.P.P : S'initier à la pratique professionnelle (Dans les champs disciplinaires présentés au concours) | 100 h | Formation générale | 111,5 h |
| | | Modules obligatoires communs | |
| | | L'évolution psychologique de l'enfant et les apprentissages | 30 h |
| IPP1 : Français | 20 h | La relation pédagogique et le groupe classe | 21 h |
| IPP2 : Mathématiques | 20 h | L'institution scolaire en France | 24 h |
| IPP3 : Sciences ou HG | 20 h | Philosophie et éducation | 30 h |
| IPP4 : Arts ou Musique ou LV | 20 h | Modules facultatifs | 12 h |
| IPP5 : EPS | 20 h | Corps et voix | |
| | | TIC | |
| Personnaliser son parcours de formation | 45 h | Préparation individualisée aux épreuves du concours | 2,5 UC par étudiant 0,5 UC par étudiant |
| Temps personnel accompagné | | | |
| Mathématiques et/ou Français | 15 h | Ateliers didactiques | 30 h |
| Sciences et Technologie, Histoire-Géographie, Arts, Musique, LV, EPS | 10 h | Ateliers pédagogiques | 15 h |
| Séminaires d'entraînement aux oraux | 10 h | Pratique accompagnée dans les écoles d'application | 36 h |
| Dont 1 oral/ épreuve d'admission/étudiant | 10 h | Stage de sensibilisation (un cycle) | 27 h |
| T.I.C. | | Stage de pratique accompagnée (les deux autres cycles) | 81 h |
| Formations facultatives | | | |
| TIC, Sciences, EPS, Arts, Musique, LV | | | |
| Connaître les terrains d'exercice et s'initier au métier | | | |
| Les stages : Observation | 1 à 2 | | |
| Pratique accompagnée | semaines | | |
| | 2 semaines | | |

| | | |
|--|--------------|--|
| Prendre en compte toutes les dimensions du métier, de l'école et de l'institution | 80 h | |
| Préparation, exploitation des stages | 15 h | |
| Connaissance du système éducatif | | |
| Savoirs issus de la recherche en éducation | 45 h 20 h | |
| Préparation « oral pré professionnel » | | |

Tableau n°63 : PE1, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 2004-2007⁷³³

À partir de 2004 on remarque une relative homogénéisation horaire entre ces deux IUFM. Le total des horaires de formation en ce qui concerne l'IUFM de l'académie de Rennes est de 550 h dont 50 h en autoformation accompagnée et de 492 h pour l'IUFM de l'académie d'Amiens. Les stages ont une durée de 3 à 4 semaines, soit 81 h – 108 h pour les PE1 de l'académie de Rennes et de 144 h pour ceux de l'académie d'Amiens. Nous remarquons que les deux IUFM respectent à nouveau les prescriptions officielles nationales, pourtant, tandis que l'IUFM de l'académie d'Amiens atteint à peine, avec les modules facultatifs, la borne inférieure de la formation encadrée recommandée, soit 508h, l'IUFM de l'académie de Rennes affecte 550 h des 600 h suggérées. Mais la balance s'inverse en ce qui concerne les stages : d'une part l'IUFM de l'académie de Rennes est à la limite inférieure, soit 4 semaines, de l'autre, l'IUFM de l'académie d'Amiens met en œuvre des stages de presque 6 semaines, ce qui représente la durée maximale des stages stipulée dans la circulaire qui encadre cette formation.

Certains principes énoncés depuis la création des IUFM dans le descriptif du projet d'établissements, sont maintenant visibles dans le plan de formation, par exemple : « savoirs issus de la recherche en éducation », « préparation individualisée aux épreuves du concours ». Malgré une volonté de participer à la recherche en éducation, le développement d'une aptitude à la recherche s'est réalisé assez tardivement, surtout qu'au début les formateurs des IUFM avaient poursuivi leurs travaux de manière isolée et souvent ils n'étaient pas rattachés à un centre de recherches universitaire. De plus, pour une grande part, ils n'étaient pas enseignants-chercheurs : comme nous l'avons noté dans le 4^{ème} chapitre en 1999⁷³⁴, à l'IUFM de l'académie d'Amiens 19,9% des enseignants intervenants appartenaient au supérieur, plus précisément un professeur universitaire et 25 maîtres de conférences soit 4% PU et 96% MC. Au sein de l'IUFM

⁷³³ IUFM de Bretagne. Année 2004-2005. *Programme de formation. Professorat des écoles 1^{er} année*. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes) / IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2004-2007. Professeurs des écoles*. Première année (PE1). Deuxième année (PE2). 17 septembre 2003. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷³⁴ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p.95 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

de l'académie de Rennes, 18,4% du nombre total des enseignants appartenait aux enseignants du supérieur avec 5 PU et 22 MC soit 23% PU et 77% MC. Quelles sont les orientations et comment cela se manifeste-t-il ? L'IUFM de l'académie d'Amiens « développe sa propre politique de recherche dans les domaines de l'éducation et de l'école, secteurs qui, légitimement, ne sont pas couverts par l'université »⁷³⁵. Des formateurs de cet IUFM sont intégrés dans différentes groupes de recherche internes à l'IUFM mais qui n'ont pas le statut de laboratoire de recherche, comme le GRIEST (Groupe de Recherche et d'Innovation pour l'Enseignement des Sciences et des Technique) ou le GRIPS-Sco (Groupe de Recherche sur l'insertion, la Prévention et la Socialisation des jeunes en milieu scolaire). Les recherches développées s'inscrivent essentiellement dans domaines de l'initiation scientifique et technique à l'école primaire et de l'intégration des technologies de l'information et de communication dans la formation. Des collaborations avec l'INRP⁷³⁶ portent sur des thématiques de recherche dans la maîtrise progressive du système de l'écrit de la grande section au CE1, l'argumentation et la démonstration dans les débats et discussions en classe, la structuration des connaissances et les nouveaux dispositifs d'enseignement⁷³⁷. De plus, l'IUFM de l'académie d'Amiens soutient et finance « à part égale avec l'Université de Picardie Jules Vernes une revue scientifique « *Carrefours de l'éducation* » ainsi que l'organisation de journées d'études et de colloques. Mais ces recherches internes « ont du mal à trouver une reconnaissance au niveau national »⁷³⁸, en plus, « ni le projet d'une équipe mixte avec l'Université de Picardie Jules Verne, ni la participation à une ERTÉ⁷³⁹ avec d'autres IUFM n'ont abouti ». Les chercheurs concernés ont, pour l'essentiel, finalement intégrés ultérieurement le laboratoire de sciences de l'éducation de l'université de Picardie, après disparition de l'IUFM⁷⁴⁰.

La volonté de faire émerger une politique de recherche s'est traduite dans l'académie de Rennes « par des journées de rencontre entre enseignants-chercheurs, des travaux au sein d'une commission spécifique [...], des débats »⁷⁴¹. Trois champs de recherche sont privilégiés : la formation professionnelle des enseignants et exercice du métier ; les technologies d'information et de communication ; l'institution scolaire, ses acteurs et son fonctionnement. Comportant des équipes pluri-catégorielles, certaines de ces recherches sont menées en relation avec l'INRP,

⁷³⁵ IUFM de l'académie d'Amiens, *Projet d'établissement 2004-2007*. p. 30. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre d'Amiens).

⁷³⁶ Institut national de recherche pédagogique.

⁷³⁷ *op.cit.* p. 31. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre d'Amiens).

⁷³⁸ *op.cit.* p. 32. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre d'Amiens).

⁷³⁹ Équipe de Recherche Technologique.

⁷⁴⁰ CURSEP, puis Habiter-PIPS et enfin à partir de 2011, le CAREF.

⁷⁴¹ Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, *Rapport d'évaluation interne*, adressé au Comité national d'évaluation (C.N.E.), février 2000, p. 58 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

comme dans l'IUFM de l'académie d'Amiens. Contrairement à ce dernier, à l'IUFM de l'académie de Rennes « en relation avec le Rectorat, des structures nouvelles plus adaptées à la pratique d'activités de recherche-innovation-production dans le cadre de la formation de formateurs ont été mises en place en septembre 1999 »⁷⁴².

Nous pouvons en conclure que c'est après la première décennie de leur existence que ces deux IUFM ont mené des activités de recherche en partenariat de manière coordonnée avec des équipes mixtes. Les recherches ont connu des freins réels tels que les « tâches de formation, d'encadrement et de gestion particulièrement lourdes »⁷⁴³ auxquels se rajoutent l'effectif faible d'enseignants-chercheurs appartenant à des disciplines variées, n'enseignant pas nécessairement dans les cours réservés aux professeurs des écoles et dont la plupart appartiennent à un laboratoire de recherche extérieur à l'IUFM.

En réalité, le développement cohérent des activités de recherche, comme lien entre la formation des enseignants et la recherche universitaire a été renforcé avec l'intégration des IUFM aux universités.

Comme précédemment, l'enjeu principal de la première année de formation porte sur la réussite au concours, qui structure l'ensemble du plan. De ce fait, la formation disciplinaire contient les matières obligatoires et optionnelles du concours, qui seront reprises en seconde année de formation. D'autres formations intégrées par chaque IUFM dans la logique des modules ou des ateliers nommés différemment ont le même objectif : préparer les étudiants à l'épreuve orale professionnelle. En plus, ces plans de formation, différemment de plans antérieurs, révèlent une plus grande importance donnée par les deux IUFM aux aides personnalisées aux épreuves écrites et orales du concours. La structure des plans de formation montre bien les relations entre les différents modules de formation et les articulations qui sont supposées avoir lieu entre tous les domaines de formation.

Pour les PE1 de l'IUFM de l'académie de Rennes, bien que l'on enregistre une légère diminution des horaires par rapport aux plans précédents, ces horaires se maintiennent en haut du volume horaire recommandé et en bas de volume proposé en ce qui concerne la durée des stages, qui d'ailleurs ne subissent aucune modification. Tandis que le volume horaire du module « Personnaliser son parcours de formation » connaît une diminution de 114 h à 45 h, le module d'initiation à la pratique professionnelle qui étend sa dimension de trois à cinq disciplines. Un autre changement porte sur l'ancien module « Une sensibilisation à la polyvalence du métier » qui devient « Prendre en compte toutes les dimensions du métier, de l'école et de l'institution »

⁷⁴² *Op. cit.*, p.59.

⁷⁴³ *Op. cit.*, p.58.

qui mélange les anciennes notions avec des nouvelles comme « Savoirs issus de la recherche en éducation ».

En ce qui concerne l'IUFM de l'académie d'Amiens, les enseignements ont presque la même durée que le plan précédent, en revanche les stages baissent de 168 h à 144 h, ce qui signifie, tel que le plan le montre, la suppression d'une semaine de stage. Les nouveaux ateliers didactiques et pédagogiques d'une durée totale de 45 heures sont un dispositif qui permet la préparation et l'exploitation des stages de pratique accompagnée.

| IUFM de l'académie de Rennes | | IUFM de l'académie d'Amiens | |
|---|--------------|--|-------------|
| S'exercer au métier (12 semaines) | | 1-Dispositif : Enseigner la langue française à l'école primaire | 96 h |
| Dans les 3 cycles de l'école primaire | | Modules obligatoires : | |
| Stage en responsabilité 9 semaines | 9 | 1-enseigner dans les trois cycles | 60 h |
| Stage de pratique accompagnée 3 semaines | 3 | Modules optionnels : | |
| | | 2-approfondissement disciplinaire | 15 h |
| | | 3-maîtrise du langage et interdisciplinarité | 21 h |
| | | 2-Dispositif : Enseigner les mathématiques à l'école primaire | 48 h |
| Analyser sa pratique | 143 h | Modules obligatoires : | 39 h |
| Préparation, exploitation des stages | 34 h | 1-enseigner dans les trois cycles | |
| -suivi du stage | | Modules optionnels : | 9 h |
| -analyser sa pratique en Français | 22 h | 2-mathématiques et interdisciplinarité | |
| - analyser sa pratique en Mathématiques | 12 h | 3-Dispositif : Maîtriser la polyvalence | 42 h |
| - analyser sa pratique en Sciences et Technologies | 10 h | Modules optionnels : | |
| Histoire – Géographie | | 1/2 : -Sciences et Technologie | 24 h |
| -en lien avec le mémoire professionnel | 15 h | -Histoire – géographie et éducation civique | ou |
| -séminaire mémoire | | 1 ou 2 : -Arts plastiques | 48 h |
| -suivi par le directeur de mémoire | 50 h | -Musique | 18 h |
| Dominante Arts ou Musique ou EPS ou LV | | Modules différenciés : -LV | ou |
| | | Modules obligatoires : -EPS | 36 h |
| | | Modules facultatifs : Complément de formation en - Sciences et Technologie ou en Histoire – Géographie | 24 h |
| | | Dispositif 1,2 et 3 : modules facultatifs de remédiation | |
| Acquérir des savoirs fondamentaux | 290 h | 4-Dispositif : Connaître l'école et ses valeurs | 27 h |
| Contextes scolaires | 50 h | Modules obligatoires : | |
| Didactiques des disciplines | 240 h | 1-éthique et déontologie | |
| | | 2-philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux | 15 h |
| | | Module facultatif : | 12 h |
| La maîtrise du langage et de la langue française au travers des disciplines | 20 h | 3-écoles, culture et partenariats | |
| Français | 58 h | 5-Dispositif : Connaître les réalités scolaires particulières | 12 h |
| Mathématiques | 38 h | Modules obligatoires : | 30 h |
| Sciences et Technologie | 38 h | 1-diversité des publics scolaires | |
| Ou Histoire – Géographie | | 2-vie scolaire | |
| | | 6-Dispositif : Apprendre à maîtriser les outils de l'enseignant | 12 h |
| TICE et apprentissage des élèves | 10 h | Modules obligatoires : -TICE | |
| Arts plastiques | 2x28 h | Modules facultatifs optionnels : -corps et voix ; -atelier TICE | 60 h |
| Ou éducation musicale | | 7-Dispositif : Élaborer son projet de formation, construire ses compétences et analyser sa pratique | 6 h |
| Ou langue vivante | | Modules obligatoires : | 18 h |
| Éducation physique | | -séminaire de mémoire | 36 h |
| | | -séminaire d'analyse de pratique | 48 h |
| | | -groupe de référence | |
| | | 8-Dispositif : Acquérir une dominante de formation | |
| | | Modules optionnels : -LV (Anglais, Allemand, Espagnol) | |
| | | -Arts (Musique, Arts plastiques, Arts du spectacle) | |

| Formation commune PE-PLC | | -EPS | |
|---|----------------|-------------------------------|------|
| Construire son parcours de formation | 20-42 h | | |
| -Élaborer sa stratégie de formation | 10 h | Stages : | |
| Suivi de formation | | Stage de pratique accompagnée | 2 |
| -S'outiller selon ses besoins | | semaines | |
| Utiliser plus efficacement les TIC | 10 h | Stage en responsabilité | 9 |
| Préparer l'AFPS | 12 h | semaines | |
| Renforcer ses compétences linguistiques en LV | 10 h | Stage en collège | 24 h |

Tableau n°64 : PE2, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 2004-2007⁷⁴⁴

Sans préciser le volume horaire ou les modalités de mise en œuvre, l'IUFM de l'académie de Rennes propose, comme précédemment, des formations facultatives portant sur : chorale, voix et communication, mention TIC, différents ateliers.

Ce plan est élaboré en prenant davantage en compte choix de l'étudiant entre les modules de l'offre de formation dans ses composantes obligatoires, optionnelles et facultatives.

La présence substantielle de différents dispositifs d'analyse de pratique dans le plan de formation de ces deux IUFM témoigne l'intention de développer des aptitudes à une analyse réflexive des situations concrètes vécues de la pratique professionnelle. Il faut rappeler que tous les nouveaux principes de ce plan de formation suivent les recommandations de la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002 à laquelle nous avons fait référence dans le chapitre 5. Ainsi, à travers ces modules spécifiques visant l'analyse de pratique, l'IUFM de l'académie de Rennes et celui d'Amiens développent différents moyens afin de laisser la place à la réflexivité et distanciation critique quant à leur pratique : « Il est essentiel de prévoir des temps de réflexion permettant d'une part, de comprendre, d'analyser la pratique et d'autre part, de l'enrichir en permanence pour la faire évoluer »⁷⁴⁵. L'attitude réflexive trouve aussi sa place au sein des enseignements en lien avec la pratique pédagogique. Ainsi, l'articulation théorie – pratique va aussi dans le sens pratique-théorie.

Nous prenons comme référence le concept de « praticien réflexif » de Donald Schön, le père de ce concept, qui « différencie la réflexion dans l'action et celle sur l'action. La première se développe au cours de l'action alors que la seconde se déroule *a posteriori* et se fonde selon

⁷⁴⁴ IUFM de Bretagne. Année 2004-2005. *Programme de formation. Professorat des écoles stagiaires*. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes) / IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2004-2007. Professeurs des écoles*. Première année (PE1). Deuxième année (PE2). 17 septembre 2003. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷⁴⁵ Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires* (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001), 11 avril 2002 BO n°15.

Saint-Arnaud (1999) sur des processus cognitifs différents »⁷⁴⁶. Les analyses de pratiques sont cessées offrir les outils indispensables au futur enseignant afin de pouvoir devenir un praticien réflexif en optimisant les relations avec le terrain et en réfléchissant constamment sur sa propre pratique. En effet, ces pratiques constituent les piliers d'un véritable système d'alternance entre les classes-ressources et une approche théorique des actions et observations menées dans ces classes.

Le choix de l'IUFM de l'académie d'Amiens d'organiser le plan de formation en dispositifs regroupant divers modules, est en effet « inspiré par la méthodologie de la formation continue »⁷⁴⁷. C'est une nouvelle structure du plan de formation qui « permet de dépasser son éclatement en multiples unités séparées ». De plus, ces dispositifs, au nombre de huit, redonnent le même nombre d'éléments d'enseignements stipulés dans la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002. Nous constatons ainsi, que l'IUFM de l'académie d'Amiens a suivi, durant toute la période de notre recherche, le même format des différents volets de la formation que ceux des documents officiels alors que celui de Rennes s'en est davantage émancipé. Cette façon de faire pourrait s'expliquer par une attitude traditionnelle, plus rassurante parfois, contre celle d'innovation due probablement aux enjeux de chaque région : d'une part, « la Picardie a mal à son école »⁷⁴⁸, et de l'autre « des taux de succès à tous les niveaux éducatifs qui placent la Bretagne au premier rang national »⁷⁴⁹.

Une nouveauté pour le plan de formation des PE2, qui donne toujours suite à la circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, intitulée « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires » réside dans l'acquisition obligatoire d'une « dominante » :

« Les IUFM ont pour mission de mettre en place « des dominantes de formation » à l'attention de tous les professeurs des écoles stagiaires dans les domaines suivants : langues vivantes, arts, éducation physique et sportive. Destinées à permettre aux futurs enseignants d'acquérir une formation approfondie (au plan disciplinaire, didactique et pédagogique) dans l'un de ces domaines, ces actions de formation seront intégrées au plan de formation de l'établissement »⁷⁵⁰.

⁷⁴⁶ Y. VACHER, « La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir », *Recherche et formation*, n° 66, 2011, p. 67, [en ligne] : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1133>, [consulté le 7 avril 2021].

⁷⁴⁷ IUFM de l'académie d'Amiens, *Plan de formation 2004-2007. Professeurs des écoles*. Première année (PE1). Deuxième année (PE2). 17 septembre 2003. (Archives non-classées, INSPÉ de l'académie d'Amiens).

⁷⁴⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*, novembre 2001, p.1, [en ligne] : [Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens | vie-publique.fr](http://www.vie-publique.fr), [consulté le 8 mai 2018].

⁷⁴⁹ IUFM Bretagne, Bilan des plans de formation à mi-parcours de l'IUFM de Bretagne, p.3. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁷⁵⁰ Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, *op. cit.*

Par conséquent, les dominantes font partie intégrante de ce plan de formation, le choix d'une dominante était obligatoire pour tous les professeurs des écoles stagiaires. Tandis que l'IUFM de l'académie de Rennes insère cette formation à dominante dans le module « Analyser sa pratique », l'IUFM de l'académie d'Amiens réserve un dispositif à part pour l'acquisition de celle-ci.

Les stages, toujours bien encadrés par la circulaire ci-dessus mentionnée, comportent pour les PE2 un stage en responsabilité et d'un stage de pratique accompagnée. Le stage en responsabilité, d'une durée totale de 9 semaines, s'effectue pour les deux IUFM, dans chacun des 3 cycles de l'école primaire. La même circulaire, allonge d'une semaine le stage en responsabilité, en passant ainsi de 8 semaines à 9, divisé en trois séquences et l'on ajoute « aux futurs professeurs des écoles un court stage de sensibilisation en collège » d'environ une semaine. Mais tandis que le stage de pratique accompagnée dure trois semaines dans le cadre de l'IUFM de l'académie de Rennes, il s'organise pour une période de deux semaines à l'IUFM de l'académie d'Amiens. Cette académie organise également, conformément aux institutions officielles, le stage en collège, d'une durée de 24 heures, préparation et exploitation comprises. Sans d'autres notes ou remarques, ce type de stage n'apparaît pas sur le plan de formation l'IUFM de l'académie de Rennes pour l'année universitaire 2004-2005. Cependant une année auparavant, la même académie indique sur le plan des PE2 « dans la mesure du possible, une semaine en collège, à la place d'une semaine en pratique accompagnée »⁷⁵¹.

Une autre nouveauté est perceptible sur le plan de formation des PE2 par l'IUFM de l'académie d'Amiens : le module obligatoire portant sur la philosophie de la laïcité et l'enseignement du fait religieux. On ne peut pas s'étonner de retrouver ces notions introduites dans la formation des enseignants, rappelons, à ce sujet, que c'est dans la région de Picardie que l'affaire des « foulards de Creil » trouve son origine. D'ailleurs, en 2004, le projet de loi interdisant les signes religieux ostensibles dans les écoles françaises publiques est votée et adoptée⁷⁵² par l'Assemblée nationale, et entre en vigueur en septembre de la même année. Si une année plus tard, certaines réglementations officielles rappellent ce principe dans la formation des enseignants : « Il convient donc, dans le respect de la liberté de conscience et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire. Cela suppose, en premier lieu, que les jeunes enseignants reçoivent eux-mêmes une formation spécifique

⁷⁵¹ IUFM de Bretagne, 2003-2004, (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁷⁵² Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. *JORF* n°65 du 17 mars 2004.

adaptée en IUFM [...] »⁷⁵³, la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002 prévoit une formation à la « philosophie de la laïcité » intégré dans le dispositif « connaître l'école et ses valeurs ». Tandis que nous retrouvons au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens le module « Connaître l'école et ses valeurs », en respectant ainsi l'instruction officielle exacte de ce qui est recommandé, à Rennes c'est celui de « Contextes scolaires » qui traite les formations centrées prioritairement sur la responsabilité du métier d'enseignant, ses droits et ses devoirs, la déontologie et l'éthique du métier, la relation avec les parents, la manière laïque d'enseigner etc.

Depuis la mise en place des IUFM, suite aux différentes réflexions, comme des rapports d'évaluation, référentiels de compétences, cahiers des charges, textes officiels réglementant les principes et modalités d'organisation de la formation des enseignants, les plans de formation ont été de plus en plus détaillés par rapport aux précédents.

Conclusion

Les plans de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes et de l'IUFM de l'académie d'Amiens ont été adaptés en fonction des épreuves du concours, des évolutions et des apports de la recherche en éducation et des nouvelles exigences de la société. Si les écoles normales primaires organisaient une initiation à la recherche pédagogique, les IUFM ont essayé et parfois ont réussi à développer une collaboration réelle avec les universités. Inévitablement, après les années 90, le développement rapide de la société a poussé la recherche en éducation à trouver des solutions pour un public d'enseignement différent. L'évolution parfois naturelle des principes, pratiques et connaissances de l'IUFM a préparé l'entrée de cet établissement à l'Université après la première décennie du XXI^e siècle.

Si au début les deux IUFM avaient réussi à mettre en œuvre des moments communs de formation pour les enseignants du premier et second degré, nous avons constaté qu'au fil du temps, la formation en commun qui, en réunissant PE et PLC a rencontré des difficultés de réalisations effectives, est peu visible dans les plans de formation. Ces situations ont été aussi entraînées par les autorités ministérielles qui ont montré certaines hésitations à cet égard. Ainsi, si en 1991 la formation commune devait être mise en œuvre en première et en deuxième année d'IUFM dans une plage horaire réservée, en 1994, celle-ci devient presque optionnelle et en 2002, elle revient obligatoirement mais sans avoir un volume horaire réservé spécialement comme une décennie auparavant. Ce qui pose la question de la stabilité et de la cohérence des

⁷⁵³ Rapport annexé. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, 2005, p. 37 [en ligne] : [PROJET DE LOI \(ac-rouen.fr\)](#), [consulté le 21 juin 2018].

objectifs nationaux au fil du temps : en réalité cela signifie aussi que l'on n'organise pas une synergie réelle entre le premier et le second degré. Pourquoi la priorité de cette formation a-t-elle diminuée petit à petit ? En effet, « qu'est-ce qui la rend néanmoins totalement insupportable ? Tout simplement l'idée qu'il puisse y avoir quelque chose de commun entre les différentes étapes de l'enseignement »⁷⁵⁴.

Le volume parfois réduit de la formation commune, d'autant que la création d'une culture commune des professeurs est considérée comme un objectif prioritaire de l'IUFM, révèle les débuts difficiles de créer une culture commune aux deux catégories d'enseignants qui jusqu'à la création des IUFM, appartenaient à des mondes distincts. Nous pouvons sans doute en conclure que l'unification des formations entre les enseignants du premier et du second degré n'a pas réellement amené ceux-ci à fusionner mais plutôt à cohabiter. Notre hypothèse selon laquelle la culture commune entre ces deux catégories d'enseignants n'a pas été concrètement accomplie est validée. Ce qui en partie explique la renonciation à une partie des objectifs des IUFM. Nos analyses des plans de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens et de l'IUFM de l'académie de Rennes, montrent que ces deux IUFM ne font pas exception quant à la mise en place de cette ambition qui a « rarement réussi », comme le signale Antoine Prost : « la lecture des plans de formation successifs fait donc apparaître « une diminution du volume horaire ; la réduction, puis la suppression de la formation commune générale au bénéfice d'une formation générale spécifique aux PE d'une part, et aux PLC d'autre part » (Grenoble, p. 62). De même, « à Orléans, la formation commune a déjà disparu en 1995 »⁷⁵⁵.

De même, on peut supposer, comme le rapport de 2001 du CNE le souligne, qu'au sein aussi de l'IUFM de l'académie d'Amiens et l'IUFM de l'académie de Rennes « Les problèmes auxquels ils se sont heurtés dans l'organisation de ces formations, notamment pour trouver des plages horaires communes, les réticences des étudiants et des professeurs stagiaires à cette modalité de la formation générale, un certain « clanisme » (« comment des gens qui ne se mélangent jamais pour les repas auraient-ils un appétit quelconque pour se former ensemble ? » s'interroge un responsable de site), ont amené beaucoup d'IUFM à réduire leurs ambitions en matière de formation commune »⁷⁵⁶.

Les plans de formation sont généralement en accord avec les demandes de l'État, néanmoins nous avons constaté que le volume horaire de la formation au sein de l'IUFM de

⁷⁵⁴ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 101.

⁷⁵⁵ A. PROST, (dir.), *op.cit.*, p. 251.

⁷⁵⁶ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p.54 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

l'académie de Rennes et celui d'Amiens était situé soit en haut soit en bas de la fourchette conseillée. Pourtant, le volume s'est stabilisé plutôt après 2002 devenant ainsi conforme aux recommandations du rapport Bancel de 1991 qui suggérait que la pratique et formation théorique soient quantitativement équilibrées. Par conséquent, en 2002, les professeurs des écoles stagiaires devaient suivre une formation encadrée qui ne devait pas dépasser 450 heures, alors que la formation pratique était de 324 heures.

Élaboré dans le cadre du projet d'établissement, le plan de formation prend en compte les caractéristiques de chaque établissement en respectant dans les grandes lignes les cadrages d'orientations nationaux. Les deux IUFM ont cherché un juste équilibre entre la formation scientifique, disciplinaire, générale et la pratique pédagogique, et nous pouvons sans doute en déduire que la formation à l'IUFM de l'académie de Rennes et à l'IUFM de l'académie d'Amiens se déroulait dans de bonnes conditions.

Si l'académie qui a la proportion la plus importante d'admis ayant suivi une formation en IUFM est celle de Nancy-Metz avec 77,1 % part des étudiants IUFM parmi les admis, l'académie qui a la proportion la plus faible est celle de Créteil avec 33,3 %. Dans ce contexte, l'IUFM de l'académie d'Amiens se situe à 56,2 % et celui de l'académie de Rennes à 62,2 %. L'écart entre la part des sortants d'IUFM et taux de réussite au concours externe de recrutement de professeurs des écoles de ces deux IUFM est ainsi insignifiant. Nous pouvons sans doute en conclure que la formation assurée au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes et l'IUFM de l'académie d'Amiens était située légèrement au-dessus de la moyenne des IUFM de la France métropolitaine.

D'ailleurs, l'écart entre les orientations définies par la politique ministérielle relatives au volume horaire et celui mis en œuvre effectivement au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes et l'IUFM de l'académie d'Amiens n'est pas extrêmement important comme l'indique le tableau ci-dessous :

| Année | Type de formation | Cadrage horaire de la formation des professeurs des écoles | IUFM de l'académie de Rennes | IUFM de l'académie d'Amiens |
|----------------------|--------------------------------|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| 1992 PE1 + PE2 | Formation encadrée obligatoire | 1000 - 1200 heures | 1240 heures | 1080 heures |
| | Stages | 18 à 19 semaines | 16 semaines (plus certains contacts) | 17 semaines |

| | | | ponctuels avec la classe) | |
|--------------|--------------------------------------|-------------------|--|------------------|
| 1995 | Formation encadrée obligatoire | 900 - 1100 heures | 1075 heures | 995 heures |
| PE1 + PE2 | Stages | 18 semaines | 16 semaines (plus certains contacts ponctuels avec la classe) | 18 semaines |
| 2005 | Formation encadrée obligatoire | 450 heures | 453 heures | 429 à 453 heures |
| PE2 | Stages | 12 semaines | 12 semaines | 12 semaines |

Tableau n°65 : IUFM de l'académie de Rennes et IUFM de l'académie d'Amiens : Volume horaire de la formation encadrée et les stages de 1991 à 2005

L'analyse des plans de formation successifs montre une diminution du volume horaire : tandis que depuis 1991 le volume horaire des formations encadrées a été réduit, la durée des stages est restée assez stable, ne connaissant que des modifications insignifiantes en dépit de plusieurs types de stage qui ont été mis en place. De ce fait, les réajustements successifs des plans de formation ont engendré plutôt une formation théorique progressivement réduite, ce qui traduit probablement aussi une volonté d'économie.

Les plans de formation que nous avons analysés n'ont pas connu une rupture forte durant la période qui couvre notre recherche, les aménagements dus aux circulaires, à l'évaluation du CNE et à la politique de contractualisation, s'inscrivent dans une relative continuité. Ce choix de rester dans la continuité et la résistance en reprenant des pratiques appartenant aux EN peuvent montrer une lenteur de la transition institutionnelle. Notre étude ayant comme terrain de recherche l'IUFM de l'académie d'Amiens et l'IUFM de l'académie de Rennes rejoint l'opinion d'Annette Bon qui se demande si « leur échec est-il de ne pas avoir plus fortement proposé des ruptures avec les modèles de formation antérieurs, et d'avoir quelques fois proposé de rester dans la continuité ? »⁷⁵⁷.

⁷⁵⁷ A. BON, « Des début difficiles. Naissance et construction des IUFM, 1990-1997 », in A. PROST (dir.), *op.cit.*, p. 272.

La diversité des contextes scolaires devient plus accentuée après 1989, ce qui se traduit sur les plans de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes et de l'IUFM de l'académie d'Amiens dans de nouveaux domaines absents des écoles normales comme l'ouverture des relations internationales, le mémoire, qui a fait d'ailleurs connaissance avec la recherche en éducation, l'intention d'une formation commune, le développement des approches interdisciplinaires des apprentissages. En effet, ces évolutions suivent les nouvelles exigences, par exemple, en matière de formation à l'intégration des technologies de communication et de l'information dans l'enseignement, de l'ouverture internationale et de développement des langues vivantes à l'école primaire comme nos analyses l'ont aussi constaté :

« Il faut donc saluer les efforts des établissements qui ont su rompre avec les pratiques héritées des EN pour jeter les bases d'une politique internationale, et affirmer ainsi la transition vers un établissement à dimension universitaire. On constate, depuis le début de l'évaluation des IUFM, une montée en puissance progressive des activités internationales. Il faut signaler encore que les échanges internationaux des IUFM, comme ceux des universités, s'inscrivent dans le cadre des programmes européens, et que quelques IUFM se sont efforcés de mettre en commun leurs réseaux internationaux »⁷⁵⁸.

Parfois, ces réalisations concrètes ont été testées avant d'être implantées effectivement, par exemple : « Le développement des TIC et des TICE fait généralement partie des priorités annoncées dans les plans de formation 1995-1999, mais en dehors de quelques IUFM pionniers, ce n'est qu'à partir de 1998, grâce au plan de développement des techniques d'information et de communication dans la formation initiale des enseignants et aux moyens qui l'ont accompagné, que cette priorité a commencé d'être une réalité »⁷⁵⁹.

Les plans de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes et l'IUFM de l'académie d'Amiens ont connu des évolutions constantes conditionnées par la dynamique des formateurs et des prescriptions officielles, cependant, à la lecture des plans de formation, n'apparaissent pas les difficultés socio-économiques de ces deux établissements. Nous pouvons en conclure que les rapports de force locaux de ces deux IUFM sont souvent faibles et que la manière de traiter les problèmes éducatifs locaux n'a lieu qu'au contact avec les réalités du terrain durant les stages.

Notre étude permet de souligner que la capacité des acteurs à mobiliser leur marge d'autonomie se limitait généralement aux choix d'intégrer le contenu de la formation dans différents modules, aux stratégies d'individualisation et de personnalisation de la formation,

⁷⁵⁸ Comité national d'évaluation, *op.cit.*, 2001, p.33 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁷⁵⁹ *Ibid.*, p. 57.

aux modalités de formation. Ces éléments suivent en effet les principes généraux des instructions officielles énoncées et le cadrage horaire de la formation qui était fortement encadré.

À la fin de la période qui couvre notre recherche, les plans de formation des IUFM analysés devient plus homogènes, ce qui indique bien que le contenu de ceux-ci est marqué par l'importance d'un cadre national qui devient graduellement plus centralisé entre 1989 et 2005, comme c'était le cas des EN à la fin de leur vie.

L'impact de l'héritage des écoles normales sur les IUFM est évident sur les plans de formation. Par exemple, à partir de 2002, un stage d'observation au collège pour les futurs professeurs des écoles est rajouté. Rappelons que le stage en collège était une pratique déjà connue par les écoles normales primaires comme nous avons vu dans le chapitre 6. Comme c'est le cas aussi des certains dispositifs mis en place par les IUFM que nous avons analysés à un moment donné, tels que l'analyse des pratiques ou des ateliers pédagogiques. Comme le souligne Antoine Prost, ces dispositifs, « les plus simples » développés par les IUFM sont en effet « la reprise améliorée de pratiques des EN »⁷⁶⁰. Malgré l'écart important entre le volume horaire de ces deux institutions : en 1989 les élèves-instituteurs suivaient une formation en partie universitaire sur deux ans d'un total de 1890 heures formation encadrée et stages, et en 2005, les professeurs des écoles stagiaires étaient censés suivre une formation théorique et pratique entre 1400 – 1600 heures, la durée des stages a gardé la même durée en 2005 qu'en 1989, soit 18 semaines au total sur deux ans de formation professionnelle.

Notre étude a pu montrer plus de ressemblances entre le contenu et la formation à l'IUFM et à l'école normale d'Amiens qu'entre ceux de l'IUFM et de l'école normale de Rennes. Durant la période 1991-2005, le plan de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens préserve la plupart du contenu et la dénomination de la formation générale, même si parfois s'y rajoute d'autres caractéristiques comme « formation transversale et générale ». Cet IUFM intègre dans ce volet les notions liées à la philosophie, à l'institution scolaire en France, à l'évolution psychologique de l'enfant et aux apprentissages, aux éléments de pédagogie, psychologie etc., comme les écoles normales le faisaient auparavant. Nous pouvons en conclure que l'IUFM de l'académie d'Amiens témoigne d'une continuité plus forte des pratiques normaliennes. Cette continuité voire résistance, maintenue pendant toute cette période, n'est pas évidente au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes, qui par exemple pour désigner la formation générale utilise différentes terminologies au fil du temps : prendre en compte toutes

⁷⁶⁰ A. PROST (dir.), *op.cit.*, 2014, p.255.

les dimensions du métier, de l'école et de l'institution, une sensibilisation à la polyvalence du métier etc. D'ailleurs ce dernier ne parle plus des stages mais de « S'exercer au métier ».

Comment peut-on expliquer cette continuité plus forte dans l'IUFM d'Amiens et cette continuité plus faible dans l'IUFM de Rennes ?

Cela pourrait s'expliquer par l'environnement social, culturel et économique où l'IUFM a été créé. Comme nous l'avons souligné, l'IUFM de l'académie de Rennes est né dans un contexte favorable, ce qui a facilité le développement d'une identité forte de cet IUFM, ce qui a facilité également la mise en place des dispositifs innovants. L'IUFM de l'académie d'Amiens est né dans une académie où les difficultés du système éducatif sont connues. Cet IUFM devait avant tout gérer les problématiques de la Picardie, ce qui a probablement réduit la dynamique d'innovations :

« Il n'est pas acceptable que, face aux difficultés rencontrées en Picardie, enseignement primaire, enseignement en collège, enseignement en lycée général et technologique, enseignement en lycée professionnel, IUFM et université soient des mondes qui s'enferment dans d'innombrables motifs pour s'isoler »⁷⁶¹.

De plus, l'analyse des plans de formation ne révèle pas les caractéristiques scolaires de cette académie :

« Il convient cependant d'inscrire plus lisiblement dans les dispositifs de formation les problématiques et les enjeux de la Picardie, au premier chef le niveau scolaire des élèves et les difficultés d'apprentissage dont il témoigne, notamment dans la maîtrise du langage et de la langue française et en mathématiques »⁷⁶².

De ce fait, l'IUFM de l'académie d'Amiens a préféré apparemment éviter les grandes modifications et faire preuve d'un conservatisme prudent.

Notre analyse des plans de formation finit en 2005, année qui met officiellement fin au statut initial de l'IUFM : celui d'établissement public doté de l'autonomie administrative et financière. Mais ce nouveau changement trouve les IUFM dans de nouvelles remises en question en ce qui concerne la formation initiale qui devrait être poursuivie et consolidée à travers des dispositifs nouveaux ou relativement nouveaux.

⁷⁶¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*, novembre 2001, p.84, [en ligne] : [Evaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens | vie-publique.fr](http://vie-publique.fr), [consulté le 8 mai 2018].

⁷⁶² IUFM de l'académie d'Amiens, *Projet d'établissement 2004-2007*. p. 7. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre d'Amiens).

Dans le chapitre suivant nous allons tenter de saisir les spécificités des contenus des plans de formation des Collèges universitaire d'instituteurs en Roumanie. Ont-ils été élaborés en continuité avec les écoles normales ou présentent-ils de nouveaux paradigmes ? Y a-t-il des différences ou plutôt des ressemblances entre les plans de formation des différents Collèges universitaire d'instituteurs ? Quels sont les enjeux des spécificités locales avec le cadrage national ?

Chapitre VIII

Une étude de cas locale : les plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs implantés à Drobeta-Turnu Severin, Bacău et Bucarest

Dans ce chapitre nous allons analyser les plans de formation de la première institution universitaire responsable de la formation des enseignants du premier degré roumains tout en examinant les spécificités des choix des établissements et la place occupée par l'enseignement des différentes disciplines dans le plan de formation.

Comme nous avons pu le voir dans les chapitres précédents, c'est la loi n°84 du 1995 qui a créé cette nouvelle institution⁷⁶³: « Les collèges universitaires avec la filière pédagogique forment les instituteurs pour l'enseignement primaire⁷⁶⁴ et préscolaire ». Nous avons de même souligné que contrairement aux IUFM, la mise en place des Collèges universitaires d'instituteurs a été laissée à l'initiative de chaque université⁷⁶⁵. En effet, en 1995, un seul établissement a été créé pour 59 institutions d'enseignement supérieur publiques et 36 privées⁷⁶⁶.

En 1996 pour 58 institutions d'enseignement supérieur publiques et 44 privées, 5 universités publiques proposaient une formation d'instituteurs sur 11 sites ; en 2004, pour 55 institutions d'enseignement supérieur publics et 62 privées, il y avait 20 universités publiques et une seule privée autorisées à offrir une formation pour les enseignants des écoles maternelles et élémentaires.

⁷⁶³ Legea învățământului nr. 84/1995 (Loi de l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995), *Moniteur officiel* de la Roumanie, n° 167 du 31 juillet 1995.

⁷⁶⁴ Dans le système éducatif roumain le mot primaire fait référence à l'école élémentaire contrairement au système français qui intègre à la fois l'école maternelle et l'école élémentaire. Afin d'essayer de donner une interprétation plus juste relative au système roumain, nous allons utiliser l'appellation « d'enseignement primaire » même si dans le cas roumain il s'agit en effet de l'école élémentaire seulement.

⁷⁶⁵ Chapitre 3.

⁷⁶⁶ Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne], [TEMPO Online \(insse.ro\)](http://insse.ro).

Les universités pouvaient établir sa structure interne, établir les besoins financier et matériel, programmer, organiser, conduire et perfectionner le processus d'enseignement. De même, elles sélectionnaient et promouvaient le personnel enseignant et les autres catégories de personnel, en prenant en charge l'éligibilité de toutes les instances de gouvernance, l'organisation de la recherche et de la documentation scientifiques et l'organisation d'événements et d'activités scientifiques, culturelles et sportives.

Nous analyserons d'abord le plan de formation de la première génération des enseignants du premier degré ayant suivi une formation universitaire, à savoir celui de l'Université de Craiova, ce qui nous permettra de mieux saisir les caractéristiques pédagogiques initiales de cet établissement. Puis nous prendrons comme exemple deux Collèges universitaires d'instituteurs à caractéristiques différentes afin de détailler les évolutions du contenu de formation : le Collège universitaire de Bucarest et celui de Bacău. Tous ces établissements présentaient des caractéristiques géographiques, sociales et économiques différentes. Quelles sont les particularités de ces établissements ?

Pourquoi l'Université de Craiova est-elle la première à créer un tel collège universitaire d'instituteurs dans la ville Drobeta Turnu -Severin, chef-lieu de département Mehedinți ? Les sources dont nous disposons ne permettent pas d'avoir les réponses sur la décision menant à sa création. Nous pensons cependant que c'est probablement lié à une initiative locale menée par des acteurs éducatifs soucieux de cet aspect de la formation dans cette ville. En tout cas, toutes les mises en place des Collèges universitaires d'instituteurs ont été laissées à l'initiative et à la volonté des Universités, par conséquent, il n'a aucun rapport ou étude officielle relative à l'implantation de ces établissements.

Pour donner un aperçu de la situation des établissements éducatifs de ces villes, représentantes de leurs départements, nous présentons dans le tableau suivant le nombre d'écoles maternelles et élémentaires du département concerné. Étant donné que les Collèges universitaires d'instituteurs formaient les instituteurs pour une deuxième spécialité qu'ils pouvaient exercer au collège, le nombre des écoles élémentaires inclut aussi celui des collèges.

| Ville | Bacău (département) | | | Bucarest (ville) | | | Mehedinți (département) | | |
|---|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---|------------------|------------------|
| Population en 1999⁷⁶⁷ | 750 777 dont 208 643 dans la ville Bacău (chef-lieu de département Bacău) | | | 2 011 305 | | | 323 486 dont 117 340 dans la ville Drobeta Turnu-Severin (chef-lieu de département Mehedinți) | | |
| Années | 1990-1991 | 1999-2000 | 2004-2005 | 1990-1991 | 1999-2000 | 2004-2005 | 1990-1991 | 1999-2000 | 2004-2005 |
| Écoles maternelles publiques | 500 | 89 | 65 | 349 | 201 | 182 | 235 | 163 | 32 |
| Écoles élémentaires publiques | 542 | 542 | 272 | 302 | 195 | 166 | 286 | 280 | 82 |

Tableau n°66 : Population en 1999 et évolution des écoles primaire et collèges⁷⁶⁸ de Bacău, Bucarest et Mehedinți entre 1990-2005

Si l'aspect démographique est important, l'aspect socio-économique l'est aussi. Les données disponibles sur le taux de pauvreté/chômage montrent qu'en janvier 1992 Bucarest comptait 19 046⁷⁶⁹ chômeurs, dans le département de Bacău il y en avait 12 998 et seulement 5 751 dans celui de Mehedinți. Mais en réalité le pourcentage le plus bas est enregistré en 1991 : dans le département de Bacău le taux de chômage était de 3,4%, de 3,7% dans celui de Mehedinți et de 1,4% à Bucarest. En revanche, il augmente brusquement à partir de 1992, atteignant en 1994 à 11,9% dans le département de Bacău, 7,7% dans le département de Mehedinți et à 5,7% à Bucarest. La capitale arrive à diminuer le taux de chômage en 2004 jusqu'à 2,6%. Dans le département de Bacău ce taux se stabilise à 7%, tandis que le plus affecté reste celui de Mehedinți avec un taux de chômage de 10,2%. Ces pourcentages montrent une grande instabilité : il est évident que c'est le département de Mehedinți qui a été le plus touché par un grand déséquilibre économique entre 1991 et 2004.

Notre étude de cas comprend des établissements implantés dans une petite, moyenne et grande ville qui sont chefs-lieux des départements⁷⁷⁰ respectifs. Le nombre d'établissements scolaires apparait proportionnel en fonction de cet aspect. Cependant, le premier collège universitaire a été créé à Drobeta Turnu-Severin.

⁷⁶⁷ Annuaire statistique de la Roumanie, p. 58-59.

⁷⁶⁸ Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne], [TEMPO Online \(insse.ro\)](http://TEMPO Online (insse.ro)), A.7, SCL101A [consulté le 13 janvier 2020].

⁷⁶⁹ Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne], [TEMPO Online \(insse.ro\)](http://TEMPO Online (insse.ro)), A.4, SOM101A ; A.4, SOM103A [consulté le 18 novembre 2020].

⁷⁷⁰ Rappelons que les départements roumains (*județe* en roumain) sont au nombre de 41 auxquels il faut ajouter la capitale du pays Bucarest, appelée *municipiul București*, municipe autonome.



Source: [Romania Maps & Facts - World Atlas](#)⁷⁷¹

I. 1996 : LE PREMIER PLAN DE FORMATION DU COLLÈGE UNIVERSITAIRE D'INSTITUTEUR

L'Université de Craiova a organisé le premier programme de formation en psychopédagogie pour la spécialisation instituteur - langue étrangère sur une durée de trois ans. La formation intégrée dans l'enseignement supérieur de courte durée a eu lieu dans la ville frontière Drobeta-Turnu Severin, chef-lieu du département de Mehedinți. Même si l'on ne mentionne pas dans quelle faculté cette formation a été intégrée, généralement il aurait pu s'agir d'une faculté des lettres, sciences de l'éducation ou une autre ayant un profil sciences humaines.

Drobeta-Turnu Severin est une ville située sur la rive gauche du Danube. Après la révolution de 1989, l'industrie de la construction navale, comme d'autres domaines industriels, a connu une importante crise. Cependant la ville est maintenue par la centrale hydroélectrique sur le Danube, à la gorge des Portes de fer. Toutefois son taux de chômage reste parmi le plus élevé de la Roumanie : parmi les 41 départements plus la capitale, le département de Mehedinți détenait le troisième plus haut taux de chômage du pays en 2005⁷⁷² avec un pourcentage de 9,5% de la population active.

⁷⁷¹ [Romania Maps & Facts - World Atlas](#), [consulté le 6 mars 2018].

⁷⁷² Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne], [TEMPO Online \(insse.ro\)](#), SOM103A [consulté le 18 novembre 2020].

Rappelons qu'au début, le Collège universitaire d'instituteurs pouvait organiser des formations achevant sur une qualification d'instituteur-langue étrangère, instituteur-musique, instituteur-dessin ou instituteur-éducation physique.

Le tableau suivant indique le contenu de la première année de formation durant l'année universitaire 1996-1997 sur une durée totale de 28 semaines :

| Disciplines | I ^{ère} année | | | |
|---|---------------------------|-----------|----------------------------|-----------|
| | I ^{ère} semestre | | II ^{ème} semestre | |
| Discipline obligatoire | Cours | Séminaire | Cours | Séminaire |
| 1. Langue roumaine contemporaine | 3 | 2 | | |
| 2. Histoire de la littérature roumaine | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 3. Linguistique | | | 2 | 1 |
| 4. Arithmétique, algèbre, géométrie | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 5. Histoire et la didactique de l'histoire | | | 2 | 1 |
| 6. Psychologie générale | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 7. Sociologie | | | 2 | 1 |
| 8. Dessin, calligraphie, travaux manuels | | 2 | | 2 |
| 9. Musique | | 2 | | |
| 10. Éducation physique et la didactique de l'éducation physique | | 2 | | 2 |
| 11. Langue étrangère | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Discipline facultatives | | | | |
| 1. Hygiène scolaire | 2 | 1 | | |
| 2. Théorie de l'éducation | | | 2 | 2 |
| 3. Deuxième langue étrangère | 1 | 1 | 1 | 1 |

**Tableau n°67 : Plan de formation I^{ère} année d'études : instituteur - langue étrangère
1996-1997⁷⁷³**

Nous pouvons remarquer la simplicité de ce plan de formation. D'ailleurs, même si la loi a nommé les diplômés de cette institution « instituteurs pour l'enseignement primaire et préscolaire », au début la qualification finale était simplement celle « d'instituteur » pour les futurs enseignants des écoles élémentaires seulement. Ainsi durant cette année, la formation comporte une dimension disciplinaire dont la plupart de la place est accordée à la langue et la littérature roumaine et ensuite aux mathématiques, une autre consacrée à la didactique de

⁷⁷³ Plan de formation 1996-1997. (Archives Université de Craiova).

l'histoire et de l'éducation physique. Cette formation est très peu orientée vers le contenu pédagogique-psychologique voire de discipline générale.

La situation de la deuxième d'études est présentée dans le tableau suivant :

| Disciplines | II ^{ème} année | | | |
|---|-----------------------------|-----------|----------------------------|-----------|
| | III ^{ème} semestre | | IV ^{ème} semestre | |
| Discipline obligatoire | Cours | Séminaire | Cours | Séminaire |
| 1. Histoire de la littérature roumaine | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 2. Arithmétique, algèbre, géométrie | 3 | 2 | | |
| 3. Informatique | | | 1 | 2 |
| 4. Psychologie du développement | 2 | 2 | | |
| 5. Pédagogie | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6. Éducation physique et la didactique de l'éducation physique | | 2 | | |
| 7. Didactique de la langue et la littérature roumaine et des mathématiques | | | 1 | 1 |
| 8. Langue étrangère | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9. Histoire de la littérature française (anglaise) | | | 2 | 1 |
| 10. Histoire de la culture et de la civilisation universelle | 2 | 2 | | |
| 11. Didactique de la langue étrangère | | | 1 | 2 |
| 12. Stages | | 2 | | 2 |
| Discipline optionnelles | | | | |
| 1. Littérature de jeunesse ou Théorie littéraire | | | 2 | 2 |
| 2. Philosophie ou Éthique, religion, logique | | | 2 | 2 |
| Discipline facultatives | | | | |
| 1. Histoire de la littérature roumaine | | | 3 | 3 |
| 2. Stylistique | 2 | 1 | | |
| 3. Deuxième langue étrangère | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4. Connaissances sur l'aménagement, le fonctionnement et la gestion d'une bibliothèque ⁷⁷⁴ | | | 1 | 1 |

Tableau n°68 : Plan de formation II^{ème} année d'études : instituteur - langue étrangère

⁷⁷⁴ Cette matière correspondait l'étude de l'organisation et de l'administration des bibliothèques.

Nous pouvons constater que la deuxième année d'une part conserve l'étude des didactiques et de l'autre introduit les stages, en plus des disciplines obligatoires et celles facultatives, ajoute les disciplines optionnelles. Le contenu de ce plan de formation nous renseigne sur la langue étrangère étudiée qui donne ensuite la possibilité au futur diplômé de l'enseigner au collège, plus exactement français ou anglais. De ce fait, en plus de disciplines enseignées à l'école élémentaire, nous retrouvons aussi celles spécifiques à la deuxième spécialisation choisie par l'étudiant, par exemple, l'histoire de la littérature française ou anglaise et la didactique de la langue étrangère.

La dernière année dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs complète et achève la formation universitaire de courte durée :

| Disciplines | III ^{ème} année | | | |
|--|---------------------------|-----------|----------------------------|-----------|
| | V ^{ème} semestre | | VI ^{ème} semestre | |
| Discipline obligatoire | Cours | Séminaire | Cours | Séminaire |
| 1. Histoire de la littérature roumaine | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 2. Géographie et la didactique de la géographie | | | 2 | 1 |
| 3. Sciences de la nature et la didactique des sciences de la nature | | | 2 | 1 |
| 4. Didactique de la langue et la littérature roumaine et des mathématiques | | 2 | | |
| 5. Didactique de dessin, des travaux manuels et de la musique | | 3 | | 3 |
| 6. Langue étrangère | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 7. Histoire de la littérature française (anglaise) | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 8. Initiation dans la recherche pédagogique | 2 | | | |
| 9. Économie et management éducatif | 2 | | | |
| 10. Stages | | 4 | | 4 |
| 11. Langue étrangère | | 2 | | 4 |
| Discipline optionnelles | | | | |
| 1. Littérature de jeunesse ou Théorie littéraire | 2 | 2 | | |
| 2. Philosophie ou Éthique, religion, logique | 2 | 2 | | |
| Discipline facultatives | | | | |
| 1. Deuxième langue étrangère | 1 | 1 | 1 | 1 |

Tableau n°69 : Plan de formation III^{ème} année d'études : instituteur - langue étrangère

Pourquoi le plan de formation a-t-il cette répartition ? Car l'article 21 de la loi n° 88 du 1993 concernant l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et la reconnaissance des diplômes⁷⁷⁵, stipule : « Pour l'obtention de l'autorisation provisoire et de l'accréditation⁷⁷⁶, les plans de formation doivent comporter des disciplines obligatoires, optionnelles et facultatives ».

Nous pouvons ainsi constater la modestie des normes : sans mentionner aucune discipline, l'État se limite à préciser ces trois conditions.

En plus d'une formation spécifique pour la profession d'enseignant du premier degré, la formation est complétée dans ce cas par la langue étrangère choisie par l'étudiant. De ce fait, le cursus porte aussi sur l'histoire, la didactique et les méthodes de la langue moderne étrangère concernée. Par ailleurs, une partie des stages se déroule dans les pratiques d'enseignement de la langue étrangère que le futur professeur pourrait enseigner.

Comme dans la deuxième année d'études, nous retrouvons les mêmes disciplines optionnelles, cependant certaines disciplines sont assez innovantes par rapport aux plans de formation des écoles normales roumaines/ lycées pédagogiques : le management éducatif et l'initiation à la recherche pédagogique. Le reste des disciplines sont reprises presque entièrement des écoles normales. Nous pouvons certainement en conclure que ce premier plan de formation du premier Collège universitaire d'instituteur s'est inspiré fortement de celui des écoles normales traditionnelles qui a constitué pour la nouvelle institution créée un repère décisif. D'ailleurs les collaborations et les échanges étroits entre ces deux institutions ont été relevés dans nos entretiens. Par exemple, Marin Manolescu, professeur émérite à l'Université de Bucarest, déclare :

« Nous étions très soucieux de sélectionner de très bons étudiants, d'organiser très bien la pratique pédagogique et le modèle des stages de l'école normale a été presque entièrement transféré, au moins dans la première période du collège universitaire d'instituteurs ». ⁷⁷⁷

Quant aux stages, la durée de ceux-ci est assez courte si nous nous rapportons à la formation pratique des écoles normales. Ainsi, tandis que pour une moyenne de trente semaines des cours, l'élève de l'école normale doit suivre 540 heures de stages filés et 10 semaines de stage massé durant les cinq années d'études, l'étudiant du Collège universitaire d'instituteurs

⁷⁷⁵ *Moniteur officiel*, n° 307 du 27 décembre 1993.

⁷⁷⁶ D'un établissement d'enseignement supérieur.

⁷⁷⁷ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

réalise au total 204 heures de stages⁷⁷⁸. À l’instar de nos témoins, nos analyses montrent une diminution notable des stages au sein des Collèges universitaires d’instituteurs par rapport aux écoles normales/lycées pédagogiques : « Je crois que la didactique et les stages étaient insuffisants »⁷⁷⁹; « Malheureusement, elle⁷⁸⁰ n’a plus le même pourcentage dans les plans de formation actuels d’une part, d’autre part, les formes consacrées des stages ne sont plus respectées »⁷⁸¹; « la qualité des stages a beaucoup diminué »⁷⁸².

Ce choix pourrait avoir deux explications essentielles : limiter le coût de formation et viser essentiellement des étudiants ayant déjà suivi une formation au métier d’enseignant du premier degré dans une école normale/ un lycée pédagogique. Pour l’élaboration du mémoire l’étudiant a 210 heures à sa disposition durant le dernier semestre, nous pouvons constater que ce temps représente en effet le seul moment d’individualisation de la formation.

Le diagramme suivant résume la répartition de la formation théorique et celle pratique pour la promotion 1996-1999 du Collège universitaire d’instituteurs, intégré au sein de l’Université de Craiova.

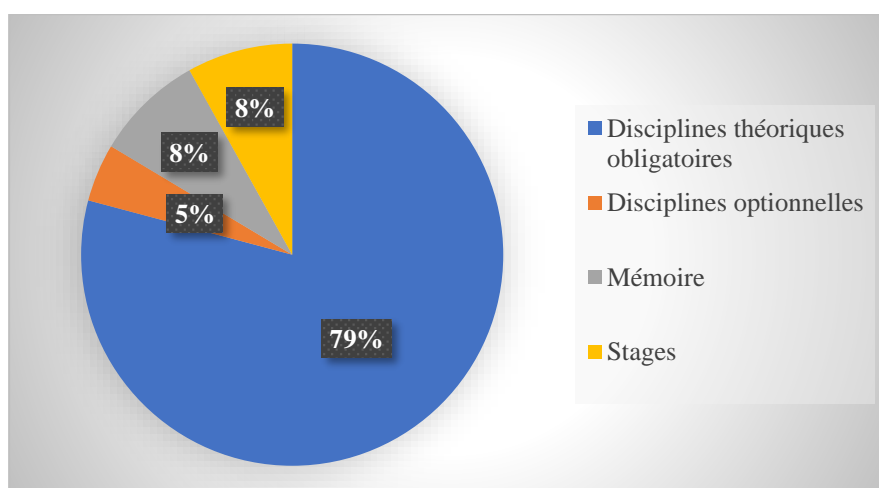


Diagramme n°5 : Pourcentage des domaines de formation 1996-1999⁷⁸³

Nous pouvons remarquer que pendant toute la période de la formation la partie pratique occupe peu de place par rapport au contenu théorique. De même, le plan de formation révèle

⁷⁷⁸ Plan de formation 1996-1997, p. 2. (Archives Université de Craiova).

⁷⁷⁹ Témoin anonyme, Cf. la totalité de l’entretien en annexe 5.

⁷⁸⁰ La pratique pédagogique.

⁷⁸¹ Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l’entretien en annexe 3.

⁷⁸² Vasile MOLAN, Cf. la totalité de l’entretien en annexe 7.

⁷⁸³ Plan de formation 1996-1997. (Archives Université de Craiova).

une juxtaposition de disciplines diverses sans rapport apparent entre elles, comme c'était le cas dans les écoles normales/lycées pédagogiques ; de ce fait aucune approche interdisciplinaire n'est mise en œuvre. De la même façon, la formation présente plusieurs manques dont une initiation relative aux élèves à besoins éducatifs spéciaux. Ce qui n'est pas étonnant, car à l'époque, le système éducatif séparait l'éducation spéciale de l'enseignement ordinaire, l'intégration lente des élèves aux besoins éducatifs particuliers a débuté dans les années 2000.

Bien que l'article 45 de la loi sur l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995 stipule : « dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire, en fonction de l'évolution de l'enfant, des propositions de réorientation opérative peuvent être faites de l'école spécialisée vers l'école ordinaire »⁷⁸⁴. Des politiques éducatives du gouvernement roumain et des organisations non gouvernementales ont été mises en place surtout dans la formation continue des enseignants et en ce qui concerne l'information auprès des familles. Dans le système éducatif roumain « on parle plutôt d'une intégration physique que d'une intégration réelle [...] on n'a pas encore en Roumanie des écoles inclusives dans le vrai sens du terme, les services éducatifs de soutien sont inefficaces et très peu développés et la mentalité de la communauté ne s'est pas améliorée en ce qui concerne l'inclusion de tous les enfants dans toutes les écoles »⁷⁸⁵. Concrètement, selon l'organisation non gouvernementale « Fondation de l'habilitation Espoir » et l'Institut de Politiques publiques : « le taux moyen des enfants en situation de handicap inscrits dans l'enseignement ordinaire préélémentaire, élémentaire, collège et lycée est de 36% [...], par rapport au taux des enfants en situation de handicap inscrits dans les écoles spécialisées qui est de 61%, les 3% restant étant scolarisés à domicile »⁷⁸⁶.

Si le plan de formation que nous venons d'analyser est le plus ancien que nous avons retrouvé, nous allons nous intéresser maintenant aux évolutions des contenus des plans de formation de deux Collèges universitaires pédagogiques qui ont été mis en place dans la même année universitaire, à savoir 1999 : le Collège Universitaire de Bacău⁷⁸⁷ et le Collège

⁷⁸⁴ *Legea învățământului* nr. 84/1995 (Loi sur l'enseignement n°84 du 24 juillet 1995), *Moniteur officiel* de la Roumanie, n° 167 du 31 juillet 1995.

⁷⁸⁵ Organizația pentru cooperare economică și dezvoltare, *Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de sud-est. România*. (Organisation de coopération et de développement économique, *Politiques en éducation pour les élèves à risque et pour ceux en situation de handicap en Europe du sud-est. Roumanie*), 2007, p.16 [en ligne] : [Microsoft Word - Cover_Roumanie\[1\].doc \(oecd.org\)](#), [consulté le 13 janvier 2020].

⁷⁸⁶ Fundația de Abilitare « Speranța », Institutul pentru Politici Publice (IPP), *Educația - (ne)șansa la integrare a copilului cu dizabilități din România*, București, Octombrie 2014, (Fondation de habilitation « Espoir » et l'Institut de Politiques publiques (IPP), *Éducation – (pas de) chance à l'intégration de l'enfant en situation de handicap de Roumanie*, Bucarest, Octobre 2014, p. 13 [en ligne] : [Microsoft Word - IPP_Fundația Speranța _Studiu educatie incluziva_var in lucru \(dizabnet.ro\)](#), [consulté le 07 mai 2021].

⁷⁸⁷ Bacău, ville du nord-est de la Roumanie est le chef-lieu du département de Bacău.

Universitaire Pédagogique d'instituteurs de Bucarest. Nous allons revenir au Collège universitaire de Drobeta Turnu-Severin dans le chapitre suivant. Nous avons choisi ce collège pour effectuer une comparaison avec un IUFM car c'est le seul à avoir élaboré un plan de formation immédiatement après sa création législative, nous donnant ainsi la possibilité de suivre son évolution pour une durée plus longue.

II. LA PROMOTION 1999-2002

Quelles sont les spécificités et quelles ressemblances entre deux Collèges universitaires responsables de la formation des enseignants du premier degré mis en œuvre dans la même année universitaire ? Les Collèges universitaires d'instituteurs en influencent-ils d'autres ? Ou ceux-ci copient-ils les pratiques nées ailleurs ?

a) Une formation sur deux ans ?

Rappelons que du point de vue législatif, le Collège universitaire d'instituteurs était censé avoir une durée de deux ans pour les diplômés de l'école normale et de trois ans pour les diplômés d'une autre filière. Pourtant, cette mesure a été appliquée d'une manière irrégulière et non contrôlée. Il nous est possible d'affirmer que cette situation est due essentiellement à une volonté de réduire les dépenses de formation. En effet, le coût, l'organisation temporelle et spatiale, ainsi que les moyens humains et matériels qui auraient impliqué le fonctionnement de cette institution avec un emploi du temps de groupes différenciés d'étudiants en fonction de la durée de deux ou trois ans, demandaient une gestion très complexe. Nous pouvons donc considérer que cette réglementation initiale traduit un manque de réalisme de la part du pouvoir central. Le témoignage du pédagogue roumain Marin Manolescu résume sans doute le manque de rigueur de cette décision :

« Ça n'a pas été une bonne idée, donc une solution pas réfléchie [...] cette décision a été prise dans un contexte politique, oui, donc voilà, une autre différenciation, une autre direction de formation, qui n'avait aucune justification ni scientifique ni pédagogique »⁷⁸⁸.

⁷⁸⁸ Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

Dans les archives des Collèges universitaires d'instituteurs que nous avons contactés, nous avons retrouvé un seul plan de formation sur une durée de deux ans, celui de l'Université de Bucarest.

Alors, pour une durée de deux ans, les étudiants recevaient une double formation, celle d'instituteur et celle de la deuxième spécialité, dans ce cas celle d'une langue étrangère, français ou anglais, qui permettait au diplômé de l'enseigner, à la fin des études. Il semblerait que la formation est à la fois courte et lourde pour les deux spécialités. Pourtant, étant donné que tous les étudiants avaient déjà suivi les cours d'une école normale de cinq ans, ce cursus universitaire avait plutôt l'objectif d'initier pour la deuxième spécialisation et d'offrir une position sociale et une grille de salaire plus élevée que les enseignants ayant suivi uniquement une formation située au niveau du secondaire supérieur. Même si le ministère de l'Éducation nationale n'accordait pas de prime ou de postes spécifiques pour les lauréats des Collèges universitaires d'instituteurs, les enseignants formés dans le cadre d'un Collège universitaire d'instituteurs qui occupaient un poste dans l'enseignement primaire, bénéficiaient d'une augmentation salariale due aux études supérieures.

Le plan de formation est partagé en quatre catégories des disciplines : les disciplines fondamentales, les disciplines de spécialité obligatoires, les disciplines intégrées dans le module de la deuxième spécialité -langue étrangère- et les disciplines optionnelles.

Le tableau suivant présente les matières et le nombre d'heures pour les disciplines fondamentales et les disciplines de spécialité obligatoires pour l'ensemble du cursus :

| Collège Universitaire Bucarest | | | |
|---|------------------------------|---|------------------------------|
| I^{ère} année | | II^{ème} année | |
| Disciplines fondamentales | Nombre total d'heures | Disciplines fondamentales | Nombre total d'heures |
| Psychologie du développement | 60 | Psychologie scolaire | 42 |
| Théorie du curriculum | 42 | Théorie de l'évaluation | 56 |
| Théorie et méthodologie de l'instruction | 56 | Sociologie de l'éducation | 42 |
| | | Doctrines et lignes directrices de la pédagogie contemporaine | 42 |
| | | Informatique et l'enseignement assisté par ordinateur | 84 |
| Disciplines de spécialité obligatoires | | Disciplines de spécialité obligatoires | |
| Langue roumaine | 84 | Didactique de la langue et la littérature roumaine | 56 |
| Littérature roumaine et pour les enfants | 84 | Didactique de l'arithmétique | 42 |
| Mathématiques | 84 | Sciences et sa didactique | 42 |
| Stages | 30 | Histoire et la didactique de l'histoire | 28 |

| | | | |
|--|--|---|-----|
| | | Géographie et la didactique de la géographie | 28 |
| | | Musique et la didactique de la musique | 28 |
| | | Éducation physique et la didactique de l'éducation physique | 28 |
| | | Didactique des travaux pratiques | 14 |
| | | Stage | 116 |

Tableau n° 70 : Bucarest, 1999, Plan de formation pour une durée d'études de deux ans : Nombre d'heures allouées pour les disciplines fondamentales et de spécialité⁷⁸⁹

Nous pouvons remarquer que la formation semble condensée, avec une orientation strictement limitée aux fondements du métier d'instituteur, en s'appuyant sur quelques disciplines psychologiques, pédagogiques, et une formation disciplinaire, sans prendre en compte pour autant par exemple les disciplines dites de culture générale ou celles en référence aux principes éthiques de l'éducateur ou aux principes fondamentaux du système éducatif. De ce fait, l'orientation est très didactique. Il n'y a aucun cours de connaissance du milieu d'exercice, de sociologie, d'histoire de l'école.

Les disciplines intégrées dans le module de spécialité de langue étrangère et celles optionnelles pour les deux années de formation sont rassemblées dans le tableau suivant :

| Module de spécialité -langue étrangère | Nombre total d'heures | Module de spécialité -langue étrangère | Nombre total d'heures |
|---|-----------------------|---|-----------------------|
| Phonétique | 42 | Syntaxe | 42 |
| Lexicologie | 42 | Linguistique appliquée | 42 |
| Morphologie | 42 | Cours pratique | 28 |
| Histoire de la littérature française /anglaise | 42 | Didactique des langues étrangères | 14 |
| Cours pratique | 140 | Stages | 56 |
| Disciplines complémentaires optionnelles | Nombre total d'heures | Disciplines optionnelles | Nombre total d'heures |
| Langue étrangère | 14 | Management scolaire | 14 |
| Philosophie, éthique, esthétique sociologie, économie | 14 | Pédagogie spéciale | 14 |
| | | Assistance et la protection de l'enfant | 14 |
| | | Langue étrangère | 14 |
| | | Ensemble vocal | 14 |

Tableau n° 71 : Bucarest, 1999, Plan de formation pour une durée d'études de deux ans : Nombre d'heures allouées pour le module de spécialité et les disciplines optionnelles⁷⁹⁰

⁷⁸⁹ Université de Bucarest, Collège universitaire Bucarest. Plan de formation. Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 2 ans, (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁷⁹⁰ Université de Bucarest, Collège universitaire Bucarest. Plan de formation. Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 2 ans, (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

Comme le nom du module le suggère, nous y retrouvons toutes les matières spécifiques qui mènent à la deuxième qualification de l'étudiant du nouveau Collège universitaire dont les cours pratiques et les stages qui sont censés offrir les compétences pratiques.

Nous constatons que certaines notions essentielles relatives par exemple à la gestion de classe, ou à la diversité des élèves et aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves sont laissées dans la catégorie optionnelle de la formation.

Des études universitaires de deux ans avec deux spécialisations⁷⁹¹, « c'était assez difficile, c'était un programme très chargé et cela ne fonctionnait pas ». De ce fait, « les universités n'ont pas accepté de garder la durée de deux ans parce qu'elles ne pouvaient pas mettre en place deux plans de formation » en parallèle, respectivement de trois et de deux ans pendant chaque nouvelle année universitaire. Par conséquent, les universités ont ignoré volontairement le programme d'études de deux ans. Qu'en est-il des plans de formation du programme d'études de trois ans ? Pour répondre à cette question, nous allons nous intéresser maintenant à son contenu dans deux collèges universitaires.

b) La première année d'étude d'une formation sur trois ans

Pour l'année universitaire 1999-2003, le Collège universitaire Bacău et le Collège universitaire pédagogique d'instituteurs de Bucarest organisent une formation pour la spécialisation instituteurs - langue étrangère (français / anglais). Le tableau suivant indique les matières de cette formation :

| Collège Universitaire Bacău | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | Collège Pédagogique Bucarest | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
|---|-----------------------------|------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|
| Disciplines fondamentales obligatoires | | | Disciplines fondamentales | | |
| Psychologie générale | 3 ⁷⁹² | | Psychologie générale et la psychologie du développement | 3 | 3 |
| Psychologie de l'éducation | | 3 | | | |
| Logique | 2 | | Logique | 2 | |
| Introduction dans le curriculum | 2 | | Introduction dans la pédagogie et la théorie du curriculum | 4 | |

⁷⁹¹ Vasile MOLAN, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 7.

⁷⁹² Nombre total des séminaires et cours magistraux.

| | | | | | |
|--|---|----|--|---|----|
| Théorie et méthodologie de l'instruction | | 3 | Théorie et méthodologie de l'instruction | | 4 |
| Disciplines de spécialité obligatoires | | | Disciplines de spécialité obligatoires | | |
| Langue roumaine | 2 | 2 | Langue roumaine | 3 | 3 |
| Littérature roumaine et pour les enfants | 2 | 2 | Littérature roumaine et pour les enfants | 3 | 3 |
| Mathématiques | 2 | 2 | Mathématiques | 3 | 3 |
| Stages massés | | 30 | Stages | | 30 |
| Disciplines pour la deuxième spécialité -langue étrangère | | | Module de spécialité -langue étrangère | | |
| Phonétique | 2 | | Phonétique | 3 | |
| Lexicologie | | 2 | Lexicologie | 3 | |
| Cours pratique | 3 | 4 | Morphologie | | 3 |
| | | | Histoire de la littérature française /anglaise | | 3 |
| | | | Cours pratique | 4 | 4 |
| Disciplines optionnelles (complémentaires) | | | Disciplines complémentaires (optionnelles) | | |
| Informatique | 2 | | Langue étrangère (français /anglais) | | 2 |
| L'enseignement assisté par ordinateur | | 2 | Philosophie, éthique, esthétique, sociologie, économie | | 2 |

Tableau n°72 : Plan de formation : spécialité instituteur-langue étrangère : Bucarest, Bacău, 1999-2000⁷⁹³

Pour quelle raison les plans de formation de ces deux Collèges universitaires d'instituteurs ont-ils une répartition différente de celle du premier établissement que nous avons analysé au début ? En effet, les rapports du conseil national d'évaluation académique et d'accréditation relatif à l'évaluation de ces deux Collèges universitaires d'instituteurs⁷⁹⁴ stipulent que conformément aux normes établies par la loi n° 88 du 1993, « les plans de formation comprennent des disciplines obligatoires, optionnelles et facultatives », comme c'était le cas du premier Collège d'instituteurs intégré au sein de l'Université de Craiova. Deux

⁷⁹³ Plan de formation, Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives Université de Bacău ; Université de Bucarest).

⁷⁹⁴ *Rapport du conseil national d'évaluation académique et accréditation relatif à l'évaluation du collège « instituteur-éducation physique »*, Collège universitaire d'instituteurs, Université de Bacău, p.2, 1999 / *Rapport du conseil national d'évaluation académique et accréditation relatif à l'évaluation du collège « instituteur-langue anglaise »*, Collège universitaire pédagogique d'instituteurs « Elena Cuza » Bucarest, Université de Bucarest, p.2, 1999.

lignes plus loin, les mêmes rapports soulignent : « les plans de formation comprennent des disciplines fondamentales, des disciplines de spécialité dans le domaine et dans la filière, ainsi que des disciplines complémentaires ». De ce fait, la répartition de ces établissements est symétrique.

Il convient de préciser que seul le vocable général des disciplines a été établi par le pouvoir central. Ce dernier n'a nommé ni les domaines, ni les thèmes susceptibles d'être abordés, contrairement aux IUFM. Toutefois, dans ce cas, le contrôle des contenus a été réalisé indirectement. Ainsi, il ne faut pas s'étonner de trouver des dénominations reprises des plans de formation des écoles normales/lycées pédagogiques. Nous avons retrouvé par exemple tout au long de la période qui couvre l'analyse des plans de formation de ces derniers, soit « formation de spécialité » soit « discipline de spécialité ». Sauf que, contrairement aux écoles normales/lycées pédagogiques, les Collèges universitaires d'instituteurs y ont intégré généralement les savoirs disciplinaires et didactiques. Cependant, les deux institutions, ont toujours inclus les stages dans ce domaine, ce qui montre que la formation pratique appartient sans doute, pour toutes ces institutions, à l'activité dans laquelle le futur enseignant doit se spécialiser.

Bien que les appellations des différents domaines de formation se ressemblent presque parfaitement entre les deux Collèges universitaires, le plan de formation du Collège universitaire Bacău, intégré dans le cadre de l'Université de Bacău, comporte un autre volet où nous retrouvons les disciplines facultatives :

| Collège Universitaire Bacău | 1^{er} semestre | 2^{ème} semestre |
|--|------------------------------------|---------------------------------|
| Disciplines facultatives | | |
| Deuxième langue étrangère | 2 | 2 |
| Éducation physique | 2 | 2 |
| Ethnographie et folklore | 2 | |

Dans le cadre du cours « Ethnographie et folklore » il s'agit d'un enseignement centré plutôt sur les traditions culturelles de la nation roumaine dans son ensemble, et moins sur une des minorités présentes en Roumanie, même si les pratiques communes et les traditions étaient évidemment étudiées en relation avec les éléments culturels spécifiques à chaque minorité.

Cette première année est caractérisée par l'introduction des disciplines pédagogiques et psychologiques, d'une part, et de l'autre des disciplines relevant de la deuxième spécialisation pour enseigner au collège.

L'analyse de ce plan de formation montre que la répartition des disciplines est presque identique dans les deux établissements de formation. Toutefois, dans le cadre du Collège universitaire pédagogique d'instituteurs de Bucarest, nous constatons une durée d'enseignement un peu plus longue allouée pour certaines disciplines obligatoires. Par conséquent, tandis que le nombre d'heures par semaine de formation atteint 28 heures au sein du Collège pédagogique d'instituteurs de Bucarest, les étudiants du Collège universitaire de Bacău suivaient 20 heures de cours, ce qui montre une certaine autonomie quant au volume horaire comme c'était le cas des IUFM. Pourtant la durée des stages est identique, soit 30 heures durant cette première année d'études. Il est évident qu'au début de la mise en place de cette nouvelle institution, la majorité des étudiants de ces établissements étaient des anciens élèves des écoles normales :

« Dans les premières années par exemple, la plupart de nos étudiants étaient *învățători, educatoare* qui venaient pour poursuivre leurs études, ils y avaient également des diplômés d'autres types de lycées, mais la plupart étaient diplômés du lycée pédagogique, le ratio était d'environ 80% sur 20%, un peu comme ça »⁷⁹⁵.

La formation semble peu chargée pour un étudiant non salarié, mais à l'époque la plupart des étudiants étaient des enseignants déjà en poste, ainsi les cours de cette formation avaient lieu l'après-midi⁷⁹⁶, après la fin de l'heure des classes primaires⁷⁹⁷. La seule différence de formation entre les enseignants déjà en poste et les étudiants sans charge d'enseignement portait sur les stages. Ainsi, les enseignants déjà en poste étaient dispensés des stages contrairement aux étudiants sans charge d'enseignement.

c) La deuxième année de formation

En suivant la même logique de répartition des disciplines, pendant la deuxième année de formation initiale débute l'enseignement des didactiques et continue l'approfondissement des disciplines pédagogiques et psychologiques. Il est intéressant de constater que ces deux Collèges universitaires d'instituteurs comme celui de l'Université de Craiova ont suivi la même logique, par exemple, les didactiques sont introduites pendant la deuxième année d'études. Ce

⁷⁹⁵ Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

⁷⁹⁶ À partir de 14 h généralement.

⁷⁹⁷ En Roumanie, les enfants vont à l'école maternelle du lundi au vendredi de 8 h à 12 h (avec la possibilité d'y rester aussi l'après-midi). Les élèves de l'école élémentaire y vont que le matin de 8 h à 12 h.

choix confirme ce que nos témoins ont relevé : les plans de formation ont été élaborés dans une relation d'association entre ces institutions.

| Collège Universitaire Bacău | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | Collège Pédagogique Bucarest | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
|--|-----------------------------|------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|
| Disciplines fondamentales obligatoires | | | Disciplines fondamentales | | |
| Psychologie de l'enfant | 3 | | Psychopédagogie scolaire | | 3 |
| Théorie et pratique de l'évaluation | | 3 | Théorie de l'évaluation | 3 | |
| | | | Théorie de l'éducation | 2 | |
| | | | Conseillers éducationnels | | 2 |
| Disciplines de spécialité obligatoires | | | Disciplines de spécialité obligatoires | | |
| Langue roumaine | 2 | | Langue roumaine | 2 | 2 |
| Didactique de la langue et littérature roumaine | 2 | | Didactique de la langue et littérature roumaine | 3 | |
| Didactique des mathématiques | | 3 | Mathématiques | 2 | 2 |
| Sciences naturelles et la didactique des sciences naturelles | | 3 | Didactique de l'arithmétique | | 3 |
| Stages | 4 | 4 | Sciences naturelles et la didactique des sciences naturelles | | 3 |
| | | | Dessin, calligraphie et didactique | | 3 |
| | | | Stages | | 112 |
| Disciplines pour la deuxième spécialité -langue étrangère | | | Module de spécialité -langue étrangère | | |
| Lexicologie | | 2 | Syntaxe de la langue étrangère | 3 | 3 |
| Morphosyntaxe | 2 | | Histoire de la littérature étrangère | 3 | 3 |
| Histoire de la littérature | | 2 | Cours pratique | 3 | 3 |
| Didactique des langues étrangères | | 2 | | | |
| Cours pratique | 4 | | | | |
| Stages | | 2 | | | |
| Disciplines optionnelles (complémentaires) | | | Disciplines de spécialité –optionnelles | | |
| Hygiène scolaire | | 2 | Psychopédagogie du jeu | | 2 |
| Ensemble vocal et instrumental | | | Cours ouvert | | 2 |

Tableau n°73 : Plan de formation : spécialité instituteur-langue étrangère : Bucarest, Bacău, 2000-2001⁷⁹⁸

⁷⁹⁸ Plan de formation, Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives Université de Bacău ; Université de Bucarest).

Pour cette deuxième année de formation, tandis que les étudiants du Collège pédagogique de Bucarest suivent une formation d'approfondissement en roumain et en mathématiques, les étudiants du Collège universitaire Bacău ont moins d'enseignements dans ces domaines, comme dans tous les autres généralement. Comment expliquer ces différences ? Nous avons déjà la réponse dans les témoignages de Constantin Cucoş et de Marin Manolescu⁷⁹⁹, pédagogues roumains. En effet, à l'époque, lors de l'élaboration des plans de formation par des acteurs représentatifs de ces nouvelles institutions, il a été établi, d'un commun accord, qu'environ 80% du plan de formation devait être obligatoire dans tous les Collèges universitaires d'instituteurs, le reste de 20% a été laissé au choix de chaque établissement pour y refléter au niveau local ses particularités. C'est le seul rapport de force local. Ainsi, en fonction des ressources humaines, des intérêts et de l'importance accordée par chaque équipe de ces établissements à telle ou telle discipline, ils ont fixé en toute autonomie le nombre total d'heures. Nous pouvons certainement en conclure que le Collège universitaire Bacău disposait de moins de moyens afin de pouvoir assurer aux étudiants le même nombre d'heures de formation que celui de Bucarest, ce qui n'est pas étonnant étant donné le contexte économique de cette ville, chef-lieu du département de Bacău qui par exemple en 2005 enregistrait un taux de chômage presque trois fois plus élevé que celui de Bucarest.

Cependant, alors que le Collège d'instituteurs de Bucarest introduit le stage massé qui complète le stage filé, cumulant au total 112 heures, le Collège universitaire de Bacău reste sur quatre heures de stage filé chaque semestre durant les quatorze semaines de formation, soit un total de 112 heures, donc nous pouvons constater que finalement la même durée des stages est fixée par ces deux Collèges universitaires d'instituteurs. En plus, cet établissement met en place un stage pour la langue étrangère dès cette deuxième année, en complétant le cours pratique et les notions théoriques de la deuxième spécialité. Nous pouvons sans doute en déduire que la formation pratique est un domaine essentiel pour le Collège universitaire de Bacău, comme c'est le cas pour celui de Bucarest.

En ce qui concerne les disciplines optionnelles, le choix de ces deux établissements porte sur des domaines différents : d'une part des anciennes disciplines sont reprises, à savoir « Hygiène scolaire » et « Ensemble vocal et instrumental », d'autre part les disciplines sont choisies dans le but d'approfondir les connaissances dans le domaine psychopédagogique. Contrairement à la politique mise en place au Collège d'instituteurs de Bucarest de rester ancrée dans les disciplines de spécialité, le Collège universitaire de Bacău décide d'élargir le domaine

⁷⁹⁹ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 8 et 3.

des savoir à travers les disciplines facultatives proposées aux étudiants parmi les disciplines suivantes : histoire de la culture et de la civilisation, philosophie de la culture. Celles-ci sont proposées le troisième semestre pour 1h chaque semaine, puis pour le troisième et quatrième semestre, les étudiants ont le choix d'améliorer leurs compétences dans une deuxième langue étrangère et dans le domaine de l'éducation physique pour 2 heures par semaine durant toute l'année universitaire.

d) La troisième et la dernière année de formation

| Collège Universitaire Bacău | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | Collège Pédagogique Bucarest | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
|--|-----------------------------|------------------------------|---|-----------------------------|------------------------------|
| Disciplines fondamentales obligatoires | | | Disciplines fondamentales | | |
| Sociologie de l'éducation | 3 | | Éléments de la méthodologie de la recherche éducative | | 3 |
| Orientations pédagogiques actuelles | | 2 | L'enseignement assisté par ordinateur | 3 | |
| Psychopédagogie spéciale | 3 | | Management de la classe | | 3 |
| Méthodologie de la recherche psychopédagogique | | 2 | L'éducation des élèves avec des besoins spéciaux en classe | 3 | |
| Disciplines de spécialité obligatoires | | | Disciplines de spécialité obligatoires | | |
| Histoire et la didactique de l'histoire | 2 | | Histoire et la didactique de l'histoire | 3 | |
| Géographie et la didactique de la géographie | | 2 | Géographie et la didactique de la géographie | 3 | |
| Dessin, calligraphie et didactique | | 2 | Musique et la didactique de la musique | | 3 |
| Musique et la didactique de la musique | | 2 | Éducation physique et la didactique de l'éducation physique | | 3 |
| Éducation technologique et sa didactique | | 2 | Didactique des travaux manuels | | 1 |
| Éducation physique et la didactique de l'éducation physique | 2 | | Stages filés | 4 | 60 |
| Stages filés | 4 | | Stages massés | | |
| Stages massés | | 60 | | | |
| Disciplines pour la deuxième spécialité -langue étrangère | | | Module de spécialité -langue étrangère | | |
| Histoire de la littérature | 2 | | Linguistique appliquée | | 3 |
| Linguistique appliquée | | 2 | Didactique des langues étrangères | 2 | |

| | | | | | |
|----------------|---|---|--------------------------------------|----|---|
| Cours pratique | 2 | 2 | Histoire de la littérature étrangère | 3 | |
| Stages | 2 | | Cours pratique | 2 | 2 |
| | | | Stages | 30 | 2 |

Tableau n°74 : Plan de formation : spécialité instituteur-langue étrangère : Bucarest, Bacău, 2001-2002⁸⁰⁰

Les disciplines pédagogiques, psychologiques et la didactique occupent une grande place pendant la dernière année d'études, surtout que les deux établissements font le choix d'intégrer les disciplines optionnelles dans les mêmes domaines que celles fondamentales et de spécialité obligatoires.

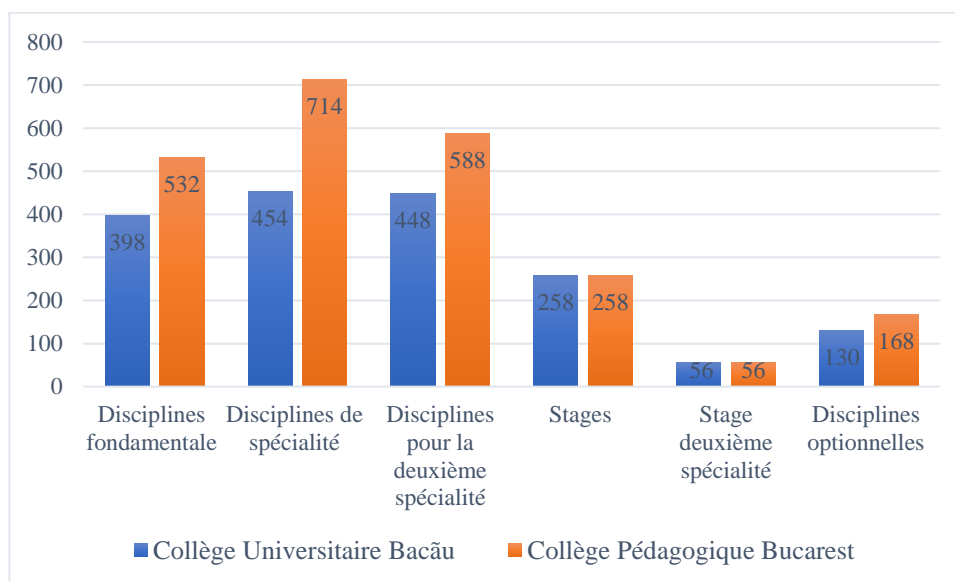
| Collège Universitaire Bacău | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | Collège Pédagogique Bucarest | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
|---|-----------------------------|------------------------------|---|-----------------------------|------------------------------|
| Disciplines optionnelles de spécialité | | | Disciplines de spécialité - optionnelles | | |
| Psychosociologie des groupes scolaires | | 2 | Management scolaire | | 2 |
| Conseiller psychopédagogique | | | Pédagogies alternatives | | 2 |
| Management éducatif | | 2 | | | |
| Pédagogie sociale | | | | | |

Sur toute la durée de la formation, nous retrouvons presque le même contenu, même si chaque établissement a choisi de nommer les disciplines en fonction de ses propres représentations. Ainsi, la psychopédagogie spéciale du Collège universitaire de Bacău et l'éducation des élèves avec des besoins spéciaux en classe de Collège pédagogique de Bucarest renvoie aux mêmes connaissances, comme c'est le cas aussi pour l'éducation technologique et des travaux manuels.

Durant toute la période de formation, l'étudiant a pris connaissance des disciplines enseignées à l'école élémentaire, de leur didactique ainsi que éléments liés à la pédagogie et la psychologie, et moins en rapport avec le rôle et le statut des enseignants du premier degré de point de vue institutionnel, professionnel et social. Nous remarquons les mêmes tendances que celles des écoles normales/lycées pédagogiques au sein desquels ces notions n'étaient pas intégrées dans les plans de formation, ce qui marque une forte continuité entre les plans des écoles normales et les Collèges universitaires d'instituteurs. Le graphique suivant précise la

⁸⁰⁰ Plan de formation, Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives Université de Bacău ; Université de Bucarest).

répartition des nombres d'heures allouées à tous les domaines de l'enseignement sur toute la durée de formation de trois ans.



Graphique n° 10 : Répartition des disciplines pour la promotion 1999-2002 du Collège universitaire d'instituteurs de Bacău et du Collège pédagogique d'instituteurs de Bucarest

Nous constatons un écart très important entre les enseignements des disciplines de spécialité obligatoires du métier d'instituteur au sein des deux établissements. Ainsi le Collège pédagogique d'instituteurs de Bucarest attribue à celles-ci plus de la moitié des heures allouées pour les mêmes disciplines au Collège universitaire d'instituteurs de Bacău. Tandis que cet écart est présent dans tous les domaines de la formation théorique obligatoire, les stages à la fois pour la spécialité d'instituteurs et pour celle de langue étrangère, ont la même durée. Nous pouvons certainement en conclure que les étudiants du Collège pédagogique d'instituteurs de Bucarest suivaient une formation plus intense et approfondie que leurs collègues de Bacău. Ceci démontre aussi l'autonomie réelle de chaque établissement. Par ailleurs, nous n'avons pas de traces de l'attitude du ministère de l'Éducation roumain vis-à-vis de cette autonomie, mais on peut supposer qu'il la laisse faire et qu'il la subit dans un contexte de crise du système éducatif.

Nous pouvons constater, en effet, tandis que certaines disciplines sont intégrées dans la catégorie des optionnelles (à l'époque ces disciplines étaient obligatoires) par le Collège universitaire d'instituteurs de Bacău, elles se retrouvent dans les disciplines fondamentales au sein du Collège pédagogique d'instituteurs de Bucarest et inversement, ce qui montre

l'autonomie institutionnelle. En réalité, peu de disciplines différencient le programme de ces deux établissements.

De même, notre étude permet de souligner le rôle joué par les difficultés économiques locales dans la formation initiale qui se traduit par un nombre réduit d'heures de formation théorique proposée.

Est-ce que cette situation changera pour la promotion 2002-2005 ? C'est ce que nous allons étudier maintenant.

III. LA PROMOTION 2002-2005

À partir de l'année universitaire 2002-2003 la deuxième spécialité est supprimée, désormais les Collèges universitaires d'instituteurs mettent en œuvre une formation pour une seule spécialisation, à savoir « instituteur – enseignement préscolaire » et « instituteur – enseignement primaire »⁸⁰¹. Ainsi, la promotion qui a entamé les études à partir de 2002, a obtenu une seule qualification, soit pour devenir enseignant des écoles maternelles soit des écoles élémentaires. Ce qui offre plus de temps pour une formation à la fois plus professionnelle et plus qualitative, vu que la formation avait une durée de trois ans pour tous les diplômés, du lycée pédagogique ou d'une autre filière. L'arrêté n°410⁸⁰² relatif aux structures et aux spécialisations universitaires accréditées ou autorisées à fonctionner à titre provisoire dans les établissements d'enseignement supérieur est mis en œuvre à partir de 2002. Malgré ces dispositions, le Collège d'instituteurs de l'Université de Bacău, met en place, comme il leur est recommandé, la formation pour la spécialisation d'instituteur – enseignement préscolaire et d'instituteur – enseignement primaire. Mais il a gardé aussi une formation complémentaire propre « à la direction de études des langues étrangères / éducation physique » jusqu'en 2003. Nous constatons que ce Collège universitaire d'instituteurs a mixé l'ancienne spécialisation avec la nouvelle.

C'est à partir de l'année universitaire 2004-2005 qu'apparaît dans le plan de formation l'unique spécialisation d'instituteur – enseignement préscolaire et d'instituteur – enseignement primaire. Cette situation montre un manque indéniable de contrôle de la part l'État. Cependant,

⁸⁰¹ Comme nous l'avons déjà noté, en roumain, l'adjectif « primaire » de l'école est l'équivalent « d'élémentaire ».

⁸⁰² Arrêté n°410 du 2002 relatif aux structures et aux spécialisations universitaires accréditées ou autorisées à fonctionner à titre provisoire dans les établissements d'enseignement supérieur, *Moniteur officiel* n°313 du 13 mai 2002.

les sources à disposition ne permettent pas de savoir les raisons exactes de cette spécificité du choix de cet établissement.

Rappelons que la création des différentes spécialisations de formation offertes par cette institution a été généralement chaotique. Nous avons retrouvé des spécialisations qui n'étaient pas conformes à la législation en vigueur, comme nous l'avons précisé dans le chapitre 3. En plus, nos témoignages ont relevé plusieurs dysfonctionnements : des diplômés de cette institution qui ont été titularisés initialement sur un poste correspondant à une parmi leurs spécialisations, se sont retrouvés finalement soit détachés sur un autre poste soit sans poste suite à des décisions ministérielles floues⁸⁰³. Le sénat universitaire de ces institutions pouvait en fait approuver des « spécialisations qui n'étaient ni enregistrées ni approuvées par décision du gouvernement »⁸⁰⁴.

Néanmoins, à partir de l'année universitaire 2005-2006, toutes les spécialisations seront supprimées et remplacées par une seule, à savoir la pédagogie de l'enseignement préscolaire et primaire, formation toujours sur trois ans, mais désormais les diplômés auront une licence dans le domaine des sciences de l'éducation, ce qui leur conférera le statut de professeur de l'enseignement préscolaire et primaire.

a) La situation du Collège pédagogique de Bucarest

Pour la promotion 2002-2005, le Collège pédagogique de Bucarest, intégré depuis 2000 dans la Faculté de psychologie et de sciences de l'Éducation de l'Université de Bucarest, a mis en place deux plans de formation, un pour obtenir le diplôme d'instituteur-enseignement préscolaire et un autre pour la qualification finale d'instituteur-enseignement primaire.

Pour la première année d'études les deux catégories d'enseignants reçoivent les mêmes disciplines d'enseignement, au moins c'est ce que le plan de formation révèle. En effet c'est le stage et les spécificités de chaque matière qui différencient les deux formations en fonction du niveau d'enseignement.

⁸⁰³ Entretien avec Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

⁸⁰⁴ Intervention de M. Vasile MOLAN, Secrétaire d'État au ministère de l'Éducation et de la recherche, au débat parlementaire dans le cadre de la Séance de la Chambre des députés du 19 novembre 2001 ; déjà cité, voir chapitre 3).

| Collège Pédagogique Bucarest | | | |
|---|------------------------------|---|------------------------------|
| Disciplines fondamentales | Nombre total d'heures | Disciplines de spécialité obligatoires | Nombre total d'heures |
| Psychologie générale | 42 | Langue roumaine | 56 |
| Psychologie du développement | 42 | Littérature roumaine et de jeunesse | 84 |
| Fondements de la pédagogie | 42 | Mathématiques | 56 |
| Théorie du curriculum | 42 | Stages | 30 |
| Doctrines pédagogiques | 28 | | |
| Théorie de l'instruction | 56 | | |
| Disciplines complémentaires obligatoires | Nombre total d'heures | Disciplines complémentaires optionnelles | Nombre total d'heures |
| Langue étrangère (français / anglais) | 28 | Psychopédagogie du jeu | 28 |
| | | Assistance et protection de l'enfant | 42 |
| | | Sociologie | 28 |
| | | Philosophie | 28 |

Tableau n°75 : Plan de formation I^{ère} année, Collège Pédagogique Bucarest : 2002-2003⁸⁰⁵

Si en 1999-2000, la formation comportait 28 h obligatoires par semaine, maintenant elle dure au total de 22 h par semaine, une baisse qui peut être attribuée à l'élimination de la deuxième spécialisation. Nous constatons que le nombre d'heures allouées aux disciplines dites fondamentales, appartenant au domaine psychologique et pédagogique est plus élevé que trois ans auparavant.

Tandis que la logique disparaît du plan de formation, la sociologie et la philosophie sont reprises de l'ancien plan de formation. De plus, une nouvelle discipline relative à l'assistance et à la protection de l'enfant fait évoluer la formation traditionnelle des enseignants du premier degré. À partir de la deuxième année d'études, la distinction entre les deux spécialisations est plus évidente.

⁸⁰⁵ Plan de formation 2002-2005, Diplôme : instituteurs-enseignement préscolaire/ d'instituteur-enseignement primaire, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives non-classées, l'Université de Bucarest).

| Disciplines fondamentales | | Nombre total d'heures |
|---|--|----------------------------------|
| Instituteur-enseignement préscolaire | Instituteur-enseignement primaire | |
| Psychologie préscolaire | Psychologie scolaire | 42 |
| Pédagogie préscolaire | Pédagogie scolaire | 42 |
| Théorie de l'évaluation | Théorie de l'évaluation | 42 |
| Théorie de l'éducation | Théorie de l'éducation | 28 |
| Conseiller éducationnel | Conseiller éducationnel | 28 |
| Disciplines de spécialité obligatoires | | Nombre total d'heures |
| Instituteur-enseignement préscolaire | Instituteur-enseignement primaire | |
| Langue roumaine | Langue roumaine | 56 |
| Mathématiques | Mathématiques | 56 |
| Didactique des activités de développement du langage | Didactique de la langue et la littérature roumaine | 42 |
| Didactique des activités mathématiques | Didactique de l'arithmétique | 42 |
| Didactique des activités des connaissances de l'environnement | Sciences et didactique des sciences | 42 |
| Didactique des activités d'éducation esthétique | Éducation plastique et didactique | 42 |
| Stages | Stages | 112 |

Tableau n°76 : Plan de formation II^{ème} année, Collège Pédagogique Bucarest : 2003-2004⁸⁰⁶

Les disciplines fondamentales et les disciplines de spécialité ont les caractéristiques de la spécialisation respective, d'une part pour les futurs enseignants des écoles maternelles et de l'autre pour les futurs enseignants des écoles élémentaires, d'où l'utilisation des appellations « préscolaire » et « scolaire »⁸⁰⁷. Les didactiques disciplinaires sont également partagées en fonction du niveau d'enseignement, ainsi chaque didactique s'intéresse à tous les processus de transmission et d'organisation des connaissances de la discipline concernée enseignée à l'école maternelle ou à l'école élémentaire.

Le nombre d'heures des disciplines théoriques et des stages des deux spécialités est égal. Le même principe de parité est appliqué pour les disciplines complémentaires obligatoires et celles de spécialité, comme l'indique le tableau suivant :

⁸⁰⁶ Université de Bucarest. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation. Collège Pédagogique de Bucarest. Plan de formation 2002-2005, Diplôme : instituteurs-enseignement préscolaire/ d'instituteur-enseignement primaire, Durée d'études : 3 ans, 1ère année. (Archives non-classées, l'Université de Bucarest).

⁸⁰⁷ En Roumanie, l'adjectif « scolaire », comme « primaire » désigne traditionnellement l'école élémentaire.

| Disciplines complémentaires obligatoires | | Nombre total d'heures |
|--|---------------------------------------|--------------------------|
| Instituteur-enseignement préscolaire | Instituteur-enseignement primaire | |
| Langue étrangère (français / anglais) | Langue étrangère (français / anglais) | 28 |
| Disciplines de spécialité optionnelles | | Nombre total d'heures |
| Instituteur-enseignement préscolaire | Instituteur-enseignement primaire | |
| Cours ouvert | Cours ouvert | 28 |

Tableau n°77 : Disciplines obligatoires et optionnelles pour la II^{ème} année, Collège Pédagogique Bucarest

La formation de la dernière année continue l'approfondissement des disciplines fondamentales, tout en continuant l'initiation de l'enseignement des différentes didactiques.

| Disciplines fondamentales | | Nombre total d'heures |
|---|---|--------------------------|
| Instituteur-enseignement préscolaire | Instituteur-enseignement primaire | |
| Éléments de la méthodologie de la recherche éducative | Éléments de la méthodologie de la recherche éducative | 42 |
| L'enseignement assisté par ordinateur | L'enseignement assisté par ordinateur | 42 |
| Management de la classe/ du groupe | Management de la classe/ du groupe | 42 |
| Éducation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers | Éducation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers | 42 |

Tableau n°78 : Disciplines fondamentales pour la III^{ème} année, Collège pédagogique Bucarest 2004-2005⁸⁰⁸

Nous pouvons remarquer que les disciplines fondamentales ainsi que leur nombre d'heures sont identiques pour les deux spécialisations, c'est aussi le cas pour les disciplines de spécialité optionnelles. Le tableau suivant montre la situation de ces dernières, nous devons souligner que, bien que ces disciplines soient dites « optionnelles », en fait, elles sont toutes obligatoires afin d'obtenir le nombre de crédit nécessaires à l'obtention du diplôme de fin d'étude. Donc, comme c'est le cas dans les écoles normales/lycées pédagogiques, les disciplines optionnelles sont obligatoires.

⁸⁰⁸ Université de Bucarest. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education. Collège Pédagogique de Bucarest. Plan de formation 2002-2005, Diplôme : instituteurs-enseignement préscolaire/ d'instituteur-enseignement primaire, Durée d'études : 3 ans, 1ère année. (Archives non-classées, l'Université de Bucarest).

| Disciplines spécialité – optionnelles | Nombre total d'heures |
|--|------------------------------|
| Instituteur-enseignement préscolaire/ Instituteur-enseignement primaire | |
| Management éducatif | 28 |
| Pédagogies alternatives | 28 |
| Management du projet | 28 |
| Management des activités dans le cadre des ONG | 28 |

Tableau n°79 : Disciplines optionnelles pour la III^{ème} année, Collège Pédagogique Bucarest 2004-2005⁸⁰⁹

Nous constatons l'introduction de deux nouvelles disciplines qui marquent la prise en compte des nouvelles orientations éducatives contemporaines : le management du projet et le management des activités dans le cadre des ONG. Puisque l'État n'avait fourni aucune indication relative aux plans de formation comme c'était le cas en France, on doit souligner que l'étude de ces nouvelles matières n'a pas été introduite à la suite d'une demande du pouvoir central, mais il s'agit d'une initiative locale.

Nous pouvons considérer que ces disciplines optionnelles anticipaient la formation continue en créant à travers celles-ci une certaine articulation entre la formation initiale et celle continue. D'ailleurs cette institution prévoyait certaines perspectives d'évolution professionnelle pour lesquelles le développement des capacités managériales était essentielles : directeur d'école, inspecteur etc. De plus, ces diplômés pouvaient professer au sein des associations, des organisations syndicales ayant une activité éducative. De même, les diplômés pouvaient créer ou rejoindre des écoles privées.

Comme dans les deux premières années d'études, les différences entre ces deux spécialisations relèvent des disciplines nommées de spécialité dont le statut est obligatoire. Donc, le reste de la formation fait partie d'une formation commune, unifiée entre ces futurs enseignants. Nous y retrouvons une nouveauté pour le contenu de la formation assurée dans le cadre d'un collège universitaire d'instituteurs, à savoir des notions de la didactique des activités d'éducation civique, discipline qui est introduite dans le programme de l'enseignement primaire à la fin de la dernière décennie du XX^{ème} siècle.

⁸⁰⁹ Université de Bucarest. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education. Collège Pédagogique de Bucarest. Plan de formation 2002-2005, Diplôme : instituteurs-enseignement préscolaire/ d'instituteur-enseignement primaire, Durée d'études : 3 ans, 1ère année. (Archives non-classées, l'Université de Bucarest).

| Disciplines de spécialité obligatoires | | Nombre total d'heures |
|--|--|--------------------------|
| Instituteur-enseignement préscolaire | Instituteur-enseignement primaire | |
| Didactique des activités d'éducation civique | Histoire et didactique de l'histoire | 42 |
| Didactique des activités culturelles-récréatives | Géographie et didactique de la géographie | 42 |
| Puériculture | Éducation musicale et didactique | 42 |
| Didactique des activités d'éducation psychomotrice | Éducation physique et didactique de l'éducation physique | 42 |
| Activités manuelles et didactique | Activités manuelles et didactique | 14 |
| Stages | Stages | 116 |

Tableau n°80 : Disciplines de spécialité obligatoires pour la III^{ème} année, Collège pédagogique Bucarest 2004-2005⁸¹⁰

Parmi un total de 14 disciplines et leur didactique appropriée, 6 différenciaient concrètement les deux programmes de formation ciblant soit à l'enseignement dispensé dans l'école maternelle soit dans l'école élémentaire.

Quelle est l'importance accordée aux différents domaines de formation ?

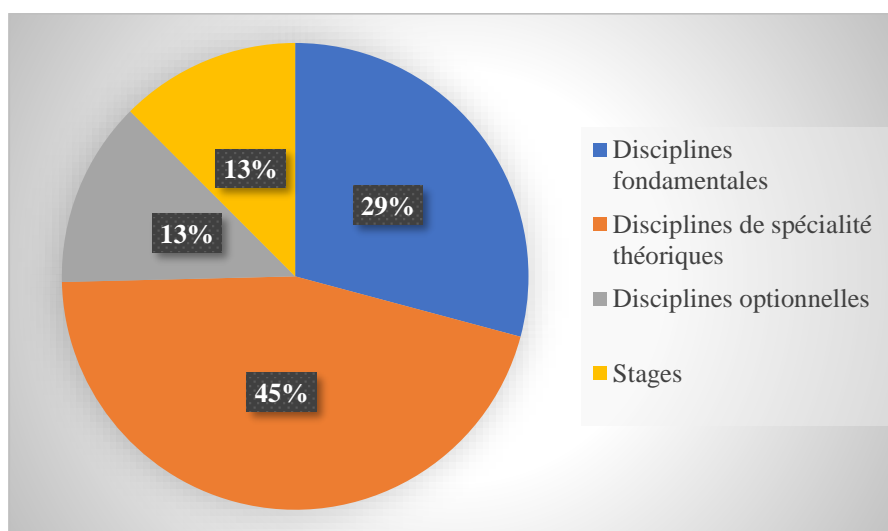


Diagramme n°6 : Pourcentage des domaines de formation en nombre d'heures 2002-2005 : Collège pédagogique de Bucarest

⁸¹⁰ Université de Bucarest. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation. Collège Pédagogique de Bucarest. Plan de formation 2002-2005, Diplôme : instituteurs-enseignement préscolaire/ d'instituteur-enseignement primaire, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives non-classées, l'Université de Bucarest).

L'essentiel du temps de formation était consacré aux spécialités, ici nous retrouvons le contenu disciplinaire de la formation et les didactiques concernées. Ensuite, ce sont les disciplines fondamentales, dans ce cas nous y trouvons surtout les disciplines pédagogiques et psychologiques. Et enfin, le même temps est accordé aux stages et aux disciplines optionnelles. Nous remarquons un certain déséquilibre entre la partie théorique et celle pratique de la formation initiale, ainsi nous pouvons sans doute en conclure que dans ces conditions, il est impossible d'assurer un lien, voire une complémentarité entre l'approfondissement des concepts et la réalité de la salle de classe.

b) Collège d'instituteurs de Bacău

En ce qui concerne la promotion 2002-2005, le Collège d'instituteurs de Bacău, intégré dans la Faculté des Lettres de l'Université de Bacău, a mis en place, comme le Collège Pédagogique de Bucarest deux plans de formation, mais contrairement à ce dernier, le Collège d'instituteurs de Bacău propose des qualifications à part.

Il existe un plan de formation pour la spécialisation « instituteur préscolaire/primaire – direction d'étude : langue étrangère (anglais/français) » et un autre pour la spécialisation « instituteur préscolaire/primaire – direction d'étude : éducation physique ».

De même qu'au Collège pédagogique de Bucarest, pour la première année d'études les programmes des deux catégories de qualifications reçoivent les mêmes disciplines d'enseignement, sauf le stage et les disciplines complémentaires et spécificités à chaque spécialisation, d'une part celle des langues étrangères et de l'autre celle de l'éducation physique.

| Collège d'instituteurs de Bacău | | | |
|---|------------------------------|---|------------------------------|
| Disciplines fondamentales obligatoires | Nombre total d'heures | Disciplines de spécialité obligatoires | Nombre total d'heures |
| Psychologie générale | 42 | Langue roumaine (contemporaines) | 28 |
| Psychologie de l'éducation | 42 | Langue roumaine (contemporaines) | 28 |
| Introduction dans le curriculum | 28 | Littérature roumaine et pour les enfants | 28 |
| Théorie et méthodologie de l'instruction | 42 | Littérature roumaine et pour les enfants | 28 |
| Logique | 28 | Mathématiques | 28 |
| | | Mathématiques | 28 |

| | Stages | 58 |
|---|------------------------------|----|
| Disciplines facultatives | Nombre total d'heures | |
| 2 ^{ème} langue étrangère | 56 | |
| Éducation physique | 56 | |
| Histoire de la culture et la civilisation | 28 | |
| Éducation interculturelle | 28 | |

Tableau n°81 : Plan de formation 1^{ère} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2002-2003⁸¹¹

Les disciplines fondamentales obligatoires, de spécialité obligatoires et celles facultatives sont communes et ont le même nombre d'heures pour la formation initiale des futurs instituteurs préscolaire/primaire-langue étrangère et pour les instituteurs préscolaire/primaire -éducation physique. D'ailleurs, toutes ces disciplines sont obligatoires sauf les disciplines facultatives qui se rajoutent aux 20 ou 21 d'heures obligatoires par semaine.

Pourtant, contrairement à la formation assurée au Collège pédagogique de Bucarest pendant la même année universitaire, le plan de formation ne présente pas à travers les disciplines d'enseignement une distinction claire entre l'instituteur du préscolaire et celui du primaire. Mais on peut supposer, que les disciplines de spécialité obligatoires couvrent les deux niveaux d'enseignement, par exemple le fait que les mathématiques sont deux fois mentionnées, cela peut faire référence au niveau et aux caractéristiques des mathématiques d'un côté à l'école maternelle et de l'autre à l'école élémentaire. Il convient de souligner qu'il n'y a pas de mentions dans les notes qui accompagnent les plans de formation, toutefois nous pouvons en déduire que les étudiants recevaient une triple formation, à savoir pour devenir instituteurs pour les écoles maternelles, instituteurs pour les écoles élémentaires et instituteur-langue étrangère/éducation physique.

Les disciplines optionnelles, complémentaires et propres à la direction d'étude des langues étrangères ou d'éducation physique, les seules qui différencient le cursus de la formation, figurent dans le tableau suivant :

⁸¹¹ Université de Bacău. Faculté des Lettres. Collège d'instituteurs. Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives non-classées, l'Université de Bacău).

| Disciplines optionnelles (complémentaires et propres à la direction d'étude des langues étrangères) | Nombre total d'heures | Disciplines optionnelles (complémentaires et propres à la direction d'étude d'éducation physique) | Nombre total d'heures |
|--|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| Informatique / Technologies informationnelles en éducation | 28 | Informatique / Technologies informationnelles en éducation | 28 |
| L'enseignement assisté par ordinateur/Communication éducative | 28 | L'enseignement assisté par ordinateur/Communication éducative | 28 |
| Langue étrangère contemporaine (phonétique) anglais /français | 28 | Anatomie et biomécanique | 42 |
| Langue étrangère contemporaine (lexicologie) anglais /français | 28 | Physiologie et exercices physiques | 42 |
| Langue étrangère (cours pratique) anglais /français | 98 | Gymnastique | 42 |

Tableau n°82 : Disciplines optionnelles pour la 1^{ère} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2002-2003⁸¹²

En réalité, seulement trois cours durant la première année de formation distinguent les deux qualifications, ce qui donne une plus grande importance aux disciplines communes à tous les instituteurs quelle que soit leur deuxième spécialisation.

Pour la deuxième année du cursus, le plan de formation est structuré de la même façon qu'en première année. Ainsi, la même importance est accordée aux disciplines appartenant d'une part au domaine pédagogique et psychologique et d'autre part aux contenus disciplinaires de matières enseignées à l'école primaire.

| Collège d'instituteurs de Bacău | | | |
|--|----------------------------------|---|----------------------------------|
| Disciplines fondamentales obligatoires | Nombre total d'heures | Disciplines de spécialité obligatoires | Nombre total d'heures |
| Psychologie de l'enfant | 42 | Langue roumaine (contemporaines) | 28 |
| Théorie et pratique de l'évaluation | 42 | Langue roumaine (contemporaines) | 28 |
| Méthodologie de la recherche psychopédagogique | 28 | Didactique de la langue et littérature roumaine | 28 |
| | | Didactique des mathématiques | 42 |

⁸¹² Université de Bacău. Faculté des Lettres. Collège d'instituteurs. Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives non-classées, l'Université de Bacău).

| | | | |
|---------------------------------|--|--|----|
| | | Sciences de la nature et leur didactique | 28 |
| | | Didactique du jeu et des activités instructives-éducatives | 28 |
| | | Stages | 84 |
| Disciplines facultatives | | Nombre total d'heures | |
| | 2 ^{ème} langue étrangère | | 56 |
| | Éducation physique | | 56 |
| | Philosophie de la culture | | 28 |
| | Techniques de travail intellectuel | | 28 |
| | L'éducation des élèves avec des besoins spéciaux en classe | | 28 |

Tableau n°83 : Plan de formation II^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2003-2004⁸¹³

La deuxième année de formation consacre une place importante aux cours de didactique disciplinaire, centrés sur l'enseignement/apprentissage de savoirs particuliers. Il est étonnant de constater que les notions liées à l'éducation des élèves avec des besoins spéciaux sont laissées en dehors de la formation initiale obligatoire, cependant un cours relatif à ce domaine est intégré dans le volet des disciplines fondamentales obligatoires en troisième année de formation.

La catégorie des disciplines complémentaires et propres soit à la direction d'étude des langues étrangères soit à la direction d'étude d'éducation physique inclut en dehors des matières spécifiques à ces spécialités, une matière ancienne bien connue dans le cursus de formation des futurs enseignants du premier degré, à savoir l'ensemble vocal et instrumental, et une autre inédite, contemporaine : Roumanie et l'intégration économique européenne⁸¹⁴.

⁸¹³ Université de Bacău. Faculté des Lettres. Collège d'instituteurs. Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans, 2^{ème} année. (Archives non-classées, l'Université de Bacău).

⁸¹⁴La Roumanie a signé le traité d'adhésion en 2005, ainsi la Roumanie a rejoint l'Union européenne le 1er janvier 2007.

| Disciplines optionnelles (complémentaires et propres à la direction d'étude des langues étrangères) | Nombre total d'heures | Disciplines optionnelles (complémentaires et propres à la direction d'étude d'éducation physique) | Nombre total d'heures |
|---|-----------------------------|--|-----------------------------|
| Ensemble vocal et instrumental Roumanie et l'intégration économique européenne | 28 | Ensemble vocal et instrumental ⁸¹⁵ Roumanie et l'intégration économique européenne | 28 |
| Langue étrangère contemporaine (morphologie) anglais /français | 28 | Théorie d'éducation physique | 42 |
| Langue étrangère contemporaine (syntaxe) anglais /français | 28 | Didactique de l'éducation physique scolaire | 28 |
| Didactique des langues étrangères anglais /français | 28 | Jeux sportifs (volley-ball) | 28 |
| Langue étrangère (cours pratique) anglais /français | 70 | Athlétisme | 42 |
| Stages anglais /français | 28 | Stages | 28 |

Tableau n°84 : Disciplines optionnelles pour la II^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2003-2003⁸¹⁶

La didactique des langues étrangères et de l'éducation physique scolaire et le stage spécifique à ces disciplines, caractérisent la deuxième qualification obtenue à la fin de cursus universitaire. À l'époque, le choix de langues étrangères n'a pas varié, le français ou l'anglais étaient les seuls à être proposés en tant que deuxième spécialité. Quant aux langues minoritaires, elles ne sont pas proposées sous forme d'options, mais, comme nous avons précisé dans le chapitre 3, il n'y a que deux établissements qui proposaient la formation entièrement soit en hongrois soit en allemand. D'ailleurs, le Collège d'instituteurs de Bacău se situait dans une zone où les minorités linguistiques sont très peu nombreuses.

La troisième et la dernière année de formation complète les didactiques des disciplines retrouvées plutôt à l'école élémentaire qu'à l'école maternelle, comme le montre le tableau suivant :

⁸¹⁵ C'est un groupe d'étudiants musiciens qui pratiquent ensemble.

⁸¹⁶ Université de Bacău. Faculté des Lettres. Collège d'instituteurs. Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans, 2^{ème} année. (Archives non-classées, l'Université de Bacău.

| Collège d'instituteurs de Bacău | | | |
|--|-----------------------|---|-----------------------|
| Disciplines fondamentales obligatoires | Nombre total d'heures | Disciplines de spécialité obligatoires | Nombre total d'heures |
| Conseiller psychopédagogique | 28 | Langue roumaine (contemporaines) | 28 |
| Sociologie de l'éducation | 28 | Langue roumaine (contemporaines) | 28 |
| Mangement éducatif | 28 | Histoire et la didactique de l'histoire | 28 |
| Psychopédagogie spéciale | 28 | Géographie et la didactique de la géographie | 28 |
| | | Dessin, calligraphie et didactique | 28 |
| | | Musique et la didactique de la musique | 28 |
| | | Éducation technologique et sa didactique | 28 |
| | | Éducation physique et la didactique de l'éducation physique | 28 |
| | | Stages | 88 |

Tableau n°85 : Plan de formation III^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2004-2005⁸¹⁷

Nous pouvons remarquer un juste équilibre entre les didactiques des différentes disciplines, cependant nous pouvons relever ici un paradoxe : le contenu scientifique disciplinaire et les didactiques ainsi que le nombre d'heures allouées à ces cours durant toute la période de formation sont identiques pour la promotion 1999-2002 et 2002-2005, à l'exception de celui de langue roumaine qui a un nombre double d'heures attribués de 2002-2005. De même, la seule didactique étudiée en plus est celle du jeu et des activités instructives-éducatives, alors nous pouvons nous questionner et mettre en cause la fiabilité de ce programme de formation proposé pour la promotion 2002-2005 pour la double spécialisation instituteur préscolaire/primaire plus une deuxième spécialité, dans le contexte des nouvelles réglementations, tel que le Collège pédagogique de Bucarest a mis en place : une formation différenciée pour l'instituteur du préscolaire et une autre pour l'instituteur du primaire sans une

⁸¹⁷ Université de Bacău. Faculté des Lettres. Collège d'instituteurs. Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans, 3^{ème} année. (Archives non-classées, l'Université de Bacău).

deuxième spécialité. Le Collège d'instituteurs de Bacău mettra en œuvre ces dispositions à partir de la rentrée 2004-2005 pour la première année d'étude.

En tout cas, à la suite d'une grande place donnée au contenu disciplinaire et aux didactiques propres à chaque discipline, le nombre des disciplines facultatives est limité durant cette dernière année de formation, qui consacre aussi un temps à part non précisé pour la réalisation d'un mémoire.

| Disciplines facultatives | Nombre total d'heures |
|-----------------------------------|-----------------------|
| 2 ^{ème} langue étrangère | 56 |
| L'éducation des élèves surdoués | 28 |

Tableau n°86 : Disciplines facultatives pour la III^{ème} année d'études, Collège d'instituteurs de Bacău⁸¹⁸

En ce qui concerne la partie différenciée de la formation, comme dans les années précédentes, sauf les stages, ce sont trois matières qui font la distinction entre les deux spécialités.

| Disciplines optionnelles (complémentaires et propres à la direction d'étude des langues étrangères) | Nombre total d'heures | Disciplines optionnelles (complémentaires et propres à la direction d'étude d'éducation physique) | Nombre total d'heures |
|---|-----------------------------|--|-----------------------------|
| Orientations pédagogiques actuelles / Psychosociologie des groupes scolaires | 28 | Orientations pédagogiques actuelles / Psychosociologie des groupes scolaires | 28 |
| Management de la classe / Esthétique | 28 | Management de la classe / Esthétique | 28 |
| Littérature étrangère anglais /français | 56 | Jeux sportifs (football) | 28 |
| Linguistique appliquée - traductologie | 28 | Jeux sportifs (basketball) | 28 |
| Langue étrangère (cours pratique) anglais /français | 28 | Jeux sportifs (handball) | 48 |
| Stages anglais /français | 28 | Stages | 28 |

Tableau n°87 : Plan de formation III^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2004-2005⁸¹⁹

⁸¹⁸ Université de Bacău. Faculté des Lettres. Collège d'instituteurs. Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans, 3^{ème} année. (Archives non-classées, l'Université de Bacău.

⁸¹⁹ Université de Bacău. Faculté des Lettres. Collège d'instituteurs. Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans, 3^{ème} année. (Archives non-classées, l'Université de Bacău.

Les quatre disciplines proposées dans ce volet de formation, à savoir les « Orientations pédagogiques actuelles », la « Psychosociologie des groupes scolaires », le « Management de la classe » et « l'Esthétique » complètent la formation initiale en lui offrant quelques caractéristiques modernes. Ces notions ne sont pas nouvelles, nous les avons déjà retrouvées dans les plans de formation précédents, elles le sont cependant par rapport aux écoles normales.

Pendant toute la durée de formation initiale, quel pourcentage met en place le Collège d'instituteurs de Bacău pour chaque domaine de formation ? S'écarte-t-il ou plutôt se rapproche-t-il de celui de Collège pédagogique de Bucarest ?

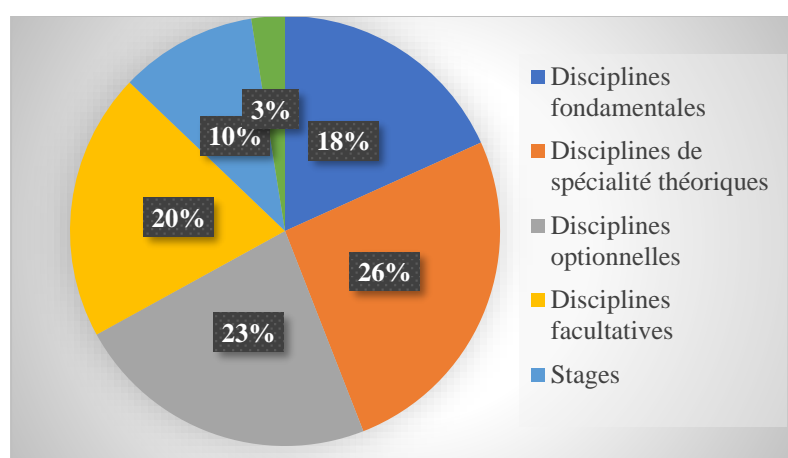


Diagramme n°7 : Pourcentage des domaines de formation en nombres d'heures 2002-2005 : Collège d'instituteurs de Bacău

Nous pouvons remarquer que le pourcentage de la partie théorique est beaucoup plus important que celui de la partie pratique qui représente au total 13% seulement de la formation pour les trois spécialisations, plus précisément celle d'instituteurs pour les écoles maternelles, instituteurs pour les écoles élémentaires et instituteur-langue étrangère/éducation physique. Le même pourcentage que le Collège pédagogique de Bucarest, sauf que dans ce cas le même pourcentage était réservé à la formation pratique pour une seule spécialisation, à savoir instituteur des écoles maternelles ou élémentaires.

L'analyse des plans de formation de ces Collèges universitaires d'instituteurs que nous avons étudiés de façon précise montre que ces établissements incluent dans les disciplines fondamentales les notions appartenant aux domaines pédagogique et psychologique. Le contenu disciplinaire avec la didactique qui lui est spécifique, ainsi que les stages est intégré dans la formation de spécialité. Quels sont les liens avec le cadrage national ? En effet, tandis que l'État ne définit aucune directive officielle concernant les contenus des plans de formation

des Collèges universitaires d'instituteurs, ceux-ci sont définis par les connaissances générales et de spécialité dans le domaine de l'enseignement du premier degré. L'État impose par contre leur source : les écoles normales/lycées pédagogiques. Car, en acceptant la cohabitation de deux institutions responsables de la formation initiale des enseignants du premier degré, il a dû fixer un principe de cohérence : les disciplines de spécialité étudiées à l'école normale/au lycée pédagogique différent de celles proposées par les Collèges universitaires d'instituteurs en termes de thématique et de niveau d'approfondissement⁸²⁰. Ce qui montre un élément évident d'une continuité inévitable et imposée à la fois entre l'école normale et le collège universitaire d'instituteurs.

Nous pouvons constater que le changement de la qualification entre la mise en place de cette nouvelle institution (instituteurs-deuxième spécialisation selon le cas entre langue étrangère, musique, dessin ou éducation physique) et celle de la fin de vie de cet établissement instituteur – enseignement préscolaire / instituteur – enseignement primaire, se reflète dans le plan de formation, surtout en ce qui concerne les disciplines intégrées dans le module de la deuxième spécialité et les stages qui ont toujours suivi la direction de l'exercice du métier que la formation visait.

Qu'en est-il du contenu de la formation après 2005, une fois le processus de Bologne mis en place ? La formation assurée dans le cadre de ces deux établissements présenterait-elle plus de différences ou au contraire serait-elle plus harmonisée ?

IV. LE CONTENU DE LA FORMATION EN 2005

Le premier changement intervient dans une transformation institutionnelle : le programme d'études universitaires de courte durée du Collège universitaire d'instituteurs nommé aussi le « collège pédagogique » ou le « collège d'instituteurs » est remplacé par la licence « Sciences de l'Éducation » avec une spécialisation unique pour tous les futurs enseignants du premier degré : « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire ». En effet, le passage de l'enseignement de courte durée au système LMD n'a pas modifié la durée d'études des étudiants souhaitant devenir des enseignants du premier degré qui reste après 2005 à trois ans. Cependant c'est l'uniformisation des qualifications finales et le statut de cette

⁸²⁰ Ministère de l'Éducation et de la recherche, Arrêté n° 4876 du 6 novembre 2002 relatif à la modification des annexes 1 et 2 de l'arrêté n°4113/16.07.2002 concernant le Plan de formation de la filière pédagogique, la spécialisation *învățatori-educatoare* (enseignants des écoles élémentaires et maternelles).

catégorie d'enseignants qui subissent un changement historique : désormais tous les enseignants du premier degré ayant suivi leur formation dans le cadre de cette nouvelle spécialisation, auront le statut de professeurs.

Afin de saisir les modifications concrètes sur les plans de formation mis en œuvre pour la promotion 2005-2008, nous allons maintenant analyser d'une part le plan de formation de la première université ayant mis en place en Roumanie un collège universitaire d'instituteurs, à savoir l'Université de Craiova et d'autre part, celui d'une université avec une expérience reconnue au niveau mondial, étant d'ailleurs la seule Université de la Roumanie présente dans le QS – Employability⁸²¹. Il faut cependant souligner, que l'Université de Craiova, située à Craiova, chef-lieu de département Dolj, a un site à Drobeta Turnu-Severin, chef-lieu du département de Mehedinți.

Tandis que les deux plans de formation, sont approuvés comme auparavant par le Sénat universitaire et visé par le Ministère de l'Éducation Nationale, chaque université a intégré le nouveau programme de formation dans une composante appropriée au niveau local. Ainsi, nous retrouvons le domaine de licence « sciences de l'éducation », la spécialisation « la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » de l'Université de Craiova, intégré au sein de la Faculté des Lettres, alors que l'Université de Bucarest, intègre cette formation dans le cadre de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation.

| Université de Bucarest | I ^{ère} année | | Université de Craiova | I ^{ère} année | |
|--|--------------------------|---------------------------|--|--------------------------|---------------------------|
| | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
| Disciplines fondamentales | | | Disciplines fondamentales | | |
| Fondements de la psychologie | 4 h ⁸²² | | Psychologie de l'éducation et du développement | 3 h | |
| Théorie et méthodologie du curriculum | | 4 h | Introduction dans la pédagogie et la théorie du curriculum | 6 h | |
| Technologies informationnelles et de communication | 4 h | | Organisation des unités scolaires | | 2 h |
| | | | Théorie et méthodologie de l'instruction | | 3 h |

⁸²¹ Le Classement mondial des universités QS (World University Rankings) est un classement annuel international appréciant la performance des universités du monde entier.

⁸²² Nombre total des séminaires et cours magistraux.

| | | | | | |
|---|-----|-----|--|------|------|
| Fondements de la psychopédagogie spéciale | 4 h | | Techniques de l'information et de communication | | 2 h |
| Fondements de la pédagogie | 4 h | | Logique générale | | 3 h |
| Disciplines de domaine | | | Disciplines de spécialité | | |
| Psychologie de la personnalité | | 4 h | Langue roumaine | 2 h | 2 h |
| Psychologie de l'enfant | 4 h | | Littérature roumaine et de jeunesse | 2 h | 2 h |
| Psychologie de l'adolescence et de l'âge adulte | | 4 h | Mathématiques | 2 h | 2 h |
| Psychopédagogie de l'enfant ayant des difficultés d'apprentissage | | 4 h | Langue anglaise / langue française | 2 h | 2 h |
| Psychologie de l'éducation | | 4 h | | | |
| Disciplines complémentaires | | | Disciplines optionnelles | | |
| Langues étrangères | 2 h | 2 h | Politologie/Science du comportement | 2 h | 2 h |
| Disciplines facultatives | | | Sociologie des petits groupes/ Éducation des adultes | | 2 h |
| Education physique (facultatif) | 2 h | 2 h | Disciplines facultatives | | |
| | | | Education physique | 1 h | 1 h |
| | | | Psychologie de la créativité | 1 h | 1 h |
| | | | Stages | | |
| | | | Stages | 56 h | 56 h |

Tableau n°88 : Plan de formation I^{ère} année de formation pour la promotion 2005-2008⁸²³

Nous pouvons remarquer les choix différents des volets de formation et des matières pour la première année d'étude de ces deux institutions. Ainsi, contrairement au successeur du Collège universitaire d'instituteurs de l'Université de Craiova et aux deux promotions précédentes du Collège pédagogique de Bucarest, cette fois-ci, son héritier, soit le programme de licence pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire fait le choix de consacrer la première année à l'initiation des disciplines, surtout dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie. Par conséquent, les disciplines de spécialité ne sont pas incluses dans le contenu de

⁸²³ Université de Bucarest/Université de Craiova : Plan de formation 2005-2008, Domaine de licence : sciences de l'éducation, Spécialisation : pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, Durée d'études : 3 ans, 1^{ère} année. (Archives non-classées, l'Université de Bucarest/ Université de Craiova).

formation de cette première année. De ce fait, une nouvelle répartition des disciplines est créée par l'Université de Bucarest, à savoir les « disciplines de domaines », réservée à l'étude de différentes spécificités de la psychologie en lien avec l'éducation. Ce choix pourrait s'expliquer par la transition d'une institution à l'autre. Désormais les disciplines d'étude du plan de formation définissent les compétences de spécialités afférentes au nouveau domaine de licence « Sciences de l'Éducation ». Recherche d'une nouvelle identité ou volonté d'innovation ? Ce nouveau domaine reste en place un certain temps, cependant aujourd'hui le plan de formation de cette institution contient la même répartition qu'en 2004.

De ce fait, si auparavant la sociologie et la philosophie étaient présentes dans le plan de formation, nous constatons que pour la promotion 2005-2008 aucune importance n'est accordée aux disciplines générales, contrairement à l'Université de Craiova qui prend en compte cette dimension de la formation. En plus, dans le cadre de l'Université de Craiova plusieurs matières nouvelles voire innovantes sont insérées dans le plan de formation. Par exemple, l'organisation des unités scolaires ou bien parmi les disciplines optionnelles nous retrouvons la Politologie, les Sciences du comportement, la Sociologie des petits groupes ou l'éducation des adultes. Ces choix originaux par rapport aux autres plans de formation analysés traduisent une ouverture d'esprit et une volonté d'offrir aux futurs enseignants du premier degré de nouveaux champs de réflexion. Il ne faut pas s'étonner de trouver ces innovations au sein de la première université à avoir pris l'initiative de créer un Collège universitaire d'instituteurs sur le territoire de la Roumanie.

À l'inverse du cursus de formation offert par l'Université de Bucarest, celui de l'Université de Craiova introduit les stages dès la première année. Ainsi, chaque semaine, les étudiants effectuent 4 heures de stage alternant entre les stages dans les écoles maternelles et les écoles élémentaires, soit 56 heures par semestre pour 14 semaines de formation. Il convient de mentionner que toutes les disciplines de ces deux institutions sont obligatoires, sauf celles incluses dans la catégorie des disciplines facultatives pour lesquelles aucun crédit ECTS n'est accordé.

En ce qui concerne la deuxième année de formation, si la répartition des domaines de formation est identique entre ces deux établissements, la classification des différentes matières dans ces volets est perçue différemment par chaque établissement. Ainsi, tandis que l'Université de Bucarest intègre le Management de la classe/ du groupe dans les disciplines de spécialité, l'Université de Craiova réserve comme auparavant ce volet uniquement aux disciplines enseignées à l'école primaire et à leurs didactiques. De même, les stages représentent une catégorie à part de la formation pour l'Université de Craiova, en revanche, la formation pratique

est incluse dans les disciplines de spécialité pour l'Université de Bucarest. Cependant, les stages ont la même durée pendant la deuxième année d'étude dans les deux établissements, soit 112 heures. Nous constatons que la marge d'autonomie de ces institutions porte essentiellement sur l'intégration de telle ou telle discipline dans un certain domaine de formation, sur le choix de disciplines optionnelles et facultatives et sur le nombre d'heures à allouer aux différentes matières.

| Université de Bucarest | II ^{ème} année | | Université de Craiova | II ^{ème} année | |
|---|-----------------------------|------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|
| | 1 ^{er} Semestre | 2 ^{ème} semestre | | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
| Disciplines fondamentales | | | Disciplines fondamentales | | |
| Théorie de l'instruction | 4 h ⁸²⁴ | | Théorie et la méthodologie de l'instruction | 3 h | |
| Théorie de l'évaluation | 4 h | | Doctrines pédagogiques | 2 h | |
| Méthodologie de la recherche éducative | | 3 h | Sociologie générale | | 3 h |
| | | | L'enseignement assisté par ordinateur | | 3 h |
| | | | Pédagogie scolaire et préscolaire | | 3 h |
| Disciplines de spécialité | | | Disciplines de spécialité | | |
| Management de la classe/ du groupe | 3 h | | Langue et littérature roumaine. Didactique des spécialités | 2 h | 2 h |
| Pédagogie de l'enseignement préscolaire | | 3 h | Mathématiques. Didactique des spécialités | 2 h | 2 h |
| Langue roumaine | | 4 h | Sciences de la nature. Didactique des spécialités | 2 h | 3 h |
| Didactique des activités d'éducation du langage | | 3 h | Histoire. Didactique des spécialités | 2 h | |
| | | | Travaux manuels | 3 h | |
| | | | Langue anglaise / langue française | 2 h | 2 h |
| Littérature roumaine et de jeunesse | 3 h | | Stages | | |

⁸²⁴ Nombre total des séminaires et cours magistraux.

| | | | | | |
|--|-----|-----|--------|------|------|
| Mathématiques | 4 h | | Stages | 56 h | 56 h |
| Didactique des activités mathématiques | | 3 h | Stages | 56 h | 56 h |
| Stages – niveau préscolaire | 2 h | 2 h | | | |
| Stages – niveau élémentaire | 2 h | 2 h | | | |

Tableau n°89 : Plan de formation II^{ème} année de formation pour la promotion 2005-2008

En analysant le contenu de ces deux plans de formation, nous constatons une grande différence relative à l'importance attribuée à la didactique disciplinaire. Tandis que le centre de formation intégré dans l'Université de Craiova attribue un créneau commun à la discipline concernée et à sa didactique, celui de l'Université de Bucarest offre un emploi du temps différent à l'étude du roumain et des mathématiques et à leurs didactiques, les deux étant étudiées à part, en donnant ainsi plus d'importance à la didactique.

Notre témoin, Marin Manolescu, un parmi les acteurs clés de la création de cette institution nous évoque les facteurs qui conduisent aux différences et aux similitudes constatées lors de nos analyses :

« Il y a de très gros combats par exemple concernant le maintien d'un certain nombre d'heures, de cours⁸²⁵ et de séminaires⁸²⁶ dans ces disciplines très importantes, telles que : curriculum, instruction, évaluation. Notre conception a été qu'il y ait 2 heures de cours, et 2 heures de séminaire ; mais il y a des centres universitaires qui n'arrivent pas à garder 2 avec 2. Puis il y a d'autres questions, voilà, il y a des exigences qui doivent être respectées : il faut une formation psychopédagogique très approfondie, nous avons cinq disciplines de psychologie, dans le domaine de la psychologie, à première vue cela semble beaucoup, mais en réalité elles sont très nécessaires [...]. Puis il y a les disciplines de genre..., je ne les appellerais pas mode, parce qu'au début elles semblaient une mode, mais maintenant elles ne sont plus perçues ainsi parce que la vie de la société roumaine a beaucoup changé, par exemple, la gestion de classe, au début, nous avons dit que c'était une mode d'introduire la gestion de classe, or ce n'est pas le cas, nos diplômés doivent vraiment être formés dans ce sens »⁸²⁷.

Les deux établissements n'ont pas non plus la même représentation sur les matières incluses dans certaines catégories, par exemple, la pédagogie scolaire et préscolaire est considérée d'une part en tant que discipline fondamentale et de l'autre, la pédagogie de l'enseignement préscolaire est considérée comme une discipline de spécialité. Nous pouvons en conclure que

⁸²⁵ Cours magistraux.

⁸²⁶ Travaux dirigés.

⁸²⁷ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 3.

les différentes composantes de la formation initiale des enseignants du premier degré n'ont pas subi de modifications depuis la mise en place du Collège universitaire d'instituteurs. En réalité, la répartition des disciplines est celle retrouvée dans les rapports du conseil national d'évaluation académique et d'accréditation relatifs à l'évaluation des Collèges universitaires d'instituteurs : disciplines fondamentales, de spécialité, et complémentaires. Chaque établissement avait la liberté d'y intégrer les disciplines qu'il jugeait appropriées.

Le tableau suivant montre plus de choix pour les disciplines optionnelles proposées par l'Université de Craiova. Quant aux disciplines facultatives de ces établissements, celles-ci appartenaient à des centres d'intérêts différents.

| Université de Bucarest | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | Université de Craiova | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
|--|-----------------------------|------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|
| Disciplines complémentaires – Un optionnel | | | Disciplines optionnelles | | |
| Partenariat école-famille / Sociologie de l'éducation | | 2 h | Philosophie / Théorie et institutions contemporaines de l'éducation | 2 h | |
| Disciplines facultatives | | | Pédagogies alternatives / Psychopédagogie du jeu | | 2 h |
| | | | Disciplines facultatives | | |
| Langues étrangères | 2 h | 2 h | Education physique | 2 h | 2 h |
| | | | Ensemble vocal | 2 h | 2 h |

Tableau n°90 : Disciplines optionnelles et facultatives de la II^{ème} année de formation

L'organisation du contenu du plan de formation de la troisième année est différente pour les deux institutions, tandis que l'Université de Craiova maintient les mêmes volets, l'Université de Bucarest ne garde ni les « disciplines fondamentales », ni celles intégrées dans la catégorie dite « domaine », toute la place de la formation est consacrée qu'aux disciplines de spécialité, à un optionnel et à une discipline facultative. Ainsi, à part la littérature et les mathématiques, nous retrouvons toutes les autres disciplines et leur didactique dans la dernière année de formation, différemment de l'Université de Craiova qui équilibre ces notions durant toute la durée de formation. La répartition différente de ces institutions pourrait s'expliquer par le manque d'un cadrage national relatif aux contenus et horaires de la formation. Ces

établissements géraient ainsi au mieux leurs ressources humaines et matérielles disponibles chaque année universitaire.

| Université de Bucarest | III ^{ème} année | | Université de Craiova | III ^{ème} année | |
|--|--------------------------|---------------------------|--|--------------------------|---------------------------|
| | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
| Disciplines de spécialité | | | Disciplines de spécialité | | |
| Langue roumaine | 2 h | | Education du langage et de la communication | | 3 h |
| Psychopédagogie du jeu | 3 h | | Géographie. Didactique de la spécialité | 2 h | |
| Didactique de la langue et la littérature roumaine | 3 h | | Education plastique. Didactique de la spécialité | 3 h | |
| Didactique de l'arithmétique | 3 h | | Education musicale. Didactique de la spécialité | 3 h | |
| Histoire et didactique de l'histoire | | 3 h | Didactique de l'éducation physique | 2 h | |
| Géographie et didactique | 3 h | | Management de la classe et des institutions d'enseignement | | 3 h |
| Education musicale et didactique | | 3 h | Législation éducative | | 3 h |
| Education psychomotrice / éducation physique et didactique | 2 h | | Langue anglaise/langue française | 2 h | 2 h |
| Didactique des activités d'éducation civique | | 3 h | Disciplines fondamentales | | |
| Education plastique et didactique | 2 h | | Théorie et méthodologie de l'évaluation | 3 h | |
| Connaissance de l'environnement/ Sciences et didactique | | 3 h | Théorie et méthodologie de l'éducation morale-civique | 3 h | |
| Didactique des travaux manuels | | 2 h | Conseils éducationnels | | 3 h |
| Stages – niveau préscolaire | 2 h | 3 h | Psychopédagogie spéciale | | 2 h |
| Stages – niveau élémentaire | 2 h | 3 h | | | |
| | | | Stages | | |
| | | | Stages | 56 h | 48 h |

Tableau n°91 : Plan de formation III^{ème} année de formation pour la promotion 2005-2008

En 2005, le passage au système de Bologne et implicitement la réorganisation du Collège universitaire d'instituteurs en études universitaires de licence, n'apporte pas de changements concernant les disciplines de spécialité ou celles fondamentales. Toutefois quelques nouveautés sont introduites timidement dans le cadre des disciplines optionnelles ou facultatives. Celles-ci n'étaient pas imposées par des demandes ministérielles. Elles relevaient plutôt d'une initiative locale, influencée évidemment par le changement de la mise en place du LMD. Comme auparavant, la Roumanie devait adhérer et s'aligner aux évolutions européennes. Par conséquent, certaines disciplines du plan de formation ont dû devenir compatibles avec celles des États de l'UE afin de faciliter la lecture des diplômes et du cursus.

Par exemple, les deux institutions analysées introduisent des matières comme l'éducation interculturelle ou l'éducation dans l'UE. De même, des notions de la législation éducative apparaissent, ce qui est assez rare de retrouver de telles matières dispensées pendant le cursus de formation initiale des enseignants du premier degré roumains.

D'ailleurs, ces types de modules différencient le contenu d'une formation de niveau universitaire de celle de secondaire supérieur déroulée au sein des écoles normales/lycées pédagogiques. De même, le manque d'enseignement lié par exemple à la mission sociale de l'enseignant, à l'éthique professionnelle, aux droits et responsabilités des enseignantes, à leur rôle administratif, etc. est ressenti dans tous les plans de formation des anciennes et des nouvelles institutions de formation des futurs enseignants du premier degré roumains. De plus, aucun des plans de formation ne révèle la mise en œuvre d'une formation qui tient compte des problèmes économiques ou sociaux de la réalité spécifique au département ou à la région respective.

Toutefois, en 2003 nous retrouvons dans le plan de formation des écoles normales/lycées pédagogiques une nouvelle discipline : l'éducation entrepreneuriale. En 2005, la gestion de la classe des élèves est introduite dans le programmes des écoles normales/lycées pédagogiques ce qui n'était pas le cas avant. Compte-tenu de ces analyses, nous croyons que si initialement le contenu des plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs a été influencé par celui des écoles normales/lycées pédagogiques, ces derniers ont copié ultérieurement certaines pratiques des institutions universitaires de formation initiale des enseignants du premier degré.

| Université de Bucarest | III ^e année | | Université de Craiova | III ^e année | |
|---|-----------------------------|------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|
| | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} Semestre | | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre |
| Disciplines complémentaires Un optionnel | | | Disciplines optionnelles | | |
| Education interculturelle | | 2 h | Pédagogie expérimentale/ Éducation dans l'UE | | 2 h |
| Management éducatif | | | Éthique et droits de l'homme/ Histoire de la pédagogie | 2 h | |
| Disciplines facultatives | | | Disciplines facultatives | | |
| Ensemble Vocal | 2 h | | Ensemble Vocal | 2 h | |
| | | | Didactique des activités extrascolaires | | 2 h |

Tableau n°92 : Disciplines optionnelles et facultatives de la III^{ème} année de formation

Pour la dernière année d'étude, l'Université de Craiova propose de nouveau plus de choix relatifs aux disciplines optionnelles que l'Université de Bucarest. D'ailleurs, nous pouvons constater que ces matières traitent des thématiques d'actualité à l'époque, sans se retrouver dans un autre volet du contenu de la formation.

Nous constatons généralement une place très limitée voire inexistante des disciplines générales ou liées à l'histoire du système éducatif. L'accent est mis surtout sur les disciplines pédagogiques, psychologiques, disciplinaires et didactiques. La place importante des deux premiers domaines s'explique par le poids de ces disciplines dans l'examen de *definitivat* que les enseignants doivent passer deux ans après avoir eu un poste. La pédagogie et la psychologie de l'éducation représentent une des deux épreuves écrites⁸²⁸ pour obtenir la certification définitive d'enseignant. En plus, à la fin des trois années d'études, en fonction de l'évolution de cette institution, les étudiants passaient un examen écrit portant sur les connaissances fondamentales et de spécialité (souvent cette épreuve comportait des notions de pédagogie et de la deuxième spécialisation). Avant et après 2005, l'épreuve incluait des connaissances fondamentales et de spécialité dans la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

Parfois, certains Collèges universitaires d'instituteurs incluent une initiation à la méthodologie de la recherche éducative. Mais souvent aucun cours dans ce domaine n'est

⁸²⁸ L'autre porte sur le roumain et sa didactique.

intégré dans le plan de formation de cette institution, comme c'est le cas de l'Université de Craiova pour la promotion 2005-2008.

Les analyses des plans de formation que nous avons réalisés pour les écoles normales/lycées pédagogiques, les collèges universitaires d'instituteurs et le nouveau programme de licence introduit en 2005, ne s'appuient que sur les institutions incluses dans nos études de cas, ce qui ne permet pas de généraliser. Elles mettent en évidence cependant des convergences fortes entre les contenus de ces institutions. Par exemple, en 1999, nous ne retrouvons « l'ensemble vocal » que dans le plan de formation du Collège universitaire de Bacău. Ensuite, la même matière apparaît en 2005 dans le programme de licence de l'Université de Bucarest et de Craiova. De même, la « psychopédagogie du jeu » du Collège universitaire de Bucarest est reprise par l'Université de Craiova en 2005. Aussi, dans le plan de formation de 2002 des lycées pédagogiques nous retrouvons la discipline : psychopédagogie des activités ludiques.

Il serait intéressant de vérifier si ces influences se sont maintenues après 2005 et dans quelle mesure le programme de licence copie les pratiques d'ailleurs. Ainsi, en plus du consensus auquel nos témoins ont fait référence, nous constatons une influence évidente des contenus des plans de formation d'une institution à l'autre. Nous pouvons en conclure que les institutions roumaines de formation initiale des enseignants du premier degré copient les pratiques nées ailleurs.

Contrairement aux IUFM, les Collèges universitaires d'instituteurs n'ont jamais eu un cadrage national relatif au contenu de la formation élaboré par les autorités ministérielles. Cependant, il ne faut pas s'étonner des ressemblances entre les plans de formation de ces établissements. Rappelons qu'à l'époque, les figures de la pédagogie roumaine, souvent des directeurs et des formateurs chevronnés des écoles normales ont utilisé leur expérience, savoirs et compétences pour l'élaboration d'un plan de formation squelette qui a été repris non officiellement par tous les Collèges universitaires d'instituteurs, avec bien évidemment des petites modifications en fonction des spécificités de chaque établissement, surtout en ce qui concerne les disciplines optionnelles.

Conclusion

En Roumanie, l'élaboration des plans de formation a été réalisée au niveau universitaire. Nos entretiens ont relevé qu'il s'agissait d'un consensus des acteurs éducatifs clés du système

éducatif de formation des enseignants. Ensuite les plans de formation ont été repris à la fois par tous les Collèges universitaires d'instituteurs et par le CNNEA⁸²⁹.

En conclusion, le Collège universitaire d'instituteurs été une institution de transition, basée sur la forte inspiration des plans de formation des écoles normales et sur la solidarité entre les différents établissements implantés sur le territoire.

Le Collège universitaire d'instituteurs roumain a représenté pour la formation des enseignants du premier degré une institution à mi-chemin, entre tradition et modernité, entre l'école normale et les études universitaires authentiques. Si d'une part, les programmes de formation ne cherchent pas forcément leur équilibre dans l'articulation entre l'approfondissement de concepts et la réalité de la salle de classe, d'autre part l'introduction des savoirs modernes y est présente.

Les plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs se différencient de ceux des écoles normales/lycées pédagogiques par rapport à la thématique et au niveau d'approfondissement, ainsi cette institution universitaire de courte durée offrait une consolidation des notions, une sorte de formation scientifique, pédagogiques et pratique complémentaire. De ce fait, les corrélations entre les plans de formation de ces deux institutions de formation ont été prises en compte afin que la formation des diplômés des lycées pédagogiques au sein du collège universitaire d'instituteurs ne soit pas redondante. Ainsi, la formation était en complément, le niveau universitaire permettait aux étudiants une vision connexe des disciplines en transférant plus naturellement les connaissances l'une à l'autre.

Nous pouvons sans doute en conclure que les plans de formation des écoles normales/lycées pédagogiques et des Collèges universitaires d'instituteurs semblent s'inscrire dans la logique antérieure prenant ainsi appui sur les plans de formation précédents qui constitue à certains égards, la base de la formation depuis la décommunisation du système éducatif roumain.

Même si officiellement il n'y a pas eu de Collèges universitaires d'instituteurs expérimentaux comme c'était le cas pour les IUFM, nous pouvons sans doute constater que la mise en place des Collèges universitaires d'instituteurs a été une initiative située entre nécessité et curiosité, laissée totalement à l'autonomie des universités. Son existence législative d'à peine une décennie n'a pas donné le temps aux autorités de lui réaliser un bilan. D'ailleurs aucun

⁸²⁹ Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation académiques, organisme créé en 1993 dont la mission principale était d'évaluer et d'accréditer les établissements d'enseignement supérieur afin d'assurer la qualité du processus éducatif. Depuis 2005, ARACIS (Agence roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur) a repris les missions du Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation académiques (CNEAA).

document ne donne d'indications relatives aux éventuels dispositifs de suivi et d'évaluation de la formation déroulée dans le cadre de cette institution. Certes, après la création de cet établissement, la formation des enseignants est passée des rectifications de détail aux changements essentiels. Cependant le manque d'études ou d'un cadre rigoureux établissant par exemple les compétences attendues à la fin de la formation initiale, déplore un processus qui a suivi plutôt un principe d'inertie.

Les deux derniers chapitres ont été consacrés à l'analyse de l'évolution du contenu des plans de formation, d'une part des IUFM en France, et d'autre part, des Collèges universitaires d'instituteurs en Roumanie. Après avoir saisi les spécificités, les différences et les ressemblances au sein de ces institutions appartenant au même système de formation, nous allons essayer d'appréhender les similarités et les différences entre le contenu des plans de formation appartenant à ces deux systèmes et deux institutions différentes.

Chapitre IX

Différences et ressemblances entre le contenu des plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs et celui des IUFM

À la veille du XXI^e siècle, la formation des futurs enseignants du premier degré ne semblait pouvoir être qu'universitaire. La création et la mise en place en France comme en Roumanie des nouvelles institutions à caractère universitaire professionnel a entraîné avant tout le passage et le transfert de la section scolaire à la section universitaire. Désormais la formation initiale a une autre représentation avec des étudiants mûrs, exigeants, responsables, autonomes et conscients des enjeux éducatifs dans un contexte évolutif.

Dans les chapitres sept et huit, nous avons analysé d'une part les plans de formation de deux IUFM et d'autre part, les plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs. Dans ce chapitre, nous nous interrogerons sur les éventuelles différences et ressemblances entre le contenu des plans de formation du Collège universitaire d'instituteurs et de l'Institut Universitaire de formation des maîtres. Quel équilibre entre la partie théorique et celle pratique de la formation ? Quelle importance réciproque assignée à la didactique par exemple ou aux différentes disciplines générales, pédagogiques etc. ?

Nous allons répondre à ces questions en examinant, les plans de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes et du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest d'une part, et d'autre part, de ceux de l'IUFM de l'académie d'Amiens et du Collège universitaire d'instituteurs implanté à Drobeta Turnu-Severin, ville où l'Université de Craiova a un centre universitaire.

Le choix des couples à comparer a été fait en fonction de certaines difficultés sociales et scolaires, contre des situations plus favorisées de ces établissements. Nous avons d'une part, l'IUFM de l'académie de Rennes et le Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest, qui tous

les deux, avaient un contexte social et économique notamment favorable. Cette situation attirait les étudiants et les futurs enseignants. De ce fait, les deux villes présentaient une grande attractivité pour les enseignants par rapport à d'autres régions de ces deux pays. D'autre part, il y a l'IUFM de l'académie d'Amiens et le Collège universitaire de Drobeta Turnu-Severin, confrontés à la question des difficultés éducatives. Ces villes et régions sont caractérisées par un contexte économique et social souvent difficile. Les deux régions, à savoir Picardie et Mehedinți ont connu d'importantes mutations économiques depuis la globalisation. Donc, ces deux établissements ont dû gérer certaines contraintes sociales et scolaires. En effet, les deux régions ont été confrontées (même si ne sont pas les seules) à une crise du recrutement, donc ils éprouvaient un besoin de plus d'enseignants, enseignants qui n'étaient pas attirés par ces régions. Dans les deux cas, les jeunes professeurs des écoles ne voulaient pas y rester pour professer.

Concrètement, est-ce que les difficultés socio-économiques et éducatives ont des conséquences sur les plans de formation de ces établissements ? Quelles différences et similitudes constatées entre ces institutions ?

I. ANALYSE COMPARÉE DES PLANS DE FORMATION DE 1999 EN FRANCE ET EN ROUMANIE

Y a-t-il des spécificités entre le contenu du plan de formation du Collège Universitaire d'instituteurs et celui de l'Institut Universitaire de formation des maîtres ? Peut-on déceler des différences ou des ressemblances dans leurs thématiques ? Si oui, lesquelles ? Quelle est l'importance réciproque assignée aux différentes disciplines ?

a) Plan de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes et du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest

Afin d'examiner le contenu des plans de formation de ces deux institutions européennes, nous avons choisi, en ce qui concerne le Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest, le plan de formation élaboré en 1999 pour une durée de deux ans, qui d'ailleurs, comme nous l'avons déjà noté, est le seul plan que nous avons retrouvé sur une durée de deux ans, et le plan de formation intégré dans le projet d'établissement de l'IUFM de l'académie de Rennes pour 1995-1999. L'objectif est de comparer le contenu et la durée des différents domaines de formation

pour une durée égale dans les deux systèmes, car, tous les autres plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs sont établis pour une durée de trois ans.

En première année, le plan de formation du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest est structuré en fonction des types de disciplines : disciplines fondamentales, disciplines de spécialité, disciplines optionnelles et le module de spécialité de langue étrangère. Le plan de l'IUFM de l'académie de Rennes énumère les domaines de formation sans les intégrer pour autant dans une catégorie prédéfinie. Nous y retrouvons le français, les mathématiques, la discipline d'approfondissement, et les autres disciplines d'épreuves au concours : sciences sociales et humaines, connaissance du système éducatif, techniques modernes d'information et de communication, stages, le module d'initiation à la pratique professionnelle, le suivi personnalisé et les formations facultatives.

Nous constatons que les deux établissements accordent la même importance aux disciplines dites essentielles dans le cursus de la formation des futurs enseignants en français/roumain et en mathématiques (entre 84 et 90 heures). L'écart entre le volume horaire ne semble pas important : cela veut dire que dans des contextes nationaux différents, on arrive à un même volume horaire, signe qu'il est certainement proche d'une forme d'équilibre. Cependant, il convient de souligner que, d'une part ces disciplines sont prises en compte également dans le module d'initiation à la pratique professionnelle mis en œuvre par l'IUFM de l'académie de Rennes qui leur donne 30 heures de plus à chacun, et que d'autre part, le Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest attribue un volume horaire différent pour la littérature roumaine et celle de jeunesse, à savoir 84 heures. Durant la première année, les stages ont une durée de 30 heures, soit l'équivalent de 7-8 jours de stage. Il faut également rappeler que ce programme de formation sur deux ans était réservé aux titulaires d'un lycée pédagogique/ d'une école normale, donc ceux-ci étaient censés avoir déjà vu la réalité du terrain à travers des situations diverses liées à l'exercice du métier.

En deuxième année de formation, tandis que les professeurs des écoles accomplissent 12 semaines de stage, les étudiants du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest sont en stage pour une durée de 172 heures (dont 56 heures le stage intégré dans le module de langue étrangère), soit presque 9 semaines.

Le contenu de la formation de la deuxième année suit la même logique que celui de la première année en ce qui concerne les deux institutions. Dans la deuxième année aussi nous retrouvons une durée presque identique allouée à la formation disciplinaire obligatoire de français/roumain et mathématiques, plus précisément 100 h et 98 h. Pourtant, à l'époque, on ne

retrouve pas dans les programmes scolaires du premier degré en Roumanie la même place pour le roumain et les mathématiques.

En revanche, tandis que le plan de formation des PE2 de l'IUFM de l'académie de Rennes fait apparaître une formation obligatoire dans le domaine des sciences sociales et humaines de 60 h et optionnelle de 40 h, celui du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest présente une formation des disciplines fondamentales, à savoirs psychologie scolaire, théorie de l'évaluation, sociologie de l'éducation, doctrines et lignes directrices de la pédagogie contemporaine de 182h. Nous pouvons remarquer que le cursus de formation roumain, dévoué à la tradition, donne plus d'importance à la pédagogie contrairement au cursus français qui priorise l'histoire et la philosophie de l'éducation. Toutefois, les deux institutions incluent la sociologie et la psychologie dans leurs cursus.

Nous pouvons en conclure que les différences constatées sont dues aux spécificités nationales de chaque pays. Comme nous l'avons déjà évoqué dans les chapitres précédents, ces plans de formation portent les traces culturelles et historiques de l'organisation de la formation de chaque pays. Par conséquent, le contenu des plans de formation est marqué surtout par le concours de recrutement en France, et en Roumanie par l'existence des examens pour les futurs enseignants du premier degré. D'une part, le concours de recrutement des professeurs des écoles est orienté essentiellement vers l'acquisition et l'enseignement des différentes disciplines, d'autre part, un tiers de l'examen comporte une dimension purement psychopédagogique portant sur la pédagogie et les éléments de psychologie dans le domaine de l'éducation.

Le tableau suivant indique les domaines essentiels du contenu de la formation ainsi que leur volume horaire sur toute la durée du cursus :

| Domaine de formation | Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest | IUFM de l'académie de Rennes |
|--|---|---|
| Roumain /Français | 224 h (y compris la didactique) | 180 h (y compris le module d'initiation à la pratique professionnelle et l'analyse des pratiques) |
| Mathématiques | 126 h (y compris la didactique) | 180 h (y compris le module d'initiation à la pratique professionnelle et l'analyse des pratiques) |
| Disciplines d'approfondissement / Autres | 434 h | 430 h |

| | | |
|---|---------------------|--------------------------------|
| disciplines d'épreuves au concours/ de la polyvalence Disciplines de spécialité et leurs didactiques (y compris le domaine linguistique) | | |
| Disciplines fondamentales/ Sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation : Philosophie de l'éducation Histoire de l'éducation Psychologie Sociologie de l'éducation Théorie du curriculum/de l'instruction/de l'évaluation Management scolaire Doctrines et lignes directrice de la pédagogie contemporaine etc. Cours pratique | 382 h | 155 h |
| Préparation à l'épreuve facultative du concours Enseignements et suivi personnalisé | 168 h | 25 h 90 h |
| Techniques modernes d'information et de communication | 84 h | 40 h |
| Stages | 202 h (10 semaines) | 405 h - 432 h (15-16 semaines) |

Tableau n° 93 : Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Collège Universitaire d'instituteurs de Bucarest⁸³⁰ et IUFM de l'académie de Rennes⁸³¹

Dans des contextes différents, l'écart de la formation disciplinaire n'est pas très important entre les deux institutions. En revanche, nous pouvons constater que le Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest donne plus d'importance à la formation liée au domaine psychologique, pédagogique et des sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation, soit presque trois fois plus que l'IUFM de l'académie de Rennes. Cela pourrait être lié au profil des

⁸³⁰ Université de Bucarest, Collège universitaire Bucarest. Plan de formation. Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 2 ans, (Archives non-classées, Rectorat de l'Université de Bucarest).

⁸³¹ Projet d'établissement 1995-1999, IUFM de Bretagne, juin 1995. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

étudiants. Même si en France comme en Roumanie, il n'existait pas à l'époque de licence de sciences de l'éducation, les étudiants roumains étaient des diplômés récents de l'école normale. Bien qu'à l'école normale en France, on enseignait la psychopédagogie, le volume horaire de ce domaine était de 250 h en 1989, contre 175 h au sein de l'IUFM de l'académie de Rennes (conformément au projet d'établissement 1995-1999, IUFM de Bretagne).

Cet écart peut se justifier dans la même mesure par l'importance de la psychopédagogie à l'Université de Bucarest et son expérience accumulée au fil du temps dans ce domaine. De plus, ce domaine occupe une grande place dans les examens finaux ou organisés en début de carrière pour les enseignants du premier degré roumains.

Nous constatons à l'époque un intérêt accru pour la maîtrise des technologies usuelles de l'information et de communication en éducation dans le système roumain de formation contrairement à celui français. Ainsi, alors que l'IUFM de l'académie de Rennes, sur les deux ans de formation accorde un volume de 40 h pour l'initiation aux différents outils dans la perspective des enseignements et apprentissages dans les différentes disciplines, le double de temps Collège est présent pour le Collège universitaire d'instituteurs. L'intérêt de ce domaine peut s'expliquer par l'histoire contemporaine de la Roumanie et les nécessités de la démocratisation à partir de 1989. En effet, après la chute du communisme, l'informatique est l'un des domaines le plus dynamique en Roumanie, avec une politique accélérée due aussi aux négociations d'adhésion à l'UE que la Roumanie venait d'entamer.

On relève également une grande différence entre ces institutions quant à la différenciation des parcours de formation. Lorsque les IUFM proposaient des itinéraires de formation personnalisés et des enseignements et suivis personnalisés, la formation était unifiée pour tous les étudiants des Collèges universitaires d'instituteurs.

Au total, le temps estimé des activités encadrées sur deux ans est de 1100 heures pour l'IUFM de l'académie de Rennes et de 1418 heures pour le Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest. En ce qui concerne la durée des stages, nous ne devons pas nous étonner de l'écart existant entre ces deux établissements. Comme nous l'avons déjà souligné, les étudiants du Collège universitaire d'instituteurs qui avaient la possibilité de suivre la formation sur deux ans, étaient tous des anciens élèves des écoles normales. Rappelons qu'entre 1995 et 1998, comme nous l'avons noté dans le chapitre 6, la durée totale des stages au sein de l'école normale atteignait une moyenne de 752 heures. Nous pouvons en conclure que pour une durée égale de formation initiale, les futurs enseignants du premier degré roumains avaient suivi une formation plus approfondie, vu que la formation au sein du Collège universitaire d'instituteurs faisait part d'un prolongement de celle de l'école normale/lycée pédagogique.

Quelle est la situation de l'IUFM de l'académie d'Amiens et du Collège universitaire d'instituteurs de Drobeta Turnu-Severin ?

b) Plan de formation du Collège Universitaire d'instituteurs de Drobeta Turnu-Severin et de l'IUFM de l'académie d'Amiens

Afin d'examiner le contenu des plans de formation de ces deux institutions, nous avons choisi en ce qui concerne le Collège universitaire d'instituteurs de Drobeta Turnu-Severin, le plan de formation élaboré en 1997 pour une durée de trois ans, et le plan de formation intégré dans le projet d'établissement de l'IUFM de l'académie d'Amiens pour 1995-1999.

| Domaine de formation | Collège universitaire d'instituteurs, Drobeta Turnu-Severin | IUFM de l'académie d'Amiens |
|---|---|-----------------------------|
| Roumain /Français (disciplinaire et didactique) | 350 h ⁸³² | 120 h |
| Mathématiques (disciplinaire et didactique) | 182 h | 120 h |
| Formation disciplinaire et didactique (y compris le module maternelle) Autres disciplines de spécialité et leurs didactiques (y compris le domaine linguistique) | 742 h | 419 h |
| Disciplines fondamentale/formation générale : Psychologie Sociologie de l'éducation Logique Théorie du curriculum/de l'instruction/de l'évaluation/de l'éducation Doctrines et orientations pédagogiques La relation pédagogique Institution scolaire en France L'élève, le métier, l'école Éthique, politique, éducation civique Philosophie de l'éducation Histoire de l'éducation Management scolaire etc. | 518 h | 209 h |
| Cours pratique | 30 h | 126 h |

⁸³² Dont 84 heures allouées à la littérature de jeunesse.

| | | |
|--|-------|---|
| Personnalisation de la formation : médiation groupe de régularisation, projet personnel d'action culturelle, mémoire | | |
| Techniques modernes d'information et de communication | 42 h | 43 h (en tant qu'enseignements facultatifs) |
| Stages | 306 h | 492 h |

Tableau n° 94 : Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Collège Universitaire d'instituteurs de Drobeta Turnu-Severin⁸³³ et IUFM de l'académie d'Amiens⁸³⁴

Nous constatons dans l'analyse des plans de formation de ces deux établissements un écart beaucoup plus grand dans plusieurs domaines d'enseignements que dans le cas de deux autres institutions analysées plus haut. Différence qui se justifie par les durées distinctes du cursus de formation.

Sur une durée de trois ans, tandis que les futurs enseignants de Collège universitaire d'instituteurs de Drobeta Turnu-Severin suivent une formation encadrée de 1864 heures, sur deux ans, les futurs enseignants de l'IUFM de l'académie d'Amiens⁸³⁵ ont 994 heures des activités encadrées obligatoires soit presque deux fois moins que leurs collègues roumains. Il y a deux raisons à cela : d'une part, la durée d'études est plus longue en Roumanie qu'en France et d'autre part, en Roumanie, traditionnellement, il n'existe pas de temps alloué à la personnalisation du parcours de formation ni à la préparation et à l'exploitation des stages ou pour la formation commune. De plus, en Roumanie la formation ne subit pas la pression du concours de recrutement, ce qui lui donne plus de temps pour approfondir l'ensemble des domaines de formation.

Un grand écart existe entre l'enseignement de roumain/français qui a une durée totale de 350 heures dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs de Craiova et seulement 120 heures au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens. Cette différence peut s'expliquer, comme nous venons de le noter, par la durée d'études, trois ans contre deux, pourtant si on divise la

⁸³³ Université de Craiova. Collège Universitaire Drobeta-Turnu Severin. Plan de formation 1997-1998. (Archives Université de Craiova).

⁸³⁴ IUFM Picardie, Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre de Laon).

⁸³⁵ IUFM Picardie, Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre de Laon).

totalité des heures allouées à ces enseignements en Roumanie, on aura, pour chaque année, presque la même durée accordée par l'IUFM de l'académie d'Amiens sur deux ans. Dans ce contexte, les mathématiques ont presque la même importance dans le plan de formation de ces deux établissements, avec une durée moyenne de 60 heures par année d'études. C'est ce que la comparaison des deux autres établissements de notre étude de cas a relevé également.

Nous remarquons aussi une grande différence entre la formation disciplinaire des autres matières enseignées à l'école primaire dans les deux systèmes de formation, avec une durée de 742 heures contre 419 heures. L'importance accordée à la formation générale présente également un écart notable entre ces deux établissements. Ainsi, sur une durée de trois ans, le Collège universitaire d'instituteurs de Drobeta-Turnu Severin de Roumanie accorde 518 heures, tandis que l'IUFM de l'académie d'Amiens alloue 209 heures à ce volet de formation, ce qui fait une moyenne de 172 heures contre 104 heures. Un écart semblable a été découvert pareillement dans le cas de l'IUFM de l'académie de Rennes et du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest. Les facteurs qui conduisent aux différences constatées sont liés à la politique de formation-recrutement-titularisation de chaque pays. En France ces éléments sont interdépendants. En Roumanie le système de recrutement et de titularisation suit la formation initiale, de ce fait elle est moins conditionnée par les épreuves du concours. Par conséquent, le parcours de formation français met l'accent sur les approches disciplinaires et didactiques des épreuves du concours des professeurs des écoles qui occupent plus de place que celles pédagogiques contrairement au parcours roumain.

En ce qui concerne les techniques modernes d'information et de communication, celles-ci ont un statut obligatoire dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs de Drobeta-Turnu Severin, à l'inverse de l'IUFM de l'académie d'Amiens qui propose ce domaine en tant qu'enseignements facultatifs. Comme dans le cas des deux autres établissements, les TICE occupent une place plus importante en Roumanie qu'en France.

Quant à la partie pratique de la formation, la durée des stages est beaucoup plus longue dans l'IUFM de l'académie d'Amiens, soit 492 heures, contrairement à 306 heures pour le Collège universitaire d'instituteurs de Drobeta-Turnu Severin, qui présente ainsi moins de 60 % de contacts avec le terrain. Nous pouvons certainement en conclure, qu'à la fin de XX^{ème} siècle, la formation initiale universitaire des futurs enseignants du premier degré roumain mettait plus l'accent sur les éléments théoriques de la formation que les IUFM qui présentaient un équilibre plus juste entre la formation théorique et celle pratique. Cela n'est guère étonnant car en Roumanie coexistent deux institutions de formation pour la même catégorie d'enseignants. Cependant il y a un grand écart en ce qui concerne surtout la durée des stages

entre les enseignants ayant suivi ou non une formation au sein d'une école normale/lycée pédagogique.

À la lecture de ce tableau comparatif il n'apparaît aucune conséquence sur les plans de formation des difficultés socio-économiques de ces deux établissements implantés, comme nous l'avons souligné, dans des régions défavorables. Ce constat est très intéressant car cela confirme une forme d'indifférence voire de cécité à la réalité locale de ces territoires. Mais ce n'est pas très surprenant dans des pays très centralisés comme la France et la Roumanie.

Le contenu est marqué par l'importance du cadre national, par exemple certains cours portaient sur l'institution scolaire en France ou bien sur l'élève, le métier, l'école etc. L'IUFM de l'académie d'Amiens réserve un certain volume horaire pour traiter la diversité des publics scolaires, en référence par exemple aux milieux d'exercice, à l'intégration scolaire, ZEP, aux projets d'école etc., mais en fait la plupart de ces éléments ne sont pas propres à la Picardie. Ces types des notions ne se retrouvent pas sur le plan de formation du Collège universitaire d'instituteurs de Drobeta-Turnu Severin. Généralement, comme en France, c'est seulement à travers les stages que les futurs enseignants roumains apercevaient les difficultés éducatives. D'ailleurs il faut mentionner qu'à l'époque, et aujourd'hui encore, en Roumanie il n'existe pas de politique relative à l'éducation prioritaire comme c'est le cas en France. Cependant, depuis 2004 plusieurs projets sont mis en place par le ministère de l'Éducation roumain visant par exemple, l'éducation inclusive, la réhabilitation des infrastructures scolaires etc. Entre 2004-2009 un projet relatif à l'enseignement en milieu rural a été développé avec la Banque mondiale dont l'objectif essentiel était d'assurer et d'améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants du milieu rural. Mais les dispositifs pour les territoires ou les écoles le plus en difficulté d'un point de vue éducatif ou social restent marginales.

La situation va-t-elle changer en 2005 : discerne-t-on une éventuelle harmonisation du contenu ? Pour vérifier cette hypothèse, nous allons analyser le cursus de ces institutions à presque une décennie d'écart.

II. ANALYSE COMPARÉE DES PLANS DE FORMATION DE 2005 EN FRANCE ET EN ROUMANIE

Rappelons qu'à partir de 2005, le système LMD suite aux accords de Bologne⁸³⁶ est mis en place en Roumanie. La formation initiale des enseignants du premier degré est concernée également avec la transformation du Collège universitaire d'instituteurs dans un programme de licence, le plus souvent intégré dans la Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation avec comme domaine d'études la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire. À la fin des trois ans, les futurs enseignants roumains du premier degré auront désormais une licence en sciences de l'éducation avec la spécialisation « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » et le statut de professeurs de l'enseignement primaire et préscolaire. Nous remarquons une différence essentielle avec la France où les étudiants ne sont pas forcément titulaires d'une licence en SED.

a) Plan de formation du Département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire Bucarest et de l'IUFM de l'académie de Rennes

| Domaine de formation | Département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire | IUFM de l'académie de Rennes |
|---|---|------------------------------|
| Roumain /Français (y compris la didactique, le module d'initiation à la pratique professionnelle, l'analyse des pratiques) | 210 h | 200 h (ou 215 h) |
| Mathématiques (y compris la didactique, le module d'initiation à la pratique professionnelle, l'analyse des pratiques) | 140 h | 150 h (ou 165 h) |
| Autre formation disciplinaire / Dominante de formation/ Disciplines de spécialité et leurs didactiques (y compris la didactique, le module d'initiation à la pratique professionnelle, l'analyse des pratiques) | 350 h | 434 h |
| Disciplines fondamentales/ de domaine/ prenant en compte les dimensions du métier, de l'école et de l'institution : Fondements de la pédagogie | 784 h | 130 h |

⁸³⁶ Voir S. CROCHÉ, *Le Pilotage du processus de Bologne*, Louvain-La-Neuve, Academia Bruylant, 2010.

| | | |
|---|-------|-------------|
| Psychologie Méthodologie de la recherche éducationnelle Théorie du curriculum/de l'instruction/de l'évaluation Management de la classe/du groupe Pédagogie de l'enseignement préscolaire Fondements de la psychopédagogie spéciale Connaissance du système éducatif Savoirs issus de la recherche en éducation Préparation « oral pré professionnel » Contextes scolaires etc. Mémoire professionnel Préparation, exploitation des stages | | |
| Techniques modernes d'information et de communication | 56 h | 20 h |
| Disciplines optionnelles Construire son parcours de formation | 56 h | 20 à 42 h |
| Stages | 252 h | 405 - 432 h |

Tableau n° 95 : Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire Bucarest⁸³⁷ et IUFM de l'académie de Rennes⁸³⁸

Le contenu a évolué en ce qui concerne les deux établissements depuis 1999, nous pouvons constater moins d'écart dans la formation disciplinaire même si la formation dure trois ans en Roumanie contre deux ans en France. Pourtant, un écart beaucoup plus important est évident en ce qui concerne la formation générale, concernant surtout le domaine de la pédagogie, psychologie et les connaissances du système éducatif. Ainsi, tandis qu'au sein du Département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire de Bucarest, les étudiants suivent une formation dans ces domaines pour un volume horaire de 784 heures, les futurs enseignants du premier degré formés à l'IUFM de l'académie de Rennes suivent une formation de seulement 130 heures, soit six fois moins ou une moyenne de 261 heures contre 65 heures par an. De même, la formation visant les nouvelles technologies prend, comme précédemment,

⁸³⁷ Université de Bucarest. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation. Département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire. *Plan de formation 2005-2008*, Spécialisation : la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, Durée d'études : 3 ans. (Archives non-classées, l'Université de Bucarest).

⁸³⁸ IUFM de Bretagne. Année 2004-2005. *Plan de formation 2004-2007*. (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

plus de place dans le système de formation roumain par rapport à celui français. Même si pour l'IUFM de l'académie de Rennes les TICE et les TIC ont constitué une priorité dès 1995, elle l'est encore plus pour le système roumain de formation. Mais nous remarquons un écart extrêmement important en ce qui concerne la formation pédagogique entre ces deux institutions. Si l'IUFM de l'académie de Rennes connaît de petites modifications, le nouveau programme de licence en Roumanie accentue ces connaissances des futurs enseignants du premier degré dans ce domaine : ce qui s'explique probablement par le changement du statut à la fois de l'institution et des futurs enseignants qui y sont formés qui auront désormais une licence en pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire. Donc, la pédagogie devient une discipline maîtresse.

Cependant, la durée des stages est de nouveau plus importante dans le cadre de l'IUFM de l'académie de Rennes avec 60% de plus qu'au sein de Département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire de Bucarest qui, au total, attribue un temps de formation théorique de 1596 heures et de 252 heures en ce qui concerne la formation pratique sur trois ans. Quant à l'IUFM de l'académie de Rennes, nous trouvons un temps total de formation théorique de 1003 heures et de 405 heures des stages sur une durée des études de deux ans. En France, les raisons de ces évolutions des contenus tiennent à la dernière circulaire qui encadrait la formation à partir de 2002. En Roumanie, ces changements sont dus à la fois à la transformation de la spécialisation obtenue à la fin des études et à celle du Collège universitaire d'instituteurs en une nouvelle institution. Néanmoins, notre étude a pu montrer que tandis que la formation pédagogique occupe plus de place dans le système roumain de formation universitaire, les stages ont plus d'importance dans le système français. Cela entraîne un déséquilibre en Roumanie entre les parties théorique et pratique de formation, contrairement en France où ces horaires sont mieux proportionnés.

Rappelons qu'au début, les Collèges universitaires d'instituteurs formaient les enseignants pour l'enseignement primaire, de plus ceux-ci acquièrent une double spécialisation pour enseigner au collège, selon le cas, une parmi les disciplines suivantes : langue étrangère, musique, dessin ou éducation physique. Dans la même année quand les Collèges universitaire d'instituteurs suppriment cette double spécialité, à savoir en 2002, les IUFM introduisent l'acquisition obligatoire d'une « dominante de formation » dans les domaines suivants : langues vivantes, arts, éducation physique et sportive, dans le but de permettre aux futurs enseignants d'acquérir une formation plus approfondie dans ces disciplines. Nous pouvons en conclure que la France et la Roumanie ont en commun certaines constantes et certains modèles de formation des enseignants du premier degré.

Ces spécificités concernent-elle aussi l'IUFM de l'académie d'Amiens et la nouvelle spécialisation de la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, obtenue dans le domaine de licence sciences de l'éducation, intégré dans le cadre de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova ?

b) Plan de formation pour la spécialisation « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » organisée par l'Université de Craiova et de l'IUFM de l'académie d'Amiens

| Domaine de formation | Université de Craiova. Centre universitaire Drobeta-Turnu Severin. Faculté des Lettres. Domaine de licence : Sciences de l'éducation. Spécialisation : Pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire | IUFM de l'académie d'Amiens |
|--|---|------------------------------------|
| Roumain /Français (y compris la didactique, le module d'initiation à la pratique professionnelle, l'analyse des pratiques) | 204 h | 177 h |
| Mathématiques (y compris la didactique, l'analyse des pratiques) | 112 h | 129 h |
| Autre formation disciplinaire / Dominante de formation/ Disciplines de spécialité et leurs didactiques (y compris la didactique, l'analyse des pratiques, les ateliers méthodologiques) | 444 h | 333 h |
| Disciplines fondamentales/ Formation générale/ Connaître l'école et ses valeurs/Connaître les réalités scolaires : Philosophie de l'éducation Histoire de l'éducation Psychologie Sociologie Théorie du curriculum/de l'instruction/de l'évaluation Management de la classe et des institutions d'enseignement Logique Organisation des institutions scolaires Pédagogie scolaire et préscolaire Doctrines pédagogiques Législation éducative | 608 h | 162 h |

| | | |
|---|-------------------|-------------------------------------|
| Philosophie et éducation Éthique et déontologie Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux Diversité des publics scolaires etc. Ateliers didactiques, pédagogiques Préparation individualisée aux épreuves du concours | | 45 h 3 h |
| Techniques modernes d'information et de communication Disciplines optionnelles Élaborer son projet de formation, construire ses compétences et analyser sa pratique Séminaire de mémoire Séminaire d'analyse de pratique Groupe de référence | 70 h 164 h | 12 h 6 h 18 h 36 h |
| Stages | 328 h | 468 h |

Tableau n° 96 : Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Centre universitaire Drobeta-Turnu Severin⁸³⁹ et IUFM de l'académie d'Amiens⁸⁴⁰

Comme dans le cas du Département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire de Bucarest et de l'IUFM de l'académie de Rennes, le contenu du plan de formation présente plus de différences en ce qui concerne l'enseignement des disciplines fondamentales, équivalent de la formation générale dans le système français. Par conséquent, tandis que ce volet de la formation comprend 162 heures dans le cursus de l'IUFM de l'académie d'Amiens, il représente un volume horaire de 608 heures au sein du domaine de licence « la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire », soit 4 fois de plus. Cependant, le volet de la formation initiale représenté par la formation disciplinaire présente moins d'écart entre ces deux institutions, comme c'était le cas pour les deux autres établissements aussi qui font l'objet de notre étude de cas.

⁸³⁹ Université de Craiova. Faculté des Lettres. Centre universitaire Drobeta-Turnu Severin. Domaine de licence : Sciences de l'éducation. Spécialisation : Pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire. Plan de formation à parti de l'année académique 2005-2006. (Archives Université de Craiova).

⁸⁴⁰ IUFM de l'Académie d'Amiens, Projet d'établissement 2004-2007. (Archives INSPÉ de l'académie d'Amiens, centre d'Amiens).

L'écart concernant l'initiation des futurs enseignants aux techniques modernes d'information et de communication reste très important entre ces deux établissements, comme entre ceux déjà analysés, avec 70 heures contre 12 heures seulement, soit une moyenne de 23 heures par année contre 6 heures. Nous pouvons en conclure qu'à l'époque, l'enseignement dans ce domaine est une particularité du système roumain différemment de celui français.

La durée totale des stages reste supérieure au sein de l'IUFM de l'académie d'Amiens où les futurs enseignants du premier degré accumulent pendant leur formation initiale presque 43% de plus de stages que leurs collègues roumains. Par conséquent, tandis que sur trois ans, les étudiants roumains accumulent une durée totale de 328 heures de formation pratique, soit une moyenne de 109 heures par an, les futurs enseignants français consacrent 468 heures au contact d'une classe, soit 234 heures par an. En tout cas, les stagiaires des deux systèmes rencontraient durant leur rencontre avec le terrain, réalisé durant leurs stages dans diverses écoles, les différentes équipes et partenaires avec qui ils devraient collaborer en tant que professeur.

Au total, en 2005, le centre universitaire Drobeta-Turnu Severin proposait un temps total de formation théorique de 1602 heures, les stages avaient une durée de 328 heures, soit presque cinq fois de moins que les enseignements disciplinaires, didactiques et pédagogiques théoriques. On retrouve de nouveau la même situation, ce qui peut confirmer l'hypothèse que la durée des stages n'occupait pas forcément une grande place dans le cursus ni des Collèges universitaires d'instituteurs ni dans celui du programme de licence, suite à l'existence de l'école normale que la majorité des étudiant avaient suivie et où ils avaient été formés.

Pour l'IUFM de l'académie d'Amiens, le temps de la formation encadrée était de 921 heures, les stages avaient une durée de 468 heures, soit presque la moitié du temps réservé à la formation théorique, conformément à la valeur moyenne recommandée des enseignements, stipulée par la circulaire de 2002 relative aux principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation par les IUFM.

En plus de ces spécificités de chaque système de formation relatives à l'importance accordée par chacun aux différents volets de la formation, nous avons aussi remarqué que les IUFM accordaient une grande dimension de la formation à l'individualisation et la personnalisation du cursus, contrairement aux institutions roumaines responsables de la formation initiale des futurs enseignants du premier degré, où cette dimension intervient dans un pourcentage très faible seulement en ce qui concerne les formations optionnelles. En tous cas, la tendance des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs/programme de licence repose sur un contenu de la formation réparti sur un grand nombre de modules offerts, d'où un

morcellement de la formation en petits modules courts. Cette fragmentation commune pourrait s'expliquer par une logique universitaire qui souhaite couvrir tous les champs disciplinaires possibles. Néanmoins, bien que les plans de formation aient connu une évolution nécessaire et inévitable, le volume horaire de la formation théorique reste assez stable entre ces deux dates, comme celui de la formation pratique. Mais, tandis que les IUFM ont connu une constante adaptation des plans de formation, souvent, par la mise en place, d'une année sur l'autre, d'avenants aux plans de formation, les plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs ont connu plus de stabilité. En effet, nous n'avons trouvé aucun avenant ou des plans de formation actualisés dans les archives des institutions que nous avons analysées : le plan de formation élaboré pour une génération était maintenu sans subir des changements. Toutefois, cette stabilité des plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs ne doit pas masquer leur évolution. D'ailleurs, ils n'ont pas eu le temps car tous les trois ans la spécialisation assurée par ces institutions a changé. De plus, les plans de formation manquaient de contrôle et de régulation au niveau national. Mais c'est lié aussi au fait qu'en Roumanie, plusieurs institutions coexistaient, alors qu'avec sa création, l'IUFM devenait l'école unique de formation des enseignants.

Ces deux établissements ont été confrontés à la question des difficultés éducatives. Mais les difficultés socio-économiques semblent avoir des conséquences sur les plans de formation de l'IUFM de l'académie d'Amiens seulement. Comme Ismail Ferhat le souligne : « Le territoire picard connaît une sous-performance tendancielle, depuis les années 1960, en matière d'éducation et de formation par rapport à la France métropolitaine »⁸⁴¹. Nous constatons qu'au sein de cet établissement la formation a une durée plus courte que celui de Rennes. Mais les différences restent faibles. Certainement, moins d'heures signifient moins de dépenses. Elles sont ainsi divergentes en ce qui concerne ces deux établissements car ce principe ne s'applique pas à l'Université de Craiova. Ce qui signifie, que malgré la situation économique précaire de cette ville, les acteurs éducatifs de celle-ci ont fait des efforts pour assurer une formation la plus complète possible aux futurs enseignants du premier degré. Ainsi, cette université, la première à avoir créé un Collège universitaire d'instituteurs sur le territoire roumain, a continué à assurer une formation de qualité pour ses enseignants du premier degré.

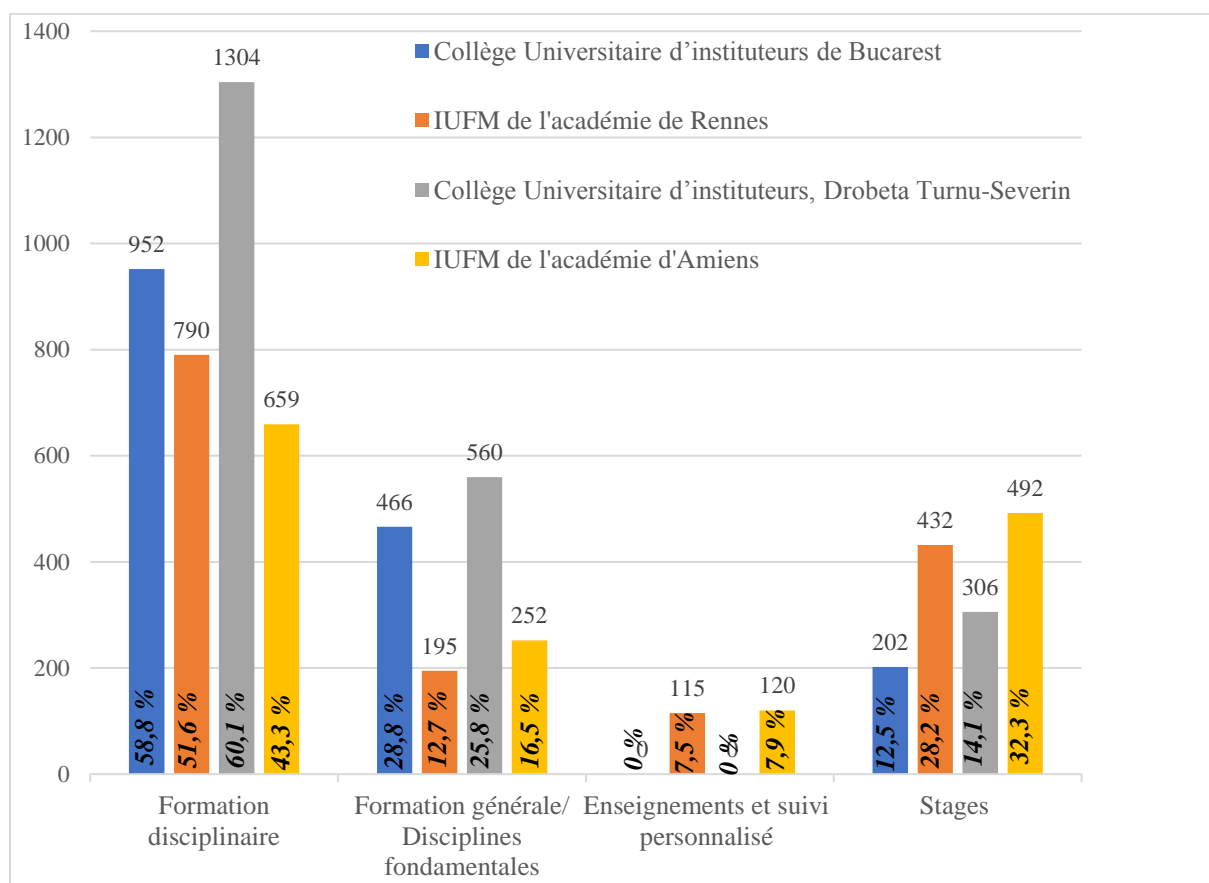
⁸⁴¹ I. FERHAT, « Ce que le territoire fait à l'éducation. Constats, questionnements et résultats d'une recherche collective », *Revue du Nord*, n°39, Hors-série. Collection Histoire, 2020, p. 8.

Nous allons nous intéresser ensuite à la répartition du contenu des plans de formation de la formation théorique et celle pratique dans les institutions universitaires de formation que nous venons de comparer.

III. QUEL ÉQUILIBRE ENTRE LA PARTIE THÉORIQUE ET LA PARTIE PRATIQUE DE LA FORMATION ?

Peut-on déceler une augmentation du temps réservé à la formation théorique ? Ou plutôt une stabilité ? Peut-on trouver la même tendance en ce qui concerne les deux systèmes de formation ?

Le tableau suivant indique le nombre d'heures et le pourcentage des différents domaines de la formation dans les quatre établissements qui représentent nos études de cas :



Graphique n° 11 : Répartition des domaines de la formation, en nombre d'heures et pourcentage en 1999

À la lecture de ce tableau, on trouve particulièrement un lien entre le contexte national et pratique de formation sans grandes divergences au niveau local. Le pourcentage alloué à un

volet ou à un autre de la formation est dû en France au poids du concours de recrutement et en Roumanie aux épreuves que les étudiants passent à la fin de leur cursus réalisé au sein du Collège universitaire d'instituteurs. Nous remarquons que les différences nationales sont statistiquement plus marquées que les différences régionales. En ce qui concerne le cas roumain, l'explication réside dans la durée de formation, deux ans pour le Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest, et trois ans pour le collège universitaire situé à Drobeta Turnu-Severin.

Nous pouvons ainsi observer que le nombre d'heures accordées à la formation disciplinaire, didactique et pédagogique est plus important dans le cursus de la formation initiale au sein des Collèges universitaires d'instituteurs que dans celui des IUFM, et inversement, les IUFM donnent plus d'importance à la personnalisation de la formation et les stages. C'est probablement aussi l'effet de la critique courante des IUFM en France : ils ont souvent été vus comme trop abstraits et théoriques.

Comme nous l'avons déjà signalé, à l'époque, les étudiants des Collèges universitaires d'instituteurs étaient majoritairement des titulaires de l'école normale/le lycée pédagogiques, c'est probablement pour cette raison que le temps réservé à la formation pratique était restreint.

En tout cas, la formation académique, en référence surtout à la maîtrise des disciplines enseignées à l'école primaire, y compris leurs didactiques, reste prioritaire dans les deux systèmes de formation, ayant le plus grand pourcentage parmi les autres volets de la formation. Cette répartition pourrait confirmer l'hypothèse que la formation initiale des enseignants du premier degré français et roumains est caractérisée principalement par une formation théorique disciplinaire. Ainsi, André Robert et Hervé Terral remarquent au sein des IUFM un « phénomène de surqualification disciplinaire des enseignants »⁸⁴². Jean-François Condettes souligne également la place privilégiée aux « cours théoriques, sur l'assimilation des savoirs, qu'ils soient disciplinaires, pédagogiques ou didactiques »⁸⁴³.

Ensuite, nous constatons que les Collèges universitaires d'instituteurs donnent beaucoup d'importance aux disciplines dites fondamentales, qui sont présentes dans tous les plans de formation que nous avons analysés. Nous y retrouvons surtout les notions de psychologie générale, de psychologie du développement de l'enfant et de psychologie scolaire, de psychopédagogie scolaire. De même dans ce domaine sont intégrées aussi les théories et les méthodologies dans le domaine du curriculum, de l'instruction, de l'évaluation, de la sociologie de l'éducation. De plus, le management, les doctrines et les lignes directrices pédagogiques, les

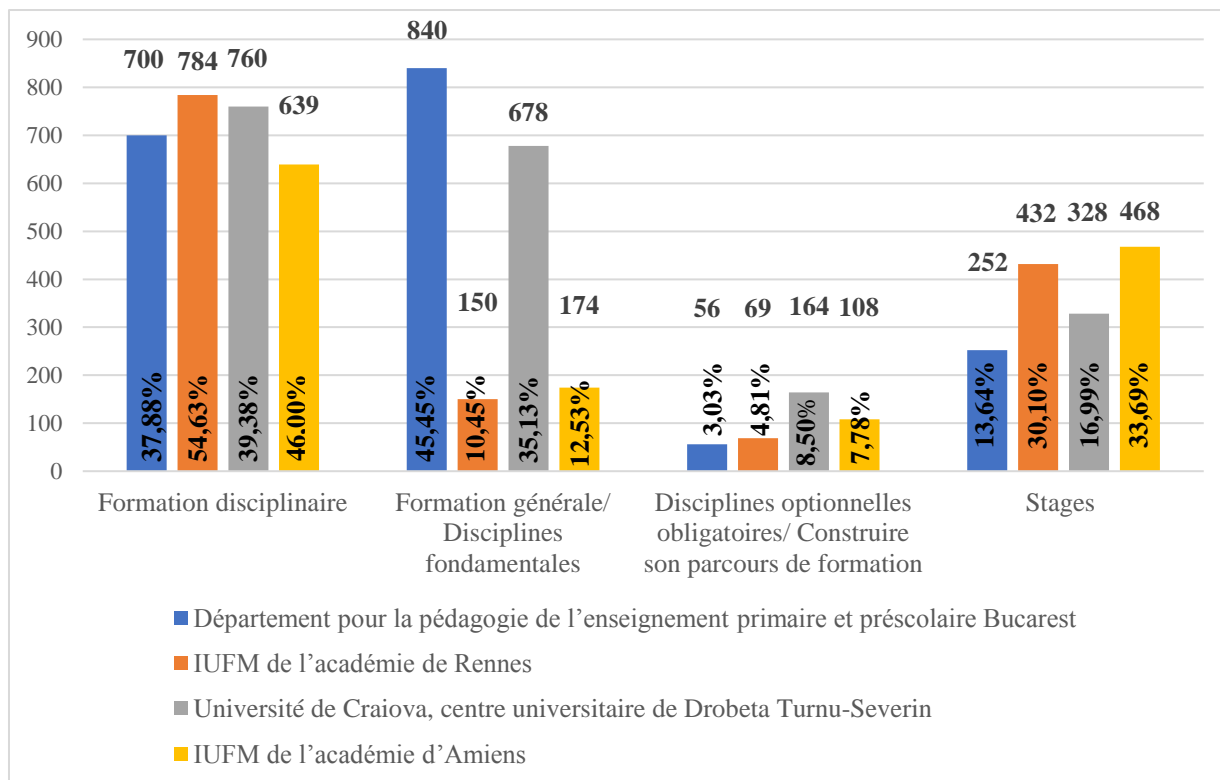
⁸⁴² A. ROBERT et H. TERRAL, *op. cit.*, p. 123.

⁸⁴³ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 317.

éléments de la méthodologie de la recherche éducationnelle, l'éducation des élèves avec des besoins spéciaux en classe sont également compris. Ce volet de la formation représente 28,8%, respectivement 25,8% de la formation dans le système roumain contrairement à celui français qui attribue 12,7% voire 16,5%. Cet écart s'explique de nouveau par la place occupée et la présence de ces disciplines dans différents examens que les futurs enseignants du premier degré roumains passent soit à la fin de leur cursus, soit ultérieurement. Ces connaissances, intégrées initialement dans la formation générale dans les politiques éducatives françaises, apparaissent au fil du temps en tant que connaissances liées aux divers contextes et réalités scolaires et aux diverses dimensions éducatives du métier. Si ces éléments n'ont pas pris une grande place dans le contenu des plans de formation comme c'était le cas dans le système roumain, les modalités d'organisation de la formation donnaient plus d'importance aux préparations et exploitations des stages, analyses de pratiques et au parcours individualisés de formation. En effet, le tableau ci-dessus met en évidence que l'importance de ces deux domaines, à savoir d'une part la formation générale, et de l'autre, les stages, est inversée dans les deux systèmes de formation. Ainsi, tandis qu'en Roumanie le cursus universitaire donne plus de place aux disciplines fondamentales et moins aux stages, en France, l'accent est mis surtout sur les contacts avec les réalités de la classe et moins sur les notions de formation générale. Nous pouvons sans doute en conclure que les Collèges universitaires d'instituteurs accordaient une place privilégiée aux cours théoriques, en particulier de psychologie de l'enfant, des savoirs relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage spécifiques à chaque niveau d'enseignement, donc sur l'assimilation des savoirs, qu'ils soient disciplinaires, pédagogiques ou didactiques.

L'équilibre entre les savoirs disciplinaires, pédagogiques, didactiques et la maîtrise de savoir-faire pratiques, semble mieux respecté dans le cursus des IUFM qui accorde généralement un tiers du volume horaire aux stages. Ainsi, la formation est partagée généralement entre trois champs principaux, à savoir une formation disciplinaire, une formation pédagogique et pratique qui semble plus modérée au sein des IUFM que dans le cadre des Collèges universitaires d'instituteurs.

Quelle est la situation en 2005 ? Le graphique suivant présente la situation de 2005 en terme de volume horaire et de pourcentage des différents domaines de la formation dans les quatre établissements concernés.



Graphique n° 12 : Répartition des domaines de la formation en 2005

Nous remarquons une nette homogénéisation nationale en Roumanie. Celle-ci est due au fait qu'en 2005 la formation avait une durée de trois ans dans les deux institutions. Pourtant nous constatons le maintien de différences nettes sur les disciplines fondamentales.

En 2005, les approches didactiques et pédagogiques sont plus proches dans les deux pays, ainsi la formation disciplinaire a presque la même importance dans les deux systèmes de formation : en fait, le pourcentage le plus faible accordé à ce volet est de 37,9%, tandis que le plus haut atteint 46%. L'importance de ces disciplines dans le plan de formation des futurs enseignants du premier degré s'explique par la place qui leur est accordée dans le programme des écoles maternelles et élémentaires.

En cette même année, l'écart entre le volume horaire laissé au choix des étudiants en ce qui concerne les disciplines optionnelles obligatoires en Roumanie et celui laissé pour l'individualisation de la formation en France est moins significatif. Néanmoins, les différences sont évidentes à la fois entre les institutions appartenant au même système de formation et celles appartenant à des systèmes différents. Quant aux stages, malgré une petite augmentation de leur durée en Roumanie, un écart important caractérise toujours les deux systèmes de formation. De plus, nous constatons une plus grande différence de la durée des stages au niveau national entre

les deux établissements roumains que ceux français. Par conséquent, en Roumanie, les futurs enseignants du premier degré doivent être en contact direct avec les réalités de la classe pour 13,64% du temps total de formation, respectivement 16,99% sur une durée de trois ans, ce qui revient à une moyenne de 5% par an, contrairement aux IUFM, qui accordent 30,10% ou 33,69% du volume horaire dans le cas des deux IUFM que nous avons choisis, soit une moyenne de 16% par an de formation initiale attribuée à la formation pratique concrète. Ce qui fait que les étudiants des IUFM suivent trois fois plus de stages que leurs homologues roumains.

Les volumes horaires varient considérablement en ce qui concerne aussi les notions générales/fondamentales, l'écart entre ces institutions est extrêmement important. D'une part, le département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire intégré dans la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Bucarest, alloue 45,5% de temps de formation à ce domaine, d'autre part, l'IUFM de l'académie de Rennes y consacre seulement 10,5%. Un peu plus que ce dernier, l'IUFM de l'académie d'Amiens accorde 12,5%, à la différence du centre universitaire de Drobeta Turnu-Severin⁸⁴⁴ où nous retrouvons 35,1% attribué à ces notions. Donc, nous constatons que dans ces deux pays, le contenu de la formation universitaire des futurs enseignants du premier degré priorise différents domaines, de ce fait, ceux-ci ont une importance inégale. Nous pouvons en conclure que ces différences sont proportionnelles à l'aspect culturel de chaque système et sont liées aux différents examens finaux que les étudiants doivent passer.

Il est intéressant de constater qu'entre 1999 et 2005 la formation disciplinaire a diminué d'importance dans le cadre de l'Université de Bucarest et de Craiova, mais le poids du même domaine a augmenté au sein de l'académie d'Amiens et de Rennes. Tandis que les stages ont connu une augmentation insignifiante dans les deux systèmes, la formation générale/pédagogique présente une évolution spéciale. D'une part, en Roumanie elle occupe plus de place en 2005 qu'en 1999, ce qui n'est pas le cas en France, où le temps alloué à ce domaine a baissé. Donc, pendant la période qui couvre nos analyses, la formation est devenue plus disciplinaire en France contrairement à la situation en Roumanie où la formation pédagogique a gagné plus de terrain. Comme le souligne Romiță Iucu en 2005, « les éléments de spécificité qui définissent la formation initiale des enseignants de l'enseignement

⁸⁴⁴ Centre universitaire de Drobeta Turnu-Severin appartenait de l'Université de Craiova.

élémentaire et préscolaire » sont basés sur certains « fondements sociaux, psychologiques et pédagogiques »⁸⁴⁵.

Ainsi, dans les établissements analysés, le pourcentage de la formation disciplinaire diminue entre 1999 et 2005 en ce qui concerne les institutions roumaines de formation universitaire en passant de 58,8% à 37,9%, et de 60,1% à 39,4%, et augmente au sein de l'IUFM de l'académie de Renens et de l'académie d'Amiens qui accordent ainsi plus de temps à ce volet de formation qui croît de 52,4 % à 54,6 % et de 43,3 % à 46 %.

Inversement, en 2005, 45,5 % du temps total de la formation est consacré aux disciplines fondamentales par le programme de formation intégré dans l'Université de Bucarest et 35,1 % dans celui du centre universitaire de Drobeta Turnu-Severin, une augmentation assez importante par rapport à 1999. Ce qui souligne que l'essentiel de la formation assurée par les Collèges universitaires d'instituteurs et encore plus, par la nouvelle licence dans le domaine des Sciences de l'éducation avec la spécialisation pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, repose sur les disciplines psychopédagogiques.

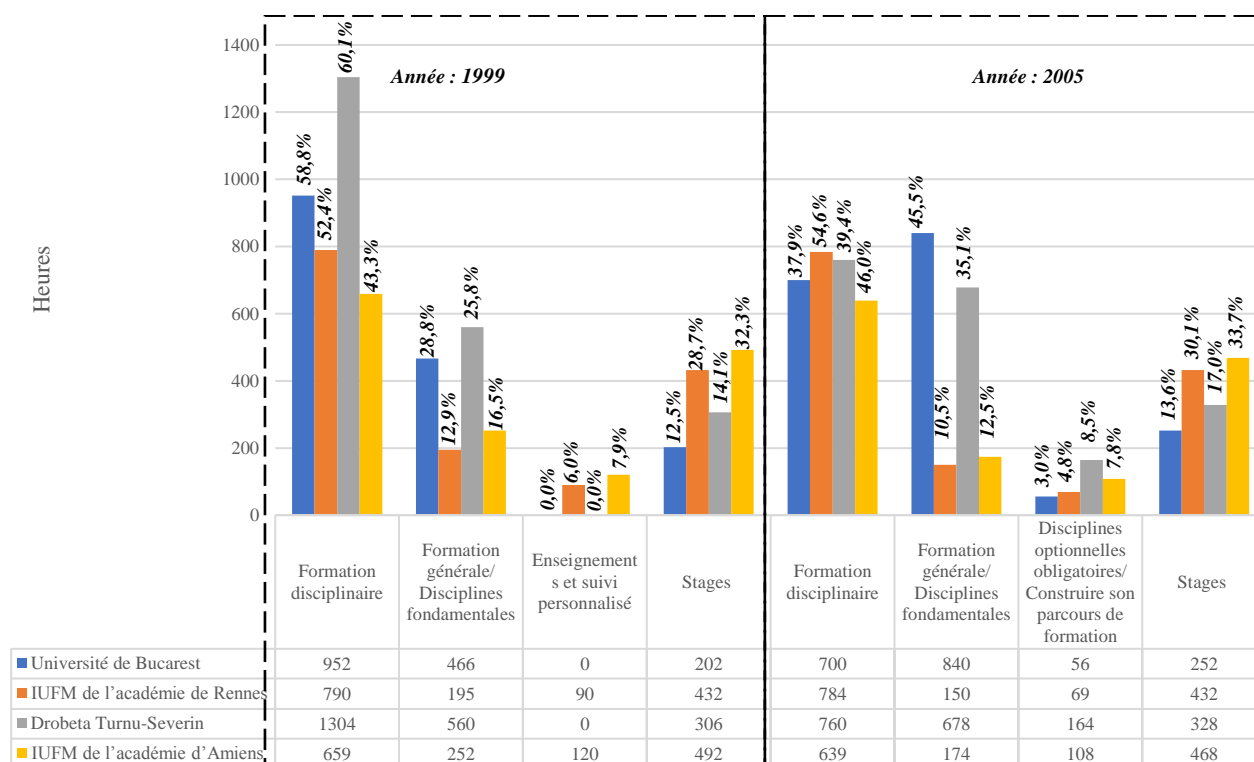
En revanche, le même domaine connaît une diminution au sein des IUFM, ce qui révèle un affaiblissement de l'importance accordée durant ces deux dates à la formation générale par le système français de formation.

Ce tableau montre que la seule dimension de la formation qui connaît une augmentation du volume horaire dans les deux pays c'est la formation pratique, par conséquent, les deux institutions universitaires françaises et roumaines donnent plus d'importance aux stages en 2005 qu'en 1999.

Si les analyses de ces plans de formation ne peuvent pas conduire à tirer des conclusions générales quant au cursus des futurs enseignants du premier degré de ces deux pays, elles permettent pourtant de mieux cerner la réalité des établissements inclus dans notre étude de cas. Nous remarquons que généralement en France comme en Roumanie, 10% du temps total de la formation est alloué aux orientations et décisions locales. Ce qui montre une forte centralisation de ces deux systèmes.

⁸⁴⁵ R. IUCU, *Projet : Quatre exercices de politique éducationnelle en Roumanie. II^{ème} thématique. La formation des enseignants* (Proiect : Patru exerciții de politică educațională în România. Tema II. Formarea cadrelor didactice), București, 2005, p. 20.

La situation comparative de 1999 et 2005 est résumée dans graphique suivant :



Graphique n° 13 : France-Roumanie : Répartition des domaines de la formation, en 1999 et 2005

Entre 1999 et 2005 les plans de formation ont manqué de stabilité, présentant des difficultés à trouver leur cohérence durant cette période. Cependant, à la lecture de ce tableau, il apparaît clairement que les écarts importants entre tous les volets de la formation de 1999 diminuent à la fin de la période de notre recherche. Ce qui peut confirmer l'hypothèse que ces deux nouveaux établissements ont atteint plus de stabilité une décennie après leur création et implantation.

Nous constatons que les connaissances générales/fondamentales connaissent un grand écart entre les deux systèmes, en que, la différence devient beaucoup plus importante en fin de période qu'au début. Ainsi, tandis qu'en Roumanie, le nouveau programme de licence et sa spécialité pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire met davantage l'accent sur ces notions que le Collège universitaire d'instituteurs, les IUFM diminuent le temps alloué à ces domaines entre ces deux années.

Dans ce contexte, l'écart entre les enseignements disciplinaires est moins évident entre le contenu de la formation initiale des futurs enseignants du premier degré français et roumains

durant la période étudiée, surtout en 2005, quand les institutions concernées accordent presque la même importance à ce volet de la formation.

Pendant cette période, l'écart entre les deux pays diminue aussi en ce qui concerne les enseignements personnalisés et les stages. Si le système français apporte peu de modifications, celui roumain commence à la fois à prendre en compte les formations différenciées et à augmenter la période des contacts avec le terrain.

La lecture des plans de formation universitaires qui ont été mis en œuvre en France et en Roumanie fait donc apparaître généralement une diminution insignifiante du volume horaire accordé à la formation théorique. De même, après l'analyse de ces plans de formation, on note une légère augmentation du pourcentage de la dimension professionnalisante de la formation (stages) en France comme en Roumanie. Mais, dans les deux pays, la lecture successive des plans de formation fait apparaître une diminution du volume horaire de l'ensemble de la formation.

Cependant, nous avons pu remarquer que la formation professionnelle est plus équilibrée par rapport au contenu théorique dans le cadre de la formation universitaire française que dans celle roumaine. En réalité, en France comme en Roumanie, les nouveaux dispositifs et contenus de formation ont été plutôt amoncelés que véritablement intégrés. Or, en se cachant sous différentes appellations, les contenus des plans de formations, en France comme en Roumanie, ont été sans doute transposés et reformulés dans les nouvelles réalités socio-scolaires. Nous pouvons en conclure, que les plans de formation des IUFM comme ceux des Collèges universitaires d'instituteurs et de son héritier, n'ont pas été marqués par aucun écart important, mais plutôt ils ont connu une certaine stabilité durant la période de notre étude.

IV. LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ, UNE FORMATION RENOUVELÉE ?

Enseignant du premier degré est une profession complexe qui implique des mutations rapides, il doit ainsi être toujours réactif et solliciter des compétences nombreuses. De ce fait, la formation des enseignants est un enjeu majeur en France comme en Roumanie. De 1990 à 2005, les savoirs, les technologies, le contexte social des conditions d'exercice du métier ont considérablement changé. Par conséquent, le rôle de l'enseignant s'est modifié rapidement. La manière dont les enseignants sont formés infère la manière dont ils enseigneront.

Notre analyse originale institutionnelle historique et comparatiste, fondée sur des archives, entretiens et des études de cas, permet à la fois de souligner les fortes spécificités de chaque système de formation et de montrer les convergences et les divergences existantes entre les formes institutionnelles de ces deux pays de l'Europe.

a) Spécificités croisées

La période allant de 1989 à 2005 est marquée par des changements qualitatifs profonds dont l'élévation du niveau de diplôme du futur enseignant des écoles maternelles et élémentaires dans les deux pays.

Toutefois, malgré les modifications successives du contenu de la formation des enseignants, les deux institutions universitaires n'ont pas bénéficié des moyens humains et financiers à la hauteur des ambitions universitaires pour les futurs enseignants du premier degré à la fin du XX^e siècle et au tout début du XXI^e siècle. De ce fait, pour la période allant de 1991 à 2005, les moyens humains, les ressources documentaires, les équipements, le patrimoine, les locaux étaient principalement issus des écoles normales en France comme en Roumanie. Par conséquent, les IUFM comme les Collèges universitaires d'instituteurs ont repris les relations traditionnellement entretenues par les écoles normales avec différents collaborateurs éducatifs, ainsi celles-ci ont été majoritairement poursuivies. Cependant, les partenaires et les professionnels de ces nouvelles institutions ont été plus variés en intégrant aussi le niveau international.

Certainement, la formation professionnelle assurée par les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs était une formation d'adultes, plus responsabilisante que celle des écoles normales. Ce changement de public est dû à la démocratisation, à l'accès et à l'allongement des études survenues à la fin du XX^e siècle.

En utilisant des moyens et des dispositifs différents, les deux institutions ont mis en place une formation initiale des enseignants articulant différentes connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques pour la préparation à ce métier. La réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se réalisait dans un va-et-vient entre théorie et pratique.

Même si la forme institutionnelle a l'empreinte des problématiques du milieu socio-économique et culturel national dans un certain espace-temps, nous avons constaté que dans les deux pays, les débats idéologiques et la concurrence qui se font entre les différents domaines de la formation, notamment sur la part relative de l'enseignement disciplinaire et des enseignements appartenant au domaine didactique, pédagogique et professionnel, ont fait varier

le contenu des plans de formation. De même, notre étude permet de souligner le rôle joué par le poids de certaines disciplines des différents concours et examens, qui guident les institutions à privilégier les contenus concernés. En France, il s'agit des disciplines, en Roumanie, des aspects pédagogiques.

En France comme en Roumanie, la formation initiale assurée par les IUFM, respectivement par les Collèges universitaires d'instituteurs s'inscrit dans le cadre des plans de formation qui ont fait l'objet d'un agrément ministériel. Ces plans sont conçus par ces institutions en application des textes de cadrage qui définissent surtout l'architecture globale de la formation, les dispositifs, les contenus, le volume horaire. Contrairement au système roumain où ces réglementations officielles manquent, en France ces textes contiennent des recommandations, parfois très précises, sur les principes et les modalités d'organisation de la formation initiale.

Nous avons pu constater que l'évolution et l'innovation des plans de formation ont répondu aux nouveaux défis qui ont été lancés à ces institutions. Ainsi, au fil du temps, en suivant les changements rapides de la société, les plans de formation ont relevé l'ambition de développer chez les futurs enseignants du premier degré par exemple, la capacité à maîtriser les TIC et à les intégrer dans les pratiques d'enseignement dans des différentes disciplines comme outil d'enseignement et d'apprentissage ; la capacité à enseigner les langues étrangères, ou l'essai du développement de la recherche au service du métier d'enseignant.

Mais, généralement, contrairement au système français, dans celui roumain, la diversité des élèves ne fait pas référence aux élèves d'origine étrangère ou à la question migratoire mais plutôt aux spécificités de chaque enfant. Cette situation est liée au fait que les minorités linguistiques bénéficient déjà d'un réseau scolaire spécifique en Roumanie. Par contre, en France, les écoles de langues et cultures régionales sont très rares, hors les écoles « Diwan » en Bretagne.

Nous pouvons en conclure que les deux pays ont pris en compte dans les grandes lignes les nouveaux besoins de formation : maîtrise des langues étrangères, éducation prioritaire, nouveaux dispositifs d'aide des élèves, utilisation des technologies de l'information et de la communication.

De plus, en Roumanie, une grande partie de la formation est accordée à la psychologie du développement des connaissances des élèves, sur le processus d'apprentissage et de raisonnement. En France, contrairement au système roumain de formation des enseignants, la sociologie a une place non négligeable avec des contenus qui portent sur le fonctionnement de l'institution scolaire, les pratiques d'orientation des élèves, le rôle social des enseignants etc.

Certains éléments sont communs, par exemple, les pratiques de l'évaluation, les théories de la réussite et de l'échec scolaire etc. Les concepts fondamentaux des didactiques, y compris la didactique comparée, ont une place importante dans le plan de formation des deux systèmes.

Tandis qu'en France la formation traite aussi de l'école républicaine, de la laïcité, de la violence, en Roumanie ces notions sont très peu voire inexistantes dans le contenu de la formation, cependant les droits des élèves, la gestion de la classe sont traités de manière égale.

Le tableau suivant résume les caractéristiques essentielles des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et des Collèges universitaires d'Instituteurs :

| Critères | Instituts Universitaires de Formation des Maîtres | Collèges Universitaires d'Instituteurs |
|--|--|---|
| Création | 1989 | 1995 |
| Mise en place | 1991 | 1996 |
| Niveau d'étude requis à l'admission | Bac+3 | Baccalauréat |
| Statut | Étudiant/ Professeurs des écoles stagiaires | Étudiant |
| Principe | La certification succédait au recrutement | La certification précédait le recrutement |
| Diplôme | Certificat d'aptitude au professorat des écoles | Instituteur |
| Type de formation | Itinéraires de formation personnalisés | Formation unifiée |
| Cursus | 2 ans, soit quatre semestres, y compris l'année de préparation du concours | 2 ans pour les titulaires d'un lycée pédagogique/école normale (très peu mis en place) 3 ans |

| | | |
|-----------------------------|---|-------------------------|
| Cadre institutionnel | Rattaché à toutes les universités de l'académie par des conventions qui régissent les relations entre ces établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de la formation des enseignants sans pour autant être des composantes de l'université | Intégré aux universités |
|-----------------------------|---|-------------------------|

Tableau n°97 : Caractéristiques essentielles générales des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et des Collèges Universitaires d'Instituteurs

Nous remarquons que ces deux pays ont créé et implanté ces institutions à un écart de cinq ans. Leur vie a été assez courte par rapport à celle des EN : vingt-deux ans en France (dont huit en tant qu'écoles internes des universités) contre dix en Roumanie.

Comme nous l'avons déjà évoqué, une spécificité forte nationale repose sur le processus de formation et de recrutement des enseignants. Tandis qu'en France on peut devenir professeur des écoles sans être passé, avant le concours, par l'IUFM ; en Roumanie, la formation est totalement indépendante du recrutement des enseignants. De ce fait, le système distingue obtention du diplôme et recrutement, qui a lieu après la finalisation de la formation initiale. Ceci rend donc la formation initiale plus longue, forte et homogène en Roumanie, alors qu'en France, il s'agit de se préparer à obtenir un concours et de se préparer au métier d'enseignant simultanément. Cela montre qu'au fond, une partie de l'ambition des IUFM (former tous les enseignants) n'a pas forcément renforcé la formation des PE.

En Roumanie, la formation universitaire des futurs enseignants du premier degré a été entièrement intégrée au sein des universités dès le début, dans un premier temps au sein des Collèges universitaires d'instituteurs et puis, à partir de 2005, dans des départements des sciences de l'éducation. 2005 représente aussi l'année qui a élevé la formation universitaire au niveau licence, intégrée désormais dans le processus de Bologne. En Roumanie, comme nous l'avons noté dans le chapitre quatre, à la suite de la délivrance du diplôme par les universités, les candidats à un poste d'enseignant titulaire permanent doivent encore obtenir une certification à enseigner, le *definitivat* qui pérennise l'entrée dans l'enseignement et s'obtient après deux ans d'expérience en tant qu'enseignant. Cette certification est obligatoire afin d'être enseignant titulaire permanent.

Ces caractéristiques nationales n'empêchent pas de retrouver une certaine similitude du contenu des plans de formation qui promeuvent une maîtrise disciplinaire, didactique et des compétences professionnelles de base (en s'appuyant sur la pédagogie et la psychologie), à savoir une capacité à construire, conduire, évaluer et analyser des situations d'apprentissage et d'enseignement.

Contrairement aux IUFM, les Collèges universitaires d'instituteurs n'ont jamais organisé de stage de sensibilisation en collège. Il convient de souligner que les IUFM forment aussi les enseignants du second degré ainsi que les conseillers principaux d'éducation : on attendait à leur création une forme de rapprochement des différents degrés d'enseignement. De même, lors de la création des IUFM, l'articulation théorie-pratique a été inscrite dans les modalités de formation qui se trouvent concrétisées dans les plans de formation dans différents dispositifs. Cet aspect ainsi que le lien entre différents volets de la formation manquent de visibilité dans les plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs. Pourtant, l'articulation de la théorie avec la pratique et les différentes expériences de la classe vues et vécues par les étudiants, se réalisent en petits groupes dans le cadre des séminaires sous la forme d'échanges et d'une participation active.

Nous avons vu qu'en France comme en Roumanie, les institutions responsables de la formation des enseignants du premier degré avaient une certaine liberté de définir les spécificités et les ambitions de chaque établissement en fonction de sa propre identité. Certes, cette liberté concerne surtout le choix des disciplines optionnelles, le fait d'intégrer des différentes disciplines dans tel ou tel module ou domaine. Les dispositifs de formation retenus mettent en évidence des modalités de formation et d'intervention variées (cours, ateliers, groupes, travail autonome et/ou à distance, encadré ou non). Ces institutions pouvaient aussi, respectant une certaine valeur moyenne recommandée, fixer le volume horaire de formation. Mais en réalité, le cadrage national est remarquablement fort dans les deux pays.

L'analyse des plans de formation permet de montrer l'impact de l'évolution de la société durant cette période sur le contenu de la formation des enseignants du premier degré français et roumains. À part les problématiques sociétales et les changements communs comme le développement des outils numériques, par exemple, il y a des spécificités liées à la France qui ne se retrouvent pas dans le contenu de la formation de la Roumanie, par exemple l'arrivée d'enfants de migrants et la laïcité. La question des minorités, dont les Roms, n'est pas prise en compte par les institutions analysées. Dans le chapitre trois, nous avons précisé comment la Roumanie met en place des dispositifs concernant les Roms.

Nous avons vu aussi que la formation au sein des IUFM était caractérisée par une construction négociée de son itinéraire de formation en fonction de ses besoins, élément non retrouvé dans le cadre des Collèges universitaires d'instituteurs. En revanche, en Roumanie, l'enseignement assisté par ordinateur et la capacité à enseigner une langue étrangère par les enseignants du premier degré ont été introduits dans le cursus avant les IUFM. Nous pouvons en conclure que le dispositif de formation est plus variable au sein des IUFM que dans le cadre des Collèges universitaires d'instituteurs.

Les Collèges universitaires d'instituteurs ne disposaient pas d'évaluation de leur dispositif de formation, en tout cas ils n'ont pas eu le temps de l'adapter ou de l'améliorer à la suite des changements rapides de la qualification offerte et de son existence éphémère d'à peine dix ans. Contrairement aux IUFM, les Collèges universitaires d'instituteurs ne disposaient pas de modalités de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre des plans de formation. En conséquence, tandis que les Collèges universitaires d'instituteurs se montraient peu préoccupés par la diversité des étudiants, malgré une volonté de prendre en compte cet aspect par les IUFM, les efforts ne sont pas toujours satisfaisants et appréciés par les différents acteurs éducatifs.

Certes, les écarts les plus évidents entre ces deux institutions se manifestent dans les domaines de la professionnalisation de la formation, de l'individualisation des parcours et de la manière dont la dimension universitaire de la formation a été perçue.

b) Objectifs partiellement acquis

Durant la période de notre étude, l'évolution des plans de la formation se retrouve dans le changement, l'adaptation et la continuité de ce qui était avant 1990. L'élévation générale du niveau nécessaire pour être enseignant du premier degré a été commune à la France et à la Roumanie en suivant aussi une formation universitaire qui a été adaptée en fonction des attentes de la société envers la formation des futurs enseignants du premier degré.

Après la mise en place de ces institutions et jusqu'au 2005, les IUFM comme les Collèges universitaires d'instituteurs ne détenaient pas de laboratoires de recherche. Le fait que ces institutions n'étaient que nominativement liées aux universités a limité le potentiel de recherche en leur sein. N'oublions pas que les enseignants-chercheurs n'y étaient pas nombreux. De ce fait, nous pouvons en conclure qu'ils ont constitué plutôt une initiation, une sorte de préparation pour la vraie recherche en éducation pour être intégrée dans le cursus dans un avenir (lointain ou proche) de la formation initiale de cette catégorie d'enseignants. Malgré

ce contexte, la formation est devenue toutefois, avec le temps, plus proche du niveau universitaire, et de plus en plus en contact avec les apports récents de la recherche.

La formation initiale des enseignants du premier degré articule dans les deux systèmes, les contenus disciplinaires et de préparation au métier, en se basant sur une réflexion sur les pratiques d'enseignement sur le principe d'alternance, d'aller-retour entre théorie et pratique.

La formation disciplinaire, en France comme en Roumanie, abordait les aspects scientifiques, didactiques, pédagogiques propres à chaque discipline en créant aussi une articulation avec les stages, ou les expériences déjà vécues par les étudiants. Dans les deux systèmes de formation, la relation et l'articulation entre la théorie et la pratique se réalisait, avec l'aide des équipes de formateurs, sur le terrain et pendant les différents enseignements de la formation.

Cependant, en 2005, une meilleure articulation des modules de formation et des temps de réflexion sur les pratiques observées ou mises en œuvre pendant les stages était toujours en cours afin d'atteindre le niveau désiré. En réalité, même si c'est un objectif constamment souhaité, et malgré une amélioration importante, l'articulation entre la formation théorique et les stages, a connu souvent des problèmes de gestion du temps, freinant ainsi sa mise en place de façon satisfaisante en France comme en Roumanie.

De plus, la création des IUFM comptait instaurer une double volonté : un caractère universitaire de la formation de tous les enseignants et une culture commune. Ce nouveau paradigme de formation a été mis en place partiellement. Ainsi, en réalité, en 2005, la culture professionnelle commune n'avait pas dépassé le dualisme primaire-secondaire. De même, cette dualité symbolique primaire secondaire est bien connue dans le système roumain aussi. Vasile Păsăilă⁸⁴⁶, évoque une « arrogance de la part de l'enseignant de spécialité, du secondaire »⁸⁴⁷ en ce qui concerne le professeur pour l'enseignement élémentaire et préscolaire, qui, au-delà de sa formation supérieure, est toujours resté un simple *învățător*.

La mise en place de ces institutions devait entraîner une amélioration qualitative et quantitative de la formation des enseignants du premier degré. Malgré les évolutions évidentes et nécessaires, les deux systèmes présentaient un certain nombre de faiblesses en commun. Le tableau suivant résume certaines difficultés communes liées aux IUFM et aux Collèges universitaires d'instituteurs :

⁸⁴⁶ Ancien formateur du Lycée pédagogique de Bucarest/l'École Normale Elena Cuza » / Collège National « Elena Cuza » et simultanément à partir de 1999, collaborateur du Collège Universitaire pédagogique d'instituteurs Bucarest / Département de formation des enseignants, Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation.

⁸⁴⁷ Cf. la totalité de l'entretien en annexe 6.

| Instituts Universitaires de Formation des Maîtres / Collèges Universitaires d'Instituteurs |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - établissements d'enseignement supérieur multi-sites sans une logistique suffisante et adaptée⁸⁴⁸ ; - locaux inadaptés ; - limitation de la mise en œuvre de véritables partenariats entre ces institutions et les universités ; - les deux institutions ont eu du mal à conforter leur dimension universitaire, de ce fait les véritables actions de recherche n'ont pas été développées pendant cette période et la recherche n'a pas atteint un niveau satisfaisant ; -turbo-profs⁸⁴⁹ ; - manque de formateurs pour assurer le suivi et l'encadrement réel des stages et donc une articulation théorie/pratique cohérente. |

Tableau n°98 : Difficultés communes des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et des Collèges Universitaires d'Instituteurs

Les ambitions affichées à la création des IUFM ont eu du mal à se réaliser d'une manière efficace, de ce fait, en France, renforcer le lien et créer une cohérence entre les formations disciplinaires, générales et les pratiques professionnelles au sein de la classe reste un objectif à atteindre durant toute la période de notre recherche. De ce fait, nous pouvons certainement en conclure que cet élément de la formation est resté un parmi les objectifs institutionnels non acquis, tel que la création d'une culture professionnelle commune authentique entre les enseignants du premier et du second degré. Quant aux ambitions des Collèges universitaires d'instituteurs de rendre la formation plus professionnalisante, universitaire et en accord avec le système européen de formation, celles-ci n'ont pas été réalisées qu'en partie. Le Collège universitaire d'instituteurs assurait une formation universitaire de courte durée⁸⁵⁰, les diplômés de cette institution n'obtenaient pas une licence à la fin de leurs études contrairement à ceux de l'enseignement de longue durée⁸⁵¹. La durée des stages occupait peu de place par rapport aux contenus théoriques, ce qui permet de douter de son véritable caractère professionnalisant. Nous pouvons certainement en conclure que les objectifs initiaux de ces deux établissements n'ont pas été accomplis au niveau prévu.

⁸⁴⁸ CNE, Rapports d'évaluation.

⁸⁴⁹ R. FREMONT-LAMOURANNE, R-P. GARRY, G. VAYSSE, *Note de présentation sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, 15 février 1999, Note rédigée à l'attention de Monsieur Daniel NAHON, Conseiller auprès de Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, p. 5 (Archives non-classées, INSPÉ de Bretagne).

⁸⁵⁰ De 3 ans.

⁸⁵¹ Entre 4-6 ans selon la filière.

L'année qui marque la fin de notre recherche, connaît en Roumanie une intégration spéciale de la dimension internationale dans les enseignements et la possibilité désormais d'exercer le métier dans l'espace européen avec l'intégration de la formation des enseignants dans la logique du LMD. Ainsi, la qualification obtenue en tant qu'enseignant dans n'importe quel État membre sera reconnue dans tous les autres états membres. Même si en France, l'arrêté du 4 juin 1991 relatif aux titres, diplômes ou qualifications admis en équivalence de la licence pour l'inscription au concours externe de recrutement de professeurs des écoles⁸⁵² reconnaît les titres ou diplômes étrangers, les citoyens d'autres pays doivent passer, comme les français, le concours de recrutement.

De même, désormais, tandis que la formation continue doit s'articuler impérativement à la formation initiale, le réel accompagnement des enseignants en début de carrière est indispensable.

Conclusion

En France comme en Roumanie nous pouvons remarquer une résistance interne à la fois à un modèle pédagogique et à un modèle disciplinaire.

Nous constatons un faible intérêt dans le cursus de la formation initiale des IUFM du domaine de formation portant sur la formation pédagogique générale. Selon André Robert et Hervé Terral, « en 1995, les professeurs des écoles ont tendance à juger plus utile la formation disciplinaire (en français, maths, langues, EPS) que la formation générale (gestion de la classe, psychologie de l'enfant, techniques d'expression et de communication) »⁸⁵³. Par conséquent, « dans une certaine mesure, si l'on se rappelle les caractéristiques de la culture secondaire, on pourrait dire que les primaires se sont secondarisés ».

Le souhait du premier degré d'être symboliquement accepté par le second degré, a conduit une à augmentation de la formation disciplinaire au détriment de celle pédagogique. Cette situation tendancielle est soulignée également en 2011 par Éric Debarbieux dans son rapport « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École » :

⁸⁵² En ligne : [Arrêté du 4 juin 1991 relatif aux titres, diplômes ou qualifications admis en équivalence de la licence pour l'inscription au concours externe de recrutement de professeurs des écoles - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#).

⁸⁵³ A. ROBERT et H. TERRAL, *op. cit.*, p. 125.

« Le haut niveau disciplinaire acquis par les enseignants est certainement une bonne chose, mais la réalité est qu'en université la formation professionnelle n'est au mieux pas assurée, au pire totalement dénigrée, la pédagogie, voire la psychologie, n'étant pas considérées comme choses sérieuses »⁸⁵⁴.

Dans ce cas, la réticence envers la pédagogie générale semble liée à la tradition française. D'où la plus petite place que ce domaine occupe dans les plans de formation des futurs professeurs des écoles.

Les notions liées au système éducatif, celles des obligations et du rôle d'enseignant, la psychologie des apprentissages, la gestion des classes, de la violence etc. ont été intégrées durant cette période dans des modules ou des volets nommés le plus souvent par la « formation générale commune », ou simplement la « formation générale » ou « formation commune PE-PLC », mais aussi par des appellations plus développées comme « formations générales (commune et spécifique) », « connaissances générales nécessaires à l'exercice du métier », « une sensibilisation à la polyvalence du métier », « prendre en compte toutes les dimensions du métier, de l'école et de l'institution ».

Dans le système de formation roumain, ces connaissances appartenant aux domaines de l'histoire de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie, de la philosophie de l'éducation, des sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation, de l'évolution psychologique de l'enfant et des apprentissages, de la relation pédagogique et le groupe classe, ont une place spéciale. La plupart de ces notions se retrouvent généralement intégrées dans les disciplines pédagogie et psychologie qui font partie, sans exception, d'une parmi les épreuves écrites lorsque les enseignants du premier degré doivent passer un examen.

Une autre différence essentielle entre le contenu des plans de formation de ces deux établissements porte sur la formation pratique. Une durée plus longue est consacrée aux stages par les IUFM que par les Collèges universitaires d'instituteurs. Comme ceci a déjà été noté, l'explication réside dans le fait que la grande majorité des étudiants de ce dernier avaient déjà suivi une formation initiale au sein d'une école normale/lycée pédagogique. Cependant, le déclin ainsi que la diminution de la qualité des stages en Roumanie a été souligné par tous les participants à nos entretiens.

⁸⁵⁴ É. DEBARBIEUX, Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École », p. 25, [en ligne] : [Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École - Rapport d'Éric Debarbieux | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#), [consulté le 3 juillet 2019].

Notre analyse a relevé certaines similitudes inévitables entre la formation de ces établissements dont le même intérêt accordé par le contenu de la formation initiale des enseignants du premier degré aux disciplines favorisant l'apprentissage des savoirs fondamentaux des élèves du primaire : lire, écrire, compter.

Notre étude comparative des plans de formation nous a approchées de la réalité de certaines constantes de la formation initiale des enseignants du premier degré en France et en Roumanie. En France, le plan de formation devait être conforme aux orientations définies par la politique ministérielle sur un volume horaire variable dans le temps, ayant cependant la liberté de définir certaines spécificités et ambitions de chaque établissement. En Roumanie, la pauvreté des instructions officielles ont permis aux acteurs éducatifs de prouver leurs compétences et expériences. Cependant, comme nous l'avons noté dans le chapitre précédent, de manière intéressante, les plans de formation étaient relativement similaires au niveau local.

Néanmoins, dans le cas français comme dans le cas roumain, les situations sociales et économiques ne se traduisent pas concrètement sur les plans de formation. Les spécificités voire les difficultés éducatives ont très peu de conséquences sur les plans de formation, celles-ci sont plutôt repérées sur le terrain. Cette situation pourrait être mise en lien avec la forte centralisation spécifique de ces deux pays. La formation dépend ainsi des normes et de l'accord du pouvoir central. En utilisant des stratégies différentes, la formation est le plus possible uniformisée en France comme en Roumanie par le haut niveau de l'État.

Nous pouvons en conclure que malgré les fortes différences et les éléments communs entre les deux systèmes de formation, les IUFM comme les Collèges universitaires d'instituteurs ont constitué la première pierre à poser pour engager le début de la construction d'un nouveau paradigme de formation des enseignants du premier degré dans le contexte d'eupéanisation et d'universitarisation de leur formation. Mais précisément, cette eupéanisation n'est pas si visible dans le cursus de formation initiale des enseignants du premier degré français et roumains. Manifestement, le modèle reste très national. La seule différence concerne la reconnaissance et l'équivalence des diplômes d'études qui sont depuis le processus de Bologne lisibles et comparables dans les pays de l'Espace européen⁸⁵⁵.

Dans une certaine mesure, certes plus approfondie en France qu'en Roumanie, la formation est conditionnée par les examens à passer et pas par les aptitudes, compétences liées strictement à la future profession d'enseignant du premier degré.

⁸⁵⁵ S. CROCHÉ et J.-É. CHARLIER, « Le Processus de Bologne et ses effets », *Éducation et Sociétés*, 2009/2.

Suite à l'analyse des plans de formation, nous pouvons saisir une nouvelle définition de la spécificité du métier d'enseignant. Même si les plans de formation des premières institutions universitaires de formation des enseignants du premier degré s'inspirent de ceux des écoles normales en France comme en Roumanie, on peut cependant y constater plus d'autonomie et une coordination universitaire.

Nos analyses montrent que les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs ont renoncé à certains objectifs initiaux, ce qui montre un certain échec de ces premières institutions universitaires de formation des enseignants du premier degré : d'une part, les IUFM ont abandonné la véritable création d'une formation commune entre le primaire et le secondaire, de l'autre, les Collèges universitaires d'instituteurs n'ont pas organisé le cursus de deux ans pour les diplômés d'une école normale/lycée pédagogique en changeant également deux fois la spécialisation initiale.

Conclusion générale

Regarder en arrière pour aller de l'avant. En France comme en Roumanie, le système éducatif est au cœur de toutes les réformes, de ce fait les enjeux de la restructuration de la formation des enseignants dépassent les frontières. La démocratisation de l'ouverture de l'accès aux études secondaires durant le XX^e siècle, retrouve à la fin de celui-ci un nombre de plus en plus important de jeunes aspirants à l'enseignement supérieur.

Nous avons cherché, à travers cette recherche comparative, de discerner les particularités ainsi que les défis communs des institutions de formation, de leur création, de leur mise en place et de leur évolution en France et en Roumanie de 1989 à 2005. Les analyses des instructions officielles et de celles des plans de formation tels qu'ils ont été arrêtés avec les effets dans différentes institutions nous ont approchés de la réalité du modèle institutionnel.

En 1989, en France comme en Roumanie, les écoles normales subissaient déjà une pression énorme malgré les modifications qu'elles avaient connues depuis plusieurs décennies. À l'époque, la dimension universitaire de la formation des enseignants du premier degré était totalement légitime. Par conséquent, la création des premières institutions assurant une formation universitaire aux futurs enseignants du premier degré français et roumains a marqué l'histoire de la formation. Cela se veut une rupture : qu'en est-il exactement par rapport à l'ancien système de formation ? Notre étude montre que dans les deux pays les cultures anciennes ont survécu. Les lieux de formation n'étaient pas neutres, ils étaient chargés d'une histoire, de l'histoire longue de la première institution : celle des écoles normales.

Dans un contexte politique et économique différents, au XIX^e siècle, la France comme la Roumanie se sont inspirées du modèle allemand pour normaliser la formation des futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Au XX^e siècle, les mêmes principes caractérisent le cursus de formation de ces deux pays, même si le niveau de diplôme s'élève graduellement en France jusqu'au niveau universitaire, contrairement au système roumain où il reste à un niveau secondaire supérieur.

1989 marque la fin des écoles normales en France. En Roumanie, leur sort tient désormais au nouveau régime politique. Ayant survécu à la chute du communisme, le processus de démocratisation impacte les écoles normales roumaines sans réussir pourtant à les supprimer. Nous avons montré qu'en Roumanie la gauche a toujours soutenu et remanié l'école normale, contrairement à la France où l'école normale départementale et l'IUFM ont été supprimés lorsque la gauche était au pouvoir. Souvent secoué par les changements gouvernementaux, le modèle institutionnel de formation a présenté toutefois plus de stabilité en France qu'en Roumanie entre 1989 et 2005.

Pendant cette période, les institutions chargées de la formation des enseignants du premier degré évoluent différemment dans ces deux pays. Mais le même contexte de pénurie d'enseignants et de besoin de revalorisation du statut de ceux-ci, engagent la France et la Roumanie dans l'urgence d'un changement immédiat.

Notre étude a montré que le passage de l'école normale aux IUFM, respectivement aux Collèges universitaires d'instituteurs ont présenté des enjeux semblables. En effet, surtout durant la première décennie les nouvelles institutions étaient plutôt des écoles normales déguisées, comme le souligne Jean-François Condet : « les IUFM ont été « souvent considérés comme « les rejetons disqualifiés des écoles normales » »⁸⁵⁶. En Roumanie, le maintien de l'école normale, confirme ce que le pédagogue Marin Manolescu énonçait lors de notre entretien : l'école normale, reste « un repère, une institution d'élite, mais à laquelle le monde ne fait plus très attention, y compris cette aspiration des jeunes vers l'enseignement supérieur »⁸⁵⁷. Nous avons montré également que le passage des écoles normales vers les IUFM et vers les Collèges universitaires d'instituteurs ont connu des résistances et des réticences culturelles et traditionnelles. Les caractéristiques des nouvelles institutions sont liées à un contexte économique, social, historique et de l'ordre des mentalités. Nous pensons qu'au début de leur création, ces institutions étaient des écoles normales universitarisées.

Nous avons trouvé une résistance interne aux transformations en Roumanie, nous l'avons retrouvée aussi en France où par exemple les professeurs ne travaillaient pas effectivement ensemble, l'équipe de formateurs n'a pas mené généralement une réflexion en commun, de ce fait entre 1991 et 2005 ceux-ci ont simplement juxtaposé leurs compétences. Cette type de résistance, au niveau de la dualité primaire secondaire et en ce qui concerne la reprise des pratiques appartenant aux EN, se retrouve en France comme en Roumanie. Même

⁸⁵⁶ J.F. CONDETTE, *op.cit.*, 2007, p. 319.

⁸⁵⁷ Marin MANOLESCU, Cf. la totalité de l'entretien en annexe 4.

si les IUFM, comme les Collèges universitaires d'instituteurs, présentent des situations variables d'un établissement à un autre, le poids de l'héritage est immense dans les deux pays : une grande partie des anciens formateurs, les locaux, les ressources documentaires, certaines pratiques et des modules sans oublier la nostalgie normalienne : « [...] la mise en place des IUFM entend s'inscrire dans l'héritage des pratiques de formation passées et récentes, sans toutefois les ordonner ni les hiérarchiser »⁸⁵⁸.

Notre étude montre également que les contenus des plans de formation n'ont pas connu une rupture forte avec le modèle ancien de formation, ils se sont inscrits plutôt dans la continuité en France comme en Roumanie. Bien qu'au sein des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs les éléments de la méthodologie de la recherche en éducation aient trouvé leur place contrairement aux EN, le caractère universitaire de ces nouvelles institutions a été difficile à mettre en évidence durant la période de notre étude. Notre recherche relève ainsi que les relations avec les universités, l'implication des universitaires, la recherche, les collaborations réelles avec les universités ont été insuffisantes au sein des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs.

Initialement, les IUFM de l'académie d'Amiens et de Rennes ont mis en place des formations communes pour les enseignants du premier et second degré. Mais, suite à une politique ministérielle hésitante et faible en ce qui concerne cette ambition, ces deux IUFM ont renoncé à privilégier ces rencontres entre les enseignants appartenant à des mondes différents. Notre étude a montré que ce manque de stabilité et de cohérence des politiques éducatives de 1989 à 2005 est commune à la France et à la Roumanie. Ainsi, en Roumanie, la durée de formation de deux ans dans le cadre du Collège universitaire d'instituteurs n'a pas été mise en œuvre. De plus, son implantation chaotique et les modifications rapides de la spécialisation à obtenir au sein de celui-ci a entraîné également la dévalorisation de cette jeune institution :

« L'explosion de cette catégorie institutionnelle dans des régions et zones non-représentées académiquement par des Facultés de psychologie et sciences de l'éducation, la multiplication des effectifs au-delà de l'analyse des besoins et des possibilités d'absorption du marché du travail, le manque des formateurs qualifiés, ont déterminé une détérioration de l'image des Collèges universitaires d'instituteurs »⁸⁵⁹.

⁸⁵⁸ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 64.

⁸⁵⁹ R. IUCU, *Projet : Quatre exercices de politique éducationnelle en Roumanie. II^{ème} thématique. La formation des enseignants* (Proiect : Patru exerciții de politică educațională în România. Tema II. Formarea cadrelor didactice), București, 2005, p. 20.

En France, les décisions au niveau local de chaque établissement sont limitées par les injonctions ministérielles. En effet, la mise en place de tel ou tel dispositif de formation doit s'encadrer dans un volume horaire établi par les instructions officielles nationales. Tandis que l'IUFM de l'académie de Rennes se retrouve en haut de la fourchette conseillée, celui d'Amiens atteint celle de bas. Il nous est possible de dire que ces constats s'expliquent par les difficultés éducatives et économiques que la région de Picardie, où cet IUFM est implanté, connaît. Notre étude concerne l'IUFM de l'académie d'Amiens et de Rennes, il serait intéressant d'analyser de façon plus approfondie des plans de formation d'IUFM appartenant à d'autres académies afin d'établir une éventuelle influence ou de saisir si ceux-ci ont éventuellement copié les pratiques nées ailleurs. Les Collèges universitaires d'instituteurs se sont influencés en reprenant souvent des pratiques élaborées ailleurs. Les plans de formation analysés des différents Collèges universitaires d'instituteurs de l'Université de Bucarest, de Craiova ou de Bacău mettent parfois en évidence un écart important de la place accordée aux disciplines de spécialité. Écart qui diminue ultérieurement considérablement.

Notre avons montré que les difficultés socio-économiques de l'environnement dans lequel les établissements français et roumains analysés sont implantés n'apparaissent pas sur les plans de formation. Comme bien souvent, c'est la réalité du terrain qui évoque ces situations. L'État français et roumain semble ignorer les difficultés éducatives locales.

En 2005, les plans de formation des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs deviennent plus homogènes en prouvant ainsi une centralisation plus forte qu'au début de leur création. En effet, entre 1989 et 2005 le modèle de formation reste assez national en France comme en Roumanie. Si le caractère européen n'est pas évident sur la formation, les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs ont été les premières institutions à avoir connu ce contexte. Propre à ces dernières, la grande ouverture internationale s'est réalisée surtout dans le cadre des programmes et des réseaux européens. La dimension européenne de la formation a été ainsi donnée par le caractère international de la recherche en éducation et en formation et par les échanges à travers des différents programmes entre les universités européennes.

L'élaboration des plans de formation a été réalisée dans un processus de consensus dans les deux pays. Tandis qu'en Roumanie celui-ci s'est passé au niveau local⁸⁶⁰, en France cela a été fait au niveau national :

⁸⁶⁰ Cf. les témoignages de Marin MANOLESCU, Constatin CUCOȘ et Romiță IUCU.

« Il est permis de relever un consensus *de facto* autour de formations [...] – le système éducatif [...]; - la psychologie en général [...]; - les enseignants et le métier [...]; - les technologies nouvelles appliquées à l'enseignement; - l'expression et la communication »⁸⁶¹.

Les IUFM comme les Collèges universitaires d'instituteurs ont connu de constants aménagements des plans de formation. Ce manque de stabilité en France comme en Roumanie a amené les deux pays à renoncer à une partie de leurs objectifs initiaux. Ces deux institutions n'ont pas réussi pleinement leur mission initiale : donner une formation initiale plus professionnelle aux futurs enseignants du premier degré.

Le cursus des Collèges universitaires d'instituteurs se situe étroitement dans la continuité de celui des écoles normales/lycées pédagogiques en ce qui concerne la thématique abordée et le niveau d'approfondissement des connaissances. Très peu réglementée par l'État, la formation au sein de cette institution a connu une réelle solidarité entre les acteurs éducatifs roumains impliqués et le soutien de ceux des écoles normales. Mais son implantation laissée totalement à la décision des universités, le manque d'études, des dispositifs de suivi et d'évaluation de cette institution ont créé parfois des incohérences au niveau local et national. Sa disparition rapide due à l'harmonisation de l'enseignement supérieur a permis aux futurs enseignants du premier degré d'obtenir un niveau de formation universitaire de trois ans en sciences de l'éducation et ainsi qu'un diplôme de licence.

Les deux systèmes de formation sont caractérisés par une certaine résistance : en France il s'agit d'un modèle disciplinaire et en Roumanie d'un modèle pédagogique. En effet, ces spécificités qui conditionnent le cursus de formation sont historiquement anciennes. Tandis qu'en France la tradition tient plus à une formation largement disciplinaire, en Roumanie, nous trouvons une tradition fortement pédagogique. L'importance accordée au contenu des plans de formation est conditionnée par le poids des différents concours ou examens à passer en France comme en Roumanie. Or, c'est exactement la nature de ceux-ci qui rend la formation disciplinaire en France et pédagogique en Roumanie. Selon André Robert et Hervé Terral, « le pédagogique » relève traditionnellement de l'univers primaire »⁸⁶². Ainsi, même si la filière PE a été fortement marquée par l'héritage des écoles normales, leur formation a été influencée par le secondaire. Donc, les IUFM ont privilégié la formation disciplinaire, contrairement au

⁸⁶¹ A. ROBERT et H. TERRAL, *op.cit.*, p. 79.

⁸⁶² *Ibid.*, p. 43.

Collège universitaire d'instituteurs et au programme de licence « pédagogie d'enseignement primaire et préscolaire » qui sont restés attachés au niveau primaire.

Avec une durée de formation plus courte qu'en Roumanie, où le système de formation sépare formation de recrutement et de titularisation, en France, en deux ans, les futurs enseignants du premier degré sont formés, recrutés et titularisés. Mais en Roumaine, la formation au sein des Collèges universitaires d'instituteurs est renforcée par sa cohabitation avec l'école normale/le lycée pédagogique. En Roumanie la convergence du contenu est particulière : dans un premier temps, les Collèges universitaires d'instituteurs se sont inspirés des écoles normales. Ensuite, l'État a repris les pratiques des Collèges universitaires d'instituteurs, en les utilisant en tant que normes dans la démarche d'autorisation et d'accréditation des Collèges universitaires d'instituteurs. le programme de licence « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » suit la même logique. Ainsi, dans le système roumain les institutions se sont influencées et ont copié les politiques éducatives que l'une ou l'autre ont mises en place.

À la fin de notre recherche, tel qu'au début, les ambitions essentielles des IUFM y sont toujours présentes : construire voire reconstruire des moments de formation en commun pour les PE-PLC, assurer une formation initiale plus professionnelle, conforter la dimension universitaire de la formation, développer un partenariat réel avec les universités, la recherche, individualiser davantage les parcours de formation.

Notre étude a pu montrer que parfois, certains éléments de la formation du nouveau dispositif reproduisaient ceux auxquels il était censé se substituer. Ainsi, parmi les éléments qui ont été reproduits sont : l'organisation de certains modules, des dispositifs d'analyses des pratiques ou l'organisation des stages, ainsi que l'entretien, pour le concours d'admission qui a été généralisé au début pour l'entrée à l'IUFM, tout comme certaines épreuves d'admission des écoles normales roumaines/lycées pédagogiques qui ont inspiré les Collèges universitaires d'instituteurs. Le principe de continuité a prévalu dans les deux systèmes. Ainsi, la transition vers un établissement à dimension universitaire n'a pas rompu avec plusieurs pratiques héritées des EN. Dans le cadre défini par le ministère, les IUFM comme les Collèges universitaires d'instituteurs, disposaient d'une certaine autonomie décisionnelle et de fonctionnement, mais ils devaient respecter les normes officielles quant au contenu et à la validation de la formation. En réalité, l'autonomie pédagogique était assez limitée, ce qui ne permettait pas aux IUFM d'organiser de manière cohérente et intégrée l'ensemble de la formation :

« L'autonomie que l'on reproche parfois aux IUFM est toute relative. Leur marge d'action et d'initiative est en fait extrêmement bridée : par les programmes des concours (qui, parfois, n'ont rien à voir avec ce que les enseignants auront à enseigner) ; par les directives et les cadrages nationaux qui provoquent une accumulation de « choses » à enseigner »⁸⁶³.

Notre étude permet de souligner que pour la période allant de 1989 à 2005, la formation initiale des enseignants du premier degré a connu une transformation progressive à la fois des structures et des contenus de formation. Les institutions ont dû s'adapter de façon permanente aux nouvelles responsabilités dans un contexte de mutation des publics scolarisés. Cependant le volume horaire total de la formation délivrée au sein des différents établissements a été généralement stable. L'analyse des plans de formation relève entre ces deux dates un affaiblissement presque symétrique de la formation théorique dans les IUFM de l'académie d'Amiens et de Rennes, et dans les établissements de formation roumains de l'Université de Bucarest et de Craiova, ce qui peut confirmer le souci d'éviter des contenus trop théoriques. La dimension pratique a connu plus de stabilité.

Notre étude a montré également une résistance des EN en France, même si elles disparaissent officiellement. Nous avons montré que le modèle des EN n'a pas été réellement cassé, contrairement à ce que l'on pourrait penser. Les analyses de plans de formation ont montré une influence évidente des enseignements des EN au sein des IUFM. En réalité, en France comme en Roumanie, les plans de formation se sont inspirés de ceux des écoles normales, mais cette fois-ci ils étaient situés à un niveau universitaire ayant ainsi plus d'autonomie et une coordination académique.

Nos analyses montrent que malgré les contraintes nationales, les acteurs éducatifs directement impliqués dans la formation au sein des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs ont réalisé des efforts concrets afin de professionnaliser au mieux la formation. D'une part les rapports internes des IUFM, et de l'autre les entretiens réalisés en Roumanie, montrent un souci permanent d'améliorer le parcours de formation. Les compétences, l'enthousiasme et les remises en question des équipes de formateurs traduisent une volonté au niveau local de trouver le meilleur compromis possible, dans la limite restreinte de la liberté laissée par l'État, afin d'offrir aux futurs enseignants du premier degré un cursus complet et proche de la réalité.

⁸⁶³ M. COURVOISIER, « La formation des maîtres : vers quelles évolutions ? », *Empan*, n° 56, 2004/4, p. 23, [en ligne] : La formation des maîtres : vers quelles évolutions ? | Cairn.info, [consulté le 4 août 2021].

Notre étude a montré également que le projet initial de la création des IUFM en 1989 et des Collèges universitaires d'instituteurs en 1995 a échoué. En France, le système unifié de la formation du premier et second degré ne l'était pas en réalité, donc, l'unification a été faite seulement en ce qui concerne le statut. En Roumanie, la création des Collèges universitaires d'instituteurs n'a pas réussi à supprimer les écoles normales/lycées pédagogiques. L'État roumain tolérait et tolère encore les écoles normales, en acceptant les deux institutions de formation des enseignants du premier degré. Essentiellement, pour garder le contrôle à la fois de la formation et du nombre de nouveaux enseignants. Mais la persistance de cette institution est d'un ordre tant interne qu'externe, d'une difficulté du système lui-même de faire *tabula rasa*. Le sens de cette superposition d'institutions tient d'une idéologie dominante profonde de la formation des enseignants du premier degré dans une école professionnelle secondaire supérieure. Mais entre 1989 et 2005 la durée des stages au sein de cette institution a connu une baisse impressionnante. Ce sont les effets inévitables de sa survie dans le contexte de l'universitarisation de la formation des enseignants des écoles maternelles et élémentaires. Malgré cette baisse étonnante, cette institution garde pourtant une place plus importante de la formation pratique que celle des écoles normales départementales françaises, des IUFM et même des Collèges universitaires d'instituteurs.

L'évolution générale de la formation des enseignants du premier degré et de son contenu en France et en Roumanie s'est située entre rupture, adaptation et surtout continuité. La formation n'a pas connu que des évolutions liées exclusivement à l'évolution de la société et de la science, mais aussi en fonction des enjeux politiques d'un moment précis et de ceux internationaux. Certes, en France et en Roumanie, la grande variété des contextes scolaires après 1989 s'est concrétisée inévitablement dans nouveaux domaines de formation non retrouvés auparavant dans les plans de formation des écoles normales. Ainsi, les deux systèmes rajoutent principalement des contenus en TICE et un approfondissement des langues étrangères. Toutefois, les situations éducatives, sociales et économiques ne se retrouvent pas sur les plans de formation ni en France ni en Roumanie.

En 2005, en France, l'intégration des IUFM aux universités en tant qu'école interne et en Roumanie, la transformation des Collèges universitaires d'instituteurs dans un département situé au niveau de licence dans la même année, situe ou approche la formation des enseignants du premier degré dans le cursus licence-master-doctorat afin de s'intégrer inévitablement à l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Même si depuis 2005, la Roumanie suit les enjeux de la formation des enseignants dans un cadre européen, tout en respectant le modèle suggéré et nécessaire à la construction et à la reconnaissance internationale des diplômes et qualifications, aujourd'hui encore, les lycées pédagogiques qui sont toujours nommés par la société roumaine, écoles normales, gardent une partie de leur mission initiale. Au-delà de la dépolitisation, de la décommunisation de l'enseignement, le système roumain n'a pas supprimé certaines constantes éducatives du pays, dont l'école normale. Malgré les changements liés à l'évolution du contexte social dans lequel cette institution fonctionne, la résistance et la forte continuité de celle-ci montrent une lenteur des réformes et de la transition institutionnelle. La formation reste uniforme et piégée dans une organisation et un cursus imposés par le ministère de l'Éducation nationale.

Durant la période qui s'étend de 1989 à 2005 un paradoxe apparaît : malgré la création des premières institutions universitaires de formation des enseignants du premier degré, qui a soulevé d'un point de vue législatif le statut de ces derniers, les institutions et les étudiants de celles-ci n'ont pas cessé d'être dévalorisés et mal soutenus en France comme en Roumanie. Les conditions ne leur sont pas favorables : ni pour recruter des professeurs d'université ni pour créer un laboratoire de recherche. Comme les Collèges universitaires d'instituteurs, « depuis leur création, les IUFM ont connu des périodes difficiles : contestés dans leurs missions, particulièrement celle de recherche »⁸⁶⁴.

Aujourd'hui encore, la recherche au sein des institutions responsables de la formation des enseignants du premier degré rappelle celle des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs : sans laboratoire de recherche.

« Par ailleurs, l'histoire mouvementée de la formation universitaire des enseignants constitue une autre difficulté pour la recherche. La succession des réformes aboutit à un résultat paradoxal : les actuelles ÉSPÉ françaises sont généralement plus fragiles que les facultés d'éducation en charge de la formation initiale et continue des enseignants dans d'autres pays. L'intégration des IUFM puis des ÉSPÉ dans des universités ne comprenant parfois que peu de recherche en éducation n'a pas simplifié un paysage marqué par une dissociation institutionnelle entre la recherche universitaire et les instituts en charge de la formation professionnelle dans le domaine de l'éducation »⁸⁶⁵.

⁸⁶⁴ Comité national d'évaluation, *Les IUFM au tournant de leur première décennie, panorama et perspectives, Rapport d'évaluation*, sous la direction de Philippe Bénilan, 2001, p.21 (Archives non-classées, INSPÉ de Rennes).

⁸⁶⁵ ATHENA, ALLISTENE, La recherche sur l'éducation, Éléments pour une stratégie globale, Rapport remis à M. Thierry MANDON, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Avril 2017, p. 14 [en ligne], Volume_1_16_avril_753422.pdf (enseignementsup-recherche.gouv.fr), [consulté le 11 août 2021].

En Roumanie, les activités scientifiques des formateurs du programme de licence « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » consistent en participations à des conférences internationales et nationales, à l'organisation de communications et à la publication d'ouvrages de spécialité.

L'originalité de notre étude réside dans une comparaison historique institutionnelle non réalisée encore entre les premières institutions universitaires de formation des enseignants en France et en Roumanie. Les analyses présentées ne prétendent pas pouvoir être généralisées. Il serait intéressant d'étudier les autres changements que ces institutions ont connus, en identifiant par exemple, en quoi ces plans de formation représentent une transition entre les IUFM et les ESPÉ et les INSPÉ et entre les Collèges universitaires d'instituteurs et le programme de licence spéciale créé pour les futurs enseignants du premier degré.

Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être du métier d'enseignant ne peuvent être qu'un processus à long terme, il serait intéressant d'analyser les politiques éducatives de ces deux pays quant à la formation continue.

Finalement, notre étude a montré que la rénovation souhaitée en 1989 a été bloquée à mi-chemin en France comme en Roumanie. En fait, sur de nombreux aspects, les IUFM et les Collèges universitaires d'instituteurs ne font que maintenir des pratiques anciennes des écoles normales. En réalité les premières institutions universitaires françaises et roumaines créées après les traditionnelles écoles normales n'ont pas été totalement universitaires.

Mais en réalité : « Peut-on imaginer former un médecin ou un ingénieur en moins d'un an⁸⁶⁶ et leur demander d'assumer immédiatement toutes les responsabilités auxquelles leurs métiers les amènent à faire face ? »⁸⁶⁷.

⁸⁶⁶ Ou même trois comme dans le cas de la Roumanie.

⁸⁶⁷ M. COURVOISIER, « La formation des maîtres : vers quelles évolutions ? », *Empan*, n° 56, 2004/4, p. 23, [en ligne] : La formation des maîtres : vers quelles évolutions ? | Cairn.info, [consulté le 4 août 2021].

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

I. SOURCES

France

Sources manuscrites

Archives nationales de Paris

Registres

20060487/1-20060487/10 : Sous-direction de la formation initiale des enseignants et des écoles normales supérieures (1985-1998)

Cartons

20060487/4 : Aix-Marseille (Provence-Alpes-Côte-d'Azur), Amiens (Picardie), Antilles-Guyane, Besançon (Franche-Comté) (1991-1995) : Projets d'établissement 1992-1994, dossiers par IUFM : avenants 1994-1995 aux plans 1992-1994, rapport, notes, correspondance, agréments, mise en œuvre et suivi.

20060487/8 : Pacifique, Paris (Ile-de-France), Poitiers (Poitou-Charentes), Reims (Champagne-Ardenne), Rennes (Bretagne) (1989-1995) : Projets d'établissement 1992-1994, dossiers par IUFM : avenants 1994-1995 aux plans 1992-1994, rapport, notes, correspondance, agréments, mise en œuvre et suivi.

Archives d'établissements

INSPÉ de l'académie d'Amiens

Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, *IUFM de l'académie d'Amiens, Rapport d'évaluation*, Avril 1998.

Comité National d'évaluation, *Rapport interne de l'évaluation de l'académie d'Amiens*, 1997.

Intervention du recteur BANCEL lors du C.S.E. du 6 juillet 1990.

IUFM de Picardie, *Projet pédagogique 1991-1992*, Amiens, 12 novembre 1991.

IUFM de l'Académie d'Amiens, *Bilan mi-parcours du plan de formation de l'IUFM de l'Académie d'Amiens*, Avril 1998.

IUFM de l'Académie d'Amiens, *Observatoire de l'IUFM de l'Académie d'Amiens, Rapport d'étape*, octobre 2002.

IUFM Picardie, *Projet d'établissement de l'IUFM de Picardie 95-99*.

IUFM de l'Académie d'Amiens, *Plan de formation 2000-2004 1^{er} degré*, Septembre 2000.

IUFM de l'Académie d'Amiens, *Projet d'établissement 2004-2007*.

IUFM de l'Académie d'Amiens, *Plan de formation 2004-2007*. Professeurs des écoles. Première année (PE1). Deuxième année (PE2).

Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *Rénovation du dispositif de formation des enseignants*, 7 mars 2000.

Ministère de l'Éducation nationale, DESUP 4, *Les contenus des enseignements et la certification dans les Instituts Universitaires de formation des Maîtres*.

INSPÉ de Bretagne

BOUVIER Alain, *Les IUFM, passé, présent, futur*, septembre 1997.

CASPAR Pierre, *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM : rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*, Mars 2002.

Conférence des Directeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, à la réflexion sur la formation des enseignants et des personnels d'éducation, *Les I.U.F.M., sept ans après, Proposition pour l'an 2000*, Juin 1998.

GALLOUIN François, *Les IUFM après quatre ans de fonctionnement, Rapport d'expertise de la Mission Scientifique et Technique sur les projets d'établissements des IUFM pour 1995-1999*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, décembre 1995.

KASPI André, *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres, Adressé à Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*, 1 juillet 1993.

LARIVAIN Catherine (JCA Développement), *Les enseignants des écoles publiques et la formation*, Interrogation de 1 200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

POCHARD Marcel, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale*, février 2008.

SEPTOURS Georges, GAUTHIER Roger-François (dir.), *La formation initiale et continue des maîtres, rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire*, Février 2003.

Comité national d'évaluation, *Les IUFM au tournant de leur première décennie, panorama et perspectives, Rapport d'évaluation*, sous la direction de Philippe Bénilan, 2001.

Comité national d'évaluation, *l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, Rapport d'évaluation*, 2001.

IUFM de Bretagne. Année 2004-2005. Programme de formation. *Professorat des écoles 1^{er} année.*

IUFM de Bretagne. Année 2004-2005. *Programme de formation. Professorat des écoles stagiaires.*

IUFM de Bretagne. Année 2004-2005. *Plan de formation 2004-2007.*

IUFM de Bretagne. *Bilan de formation à mi-parcours de l'IUFM de Bretagne.*

IUFM de Bretagne. *Plan de formation des professeurs des écoles : nouvelles dispositions.*
Document approuvé par le C.A. du 17 mai 1994. DIR/DD/GM/9404070.

IUFM Bretagne, *Projet pédagogique*, Juillet 1991.

IUFM de Bretagne, *Projet d'établissement 1995-1999*, juin 1995.

IUFM Bretagne, *Projet d'établissement 2000-2003. Orientations politiques-choix stratégiques.*
Rennes.

IUFM de Bretagne, *Projet d'établissement 2004-2007. Bilan janvier 2007.*

Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, *Rapport d'évaluation interne, adressé au Comité national d'évaluation (C.N.E.)*, février 2000.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction des enseignements supérieurs, Objet : *Exercice du droit d'option par les personnels des écoles normales et ENNA*, Paris, 7 février 2000.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mission Scientifique et Technique, *Les IUFM après quatre ans de fonctionnement, Rapport d'expertise*, décembre 1995.

Note DESUP/4B/GB/DC/N° 0212 de la sous-direction de la formation initiale des maîtres (MEN) au directeur de l'IUFM de Rennes « *Agrément des plans de formation des IUFM* », 1^{er} août 1991.

Note DESUP 5/GB n° 0266 de la sous-direction de la formation initiale des maîtres (MEN) au monsieur le directeur de l'IUFM de Rennes, « *Agrément des plans de formation des IUFM* », 10 juillet 1992.

Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, 10 octobre 1989.

Archives en ligne

ATHENA, ALLISTENE, *La recherche sur l'éducation, Éléments pour une stratégie globale*, Rapport remis à M. Thierry MANDON, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Avril 2017, [en ligne]. Volume_1_16_avril_753422.pdf (enseignementsup-recherche.gouv.fr).

DEBARBIEUX Éric, Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École », 2011, [en ligne] : [Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École - Rapport d'Éric Debarbieux | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#).

Ministère de l'Éducation nationale, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens*, novembre 2001, [en ligne] : [Evaluation de l'enseignement dans l'academie d'Amiens | vie-publique.fr](#).

Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1991-1992. Prévisions des mouvements pour les années 1992-1993 à 1995-1996. Février 1994*, en ligne : Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1991-1992. Prévisions des mouvements pour les années 1992-1993 à 1995-1996.

Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1994-1995 ; prévisions des mouvements pour les années 1995-1996 à 1998-1999*, en ligne : Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1994-1995 ; prévisions des mouvements pour les années 1995-1996 à 1998-1999.

Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1997-1998 (entre le 01-10-1997 et le 30-10-1998). Prévisions des mouvements pour les années 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002*, en ligne : Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 1997-1998 (entre le 01-10-1997 et le 30-10-1998). Prévisions des mouvements pour les années 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002.

Ministre de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la perspective, Tableaux statistiques, *Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 2000-2001 (entre le 01-10-2000 et le 30-10-2001). Prévisions des mouvements pour les années 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005*, en ligne : Mouvements concernant les corps des personnels enseignants du premier degré pour l'année 2000-2001 (entre le 01-10-2000 et le 30-10-2001). Prévisions des mouvements pour les années 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005.

PÉRIER Pierre, *Attractivité du métier d'enseignant. États des lieux et perspectives*. Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016, [en ligne] : [161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf \(cnesco.fr\)](https://www.cnesco.fr/IMG/pdf/161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf).

Sources imprimées

Archives départementales d'Ille-et-Vilaine

7 PER 106, *Bottin Administratif du Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, 1989-1992, puis *Bottin Administratif du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture*, 1993, puis *Bottin Administratif du Ministère de l'Éducation Nationale*, 1994-1995, puis *Bottin Administratif du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle*, 1996, puis *Bottin Administratif du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 1997, puis *Bottin Administratif du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*.

6 PER 182/184, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*

6 PER 4150, *Journal officiel de la République française*

2 K B 236, *Journal officiel (1869-1940)*

7 PER 105, *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*

Musée de l'Éducation, Rouen

Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 36 (1994, 6 octobre) -n° 48 (1994, 29 décembre).

Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale, n° spécial 1 (1991, 7 mars) -11 (1991, 14 novembre). n° hors-série (1991, 27 juin) -(1991, 26 septembre).

Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale, n° 1 (1992, 2 janvier) -n° 18 (1992, 30 avril).

Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de la recherche, n° 1 (2002, 3 janvier) -n° 17 (2002, 25 avril).

Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 18 (1999, 6 mai) -n° 34 (1999, 30 septembre).

Roumanie

Sources manuscrites

Archives nationales

Aucune source n'est disponible dans les Archives nationales roumaines

Institutions centrales de l'État

*Agence Roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior)*⁸⁶⁸

Rapport du conseil national d'évaluation académique et accréditation relatif à l'évaluation du collège « instituteur-langue anglaise », Collège universitaire pédagogique d'instituteurs « Elena Cuza » Bucarest, Université de Bucarest, 1999. (Raportul consiliului Național de evaluare academică și acreditare privind evaluarea colegiul « Institutori-limba engleză », Colegiul Universitar Pedagogic de Institutori « Elena Cuza » București, Universitatea din București).

Rapport du conseil national d'évaluation académique et accréditation relatif à l'évaluation du collège « instituteur-éducation physique », Collège universitaire d'instituteurs, Université de Bacău, 1999. (Raportul consiliului Național de evaluare academică și acreditare privind evaluarea colegiul «Institutori-educație fizică », Colegiul Universitar de Institutori, Universitatea din Bacău).

Rapport du conseil national d'évaluation académique et accréditation relatif à l'évaluation du collège « instituteur-langues étrangères (anglais, français) », Collège universitaire Bacău, Université de Bacău, 2001. (Raportul consiliului Național de evaluare academică și acreditare privind evaluarea colegiul « Institutori-limbi străine (engleză, franceză) », Colegiul Universitar Bacău, Universitatea din Bacău).

⁸⁶⁸ C'est une institution publique indépendante, d'intérêt national.

Rapports de l'Agence Roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur relatif à l'autorisation de fonctionnement provisoire du programme d'études universitaire de licence Pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, Département pour la formation du personnel enseignant, Université de Bacău, 2008. (Raportul Agenției Române de asigurare a calității în învățământul superior privind autorizarea de funcționare provizorie programului de studii universitare de licență Pedagogia învățământului primar și preșcolar, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Bacău).

Établissements

Collège National « Elena Cuza » Bucarest⁸⁶⁹

Ministère de l'enseignement, *Précisions supplémentaires relatif à l'organisation et le fonctionnement des Écoles Normales* (Ministerul învățământului, Precizări suplimentare privind organizarea și funcționarea Școlilor Normale), n°26378.

Plan de formation 1990-1991.

Colegiul Național Pedagogic "Ștefan cel Mare" Bacău

Plan de formation 1976, 1989-1995, 1998, 2002.

Programme de la psychologie, 1990.

Programme de la pédagogie, 1992.

Programmes scolaires pour les disciplines pédagogiques et psychologiques 2002.

Département de formation des enseignants, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université de Bucarest⁸⁷⁰

Plan de formation 1999-2002, Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 3 ans.

⁸⁶⁹ Avant 1999, cette institution avait le nom de l'École Normale « Elena Cuza », au moment de la chute de communisme il était nommé le Lycée Pédagogique.

⁸⁷⁰ Collège universitaire pédagogique d'instituteurs avant 2005.

Plan de formation 2002-2005, Diplôme : instituteurs-enseignement préscolaire/ d'instituteur-enseignement élémentaire, Durée d'études : 3 ans.

Plan de formation 2005-2008, Spécialisation : la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, Durée d'études : 3 ans.

Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Charte de l'université Babeş-Bolyai, 2003.

Université de Craiova

Charte de l'université, 1995, 2002.

Plan de formation 1996-1997.

Plan de formation 1997-1998.

Plan de formation à parti de l'année académique 2005-2006.

Université de Bacău

Plan de formation 2002-2005, Spécialisation : instituteurs préscolaire/ primaire -direction d'études : langue étrangère/éducation physique, Durée d'études : 3 ans.

Plan de formation 1999-2003, Diplôme : instituteurs-langue étrangère, Durée d'études : 3 ans.

Université de Bucarest

Charte de l'université, 1996.

Dossier de création du Collège d'instituteurs Bucarest, 1999.

Dossier d'autoévaluation en vue de l'évaluation périodique, le programme de licence : pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

Plan de formation. Diplôme : instituteurs, Durée d'études : 2 ans.

Arrêté n° 3642 du 4 mai 1998 relatif à la création des Collèges universitaires d'instituteurs. (Ordin 3642 din 4/5/1998 cu privire la înființarea colegiilor universitare de institutori).

Archives en ligne

Commission des communautés européennes, Avis de la Commission sur la *demande* d'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne, Bruxelles, le 15.07.1997, [en ligne] : <https://ec.europa.eu/dorie/fileDownload.do;jsessionid=vTJjRhwsYRLpN8D7dGKZwpVn721bn0XQNpqFw3NpvnSG2Dn8LDv!-687982831?docId=250931&cardId=250931>.

Gouvernement de la Roumanie, Département pour les relations interethniques, Conseil de l'Europe, *Le premier rapport périodique relatif à l'application de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en Roumanie* (Guvernul României, Departamentul pentru Relații Interetnice, Consiliul Europei, Primul raport periodic privind aplicarea Cartei europene a limbilor regionale sau minoritare în România), 2010, [en ligne] : Romania initial periodical report_ro (coe.int).

Institut national de statistique, *Roumanie un siècle d'histoire-des dates statistiques* (Institutul național de statistică, România un secol de istorie-date statistice), Bucarest, 2018, [en ligne] : [România, un secol de istorie: date statistice | Institutul Național de Statistică \(insse.ro\)](#).

Institut national de statistique, *Ce que nous dit le recensement de 2011 sur la RELIGION ?*, (Institutul național de statistică, *Ce ne spune recensământul din anul 2011 despre RELIGIE ?*), 2013. [en ligne] : [08-Recensământul despre religie.qxp \(insse.ro\)](#).

Institut national de statistique, Roumanie, [en ligne] : [TEMPO Online \(insse.ro\)](#).

Open society institute, *Accès égal à l'éducation de qualité pour les roms. Rapport de suivi* (Acces egal la educație de calitate pentru romi. Raport de Monitorizare), 2007, [en ligne] : [Acces egal la educație de calitate pentru romi: Privire generală \(opensocietyfoundations.org\)](#).

Roma Education Fund, *L'évolution de l'éducation des roms en Roumanie. L'évaluation du pays et les orientations stratégiques d'action du fonds pour l'éducation des roms* (Evoluția Educației Romilor în România. Evaluare a țării și direcțiile de acțiune strategice ale Fondului de Educație pentru Romi), 2007, [en ligne] : web_romania_report_romanian.pdf (romaeducationfund.org).

Romania Ministry of Education, Research and Youth General Division for Higher Education ; Country Report European Conference of the Ministers of Education Berlin, September 2003, Bucharest 2003, [en ligne] : ROMANIA_NEU_2003.PDF (edu.ro).

Sources imprimées

Bibliothèque Centrale Universitaire Carol I, Bucarest

Annuaire statistique de la R.P.R., République Populaire de Roumanie, Direction centrale de statistique (*Anuarul statistic al Republicii Populare Române. Direcția centrală de statistică*), Bucarest, 1957.

Annuaire statistique de la R.P.R., République Socialiste Roumanie, Direction centrale de statistique, Bucarest, 1970, 1988. (*Anuarul statistic al Republicii Socialiste România. Direcția generală de statistică*).

Annuaire statistique de la Roumanie, Commission Nationale pour la statistique, Bucarest, 1990. (*Anuarul statistic al României. Cominisa națională pentru statistică*).

Ministère de l'industrie et du commerce, *Annuaire statistique de la Roumanie* (*Anuarul statistic al României*), L'Institut de statistique générale de l'État, Bucarest, 1929.

Moniteur officiel de la Roumanie : 1896, 1924, 1989, 1995, 1997, 1998, 1999, 2001, 2002, 2003, 2011.

Institut de statistique générale de l'État, 2000-2001, 2005-2006.

Tribune de l'enseignement (*Tribuna învățământului*), 1989-2005.

Ministère de l'Éducation nationale

Ministère de l'Éducation nationale : Direction générale de l'enseignement universitaire (*Direcția generală învățământ universitar*) : n° 77147 du 12 juin 2019 ; n° 75183 du 24 avril 2019 ; n°

74012 du 29 mars 2019

Ministère de l'Éducation nationale : Direction générale de l'enseignement secondaire supérieur et éducation permanente n° 89627/04.10.2018 ; n°102/SS/71.296/71.297/71.298/29.01.2018/19.02.2018 (*Direcția generală învățământ secundar superior și educație permanentă*) :

Arrêté n° 4458 du 7 septembre 1998, Modifications concernant les disciplines méthodiques et la distribution des cours des stages pour les enseignants méthodistes, inclus dans le programme des Écoles Normales, approuvé par arrêté du ministère de l'Enseignement N°4634 du 3 septembre 1998 (*Modificări referitoare la disciplinele metodice și repartizarea orelor de practică pedagogică pentru profesorii metodiști, cuprinse în planul de învățământ pentru Școlile Normale, aprobat cu ordinul Ministerului Învățământului nr. 4634/03.08.1998*).

Arrêté n°4150 du 13 juillet 1998 relatif au Curriculum National (*Ordinul numărul 4150/13.07.1998 referitor la curriculum-ul național*).

Arrêté n° 5170 du 10 décembre 1998 par rapport au profil des lycées pédagogiques (des écoles normales). (*Ordinul nr. 5170/10.XII.1998 cu privire la profilul liceelor pedagogice (școlilor normale)*).

Arrêté n°3670 du 14 avril 2004 relatif à la mise en place des Plans-cadres d'enseignement pour le lycée durant l'année scolaire 2001-2002 (*Ordin nr. 3670/17.04.2001 cu privire la aplicarea Planurilor-cadru de învățământ pentru liceu în anul școlar 2001-2002*).

Ministère de l'Éducation et de la recherche, Arrêté n° 4876 du 6 novembre 2002 relatif à la modification des annexes 1 et 2 de l'Arrêté n°4113/16.07.2002 concernant le Plan de formation de la filière pédagogique, la spécialisation *învățători-educatoare* (enseignants des écoles élémentaires et maternelles). (*Ordin nr. 4876 din 06.11.2002 privind modificarea anexelor 1 și*

2 la Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4113/16.07.2002 privind Planurile de învățământ pentru filiera vocațională, profil pedagogic, specializarea învățători-educatoare).

Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la jeunesse, Conseil nationale pour curriculum, Programme scolaire pour la IX^{ème} classe cycle inférieur du lycée, Introduction dans la pédagogie et dans la théorie et la méthodologie du curriculum, Approuvé par Arrêté du ministre n° 3458 du 9 mars 2004, Bucarest, 2004. (*Ministerul educației, cercetării și tineretului, Consiliul național pentru curriculum, Programa școlară pentru clasa a IX a ciclul inferior a liceului, Introducere în pedagogie și teoria și metodologia curriculum-ului, Aprobate prin ordin al ministrului nr. 3458/09.03.2004*).

Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Conseil Nationale pour Curriculum, Programme scolaire pour les disciplines pédagogiques et psychologiques, Approuvé par l'Arrêté du ministre n° 4875 du 6 novembre 2002. (*Ministerul educației și cercetării, Consiliul național pentru curriculum, Programe școlare pentru disciplinele pedagogice și psihologice, Aprobate prin ordin al ministrului nr. 4875/06.11.2002*).

Ministère de l'Éducation et de la recherche, Cabinet du ministre, Arrêté n° 3593 du 3 avril 2001 relatif à la formation des *educatoarelor* et *învățătorilor* (enseignants des écoles maternelles et élémentaires) dans le cadre des lycées pédagogiques à partir de l'année scolaire 2001-2002. (*Ministerul educației și cercetării, Ordin nr. 3593 din 03.04.2001 privind pregătirea educatoarelor et învățătorilor prin licee pedagogice începând cu anul școlar 2001-2002*).

Arrêté n° 3312 du 23 février 1998 relatif au règlement d'organisation et de déroulement des stages. (*Ordin nr. 3312 din 23.02.1998 privește « Regulamentul de organizare și desfășurare a practicii pedagogice*).

Arrêté n°4356 du 11 juillet 1996 relatif au règlement concernant l'organisation et le fonctionnement du Département pour la formation du personnel enseignant, Ministère de l'Enseignement. (*Ministerul învățământului, Ordin nr. 4356 din 11.07.1996 privește regulamentul privind organizarea și funcționarea Departamentului pentru pregătirea personalului didactic*).

Plan de formation lycée pédagogique 1979-1989, et 1984-1988, 1990.

Plans de formation pour l'enseignement primaire, collège et le lycée, 1995.

Règlements d'organisation et de déroulement des stages, 1997-2011.

Notes relatives aux plans de formation pour les écoles normales, 1995-1995.

Programme des stages pour les lycées pédagogiques, 1988.

Programmes scolaires des lycées pédagogiques/écoles normales, 1998-2003.

Archives orales

Manolache Rodica (2019-2020). Entretiens auprès des acteurs éducatifs roumains :

Constantin Cucuș, le 7 février 2020., Iași, voir annexe 8.

Marin Manolescu, le 24 octobre 2019, Bucarest, voir annexe 3.

Vasile Molan, le 24 octobre 2019, Bucarest, voir annexe 7.

Bumbu Romișă Iucu, le 30 octobre 2019, Bucarest, voir annexe 4.

Vasile Păsăilă, le 1^{er} novembre 2019, Bucarest, voir annexe 6.

Témoign anonyme, le 30 octobre, voir annexe 5.

II. BIBLIOGRAPHIE

France

BOURDONCLE Raymond, METOUDI Michèle, « Attestation de formation en IUFM (extraits du Pli de l'IUFM de Toulouse) », *Recherche et Formation*, n°13, 1993, p. 223-228.

BUISSON Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887.

CAHON Julien et POU CET Bruno (dir.), *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, 2021.

CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, L'Harmattan, Paris, 2007.

COURVOISIER Marc, « La formation des maîtres : vers quelles évolutions ? », *Empan*, n° 56, 2004/4, p. 22-26, [en ligne] : La formation des maîtres : vers quelles évolutions ? | Cairn.info. DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David, ROCHEX Jean-Yves (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I : Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, ENS Éditions, 2008.

FERHAT Ismail (dir.), « La Picardie, un territoire éducatif à part ? », *Revue du Nord*, n°39, Hors-série. Collection Histoire, Université de Lille, 2020.

GRANDIÈRE Marcel, *La formation des maîtres en France 1792-1914*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2006.

GREVET René, *L'avènement de l'école contemporaine*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001.

LETHIERRY Hugues (dir.), *Feu les écoles normales (et les IUFM)*, Paris, L'Harmattan, 1994.

LAPOSTOLLE Guy, GRISONI Pascal et TSEHAYE Rachel Solomon, « Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur », *Phronesis*, volume 2, n° 4, 2013, p. 37-49, [en ligne] : [Le pilotage par l'État de la formation des enseig... – Phronesis – Érudit \(erudit.org\)](#).

MUSSET Pauline, *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects (Les politiques de la formation initiale et continue dans une perspective comparative : les pratiques actuelles dans les pays de l'OCDE et une revue de la littérature sur les effets potentiels)*, OECD Education Working Papers, n°48, OECD Publishing, Paris, 2010, [en ligne] : <https://doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>.

NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991.

PROST Antoine (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes, 2014.

PROST Antoine, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 32, 1999, p. 9-24.

ROBERT André et TERRAL Hervé, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Presse Universitaire de France, 2000.

ROBERT André Désiré et CARRAUD Françoise, *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels*, Presses Universitaires de France, 2018.

TERRAL Hervé, *Profession professeur. Des écoles normales maintenues aux instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, 1997.

VACHER Yann, « La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir », *Recherche et formation*, n° 66, 2011, p. 65-78., [en ligne] : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1133>.

Roumanie

ANTON Ilica, *L'évolution de l'École Normale d'Arad de 1920 jusqu'au présent (Evoluția Școlii Normale din Arad de la 1920 până în prezent)*, Multimedia Arad, 1998.

APOSTU Otilia et FARTUȘNIC Ciprian, « L'enseignement obligatoire en Roumanie : une panoplie de réformes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 73 décembre 2016, p. 107-118.

BADEA Marin, *L'histoire des roumains. Époque moderne. (Istoria românilor. Epoca modernă)*, Bucarest, Pro Universitaria, 2012.

CUCOȘ Constantin, « Qui arrive aux collèges pédagogiques ? » (*Cine ajunge la colegiile pedagogice ?*), *La Tribune de l'enseignement*, n°505, 1999.

CUPCEA Adriana, *Les Turcs et les Tatars de Dobrogea, (Turcii și tătarii din Dobrogea)*, l'Institut pour l'étude des problèmes des minorités nationales, Cluj-Napoca, 2015.

DIAC Florin, *Une histoire de l'enseignement roumain moderne II^{ème} volume la période 1944-1989 (O istorie a învățământului românesc modern vol II perioada 1944 – 1989)*, Oscar Print, Bucarest, 2004.

DURANDIN Catherine, « Roumanie, Bulgarie, un processus de démocratisation » in : *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°71, 2003. Les peuples des Balkans face à l'histoire et à leur histoire. pp. 82-90

IUCU Bumbu Romiță, *Projet : Quatre exercices de politique éducationnelle en Roumanie. II^{ème} thématique. La formation des enseignants (Proiect : Patru exerciții de politică educațională în România. Tema II. Formarea cadrelor didactice)*, Bucarest, 2005.

LABARONNE Daniel, « La transition de l'économie roumaine vers l'économie de marché : réformes économiques et institutionnelles », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, n° 2-3, 1992, p. 105-136.

Ministère de l'Éducation, la commission pour l'histoire de l'éducation en Roumanie, *L'histoire de l'enseignement de la Roumanie*, compendium, Édition didactique et pédagogique (*Ministerul învățământului, comisia pentru istoria învățământului din România, Istoria învățământului din România, compediu, Editura didactica și pedagogică, București*), Bucarest, 1971.

MANOLESCU Marin, *L'évaluation dans l'éducation, Méritocratie et médiocrité (Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea)*, Bucarest, Universitară, 2019.

MANOLESCU Marin, « Initial and In-Service Teacher Training in The Romanian Preschool and Primary School Education System » (Formation initiale et continue des enseignants dans le système d'enseignement préscolaire et primaire roumain), in *Higher Education in Europe*, UNESCO, CEPES, HEE, n° 1, 2006.

MANOLESCU Marin et BĂNICĂ Paula, La monographie de l'enseignement dans les *villages* de la commune Bobicești, le département Olt. Une perspective historique (*Monografia învățământului din satele comunei Bobicești, județul Olt – O perspectivă istorică*), Craiova, Reprograph, 2018.

MITULESCU Sorin, « Changements dans l'éducation roumaine pendant la période de transition postcommuniste. Effets sur la jeune génération », (« *Schimbări în educația românească în perioada de tranziție postcomunistă. Efecte asupra tinerei generații* »), *Sociologie Românească*, volume 15, n°1-2, 2017, p. 113-126.

MUREȘAN Antoanela-Paula, « Les relations franco-roumaines en 1968. Analyse de discours », *Synergies Roumanie*, n° 11 - 2016 p. 47-54, [en ligne] : [muresan.pdf \(gerflint.fr\)](#).

NIȚULESCU (TRAȘCĂ) Iuliana Marinela, « L'évaluation des programmes de formation initiale des enseignants (*Evaluarea programelor de formare inițială a cadrelor didactice*) », Thèse de Sciences de l'Éducation, (Marin Manolescu, dir.), Université de Bucarest, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, 2012.

PAVELESCU Florin Marius, OLTEANU Dan Constantin (Académie Roumaine, Institut National de Recherches Économiques), *Les fluctuations de la croissance économique en Roumanie, entre 1990 et 2016*, [en ligne] : [Microsoft Word - seince171212.docx \(studii-economice.ro\)](#) (Academia Română, Institutul Național de Cercetări Economice, Fluctuațiile creșterii economice din România, în perioada 1990 – 2016).

PĂLĂȘAN Toader, *Stratégies de formation des enseignants. Pas vers la professionnalisation (Strategii de formare a cadrelor didactice. Pași spre profesionalizare)*, Édition de l'Université de Bucarest, Bucarest, 2009.

PĂUN Emil, « Le système éducatif roumain : les enjeux de la réforme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 42, septembre 2006, p. 154-159.

PĂUN Emil, « Roumanie. Attendre ou produire le changement ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 40, décembre 2005, p. 85-89.

RUȘITORU Mihaela-Viorica, *Le droit à l'éducation et les politiques éducatives. Union européenne et Roumanie*, Paris, L'Harmattan, 2017.

TUDOR Constantin, *École călărășeană*⁸⁷¹ (*Școala călărășeană*), Agora, 2015.

⁸⁷¹ *Călărășeană* signifie une personne originaire ou habitant de la municipalité Călărași, au sud-est de la Roumanie.

INDEX DES NOMS DE PERSONNES

AEBISCHER, 65
 ALLÈGRE, 190
 ANDRONESCU, 89, 90
 ANTOHI, 249
 ANTON, 88, 458
 APOSTU, 67, 246, 458
 AUERBACH, 284

BADEA, 24, 458
 BALLADUR, 91
 BANCEL, 72, 81, 144, 168, 172, 188, 190, 194, 198, 214, 338, 442, 445
 BĂNICĂ, 12, 28, 29, 459
 BARTHÉLÉMY, 189, 190
 BÉNILAN, 63, 82, 199, 439, 443
 BÉRÉGOVOY, 91
 BERT, 29, 31
 BON, 66, 81, 113, 339
 BORNANCIN, 189
 BOURDONCLE, 142, 456
 BOUVIER, 119, 443
 BRĂTIANU, 12
 BRIHAULT, 150, 189, 190
 BUISSON, 27, 456

CAHON, 38, 72, 175, 456
 CALAGUÉ, 189, 190
 CARRAUD, 13, 457
 CASPAR, 13, 81, 315, 443
 CEAUȘESCU, 12, 43, 44, 78
 CHARLIER, 62, 429
 CIOLAN, 193
 CIORBEA, 91
 CONDETTE, 14, 17, 27, 36, 37, 48, 72, 73, 79, 85, 194, 238, 412, 432, 456
 CORNU, 105, 150, 189, 190
 COURVOISIER, 437, 440, 456
 CRESSON, 91
 CROCHÉ, 62, 404, 429
 CUCOȘ, 94, 97, 124, 203, 204, 221, 278, 362, 434, 458
 CUPCEA, 247, 458
 CUZA, 12, 23, 29, 75

DEBARBIEUX, 427, 428, 445

DEMEUSE, 111, 456

DENQUIN, 284

DIAC, 44, 45, 46, 458

DUGAST, 65, 72

DURANDIN, 75, 458

FARTUȘNIC, 67, 246, 458

FERHAT, 283, 410, 456

FERRY, 37

FILLON, 15, 81

FRANDJI, 111, 456

FREMONT-LAMOURANNE, 180, 426

GARRY, 180, 426

GAUTHIER, 77, 82, 132, 150, 168, 189, 202, 443

GAVOILLE, 77

GEORGE, 39

GIORDANI, 26

GRANDIÈRE, 26, 28, 456

GREGER, 111, 456

GRISONI, 207, 456

GUIZOT, 28, 29, 31, 37, 238

HARET, 44

IGNACE FELBIGER, 26, 27

ISĂRESCU, 91

IUCU, 17, 74, 94, 95, 96, 116, 119, 181, 182, 202, 204, 223, 415, 416, 433, 434, 458

JOSPIN, 14, 63, 65, 77, 91, 144, 168, 175, 188, 190, 194, 198, 238, 445

JUPPÉ, 91

KASPI, 81, 113, 179, 199, 443

LABARONNE, 78, 458

LAKANAL, 27

LAPOSTOLLE, 207, 456

LARIVAIN, 217, 218, 443

LEGRIS, 38

LETHIERRY, 26, 39, 456

MANOLESCU, 12, 17, 27, 28, 29, 71, 74, 76, 84, 86, 88, 89, 92, 94, 98, 116, 120, 143, 147, 192, 197, 204, 222, 277, 278, 351, 352, 354, 360, 362, 367, 386, 432, 434, 459

MARGA, 83, 88, 89, 90

MARIE-THÉRÈSE, 26

METOUDI, 142, 456

MITULESCU, 64, 459

MOLAN, 83, 86, 89, 92, 93, 94, 116, 118, 119, 124, 142, 154, 223, 246, 352, 357, 367

MUREȘAN, 12, 43, 44, 459

MUSSET, 18, 22, 62, 457

NĂSTASE, 91

NIQUE, 237, 457

NIȚULESCU, 171, 459

ODOBESCU, 52

OLTEANU, 64, 459

PĂLĂȘAN, 181, 459

PÂNIȘOARĂ, 193

PĂSĂILĂ, 75, 78, 86, 92, 196, 224, 425

PĂUN, 15, 17, 74, 83, 134, 181, 280, 459, 460

PAVELESCU, 64, 459

PÉRIER, 149, 446

POCHARD, 80, 81, 82, 218, 443

POPESCU-TĂRICEANU, 91

POTOLEA, 181

POUCET, 38, 72, 123, 175, 456

PROST, 14, 36, 17, 37, 38, 65, 66, 72, 79, 81, 113, 123, 175, 189, 190, 200, 216, 217, 337, 339, 341, 457

PUȘCAȘ, 75

QUINET, 12

RADOCEA, 111

RAFFARIN, 91

ROBERT, 13, 17, 38, 72, 91, 138, 184, 199, 225, 313, 337, 412, 427, 433, 435, 457

ROCARD, 72, 91, 190

ROCHEX, 111, 456

ROMAN, 91

ROSETTI, 12

RUS, 111

RUȘITORU, 62, 75, 76, 460

SEPTOURS, 77, 81, 82, 132, 150, 168, 189, 202, 443
STOLOJAN, 91

ȘORA, 80, 86
STĂNĂȘILĂ, 86
ȘTEFAN, 182

TERRAL, 17, 38, 72, 91, 138, 184, 199, 225, 235, 313, 337, 412, 427, 433, 435, 457
TSEHAYE, 207, 456
TITULESCU, 12
TUDOR, 27, 460

VACHER, 334, 457
VASILE, 91
VAYSSE, 180, 426
VĂCĂROIU, 91
VICHY, 23, 36, 37, 47, 231
VILLEPIN, 91
VITRY, 217

Table des tableaux

| | | |
|------|---|-----|
| n°1 | Caractéristiques géographiques et politiques de la France et de la Roumanie | 23 |
| n°2 | Critères relatifs aux écoles normales en France et en Roumanie à la fin de XIX ^e siècle | 40 |
| n°3 | Roumanie : Nombre des écoles normales de garçons et écoles normales de filles par région pendant l'année 1927-1928 | 42 |
| n°4 | Nombre des lycées pédagogiques en Roumanie entre 1939-1989 | 45 |
| n°5 | Matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales roumaines en 1896 | 52 |
| n°6 | Matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines à la fin du XIX ^e siècle | 53 |
| n°7 | Matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines au début du XX ^e siècle | 55 |
| n°8 | Contenu de l'enseignement pour les futurs enseignants du primaire en France (1979) ⁸⁷² et en Roumanie (1976) | 58 |
| n°9 | Système éducatif français et roumain en 1989..... | 69 |
| n°10 | Système éducatif français et roumain en 2005..... | 70 |
| n°11 | Gouvernements et idéologies en France et en Roumanie de 1989 à 2006... | 91 |
| n°12 | Superficie et population de la France et de la Roumanie | 101 |
| n°13 | Évolution des effectifs et du nombre d'écoles en France et en Roumanie entre 1990-2005..... | 102 |

⁸⁷² Arrêté relatif au diplôme d'études universitaires générales (mention Enseignement du premier degré) du 13 juillet 1979, *JORF* du 27 juillet 1979, articles 4-5, p. 1951-1952.

| | | |
|------|---|-----|
| n°14 | Nombre d'écoles maternelles privées en Roumanie..... | 103 |
| n°15 | Type et nombre des lycées en Roumanie pendant l'année scolaire 1989-1990..... | 107 |
| n°16 | Nombre d'émigrants 1990-2005..... | 110 |
| n°17 | Épreuves pour l'admission dans un lycée pédagogique en 2004..... | 154 |
| n°18 | Épreuves du baccalauréat pour élèves ayant suivi leurs études pendant cinq ans dans le cadre d'un lycée pédagogique en 1996..... | 161 |
| n°19 | Épreuves du baccalauréat pour élèves ayant suivi leurs études pendant quatre ans dans le cadre d'un lycée pédagogique en 2005..... | 162 |
| n°20 | Missions essentielles des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs | 178 |
| n°21 | Architecture de la formation des enseignants du premier degré en 1991..... | 208 |
| n°22 | Architecture de la formation des enseignants du premier degré en 1994..... | 209 |
| n°23 | Architecture de la formation des enseignants du premier degré en 2002..... | 212 |
| n°24 | Architecture de la durée moyenne recommandée des enseignements en 2 ^{ème} année en 2002..... | 213 |
| n°25 | Durée des stages en Roumanie de 1997 à 2003..... | 221 |
| n°26 | Nombre d'heures des modules de l'école normale d'Amiens 1989-1991... | 232 |
| n°27 | Nombre d'heures de la formation pédagogique générale théorique de l'école normale d'Amiens et de l'école normale de Rennes 1989-1991..... | 233 |
| n°28 | Nombre d'heures de la formation disciplinaire (scientifique, méthodologique et didactique) de l'école normale d'Amiens et de l'école normale de Rennes 1989-1991..... | 234 |
| n°29 | Nombre d'heures de la formation au rôle administratif et social de l'instituteur de l'école normale d'Amiens et de l'école normale de Rennes 1989-1991 | 236 |

| | | |
|------|---|-----|
| n°30 | Disciplines de culture générale et sociales politiques 1979-1989..... | 239 |
| n°31 | Disciplines pédagogiques de spécialité 1979-1989..... | 240 |
| n°32 | Durée des stages 1979-1989..... | 242 |
| n°33 | Plan de formation pour les écoles normales mars/mai 1990..... | 248 |
| n°34 | Plan de formation 1990-1991..... | 250 |
| n°35 | Durée des stages organisés en 1990-1991 | 251 |
| n°36 | Disciplines d'enseignement obligatoires en 1995-1996..... | 256 |
| n°37 | Disciplines d'enseignement obligatoires en 1995-1996..... | 257 |
| n°38 | Domaine de formation « Langue et communication » en 2002 | 264 |
| n°39 | Domaine de formation « Mathématiques et sciences » en 2002..... | 265 |
| n°40 | Domaine de formation « Homme et société » en 2002 | 265 |
| n°41 | Domaine de formation « Arts » en 2002..... | 266 |
| n°42 | Domaine de formation « Éducation technologique » en 2002 | 266 |
| n°43 | Plan de formation pour la IX ^{ème} et X ^{ème} classe, spécialité : <i>învățător-educatoare</i> | 269 |
| n°44 | Curriculum différencié pour la IX ^{ème} et X ^{ème} classe, spécialité : <i>învățător-educatoare</i> | 270 |
| n°45 | Plan de formation pour la XI ^{ème} et XII ^{ème} classe, spécialité : <i>învățător-educatoare</i> | 271 |
| n°46 | Curriculum différencié pour la XI ^{ème} et XII ^{ème} classe, spécialité : <i>învățător-educatoare</i> | 272 |
| n°47 | Plan de formation de la 1 ^{ère} année de l'IUFM de l'académie de Rennes, professeurs des écoles 1991 | 289 |

| | | |
|------|---|-----|
| n°48 | Plan de formation de la 1 ^{ère} année de l'IUFM de l'académie d'Amiens, professeurs des écoles 1991 | 291 |
| n°49 | Stage, IUFM de l'académie d'Amiens 1991 | 292 |
| n°50 | Plan de formation de la 2 ^{ème} année, IUFM de l'académie de Rennes, professeurs des écoles stagiaires | 295 |
| n°51 | Plan de formation de la 2 ^{ème} année, IUFM de l'académie d'Amiens, professeurs des écoles, 1991 | 296 |
| n°52 | Architecture de la formation PE1, IUFM de l'académie de Rennes 1992-1994 | 298 |
| n°53 | Maquettes des formations PE1, IUFM de l'académie d'Amiens 1992-1994 | 300 |
| n°54 | Architecture de la formation PE2, IUFM de l'académie de Rennes 1992-1994 | 301 |
| n°55 | Maquettes des formations PE2, IUFM de l'académie d'Amiens 1992-1994.. | 303 |
| n°56 | PE1, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999 | 307 |
| n°57 | Durée des stages des PE1 de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999 | 308 |
| n°58 | PE2, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999 | 311 |
| n°59 | Durée des stages des PE2 de l'académie de Rennes – Amiens : 1995-1999.. | 312 |
| n°60 | PE1, IUFM de l'académie de Rennes-Amiens : 2000-2003 | 319 |
| n°61 | PE2, IUFM de de l'académie de Rennes – Amiens : 2000-2003 | 323 |
| n°62 | PE2, Formations facultatives : IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 2000-2003 | 324 |
| n°63 | PE1, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 2004-2007 | 329 |
| n°64 | PE2, IUFM de l'académie de Rennes – Amiens : 2004-2007 | 333 |

| | | |
|------|---|-----|
| n°65 | IUFM de l'académie de Rennes et IUFM de l'académie d'Amiens : Volume horaire de la formation encadrée et les stages de 1991 à 2005 | 339 |
| n°66 | Population en 1999 et évolution des écoles primaire et collèges de Bacău, Bucarest et Mehedinți entre 1990-2005 | 346 |
| n°67 | Plan de formation I ^{ère} année d'études : instituteur - langue étrangère 1996-1997 | 348 |
| n°68 | Plan de formation II ^{ème} année d'études : instituteur - langue étrangère | 349 |
| n°69 | Plan de formation III ^{ème} année d'études : instituteur - langue étrangère | 350 |
| n°70 | Bucarest, 1999, Plan de formation pour une durée d'études de deux ans : Nombre d'heures allouées pour les disciplines fondamentales et de spécialité | 356 |
| n°71 | Bucarest, 1999, Plan de formation pour une durée d'études de deux ans : Nombre d'heures allouées pour le module de spécialité et les disciplines optionnelles | 356 |
| n°72 | Plan de formation : spécialité instituteur-langue étrangère : Bucarest, Bacău, 1999-2000 | 358 |
| n°73 | Plan de formation : spécialité instituteur-langue étrangère : Bucarest, Bacău, 2000-2001 | 361 |
| n°74 | Plan de formation : spécialité instituteur-langue étrangère : Bucarest, Bacău, 2001-2002 | 364 |
| n°75 | Plan de formation I ^{ère} année, Collège Pédagogique Bucarest : 2002-2003..... | 368 |
| n°76 | Plan de formation II ^{ème} année, Collège Pédagogique Bucarest : 2003-2004.. | 369 |
| n°77 | Disciplines obligatoires et optionnelles pour la II ^{ème} année, Collège Pédagogique Bucarest | 370 |
| n°78 | Disciplines fondamentales pour la III ^{ème} année, Collège pédagogique Bucarest 2004-2005 | 370 |

| | | |
|------|---|-----|
| n°79 | Disciplines optionnelles pour la III ^{ème} année, Collège Pédagogique Bucarest 2004-2005 | 371 |
| n°80 | Disciplines de spécialité obligatoires pour la III ^{ème} année, Collège pédagogique Bucarest 2004-2005..... | 372 |
| n°81 | Plan de formation I ^{ère} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2002-2003 ... | 374 |
| n°82 | Disciplines optionnelles pour la I ^{ère} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2002-2003 | 375 |
| n°83 | Plan de formation II ^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2003-2004... | 376 |
| n°84 | Disciplines optionnelles pour la II ^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2003-2003..... | 377 |
| n°85 | Plan de formation III ^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2004-2005.. | 378 |
| n°86 | Disciplines facultatives pour la III ^{ème} année d'études, Collège d'instituteurs de Bacău | 379 |
| n°87 | Plan de formation III ^{ème} année, Collège d'instituteurs de Bacău 2004-2005... | 379 |
| n°88 | Plan de formation I ^{ère} année de formation pour la promotion 2005-2008..... | 383 |
| n°89 | Plan de formation II ^{ème} année de formation pour la promotion 2005-2008... | 386 |
| n°90 | Disciplines optionnelles et facultatives de la II ^{ème} année de formation | 387 |
| n°91 | Plan de formation III ^{ème} année de formation pour la promotion 2005-2008... | 388 |
| n°92 | Disciplines optionnelles et facultatives de la III ^{ème} année de formation | 390 |
| n°93 | Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Collège Universitaire d'instituteurs de Bucarest et IUFM de l'académie de Rennes | 398 |
| n°94 | Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Collège Universitaire d'instituteurs de Drobeta Turnu-Severin et IUFM de l'académie d'Amiens ... | 401 |

| | | |
|------|--|-----|
| n°95 | Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Département de pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire Bucarest et IUFM de l'académie de Rennes | 405 |
| n°96 | Situation du contenu obligatoire de formation initiale : Centre universitaire Drobeta-Turnu Severin et IUFM de l'académie d'Amiens | 408 |
| n°97 | Caractéristiques essentielles générales des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et des Collèges Universitaires d'Instituteurs | 422 |
| n°98 | Difficultés communes des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et des Collèges Universitaires d'Instituteurs | 426 |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| SOMMAIRE | 4 |
| SIGLES | 8 |
| INTRODUCTION | 12 |
| | |
| PREMIÈRE PARTIE - QUELS PRINCIPES POUR LES RÉFORMES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ FRANÇAIS ET ROUMAINS ? | 21 |
| | |
| Chapitre I - L'héritage et l'organisation de la formation des enseignants du premier degré avant 1989 | 22 |
| | |
| LA CRÉATION DE L'ÉCOLE NORMALE EN FRANCE ET EN ROUMANIE..... | 24 |
| La constitution de la Roumanie moderne..... | 24 |
| L'origine et l'influence de l'école normale..... | 26 |
| L'acte de naissance de l'école normale..... | 28 |
| Le statut des enseignants du premier degré avant 1989 | 31 |
| L'ENCADREMENT, LA MISSION ET L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE NORMALE EN FRANCE ET EN ROUMANIE AVANT 1989..... | 33 |
| Le contexte français..... | 33 |
| Le contexte roumain..... | 39 |
| COMMENT LA FORMATION EST VALIDÉE ? | 46 |
| Le contexte français..... | 46 |
| Le contexte roumain..... | 48 |
| LES PLANS DE FORMATION | 51 |
| Les matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines à fin du XIX ^e siècle et le début du XX ^e | 51 |
| Les matières d'enseignement dans le cadre des écoles normales françaises et roumaines à la fin des années 1980..... | 56 |
| | |
| CONCLUSION | 59 |
| | |
| Chapitre II - 1989-2005 : au croisement des changements institutionnels | 62 |
| | |
| LE CADRAGE NATIONAL DU SYSTÈME ÉDUCATIF | 63 |

| | |
|---|----------------|
| Organisation des systèmes éducatifs français et roumain | 63 |
| Quelle durée de l'instruction obligatoire ? | 63 |
| Priorités éducatives et niveaux d'enseignement | 65 |
| Quelle place à la formation initiale des enseignants du premier degré dans le système éducatif ? | 70 |
| Quelles institutions de formation des enseignants de 1989 à 2005 ? | 71 |
| L'évolution du statut des enseignants du premier degré | 77 |
| LES HÉSITATIONS ET DÉCISIONS POLITIQUES DES ÉTATS ROUMAINS ET FRANÇAIS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ | 79 |
| Le bouleversement éducatif et politique de 1989..... | 79 |
| Quel modèle de formation pour quelle catégorie d'enseignants ? | 80 |
| LA (NON) PERSISTANCE DES ÉCOLES NORMALES | 85 |
| École Normale ou Lycée Pédagogique ? | 85 |
| Le sort de l'école normale au gré des décideurs politiques | 87 |
| Pourquoi et comment l'école normale roumaine subsiste-t-elle ? | 93 |
| CONCLUSION | 98 |
| Chapitre III - Quelle gestion des institutions chargées de la formation des enseignants du premier degré | 100 |
| LES PRINCIPES DE L'IMPLANTATION DES NOUVELLES INSTITUTIONS | 100 |
| Caractéristiques de la France et de la Roumanie..... | 100 |
| Que deviennent les écoles normales entre 1989-1991 en France et en Roumanie ? | 105 |
| Quel héritage dans le processus d'implantation des nouvelles institutions à partir de 1991 ? | 112 |
| La stratégie d'implantation du collège universitaire d'instituteurs sur le territoire roumain | 117 |
| LES ACTEURS ET LEUR INFLUENCE SUR LE PROCESSUS DE FORMATION | 128 |
| De l'école normale départementale à l'institut universitaire de formation des maîtres | 128 |
| La mise en œuvre effective des normes | 130 |
| Du lycée pédagogique communiste à l'école normale et de l'école normale au lycée pédagogique démocratique 1989-2005 | 133 |
| Le Collège universitaire d'instituteurs | 135 |
| CONCLUSION | 138 |
| DEUXIÈME PARTIE - DES INSTITUTIONS RENOUVELÉES ? | 140 |

Chapitre IV - L'organisation des institutions de formation initiale des enseignants du premier degré de 1989 à 2005141

LA PLANIFICATION ET LA STRUCTURE DES INSTITUTIONS DE FORMATION141

Le cursus de la formation professionnelle initiale.....141

Les formateurs144

L'admission148

Le système de sélection français.....148

Le système de sélection roumain153

La validation de la formation initiale159

Le dispositif de validation français159

Le dispositif de validation roumain160

Le processus de recrutement et de titularisation.....167

LA CULTURE INSTITUTIONNELLE DE L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES ET DU COLLÈGE UNIVERSITAIRE D'INSTITUTEURS172

Enjeux de la création des nouvelles institutions de formation172

Quelles missions et quels objectifs attribués aux l'Instituts universitaires de formation des maîtres et aux Collèges universitaires d'instituteurs ?176

Quelle dimension universitaire des Instituts Universitaires de Formation des maîtres et des Collèges Universitaire d'instituteurs ?179

Quelle influence a eu l'expérience de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres sur les Collèges universitaires d'instituteurs ?182

CONCLUSION184

Chapitre V - Quelles évolutions du contenu pédagogique de la formation au sein des IUFM et des Collèges universitaires d'instituteurs ?187

QUELS PRINCIPES DU CONTENU DE LA FORMATION INITIALE SOUHAITÉS PAR LES AUTORITÉS MINISTÉRIELLES ?187

Une formation professionnelle universitaire188

Des IUFM universitaires et professionnels188

Collèges universitaires d'instituteurs roumains en partie universitaires et professionnels191

Articulation étroite des connaissances théoriques et connaissances pratiques194

Individualisation de la formation.....196

Quels volets de la formation ?198

| | |
|---|----------------|
| Sans normes nationales | 202 |
| RECOMMANDATIONS OFFICIELLES CONCERNANT LES ENSEIGNEMENTS DE LA FORMATION | 207 |
| La première réglementation officielle | 207 |
| Une nouvelle réforme en 1994 | 209 |
| Révision des dispositions précédentes..... | 210 |
| Rénovations et aménagements de la deuxième année de formation dans les IUFM..... | 211 |
| L'ORGANISATION DES STAGES | 214 |
| Les stages dans le cadre des IUFM | 214 |
| Les stages dans le cadre des Collèges universitaires d'instituteurs | 219 |
| CONCLUSION | 224 |
| TROISIÈME PARTIE - ANALYSES DES PLANS DE FORMATION : ÉCOLES NORMALES / INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES FRANÇAISES ET ROUMAINES | 227 |
| Chapitre VI - Quels contenus des plans de formation des écoles normales ? | 228 |
| Études de cas..... | 228 |
| LA MISE EN PLACE DES PLANS DE FORMATION DE LA PROMOTION 1989-1991 À L'ÉCOLE NORMALE D'AMIENS ET À L'ÉCOLE NORMALE DE RENNES ? | 229 |
| LES PLANS DE FORMATION DE L'ÉCOLE NORMALE/LE LYCÉE PÉDAGOGIQUES DE LA ROUMANIE | 238 |
| 1989 : la fin du lycée pédagogique communiste | 238 |
| Les directions des plans de formation en France et en Roumanie en 1989 | 243 |
| 1990 : le début timide des changements..... | 245 |
| L'interface des plans de formation pour l'année 1990-1991..... | 249 |
| À partir de 1994 : une formation unifiée | 252 |
| À partir de 1998 : des changements réels | 259 |
| 2001-2005 : une nouvelle direction des plans de formation..... | 261 |
| La diminution du volume horaire des stages | 274 |
| CONCLUSION | 279 |
| Chapitre VII - Une étude de cas locale : les plans de formation des IUFM d'Amiens et de Rennes | 282 |

| | |
|---|------------|
| LES PREMIERS PLANS DE FORMATION DE 1991 À 1995 | 287 |
| Le plan de formation de 1991 | 288 |
| Un nouveau plan : 1992-1994 | 297 |
| RÉNOVATIONS SUITE AU PLAN QUADRIENNAL | 305 |
| RÉNOVATIONS SUITE À LA LOGIQUE CONTRACTUELLE AVEC L'ÉTAT | 317 |
| LE DERNIER PLAN DE FORMATION SOUS LE STATUT PLEINEMENT AUTONOME DES IUFM | 328 |
| CONCLUSION | 336 |
| Chapitre VIII - Une étude de cas locale : les plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs implantés à Drobeta-Turnu Severin, Bacău et Bucarest | 344 |
| 1996 : LE PREMIER PLAN DE FORMATION DU COLLÈGE UNIVERSITAIRE D'INSTITUTEUR | 347 |
| LA PROMOTION 1999-2002 | 354 |
| Une formation sur deux ans ? | 354 |
| La première année d'étude d'une formation sur trois ans | 357 |
| La deuxième année de formation | 360 |
| La troisième et la dernière année de formation | 363 |
| LA PROMOTION 2002-2005 | 366 |
| La situation du Collège pédagogique de Bucarest | 367 |
| Collège d'instituteurs de Bacău | 373 |
| LE CONTENU DE LA FORMATION EN 2005 | 381 |
| CONCLUSION | 391 |
| Chapitre IX - Différences et ressemblances entre le contenu des plans de formation des Collèges universitaires d'instituteurs et celui des IUFM | 394 |
| ANALYSE COMPARÉE DES PLANS DE FORMATION DE 1999 EN FRANCE ET EN ROUMANIE | 395 |
| Plan de formation de l'IUFM de l'académie de Rennes et du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest | 395 |
| Plan de formation du Collège Universitaire d'instituteurs de Drobeta Turnu-Severin et de l'IUFM de l'académie d'Amiens | 400 |
| ANALYSE COMPARÉE DES PLANS DE FORMATION DE 2005 EN FRANCE ET EN ROUMANIE | 404 |

| | |
|---|------------|
| Plan de formation du Département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire Bucarest et de l'IUFM de l'académie de Rennes | 404 |
| Plan de formation pour la spécialisation « pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire » organisée par l'Université de Craiova et de l'IUFM de l'académie d'Amiens | 407 |
| QUEL ÉQUILIBRE ENTRE LA PARTIE THÉORIQUE ET LA PARTIE PRATIQUE DE LA FORMATION ?..... | 411 |
| LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ, UNE FORMATION RENOUVELÉE ? | 418 |
| Spécificités croisées | 419 |
| Objectifs partiellement acquis | 424 |
| CONCLUSION | 427 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 431 |
| SOURCES | 441 |
| BIBLIOGRAPHIE | 456 |
| INDEX DES NOMS DE PERSONNES | 461 |
| TABLE DES TABLEAUX | 465 |
| TABLE DES MATIÈRES | 472 |
| TABLE DES ANNEXES | 478 |
| ANNEXES | 479 |

Table des annexes

| | | |
|------|--|-----|
| n°1 | Ministres, Gouvernements et idéologies en Roumanie de 1989 à 2005 | 2 |
| n°2 | Ministres, Gouvernements et idéologies en France de 1989 à 2005 | 3 |
| n°3 | Entretien avec Monsieur le professeur Marin Manolescu (en français) | 4 |
| | Entretien avec Monsieur le professeur Marin Manolescu (en roumain) | 21 |
| n°4 | Entretien avec Monsieur le professeur Romiță Iucu (en français) | 36 |
| | Entretien avec Monsieur le professeur Romiță Iucu (en roumain) | 46 |
| n°5 | Entretien avec un témoin anonyme (en français) | 55 |
| | Entretien avec un témoin anonyme (en roumain) | 58 |
| n°6 | Entretien avec Monsieur le professeur Vasile Păsăilă (en français) | 61 |
| | Entretien avec Monsieur le professeur Vasile Păsăilă (en roumain) | 80 |
| n°7 | Entretien avec Monsieur le professeur Vasile Molan (en français) | 96 |
| | Entretien avec Monsieur le professeur Vasile Molan (en roumain) | 120 |
| n°8 | Entretien avec Monsieur le professeur Constantin Cucuș (en français) | 140 |
| | Entretien avec Monsieur le professeur Constantin Cucuș (en roumain) | 150 |
| n°9 | Écoles normales d'instituteurs, d'institutrices, mixtes 1989 | 159 |
| n°10 | Instituts universitaires de formation des maîtres, Centres de formation pour les PE1 et PE2..... | 163 |
| n°11 | Villes ayant une écoles en Roumanie 1990 | 167 |
| n°12 | Écoles normales/lycées pédagogiques en Roumanie 1998 | 169 |
| n°13 | Collèges universitaires d'instituteurs 1995-2004 | 172 |

Annexe n° 1

Ministres, Gouvernements et idéologies en Roumanie de 1989 à 2005

| Ministres de l'Éducation | Mandat | Parti politique | Gouvernement et sa représentation majoritaire |
|--------------------------|-----------------------------------|-----------------|--|
| Mihai Şora | 30 décembre 1989-28 juin 1990 | Gauche | Petre Roman : Gauche |
| Gheorghe Ştefan | 28 juin 1990-16 octobre 1991 | Gauche | Petre Roman : Gauche |
| Mihai Golu | 16 octobre 1991 -19 novembre 1992 | Gauche | Theodor Stolojan : Gauche |
| Liviu Maior | 20 novembre 1992-09 décembre 1996 | Gauche | Nicolae Văcăroiu : Gauche |
| Virgil Petrescu | 09 décembre 1996-04 décembre 1997 | Droite | Victor Ciorbea : Droite |
| Andrei Marga | 05 décembre 1997-28 décembre 2000 | Droite | Victor Ciorbea, Radu Vasile et Mugur Isărescu : Droite |
| Ecaterina Andronescu | 28 décembre 2000-19 juin 2003 | Gauche | Adrian Năstase : Gauche |
| Alexandru Athanasiu | 19 juin 2003-28 décembre 2004 | Gauche | Adrian Năstase : Gauche |
| Mircea Miclea | 29 décembre 2004-07 novembre 2005 | Droite | Călin Popescu-Tăriceanu : Droite |
| Mihail Hârdău | 08 novembre 2005-04 avril 2007 | Droite | Călin Popescu-Tăriceanu : Droite |

Annexe n° 2

Ministres, Gouvernements et idéologies en France de 1989 à 2005

| Ministres de l'Éducation | Mandat | Parti politique | Gouvernement et sa représentation majoritaire |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|--|
| Lionel Jospin | 12 mai 1988 - 2 avril 1992 | Gauche | Michel Rocard et Edith Cresson : Gauche |
| Jack Lang | 2 avril 1992 - 29 mars 1993 | Gauche | Pierre Bérégovoy : Gauche |
| François Bayrou | 29 mars 1993 - 4 juin 1997 | Droit | Edouard Balladur et Alain Juppé : Droit |
| Claude Allègre | 04 juin 1997 - 27 mars 2000 | Gauche | Lionel Jospin : Gauche |
| Jack Land | 27 mars 2000 - 6 mai 2002 | Gauche | Lionel Jospin : Gauche |
| Luc Ferry | 13 mai 2002 - 30 mars 2004 | Droite | Jean-Pierre Raffarin : Droite |
| François Fillon | 31 mars 2004 - 31 mai 2005 | Droite | Jean-Pierre Raffarin : Droite |
| Gilles de Robien | 2 juin 2005 - 15 mai 2007 | Droite | Dominique de Villepin : Droite |

Annexe n° 3

Entretien avec M. le professeur universitaire Marin Manolescu, le 24 octobre 2019, à Bucarest (Interviu cu domnul profesor universitar dr. Marin Manolescu, 24 octombrie 2019, București)

M. Marin Manolescu, professeur émérite à l'Université de Bucarest, est une présence active du processus de restructuration du système de formation initiale et continue des enseignants dans l'enseignement préuniversitaire, surtout ceux de l'enseignement préélémentaire et élémentaire. Il a exercé des fonctions managériales dans l'enseignement préuniversitaire, universitaire et au niveau de ministère de l'Éducation nationale. M. Marin Manolescu a créé et/ou a participé à la mise en place des institutions de formation initiale et continue des enseignants. M. Marin Manolescu a participé également aux diverses stratégies de formation au niveau national et international.

M. Marin Manolescu est spécialiste de la théorie, de la méthodologie et de la pratique de l'évaluation ; de la théorie et la méthodologie du curriculum ; la formation initiale et continue des enseignants ; le management institutionnel ; les pratiques professionnelles et la pédagogie de l'enseignement préscolaire et préélémentaire.

Parmi ses activités, il a été directeur du Département de la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire de Bucarest, directeur du Collège Universitaire d'instituteurs, chef du service de la formation des enseignants au Ministère de l'Éducation et de la recherche, professeur et directeur adjoint de l'École Normale „Elena Cuza » / Lycée pédagogique de Bucarest. Il a été également, pendant toute cette période, inspecteur de l'Éducation nationale.

R. Manolache : Bonjour Monsieur le professeur Marin Manolescu, nous vous remercions pour votre temps et pour votre participation à la recherche portant sur le sujet : France - Roumanie, étude comparative de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire de 1989 à 2005, déroulée au sein de laboratoire CAREF de l'UPJV en France. Afin d'éviter les déformations des réponses, me permettez-vous d'enregistrer cette conversation conformément aux règles éthiques de la recherche mentionnée ?

M. Manolescu : Oui.

R. Manolache : Permettez-moi de vous présenter brièvement en tant qu'un représentant essentiel de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire, vous êtes

une personnalité respectable de l'enseignement roumain qui a été impliquée et a participé à la réforme de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire. Pourriez-vous me dire quelques mots sur vous et sur la manière dont votre carrière dans cette directive a commencé, s'il vous plaît ?

M. Manolescu : Oui. Je suis diplômé de la Faculté de Philosophie, Département de Pédagogie et je suis orienté vers l'éducation. J'ai parcouru toutes les étapes de l'enseignement roumain, je veux dire par ces étapes, tous les grades d'enseignement, et aussi, je suis passée de *învățător* à professeur d'université. Je dois dire dans une très courte parenthèse, qu'après avoir obtenu mon diplôme de la faculté de pédagogie, on m'a assigné *învățător* à Bucarest en raison du manque de postes.

R. Manolache : En quelle année vous y avez été affecté ?

M. Manolescu : C'était en 1974 et j'ai été *învățător* pendant quelques années, après j'ai été professeur de collège, de lycée, je suis arrivé à l'école normale, professeur et directeur et puis bien sûr je suis passé à l'université où j'ai parcouru de nouveau les étapes de la carrière universitaire, d'assistant à professeur d'université. Donc, toute ma vie, j'ai traité des questions d'éducation, de formation, d'insertion socioprofessionnelle, etc. Brièvement, c'est ainsi mon parcours dans la profession enseignante.

R. Manolache : En 1989, il y a 30 ans, quelle était votre activité professionnelle juste avant la révolution de 1989 ?

M. Manolescu : J'étais professeur titulaire dans un centre d'orthophonie à Bucarest, car après que nous avons été affecté tous les diplômés de notre promotion, en tant que *învățători*, les hommes et les femmes, en tant qu'éducatrice, faute de postes, le ministère de l'Éducation a fait des efforts pour nous encadrer au niveau des études en tant qu'enseignant, et alors la plupart d'entre nous avons passé comme orthophonistes, d'autres sont allés dans des écoles spécialisées⁸⁷³ et certains d'entre nous ont fait carrière et sont devenus de grands spécialistes dans le domaine et encore plus, ils ont atteint des postes très importants dans les écoles spéciales et même au ministère de l'Éducation. Donc, j'ai eu cette évolution de *învățător* au professeur et en 1989 je me suis présenté à, non, j'ai d'abord travaillé comme professeur détaché à l'école normale de Bucarest, puis l'année suivante, en 1990, donc en 1990 j'ai travaillé comme suppléant. En 1991, j'ai passé le concours pour un poste à l'école normale et j'ai eu ce poste, il y avait 3 postes, d'aussi loin que je me souviens, nous étions 6 candidats et ainsi j'ai occupé l'un de ces postes.

⁸⁷³ Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

R. Manolache : Vous avez passé le concours directement à l'école normale ?

M. Manolescu : Non, non, les concours se passaient au niveau des Inspections Scolaires de Bucarest, j'ai passé ce concours, avec des sujets uniques, donc, j'ai eu une moyenne très élevée, 9,90⁸⁷⁴ et je ne sais plus combien, oui, j'étais juste dans la période où je préparais la soutenance de doctorat, donc j'étais assez bien formé avec les problématiques de la pédagogie, avec cette question de l'éducation en général. Puis, j'ai eu le grade didactique 1, pris avant 1989, donc c'était une évolution naturelle, j'ai eu diverses responsabilités là-bas, après, je n'ai pas eu le choix où aller et j'ai dû occuper aussi des postes de direction avec Molan, puis il est parti au ministère et c'est moi qui y suis resté un moment.

R. Manolache : Dites-nous, comment êtes-vous devenu directeur du lycée pédagogique de Bucarest ?

M. Manolescu : C'était une sélection, en effet, des propositions ont été faites et j'ai été sélectionné au niveau de l'inspection de la capitale. Je n'ai pas passé de concours pour le poste de directeur, car il est arrivé que monsieur Păun, mon directeur de thèse et mon mentor, soit allé au ministère en tant que directeur d'une direction, à la direction de la formation continue des enseignants, et il a constitué une équipe, et il m'a préféré à moi aussi, et je suis parti de lycée pédagogique au ministère où j'ai été directeur du département de formation des enseignants pendant environ 3 ans, environ 3 ans et demi.

R. Manolache : Dans quelle période ?

M. Manolescu : 2000 - 2003.

R. Manolache : Dans la même période, vous étiez également directeur adjoint du Collège pédagogique d'instituteurs ?

M. Manolescu : Oui, oui, j'étais aussi directeur adjoint, oui, le collège avait été créé et j'étais également directeur, monsieur Iucu était directeur à part entière et j'étais directeur adjoint. En gros, pendant la journée nous étions au ministère et l'après-midi, après 16 heures, nous étions au collège et j'avais également une activité de direction car les cours étaient organisés après 14 heures, compte tenu du fait que beaucoup de nos étudiants travaillaient, étaient *învățători, educatoare* et devait assurer une fréquence satisfaisante.

R. Manolache : La formation des enseignants au sein de l'école normale, du lycée pédagogique, a connu certaines hésitations de la part du ministère de l'Éducation Nationale. En 1999, la spécialisation des *învățători-educatoare* a été supprimée, l'année de la généralisation du Collège pédagogique d'instituteurs, en 2001, la spécialisation des *învățători-educatoare* au sein

⁸⁷⁴ 9,90 sur 10.

du lycée pédagogique a été rétablie, en 2006, elle a été supprimée de nouveau, en 2009 a été rétabli, en 2012 elle a été supprimée et en 2014 il a été rétabli. Quelle est votre perception de ces changements et quel était le contexte de ces changements ?

M. Manolescu : Mon opinion est que toutes ces hésitations sont dues au fait que certains décideurs, pas tous, n'ont jamais compris ce que signifie l'école normale d'une part, et d'autre part, ils n'avaient pas eu une conception unitaire, intégrée et cohérente relative à la formation des enseignants car en 1998 sous le ministère d'Andrei Marga les lycées pédagogiques ont été supprimés, une mesure sévère, à mon avis, et injustifiée, dans le sens que certaines formules d'adaptation auraient pu être trouvées, pour que c'était l'argument pour lequel les écoles normales ont été supprimées : parce qu'elles ne sont plus d'actualité, qu'il est le temps des changements etc. Mais les choses n'étaient pas comme ça, parce qu'il aurait été souhaitable que les écoles normales restent des institutions indépendantes, mais qu'elles aient atteint une continuité avec les futurs collèges universitaires d'instituteurs, plus tard avec les départements de formation du corps enseignant, les professeurs de l'enseignement primaire et préscolaire. Mais la mesure a été brutale, alors il y a eu lieu un mouvement d'écoles normales au niveau national, j'ai eu quelques rencontres, pas avec M. Marga, mais avec certains de ses représentants qui n'ont pas su comment expliquer, ils ont même fait des promesses qui ne pouvaient pas être accomplies, par exemple, les enseignants des écoles normales ont leur avaient promis de devenir professeurs universitaires après la suppression des écoles normales, des lycées pédagogiques, mais cela ne pouvait pas être fait tant qu'il fallait parcourir certaines routes professionnelles pour être assistant, lecteur, etc., et la plupart de mes collègues de l'école normale avaient un certain âge et ne pouvaient donc pas commencer l'activité universitaire en tant qu'assistants, ils avaient déjà une activité riche, prestigieuse, ils étaient d'auteurs de nombreux didactiques, manuels, guides, etc., etc., et ils auraient rempli les conditions pour être nommés même conférenciers certains d'entre eux, sinon lecteurs, mais ces promesses ne pouvaient pas être tenues, elles étaient gratuites, hasardeuses et la vie a prouvé que non. Donc nous avons eu quelques réunions, l'une d'entre elles était à Arad, en 1999, 1998 à l'école normale Dimitrie Țichindeal, l'école normale d'Arad n'a pas été choisie par hasard, elle était connue sous le nom de Preparandia d'Arad et fondée en 1812, donc c'est la plus ancienne école normale de Roumanie.

Comme une parenthèse, elle a été créée seulement à quatre ans d'écart de la création de la première école normale de la France, à Strasbourg, en 1808. Voilà donc une rapidité extraordinaire dans la reprise de certains modèles, formules d'institutions pour la formation des enseignants.

Donc, nous avons eu cette réunion à Arad, à la Preparandia d'Arad, c'est ainsi que nous nous sommes rencontrés tous les directeurs d'écoles normales, mais les représentants du ministère avaient une attitude très ferme, ils sont venus avec un message de la part de M. Marga, et l'école normale a été supprimée, en fait la spécialisation des *învățători-educatoare* s'est transformée en autre chose, des animateurs et autres, une spécialisation qui n'avait aucune pertinence et il n'y avait pas de postes pour les diplômés: bibliothécaires, documentaristes, des choses comme ça qui sont insignifiants.

Et c'est pourquoi je dis que c'était une décision prise sans y avoir pensé à une conception unitaire, ce qui peut être fait, ou ce qui aurait pu être fait avec les écoles normales afin qu'elles rester des institutions dont le potentiel peut être exploité, elles sont restées, mais voilà qu'on ne les appelait plus écoles normales, on les appelait lycées pédagogiques, c'est un nom qui a été donné vers 1956 si je me souviens très bien, à l'époque soviétique, il est passé des écoles normales aux lycées pédagogiques.

R. Manolache : Entre 1990 et 1992 ils ont repris leur nom d'école normale, comment expliquez-vous ce changement ?

M. Manolescu: Oui, j'explique parce que au ministère sont venues certaines personnes qui étaient nostalgiques des écoles normales, non qu'elles auraient très bien compris le rôle des écoles normales, mais elles avaient cette mélancolie, pour ne pas mentionner qu'il y avait beaucoup d'intérêts politiques, donc la suppression des écoles normales a été faite dans un contexte politique, oui, avec l'arrivée d'un gouvernement d'une certaine orientation, le prochain gouvernement a eu une autre orientation, Andrei Marga a été remplacé par Mme. Andronescu, Andronescu d'orientation social-démocrate, avait une autre vision, et alors elle a rétabli les écoles normales mais assez timide, il n'y a pas beaucoup qui ont été créées et pas beaucoup de classes, mais de toute façon, c'était le retour à une institution avec de très longues traditions. Donc, je reprends, ces bégaiements ont été causés par le manque de vue d'ensemble relative à la formation des enseignants.

Maintenant, je ne sais pas si tu vas me demander après ou tu ne vas pas me demander si les écoles normales sont toujours pertinentes, mon opinion est qu'elles pourraient être y avoir des pépinières pour la formation des enseignants, en particulier pour l'enseignement primaire et préscolaire, mais il faudrait prévoir des voies permettant aux diplômés d'avoir une formation psychopédagogique et didactique très solide dans ce processus de continuité, or, ce qui se passe actuellement, des diplômés ou des élèves des écoles normales entrent à l'école normale à 14 ans, les intérêts ne sont pas bien structurés, les perspectives etc. Ils y viennent car c'est ainsi que leur famille le souhaite, parce qu'il y a certaines, traditions de la communauté pour envoyer

leurs enfants à l'école normale, mais ils n'y viennent pas par conviction, après avoir terminé l'école normale, au moins les diplômés de Bucarest, ne poursuivent pas leurs études dans ce domaine de l'enseignement primaire, préscolaire, à travers l'enseignement supérieur, à travers les départements, non ! On les retrouve dans une proportion de 90%, sinon plus, en droit, en philosophie, en langues étrangères, en ASE⁸⁷⁵, donc d'autres spécialisations. La plupart d'entre eux retournent dans l'enseignement, après de 5, 6 ans, oui, lorsque certains d'entre eux constatent qu'ils ne s'identifient pas à la nouvelle profession qu'ils ont choisie, alors ils y reviennent, reprennent le *definitivat*⁸⁷⁶, les gardes didactiques et ils se consacrent à l'enseignement, mais je le répète, c'est une période où ils migrent vers d'autres parties, donc, je le répète, il devrait, oui, comme il y a eu d'ailleurs une solution dans d'autres domaines, par exemple, dans le domaine théologique, les séminaires théologiques ne forment plus les prêtres, cela ne s'achève pas par l'obtention du titre de prêtre, mais au plus de chanteur, pour autant que je sache, donc pour devenir prêtres, les diplômés du séminaire théologique doivent continuer, poursuivre des études supérieures.

Et dans ce domaine aussi je pense que c'est possible d'introduire cette condition, oui, pour les écoles militaires c'est pareil, oui, les titulaires du lycée militaire sont obligés de continuer dans les institutions dans le même domaine pour officiers, et dans notre domaine, de telles solutions pourraient pu être trouvées et peuvent être trouvées.

R. Manolache : Avec tous les changements depuis 1989 et dans le contexte des stratégies européennes et du passage du communisme à la démocratie, comment pensez-vous que cette institution, l'école normale, le lycée pédagogique s'est adapté à tous ces changements ?

M. Manolescu : Elle ne s'est pas adaptée, donc elle ne s'est pas adaptée, et ça, comme je l'avais dit à cause de ces bégaiements répétés. Par exemple, à mon avis, le programme des écoles normales à l'heure actuelle n'est pas suffisamment ancré dans les réalités de l'enseignement roumain, il y a eu des changements assez importants par rapport aux programmes précédents, même s'ils ne sont pas toujours en connaissance de cause, certains changements sont conjoncturels, il y a des messages envoyés de divers endroits, ou, je sais, des mimiques, des reprises d'autres systèmes éducatifs, mais qui ne sont pas si bienvenues dans la profession enseignante à ce niveau.

Ensuite, il n'y a pas de manuels, les élèves n'ont pas de support pour apprendre, de même, les programmes sont déficitaires, cette double spécialisation est maintenue qui à mon avis est

⁸⁷⁵ Académie d'études économiques, est une université à Bucarest.

⁸⁷⁶ *definitivat* c'est un examen que les enseignants débutants doivent passer après deux ans d'expérience afin de pérenniser l'entrée dans l'enseignement.

forcée, *învățător-educatoare*, en 4 ans on ne peut pas devenir un très bon spécialiste à la fois pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement préscolaire. Soit on accède à un enseignement d'une durée de 5 ans, avec deux spécialisations, soit on crée des voies séparées et alors, le niveau de formation serait beaucoup plus approprié, beaucoup plus élevé.

Donc les écoles normales d'aujourd'hui sont un peu confuses, et je le répète, aussi à cause des changements politiques fréquents, parce que chaque nouveau ministre de l'Éducation qui vient a sa propre conception ou n'a pas de conception, ce qui est encore pire et parfois il utilise ces institutions pour résoudre diverses, [pause] engagements ou diverses ambitions, orgueils, etc., etc., oui.

Donc il faut une activité assez consistante pour amener les écoles normales en termes d'organisation, de formation des enseignants à un niveau le plus élevé possible. Il y a des difficultés, par exemple, dans la sélection des enseignants pour les écoles normales, en plus du fait qu'ils doivent être de très bons spécialistes, ces professeurs doivent aussi être de très bons didacticiens, pour avoir eux-mêmes une formation psychopédagogique, didactique de grande qualité et je peux affirmer que les enseignants de même génération avec laquelle j'ai travaillé, sont de très bons pédagogues, ils ont une formation pédagogique de haut niveau, peut-être parfois même une meilleure formation que celle des pédagogues authentiques, avec la spécialisation de la pédagogie. Donc il y a des choses qu'il faudrait reconsidérer, voici par exemple, il y avait une condition très importante, pour mener la pratique pédagogique, il fallait avoir je ne sais pas exactement quelle ancienneté dans l'école normale, il fallait coordonner je ne sais pas combien de projets de fin d'études, il fallait avoir de la pratique, donc il y avait certaines préconditions qui actuellement, autant que je sache, ne sont plus respectées.

R. Manolache : Donc, après la révolution, en 1990, la pré-réforme a commencé, comme l'a affirmé M. Emil Păun, réforme qui a été négociée avec la Banque mondiale et avec divers spécialistes américains, anglais, français pour la première loi démocratique de 1995. Si, au départ, il aurait été voulu supprimer les lycées pédagogiques, en 1991 plusieurs actions ont eu lieu et ensuite tous les directeurs des lycées pédagogiques ont eu la confirmation de leur maintien dans la loi sur l'éducation et pourtant ces collèges pédagogiques universitaires d'instituteurs ont été créés. Quels ont été les principes qui ont décidé la création de cette institution intégrée dans l'enseignement universitaire à court terme, au lieu de celui à long terme ?

M. Manolescu : Eh bien, voici quelques considérations, d'une part pour être en accord avec ce qui se passe dans l'espace européen, je le sais grâce à certains arguments que j'ai entendus dans des entretiens d'un niveau supérieur, à l'époque le recteur de l'université de Bucarest c'était

Ioan Mihăilescu, un grand sociologue et grand recteur, un grand spécialiste mais aussi grand manager, il avait été aussi diplomate à ma connaissance, il avait eu des postes dans l'espace européen au niveau de certaines institutions et il savait très bien ce qui se passait. Et d'après ce que j'ai compris à l'époque, les collèges universitaires d'instituteurs ont été créés pour affilier, pour amener à un niveau similaire à celui d'autres pays ce processus et ces institutions de formation des enseignants. Je ne sais pas, il y a toutes sortes d'affirmations, personnellement je ne m'en suis pas chargé, et je ne peux pas mettre ma main au feu que nous sommes le seul pays d'Europe où les enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire sont encore formés dans l'enseignement secondaire. Je le répète, je n'ai pas cette garantie, tout le monde l'affirme, mais je n'en suis pas convaincu.

Eh, or le Collège universitaire d'instituteurs a été donc une initiative plus timide au début, donc plutôt de changement et de continuation de la formation après l'école normale, il y a eu beaucoup de discussions sur le fait que nos étudiants soient principalement diplômés de l'école normale, ça n'a pas été possible et ne crois pas que ça aurait été correct, oui parce que nous parlions alors d'une discrimination positive et cette discrimination n'était pas normale, mais, de toute façon, voilà, on a essayé d'amener à un niveau similaire de la formation de l'espace européen.

Ça a été une solution transitoire, qui a généré beaucoup de bonnes choses mais aussi de nombreux inconvénients. Les bonnes choses ont été, voilà, que les aspirations ont augmenté, oui, il s'agissait de l'enseignement supérieur, même s'il s'agissait d'un enseignement supérieur de courte durée, mais d'un autre côté, il y a eu certains aspects qui ont créé des lacunes. Voici, par exemple, il y avait des spécialisations hybrides : instituteur-langue anglaise, instituteur-langue française, instituteur-éducation physique, cela signifiait qu'après ces études de 3 ans une double spécialisation était obtenue, et certains des diplômés des collèges universitaires ont même été titularisés sur la deuxième spécialisation. Le ministère a abusivement annulé ceux-ci, là où il a été possible, ainsi, il a annulé ces nominations, ces titularisations sur la deuxième spécialisation, ça a été un abus, or il aurait mieux été de ne pas les créer, pour ne pas générer cette situation : une spécialisation ou double spécialisation, il y avait donc en fait trois spécialisations: instituteur – enseignement primaire, instituteur – enseignement préscolaire et langue étrangère ou autre, donc il y avait 3 spécialisations obtenues à la fin d'un parcours de 3 ans et cela ne me semble pas naturel.

Puis on est revenu à une seule spécialisation, en fait la double spécialisation de l'enseignement primaire-préscolaire, abandonnant les autres spécialisations. Eh, en plus l'examen était pour l'obtention du diplôme, le diplôme était un diplôme de fin d'études. Il fallait encore un an

d'études supplémentaires aux diplômés du collège pour obtenir une licence, et le titre d'enseignant. Donc les choses se sont compliquées de manière injustifiée, c'est ça dont je te parlais au début, il fallait une réflexion, une conception claire, et toutes les décisions devaient aller dans une seule direction, pas avec autant de syncope qui ont généré beaucoup de problèmes dans la pratique scolaire. Et puis ces départements pour la pédagogie de l'enseignement primaire-préscolaire ont été mis en place, les diplômés ont terminé avec une licence, oui, et ils étaient, et ils recevaient ce titre d'enseignant pour l'enseignement primaire et préscolaire, et de cette manière les problèmes ont été résolus, du moins d'un point de vue formel.

R. Manolache : En 1999, vous étiez directeur adjoint du lycée pédagogique de Bucarest et une année plus tard, vous êtes devenu directeur adjoint du Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest. Comment cette transition s'est faite et quel a été le contexte de ce changement pour vous ?

M. Manolescu : Les écoles normales subissaient beaucoup de pressions, oui, ces changements périodiques ont créé une certaine dégringolade parmi les enseignants des écoles normales, et de toute façon il était entendu que l'avenir de la formation des enseignants était l'enseignement supérieur, l'enseignement universitaire.

L'école normale, restant, comme je l'ai dit, un repère, une institution d'élite, mais à laquelle les gens n'accordent plus beaucoup d'attention, y compris cette aspiration des jeunes vers l'enseignement supérieur. Et puis il y était un contexte dans lequel un groupe d'enseignants, oui, nous nous sommes occupés de cette documentation pour mettre en place le Collège universitaire d'instituteurs.

M. Păun était directeur général et professeur d'université, c'était une personnalité, M. Molan était le directeur du lycée pédagogique et il était aussi très connu. Donc, j'étais chargé des programmes, de dossier, enfin, de la visite d'ARACIS⁸⁷⁷, lorsqu'elle a été faite pour l'autorisation du collège, elle s'est donc déroulée en présence de moi, de M. Molan et bien sûr d'autres personnes, mais nous étions les personnes clés. Et puis, bien sûr, nous aurions pu rester aussi avec les activités d'enseignement à l'école normale, mais nous avons considéré qu'il était temps pour un changement, d'une part, plus ce transfert au ministère de l'éducation a eu lieu dans la même période, cela ne nous permettait plus d'avoir d'autres activités d'enseignement à l'école normale.

⁸⁷⁷ Depuis 2005, ARACIS, c'est l'organisme public responsable de l'évaluation, de l'accréditation et de l'autorisation temporaire de l'enseignement supérieur.

R. Manolache : En tant que professeur et directeur de l'école normale, et après de professeur et directeur du Collège universitaire pédagogique, quelles ont été les similitudes ou les différences entre les deux institutions ?

M. Manolescu : Grandes, de très grandes différences ! Bien sûr, les similitudes étaient liées à l'intention de former de très bons enseignants, d'avoir de grands résultats, du fait que certaines activités, ou beaucoup d'activités de perfectionnement ont été transférées au collège d'instituteurs, donc il y avait beaucoup de similitudes. Le lycée pédagogique n'avait plus le droit d'assurer le perfectionnement des enseignants, oui, la formation continue des enseignants à travers des programmes accrédités s'était bien développée, le CNPP⁸⁷⁸ avait été créé au niveau ministériel et la formation continue des *învățătorilor* et *educatorilor* était assurée par le collège universitaire d'instituteurs. Donc les similitudes visaient les mêmes spécificités d'activités, mais le travail était complètement différent, donc c'était un niveau universitaire, et il devait..., oui, alors... Nous étions très soucieux de sélectionner de très bons étudiants, d'organiser très bien la pratique pédagogique et le modèle des stages de l'école normale a été presque entièrement transféré, au moins dans la première période du collège universitaire d'instituteurs, la pratique était très, très sérieuse, oui. Puis, les plans de formation étaient très différents de ceux des écoles normales parce que c'était un groupe d'âge différent avec lequel nous travaillons, d'une part, mais d'autre part, il y avait de nouvelles problématiques dans la pédagogie, dans l'éducation, qui devaient se trouver dans les plans de formation. Ce qui est très intéressant c'est que nous nous sommes rencontrés, les représentants des grandes universités : Bucarest, Cluj, Iași, et les plans de formation ont été élaborés avec cette possibilité pour chaque centre universitaire de générer de petites modifications, environ 20% du plans de formation, sinon le reste des plans de formation étaient obligatoires dans toutes les centres universités.

R. Manolache : Obligatoires, établis par qui ?

M. Manolescu : Par nous, c'était un consensus.

R. Manolache : Théoriquement, pour créer un collège, il fallait respecter la réglementation établie par la loi n ° 88 de 1995, qui a été republiée ultérieurement en 2003 ?

M. Manolescu : Oui.

R. Manolache : Il est mentionné que les plans de formation devaient inclure des disciplines de spécialité, optionnelles et obligatoires.

M. Manolescu : Il y avait des pourcentages.

⁸⁷⁸ Conseil national pour la formation des enseignants.

R. Manolache : Il est mentionné seulement qu'ils doivent répondre aux normes nationales, vous vous en souvenez ?

M. Manolescu : Elles étaient..., c'est nous qui avons... elles n'étaient pas officielles, au ministère il n'y avait pas de normes nationales, mais nous, à travers les documents, je me réfère aux plans de formation et aux programmes, nous avons imposé ces documents qui ont été repris par tous les collèges, par toutes les institutions.

R. Manolache : Vous en tant que directeurs de collèges ou en tant que spécialistes, en tant que pédagogues ?

M. Manolescu : Eh bien, les deux, parce que, voilà, qui y participe ? Je me souviens qu'il y avait quatre personnes quand nous avons fait ce plan de formation : Potolea, c'est lui qui a dirigé cette activité, il était aussi le doyen de la faculté, moi j'étais le directeur, Constantin Cucuș, à Iași, qui est une personnalité, et Chiș, de Cluj, qui est lui aussi une personnalité. Donc nous avons certains postes, mais nous étions aussi reconnus comme personnalités, et ARACIS après l'adoption par nous de ces plans de formation, accréditait cette spécialisation dans un centre universitaire sous conditions ou seulement s'ils ont respecté ce plan de formation. Le ministère a repris le relais, donc le ministère a repris ainsi tacitement, notre plan de formation convenu ici, exactement dans la salle 512 nous avons eu cette discussion, cela a duré une demi-journée, mais je ne pense pas que le ministère avait un document, qui réglementait ce genre de choses, c'est nous qui nous sommes mis d'accord et ils sont devenus des repères.

R. Manolache : Savez-vous s'il existait des normes curriculaires nationales pour les collèges pédagogiques universitaires ?

M. Manolescu : Non, ils n'étaient pas, ils n'étaient pas, ce qui s'est passé ultérieurement, a été l'élaboration de la fiche de spécialisation, oui, donc la fiche de spécialisation de la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, qui existe actuellement, qui est devenue le document, oui, qui se délivre.

R. Manolache : Mais à l'époque des collèges ?

M. Manolescu : Non, plus tard, après la mise en place des départements, donc après avoir passé à l'examen de licence, oui, donc c'est alors que ça a été établi, ça a été créé, ce genre de fiche de spécialisation et le supplément au diplôme, ce sont les documents qui réglementent l'activité.

R. Manolache : Comment s'est réalisé, d'après votre expérience, le lien entre la partie théorique et la partie pratique dans les lycées pédagogiques et les collèges ?

M. Manolescu : Vous faites référence à la pratique pédagogique, les choses étaient très claires, c'était une tradition extraordinaire qui venait depuis longtemps, avant même de Spiru Haret. Spiru Haret a consolidé la condition de la pratique pédagogique, a créé même les écoles

d'application, par la loi de 1898. Mais l'intention initiale avec la création de ces collèges était que la pratique pédagogique suive les mêmes principes aux collèges et plus tard aux départements. Malheureusement, elle n'a plus le même pourcentage dans les plans de formation actuels d'une part, d'autre part, ni les formes consacrées des stages ne sont plus respectées, ce dont je parle, c'est qu'au lycée pédagogique, l'école normale il y avait des stages d'observation, oui, il y avait des stages pour animer des séquences pédagogiques, il y avait des stages que les élèves réalisaient durant la première année à l'école élémentaire, durant les classes XII ou XIII⁸⁷⁹, durant la classe XII ils étaient responsables pendant une semaine, en début d'année scolaire, une classe et ils dirigeaient l'activité pendant une semaine, oui, donc dans les départements, à l'heure actuelle on ne trouve pas tous ces éléments.

R. Manolache : Mais au sein des collèges, c'était plus facile ce transfert ?

M. Manolescu : Oui, les collèges ont gardé pendant une longue période les traditions de l'école normale, ce qui signifie qu'ils ont repris certaines pratiques et choses.

R. Manolache : Quelles sont les causes des changements effectués au fil du temps ?

M. Manolescu : Les causes, ou une parmi les causes est la limitation du nombre d'heures par semaine qu'un étudiant doit faire, les élèves des écoles normales avaient même 37 heures par semaine, oui, et personne ne s'inquiétait. Nos étudiants ont 23-24 heures par semaine, rarement, sont peu les centres universitaires où il y a encore des plans de formation de 26 heures, parce qu'il y a des réglementations du ministère, parce qu'il y a des réglementations européennes, et puis, oui, il y a une diminution du nombre d'heures, oui, le pourcentage est réduit, oui. Il y a de très gros combats par exemple concernant le maintien d'un certain nombre d'heures, de cours et de séminaires dans ces disciplines très importants, telles que : curriculum, instruction, l'évaluation. Notre conception a été qu'il ait 2 heures cours, 2 heures séminaire ; ce sont des centres universitaires qui n'atteignent pas, qui n'arrivent pas à garder 2 avec 2, 2 avec 2, oui. Puis il y a d'autres questions, voici, il y a des exigences qui doivent être remplies, qui doivent être respectées, il faut une formation psychopédagogique très approfondie, nous avons cinq disciplines de la psychologie, dans le domaine de la psychologie, à première vue semblent nombreux, mais en réalité sont très nécessaires parce que la psychologie générale doit être faite, la psychologie de développement doit être faite, la psychologie de l'éducation doit être faite, la psychopédagogie des enfants à besoins éducatifs particuliers doit être faite et il y en a une autre, je ne sais plus laquelle, oui, donc, il y a cinq disciplines psychologiques qui occupent beaucoup. Puis il y a les disciplines de genre..., je ne les appellerais pas mode, parce qu'au début elles

⁸⁷⁹ La classe XII c'est la quatrième année d'études au sein de lycée pédagogique/école normale, la classe XIII c'est la cinquième année d'études au sein de lycée pédagogique/école normale.

semblaient mode, mais maintenant elles ne sont plus aperçues ainsi parce que la vie de la société roumaine a beaucoup changé, par exemple, la gestion de classe, au début, nous avons dit que c'est une mode d'introduire la gestion de classe, or ce n'est pas le cas, nos diplômés doivent vraiment y être formés dans ce sens. Donc, voici quelques contraintes, oui, et puis il faut faire la gloire, il faut harmoniser tout ça, oui, et la formation de spécialité, et la formation didactique, et la formation psychologique, et sociale et sur la gestion de carrière...

R. Manolache : Les contraintes viennent de la part du ministère ?

M. Manolescu : Non, non !

R. Manolache : Ou de la société ?

M. Manolescu : De la société, à cause de la société.

R. Manolache : Quel est le niveau de personnalisation du programme de formation initiale, de l'individualisation du contenu ?

M. Manolescu : Nous ne pouvons pas vraiment parler de cela, parce qu'il y a des disciplines obligatoires, oui, la plupart d'entre elles sont des disciplines obligatoires, très peu sont optionnelles, très peu sont facultatives, ce qui signifie qu'il n'y a pas beaucoup de place pour cela, étant donné cette condition d'avoir un maximum de 25-26 heures.

R. Manolache : Cette condition vient du niveau national ?

M. Manolescu : Oui, du niveau national, en plus il y a, il y a un autre aspect qui est de nature financière, oui, comme il y a moins d'heures, les dépenses diminuent, mais de toute façon ce sont des exigences imposées par le ministère de l'éducation et l'ARACIS, et par ces autorités supérieures.

R. Manolache : De votre point de vue, quelles ont été les difficultés rencontrées pour se mettre en œuvre la nouvelle institution lorsque le collège pédagogique d'instituteurs a été créé dans le contexte d'après la révolution ?

M. Manolescu : Il n'y avait pas de difficultés, il n'y avait pas de difficultés, c'était une initiative qui a suscité la curiosité et a été acceptée comme telle.

R. Manolache : Qu'est-ce qui a été moderne et qu'est-ce qui a été traditionnel dans la création de collèges pédagogiques d'instituteurs ?

M. Manolescu : Eh bien, il y avait un autre niveau de formation, d'instruction, d'une part, d'autre part, même les diplômés du lycée se sont rendu compte que, ou certains diplômés se sont rendu compte que, c'est trop peu le lycée pédagogique, qu'ils ont besoin d'un autre niveau de formation, pour ne pas rester au niveau de l'enseignement secondaire, la société est actuellement si attentive à ces détails de diplôme, tout le monde doit avoir un diplôme, oui, la valeur, la valeur de diplôme.

R. Manolache : Qu'en est-il y a 10 ans ?

M. Manolescu : Les aspirations étaient déjà en train de se cultiver, le monde aspirait ou tendait, oui, vers plus, beaucoup de gens aspiraient à, eh bien, dans les premières années, par exemple, la plupart de nos étudiants étaient des *învățători, educatori*, qui sont venus pour poursuivre leurs études, ils étaient aussi diplômés d'autres types de lycées, mais la plupart étaient diplômés de lycée pédagogique. Donc, voilà, c'est la preuve, le pourcentage était d'environ 80% avec 20%, quelque chose comme ça, à l'heure actuelle, dans la spécialisation de la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire, c'est d'environ 90%, 90% et quelque sont diplômés du lycée pédagogique, donc des élèves qui ont eu le baccalauréat l'année concernée, oui, et seulement 5-7% sont des générations précédentes, qualifiés par le lycée pédagogique, au moins à Bucarest, ailleurs, je n'ai pas de données, mais le rapport peut être différent.

R. Manolache : La loi prévoyait 2 ans d'études dans les collèges d'instituteurs pour les diplômés des lycées pédagogiques et 3 ans pour les diplômés d'autres spécialisations.

M. Manolescu : Ça n'a pas été une bonne idée, donc une solution pas réfléchie, et nous parlions de contextes politiques, de je ne sais pas quoi, cette décision a été prise dans un contexte politique, oui, donc voilà, une autre différenciation, une autre direction de formation, qui n'avait aucune justification ni scientifique ni pédagogique.

R. Manolache : D'après votre expérience, savez-vous si le cursus en 2 ans a été organisé ?

M. Manolescu : Oui, ils se sont organisés, nous avons eu des générations qui ont finalisé le collège en 2 ans, mais ce n'était pas une bonne solution, à mon avis.

R. Manolache : En tant que spécialiste, quelle est votre perception de l'évolution et des changements des institutions de formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire après 1990 et jusqu'à l'apparition du processus de Bologne ?

M. Manolescu : Eh bien, ça a été un développement sinueux, il y avait des recherches, mais à mon avis, à l'heure actuelle une solution réaliste a été atteinte, c'est ainsi qu'il devrait être, bien sûr des améliorations peuvent être apportées, mais chacune de ces formes, de ces variantes étaient justifiées à l'époque et probablement ça a été tout ce qui aurait pu être fait à l'époque. Donc, d'une part, c'est tout ce que ceux qui avaient la responsabilité ont pu saisir, d'autre part, politiquement, socialement, économiquement, peut-être que ce tout ce qui aurait pu être fait à l'époque. Mais je trouve que ce métier de *învățător-educator* doit bénéficier d'un niveau haut de formation et il serait bien si, comme je l'ai dit, il y aurait une continuité de la classe IX⁸⁸⁰ du lycée pédagogique, l'école normale jusqu'à la licence et plus loin, bien sûr, avec le master. Je

⁸⁸⁰ Première année d'étude au sein de lycée pédagogique.

parlais d'aspirations, je dois dire que (petite pause), je pense que plus de la moitié de nos candidats au doctorant sont des *învățători-educatori*, et c'est un excellent baromètre, en parlant d'aspirations. Oui.

R. Manolache : À votre avis et selon votre longue expérience, dans quelle mesure la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire représente une priorité pour les décideurs politiques ?

M. Manolescu : Je dirais que c'est une priorité nationale, heureusement, en Roumanie à l'heure actuelle, l'enseignement primaire et préscolaire fonctionne toujours bien, il fonctionne dans certains endroits très bien, oui, donc, par rapport aux niveaux suivants, le collège et le lycée, mais il faut beaucoup de fermeté et il faut, oui, de la détermination et de la responsabilité afin de maintenir ce qu'on a déjà. Ces bégaiements au niveau du ministère ne sont pas bons pour la profession d'enseignant pour l'enseignement primaire - préscolaire, mais voilà, nous finissons par apprécier cette profession lorsque nous emmenons nos propres enfants ou petits-enfants à l'école élémentaire ou à la maternelle, la première question est : qui est la maîtresse, quelles études a-t-elle ? Mais, elle a quelle expérience ? Jusqu'à ce moment-là, nous parlons d'une manière générale, romantique, oui, euphorique ou au contraire, oui, mais quand nous sommes nous-mêmes en mesure de prendre des décisions concernant les gens à côté de nous, nous regardons les choses d'une manière différente.

R. Manolache : Pour autant que vous le sachiez, comment la qualité du système de formation des *învățătorilor-educatorilor-institutorilor* a été contrôlée et évaluée entre 1990 et 2005 ?

M. Manolescu : Je n'ai aucune information à ce sujet, en tout cas, ce que je peux dire c'est que cette institution ARACIS est la bienvenue, seulement qu'elle a certains..., ou elle fait certains excès bureaucratiques, difficiles à accepter et à comprendre. La qualité de l'éducation doit être assurée, seulement qu'ARACIS devrait se concentrer sur la qualité du processus éducatif, et non sur la qualité des dossiers, de la documentation et sur les aspects bureaucratiques, c'est-à-dire que l'accent devrait être mis sur la classe, sur le groupe des préscolaires, et non sur les procédures, les épreuves, les preuves, ce que retrouvons dans les documents d'ARACIS.

R. Manolache : En ce qui concerne la qualité des diplômés du lycée pédagogique ou du collège, comment elle a été contrôlée ?

M. Manolescu : Ne se contrôle pas, mais un baromètre le représente aussi le pourcentage de salariés, quand il n'y a pas de chômage, signifie qu'ils sont tous sur le marché du travail. Qu'est-ce qu'ils font après ?

R. Manolache : En conclusion, quelle est votre perception générale relative aux changements, à l'évolution de la formation initiale du personnel enseignant de l'enseignement primaire et préscolaire après la révolution et jusqu'à 2005 ?

M. Manolescu : C'est une évolution positive avec tous les méandres, oui. Donc, c'est une évolution positive, l'école normale reste un point de repère, et les traditions de l'école normale doivent être continuées, mais je suis un partisan de ces changements en accord avec, je ne sais pas... Cette étape que nous traversons, avec les aspirations des étudiants et de la société, je suis convaincu que quelqu'un qui sait, donc une famille qui sait que *învățătoria* n'a que le lycée, oui, aura une certaine réaction, même si elle ne prononce pas toujours, ou si elle⁸⁸¹ a une d'étude supérieure, a un master, ou si tu rajoutes qu'elle a un doctorat en sciences de l'éducation, ça c'est déjà autre... Donc, mon opinion est qu'il s'agit d'une évolution naturelle, d'une évolution normale, la forme actuelle me semble la plus appropriée, seulement qu'il faut certains changements, d'une part, de cohérence législative et curriculaire, mais d'autre part, il faut aussi un plus grand soin pour la qualité [petite pause].

R. Manolache : Dans quelle mesure les tendances européennes ont influencé les programmes de formation ?

M. Manolescu : En grande partie, en grande partie, pratiquement nous sommes au confluent de deux contraintes, d'une part, c'est la norme européenne et des choses nous sont imposées, oui, d'autre part, nous avons quelques traditions qui doivent être respectées. Je parlais de l'école normale et quelqu'un a très bien que l'école normale est, désolé la cacophonie, comme le costume folklorique, tout le monde l'apprécie, mais plus personne ne l'utilise. Il faut y réfléchir, oui, j'ai donné certaines suggestions sur la transformation de l'école normale, mais je suis convaincu que des solutions pourraient être trouvées afin d'harmoniser ce type de formation à travers des études secondaires avec les études universitaires. Donc, l'Europe nous influence, et pas seulement l'Europe, donc pas seulement l'Europe, mais de toute façon en termes de programmes et de perspectives, oui, de l'espace européen on nous propose certaines choses et on nous recommande, donc certains sont des suggestions, d'autres sont des recommandations, mais dans le même temps nous devons faire attention aussi aux réalités roumaines.

R. Manolache : Comment vous voyez l'avenir de l'école normale ?

M. Manolescu : Eh bien, comme je l'ai dit, il faut une adaptation, mais il faut des esprits clairs, qui savent ce qui signifiait l'école normale, oui, pour connaître les réalités de l'école roumaine, de la société roumaine et pour se rapporter aussi aux perspectives européennes, c'est-à-dire

⁸⁸¹ La maîtresse.

qu'il faut d'harmonisation, nous ne pouvons pas aller dans une direction ou une autre, tout doit être corrélé.

R. Manolache : Vous êtes un représentant essentiel de la réforme pour la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire, merci pour tous les efforts que vous avez faits au fil du temps, si vous voulez ajouter quelque chose en conclusion ?

M. Manolescu : Eh bien, tu es un exemple typique de ces évolutions, pour autant que je sache, tu es diplômée d'un autre lycée, tu as une licence en langues étrangères, oui, et finalement, tu es tombée amoureuse de la profession enseignante et tu as fait le collège, le département, non ?

R. Manolache : Oui, le département.

M. Manolescu : Donc, c'est un peu comme ça, en te regardant, je vois ces changements, ces évolutions. Si c'était depuis le début ce département, tu aurais eu une licence, mais tu devais aller au collège, n'est-ce pas ? Donc, c'est ce que je veux rajouter, que c'est une évolution positive et qu'il faut continuer.

R. Manolache : Nous vous remercions, monsieur le professeur, bonne chance et merci encore une fois.

Interviu cu domnul profesor universitar dr. Marin Manolescu, 24 octombrie 2019, București (Entretien avec M. le professeur universitaire Marin Manolescu, le 24 octobre 2019, à Bucarest)

Marin Manolescu, profesor universitar emerit al Universității din București, este o prezență activă în procesul de restructurare a sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, îndeosebi a celor din învățământul primar și preșcolar. A îndeplinit funcții manageriale în învățământul universitar, preuniversitar și la nivelul Ministerului Educației. A înființat sau a participat la înființarea ori consolidarea unor structuri/instituții de prestigiu în domeniul formării inițiale și continue a cadrelor didactice. A participat de asemenea la diverse stagii de formare și perfecționare în țară și străinătate.

Printre domeniile de competențe științifice, domnul profesor universitar dr. Marin Manolescu est specialist în teoria, metodologia și practica evaluării ; teoria și metodologia curriculumului ; formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, management instituțional ; practica profesională și pedagogică ; pedagogia învățământului primar și preșcolar. Printre activitățile sale, a fost și directorul Departamentul pentru pedagogia învățământului primar și preșcolar, al colegiului universitar de institutori, responsabil de serviciului formarea cadrelor didactice din cadrul Ministerul Educației și Cercetării ; profesor și director adjunct al Liceul Pedagogic/ Școala Normală „ Elena Cuza » din București.

R. Manolache : Bună ziua domnule profesor doctor Marin Manolescu, vă mulțumim pentru timpul acordat și pentru participarea dumneavoastră în cadrul cercetării cu tema: Franța – România, studiu comparativ al formării inițiale a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar din perioada 1989 – 2005 din cadrul laboratorului de cercetare CAREF al UPJV din Franța. Pentru a evita denaturarea răspunsurilor îmi permiteți să înregistrez această conversație în conformitate cu regulile etice ale cercetării menționate?

M. Manolescu : Da

R. Manolache : Îmi permit să vă prezint pe scurt ca un reprezentant esențial al formării cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, sunteți o personalitate respectabilă a învățământului românesc care ați fost implicat și ați participat la reforma de formare a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar. Îmi puteți spune câteva cuvinte despre dumneavoastră și despre cum a început drumul dumneavoastră profesional în această direcție, vă rog?

M. Manolescu : Da. Sunt absolvent al facultății de filozofie, secția pedagogie și sunt orientat către educație. Am parcurs toate treptele învățământului românesc, mă refer la aceste etape, aceste, așa cum să le zic, toate gradele didactice, așa, și de asemenea, am fost de la învățător până la profesor universitar. Trebuie să spun așa într-o paranteză foarte scurtă că după terminarea facultății de pedagogie am fost repartizat învățător în București din lipsă de posturi.

R. Manolache : În ce an ați fost repartizat?

M. Manolescu : Asta era în 1974 și am fost învățător câțiva ani de zile, după aceea am fost profesor de gimnaziu, de liceu, am ajuns la Școala Normală, profesor și director și apoi sigur am trecut la universitate unde am parcurs iarăși etapele, de la asistent universitar la profesor universitar. Deci, toată viața mea m-am ocupat de probleme de educație, de formare, de integrare socio-profesională, și așa mai departe. Cam acesta este un traseu așa foarte pe scurt al meu în profesia didactică.

R. Manolache : Anul 1989, acum 30 de ani, care era activitatea dumneavoastră profesională chiar înainte de revoluție, în 1989?

M. Manolescu: Eram profesor titular la un centru logopedic în București pentru că după ce am fost repartizați toți absolvenții promoției noastre, ca învățători, băieții, și fetele, ca educatoare, din lipsă de posturi, Ministerul Învățământului a făcut eforturi să ne încadreze totuși la nivelul studiilor ca profesor, și atunci am trecut cei mai mulți dintre noi pe posturi de logopezi, alții au mers în școli speciale și unii dintre ei au făcut carieră și au ajuns mari specialiști în domeniu și mai mult chiar au ajuns și pe funcții foarte importante la nivelul școlilor ajutoare și chiar în Ministerul Învățământului. Deci am avut această evoluție de la învățător, profesor și în 1989 m-am prezentat la, nu, mai întâi am lucrat ca profesor detașat la școala normală din București, după care în anul următor, în 1990, deci în 1990 am lucrat ca suplinitor, în 1991 m-am prezentat la concurs pentru ocuparea unui post la Școala Normală 1 și am ocupat acel post, au fost 3 posturi din câte îmi amintesc, am fost vreo 6 candidați și așa am ocupat unul din acele posturi.

R. Manolache : Ați dat concurs direct la Școala Normală?

M. Manolescu : Nu, nu, concursurile se susțineau la nivelul Inspectoratelor Școlare de la nivelul Bucureștiului am dat acest concurs, cu subiecte unice, așa, am luat o medie foarte mare, 9,90 și nu știu cât, da, eram tocmai în perioada în care mă pregăteam pentru susținerea doctoratului și atunci eram destul de bine format cu problematica pedagogiei, cu chestiunea asta de educație în general. După aceea, aveam gradul didactic 1, luat înainte de 1989, deci a fost o evoluție firească, am avut diverse responsabilități pe acolo, după care, n-am avut încotro și a trebuit să ocup și funcții de conducere cu Molan, apoi el a plecat la minister și am rămas eu o perioadă.

R. Manolache : Spuneți-ne, cum ați devenit director al Liceului Pedagogic din București ?

M. Manolescu : A fost o selecție, de fapt s-au făcut niște propuneri și am fost selectat la nivelul inspectoratului capitalei. N-am dat concurs pentru postul de director pentru că întâmplarea a făcut ca domnul Păun, conducătorul meu de doctorat și mentorul meu, să meargă la minister director de direcție, chiar la direcția de formare continuă a cadrelor didactice, și a format echipa, și atunci m-a preferat și pe mine, și am plecat de la Liceul Pedagogic la minister unde am fost directorul departamentului de formare a cadrelor didactice cam 3 ani, cam așa ceva, 3 ani și jumătate.

R. Manolache : În ce perioadă ?

M. Manolescu : 2000, 2003.

R. Manolache : În aceeași perioadă ați fost și director adjunct al Colegiului Pedagogic de Instructori ?

M. Manolescu : Da, da, eram și director adjunct, da se înființează colegiul și am fost și director, domnul Iucu era director plin și eu eram director adjunct. Practic noi ziua eram la minister și după-amiază, după ora 16, mergeam la colegiu și aveam și activitate de conducere pentru că cursurile erau organizate după ora 14, având în vedere faptul că foarte mulți studenți de-ai noștri lucrau, erau învățători, educatoare și trebuiau să își asigure o frecvență cât mai corespunzătoare.

R. Manolache : Pregătirea cadrelor didactice în cadrul Școlii Normale, a Liceului Pedagogic a cunoscut anumite ezitări din partea Ministerului Educației Naționale. În anul 1999, s-a desființat specializarea învățători-educatoare, în anul în care a fost generalizat Colegiul Pedagogic de Instructori, în 2001 s-a reînființat specializarea învățători educatoare în cadrul Liceului Pedagogic, în 2006 din s-a desființat, în 2009 s-a reînființat, în 2012 s-a desființat și în 2014 din nou s-a reînființat. Care este percepția dumneavoastră despre aceste schimbări și care a fost contextul acestor schimbări?

M. Manolescu: Părerea mea este ca toate aceste ezitări s-au produs din cauza faptului că unii decidenți, nu toți, nu au înțeles niciodată ce înseamnă școală normală pe de-o parte, și pe de altă parte, n-au avut o concepție unitară, integrată și coerentă privind formarea cadrelor didactice pentru că așa în 1998 sub ministeriatul lui Andrei Marga s-au desființat liceele pedagogice, o măsură dură, după părerea mea, și nejustificată, în sensul în care s-ar fi găsit niște formule de adaptare pentru că asta a fost argumentul pentru care s-au desființat școlile normale, pentru că nu mai sunt de actualitate, că e vremea schimbării și așa mai departe, ori lucrurile nu stăteau chiar așa pentru că ar fi fost de dorit ca școlile normale să rămâne instituții de sine stătătoare, însă să se fi ajuns la asigurarea unei continuități cu viitoarele colegii universitare de instructori, mai târziu cu departamentele pentru formarea cadrelor didactice, profesori pentru învățământul

primar și preșcolar, ori măsura a fost brutală, atunci a fost așa o mișcare a școlilor normale la nivel național, am avut câteva întâlniri, nu cu domnul Marga, ci cu niște reprezentanți ai lui care nu au știut să explice, au făcut chiar promisiuni care nu se puteau îndeplini, spre exemplu li s-a promis profesorilor de la școala normală că vor deveni cadre didactice universitare după desființarea școlilor normale, a liceelor pedagogice, ei, ori lucrul ăsta nu se putea realiza atâta timp cât era nevoie să parcurgi anumite rute profesionale pentru a fii asistent, lector și așa mai departe, plus că cei mai mulți dintre colegii mei de la Școala Normală aveau o anumită vârstă deci nu puteau să înceapă activitatea universitară ca asistenți, ei aveau o activitate bogată, prestigioasă, erau autori mulți de metodici, de manuale, de ghiduri, etc, etc, și ar fi îndeplinit condițiile să fie numiți chiar conferențieri unii dintre ei, dacă nu lectori și să urmeze după aceea, ori promisiunile acestea nu se puteau realiza, au fost gratuite, hazardate și viața a demonstrat că nu, deci am avut niște întâlniri, una dintre ele a fost la Arad, în 1999, 1998 așa la Școala Normală Dimitrie Țichindeal, așa, școala normală, nu întâmplător s-a ales Școala Normală din Arad, asta era cunoscută sub numele de Preparandia de la Arad și s-a înființat în 1812, deci este cea mai veche școala normală din România. Ca o paranteză, s-a înființat doar la patru ani distanță de înființarea primei școli normale din Franța, la Strasbourg, în 1808, deci iată o viteză extraordinară în a prelua niște modele, formule de instituții, de pregătire a cadrelor didactice. Deci, am avut această întâlnire la Arad, la Preparandia de la Arad, așa ne-am întâlnit toți directorii școlilor normale, dar reprezentanții ministerului au avut o atitudine foarte fermă, veneau cu un cuvânt, cu un mesaj din partea domnului Marga, și chiar s-a desființat școala normală, de fapt specializarea învățători-educatoare s-a transformat în altceva, animatori, și altele, o specializare care nu avea nicio relevanță și nici nu se găseau posturi pentru absolvenți: bibliotecari, documentariști, chestii de astea care sunt ne semnificative. Și de asta zic că a fost o decizie luată fără să se gândească o concepție unitară, ce se poate face, sau ce s-ar fi putut face cu școlile normale să rămână niște instituții care să, al căror potențial să fie valorificat așa, ele au rămas, dar iată nu se mai numeau nici școli normale, se numeau licee pedagogice, asta este o denumire care s-a dat prin 1956 dacă îmi amintesc foarte bine, în perioada sovietică, s-a trecut de la școli normale la licee pedagogice.

R. Manolache : Și între 1990 și 1992 și-au reluat denumirea de școală normală, cum explicați acesta schimbare?

M. Manolescu: Da, explic pentru că la minister au venit niște persoane care aveau nostalgia școlilor normale, nu că ar fi înțeles foarte bine rostul școlilor normale, dar aveau această melancolie ca să nu mai vorbim că erau și foarte multe interese politice, deci desființarea școlilor normale s-a realizat într-un context politic, da, o dată cu venirea unui guvern de o

anumită orientare, așa, guvernul următor avea altă orientare, Andrei Marga a fost înlocuit cu doamna Andronescu, Andronescu de orientare social democrată, altă viziune, și atunci a reînființat școlile normale dar destul de timid, nu s-au înființat foarte multe și nici multe clase, dar oricum, a fost o revenire la o instituție cu foarte mari tradiții. Deci, revin, bâlbâielile astea au fost cauzate de lipsa unei viziuni de ansamblu privind formarea cadrelor didactice. Acuma, nu știu dacă mă întrebi sau nu mă întrebi mai încolo despre dacă mai sunt de actualitate sau nu școlile normale, părerea mea este că ar putea să fie și niște pepiniere pentru formarea cadrelor didactice, mai ales pentru învățământul primar, preșcolar, dar ar trebui asigurate niște filiere care să permită absolvenților să aibă o foarte solidă pregătire psihopedagogică și metodică în procesul ăsta de continuitate, ori, ce se întâmplă în prezent, absolvenții sau elevii școlilor normale intra la 14 ani la școala normală, nu sunt bine structurate interesele, perspectivele și așa mai departe, vin pentru că așa vrea familia, pentru că sunt niște, eu știu, tradiții ale comunității să își trimită copiii la școala normală, dar nu vin din convingere, după terminarea școlii normale, cel puțin absolvenții de la București, nu își continuă studiile în domeniul acesta al învățământului primar, preșcolar, prin studii superioare, prin departamente, nu! Îi găsim în proporție de 90%, dacă nu mai mult, la drept, la filozofie, la limbi străine, la ASE, deci alte specializări. Revin în învățământ, cei mai mulți dintre ei, peste 5-6-10 ani, da, când unii dintre ei constată că nu se identifică cu noua profesie pe care și-au ales-o, atunci revin, reiau definitivatul, gradele didactice, și se stabilesc în învățământ, dar repet, este o perioadă când migrează în alte părți, deci, repet, ar trebui, da, cum s-a găsit, de altfel, soluție în alte domenii, spre exemplu, în domeniul teologic, seminariile teologice nu mai pregătesc preoți, nu se finalizează cu obținerea titlului de preot, ci cel mult cântăreț, din câte am înțeles, așa, ca să devină preoți, absolvenții seminarului teologic trebuie să continue, să facă studii superioare. Și la noi cred că s-ar putea pune această condiție, da, de a absolvi, și la școlile militare se întâmplă același lucru, da, absolvenții liceului militar sunt obligați să continue în instituțiile de profil pentru a deveni ofițeri, și la noi s-ar fi putut și se pot găsi asemenea soluții.

R. Manolache : Cu toate schimbările de după 1989 și în contextul strategiilor europene și trecerea de la comunism la democrație, cum considerați că s-a adaptat această instituție, școala normală, liceul pedagogic la toate aceste schimbări?

M. Manolescu : Nu s-a adaptat, deci, nu s-a adaptat, și asta, așa cum spuneam din cauza acestor bâlbâieli care s-au repetat. Spre exemplu, după părerea mea, planul de învățământ al școlilor normale la ora actuală nu este suficient de ancorat în realitățile învățământului românesc, s-au făcut schimbări destul de importante comparativ cu planurile de învățământ anterioare, și nu întotdeauna sunt în cunoștință de cauză, unele schimbări sunt conjuncturale, sunt niște mesaje

transmise din diverse locuri, sau, eu știu, niște mimetisme, preluări din alte sisteme de învățământ, dar care nu sunt atât de bine venite pentru profesia didactică la acest nivel, liceul pedagogic sau școala normal. Pe urmă, nu sunt manuale, nu au după ce să învețe elevii, de asemenea, programele sunt deficitare, se menține această dublă specializare care după părerea mea este forțată, învățător-educatoare, în 4 ani nu poți să devii un foarte bun specialist și pentru învățământul primar și pentru învățământul preșcolar, ori se ajunge la un învățământ cu durata de 5 ani, cu două specializări, ori se fac filiere separate și atunci, nivelul pregătirii ar fii mult mai potrivit, mult mai înalt. Deci, școlile normale în prezent sunt puțin deabusolate, și repet, și din cauza deselor schimbări politice, pentru că fiecare nou ministru al educației, care vine, are propria concepție sau nu are nicio concepție, ceea ce este și mai grav și uneori folosește aceste instituții pentru a rezolva diverse așa, eu știu, angajamente sau diverse ambiții, orgolii, etc, etc, da. Deci, e nevoie de o activitate destul de consistentă pentru a aduce școlile normale din punct de vedere al organizării, al pregătirii cadrelor didactice, la un nivel cât mai înalt, sunt dificultăți spre exemplu în selecția cadrelor didactice pentru școlile normale, pe lângă faptul că trebuie să fie foarte buni specialiști, acei profesori trebuie să fie și foarte buni metodicieni, să aibe ei înșiși o pregătire psihopedagogică, metodică de mare ținută și pot să afirm că profesorii ăștia din generația cu care am lucrat eu, care predeau alte specializări, sunt foarte buni pedagogi, au o pregătire pedagogică de mare ținută, poate uneori chiar mai bună decât a pedagogilor autentici, cu specializarea pedagogie, deci sunt niște lucruri care ar trebui să fie reconsiderate, iată de exemplu, era o condiție foarte importantă, ca să conduci practica pedagogică, trebuia să ai nu știu ce vechime în școala normală, trebuia să coordonezi nu știu câte lucrări de absolvire, să ai practică, deci erau niște precondiții care în prezent, din câte știu eu, nu prea se mai respectă.

R. Manolache : Deci, după revoluție, în 1990, s-a început pre reforma, după cum afirma domnul Emil Păun, care a fost negociată cu Banca Mondială și cu diferiți specialiști americani, englezi, francezi pentru legea care a fost prima lege democratică din 1995. Deși, inițial s-ar fi vrut să se desființeze liceele pedagogice, în 1991 au avut loc mai multe memorii și toți directorii liceelor pedagogice au avut confirmarea că vor fi păstrate în legea educației și totuși s-au creat aceste colegii pedagogice universitare de institutori. Care au fost principiile care au decis construcția acestei instituții în cadrul învățământul universitar de scurtă durată, în locul unei instituții de lungă durată?

M. Manolescu: Păi, aicea au fost niște considerații, pe de-o parte de punere de acord cu ce se întâmplă în spațiul european, știu asta din niște argumentări pe care le-am auzit în niște cercuri mai elevate așa, pe vremea aceea era rectorul Universității din București, Ioan Mihăilescu, un mare sociolog, și un mare rector, un mare specialist dar și mare manager așa, el fusese din câte

știu eu și diplomat, avusese funcții în spațiul european la nivelul unor instituții și cunoștea foarte bine care este mersul evenimentelor. Și din câte am înțeles eu la vremea respective, colegiile universitare de institutori au fost înființate pentru a afilia, pentru a aduce la un nivel asemănător altor state procesul acesta și instituțiile acestea de formare a cadrelor didactice, așa, nu știu, sunt fel și fel de afirmații, eu personal nu m-am ocupat și nu pot să bag mâna în foc că suntem singura țară din Europa în care cadrele didactice pentru învățământul primar - preșcolar se mai formează prin studii medii. Repet, nu am această garanție, toată lumea afirmă, dar nu sunt convins de treaba aceasta. Ei, ori Colegiul Universitar de Institutori a fost deci o inițiativă mai timidă la început, deci de schimbare și de continuare de formare prin școală normală, s-a discutat foarte mult ca studenții noștri să fie în principal absolvenți ai școlii normale, nu s-a putut și nici nu cred că era corect să se întâmple așa, da, pentru că vorbeam de o discriminare pozitivă atunci și nu era normală aceasta discriminare, dar, oricum, iată, s-a încercat o aducere la un nivel corespunzător formării în spațiul european. A fost o soluție așa de tranziție, care a generat multe lucruri bune dar și multe dezavantaje. Lucrurile bune au fost, iată, că aspirațiile au crescut, da, era vorba de studii superioare, chiar dacă erau studii superioare de scurtă durată, dar pe de altă parte au fost niște aspecte care au creat niște neajunsuri. Iată, spre exemplu, erau specializări hibride: institutori-limba engleza, institutori-limba franceza, institutori-educatie fizică, asta însemna că în urma acestor studii de 3 ani se obțineau o dublă specializare, și unii dintre absolvenții colegiilor universitare chiar s-au titularizat pe a doua specializare, ministerul în mod abuziv a anulat aceste, acolo unde s-a putut, așa, a anulat aceste numiri, aceste titularizări pe a doua specializare, a fost un abuz, ori mai bine ar fi fost să nu se creeze, să nu se genereze această situație, o specializare sau dublă, deci erau de fapt 3 specializări: institutor-învățământ primar, învățământ preșcolar și limbă străină sau alta, deci erau 3 specializări care se obțineau în urma unui parcurs de 3 ani și nu este, nu mi se pare firesc. Pe urmă s-a revenit, s-a ajuns la o singură specializare, de fapt la dublă specializare învățământ primar-preșcolar, renunțându-se la acele specializări de genul acesta. Ei, plus că examenul era de absolvire, diploma era de absolvire, a trebuit să se mai parcurgă încă 1 an de continuare a studiilor pentru ca absolvenții de colegii să obțină licență, așa, și titlul de profesor, deci lucrurile s-au complicat în mod nejustificat, de asta vorbeam și la început, era nevoie de o gândire, de o concepție clară, și toate deciziile trebuiau să meargă într-o singură direcție, nu cu atâtea sincope care au generat în practică școlară foarte multe probleme, și pe urmă s-au înființat acele departamente pentru pedagogia învățământului primar-preșcolar, absolvenții terminau cu licență, da, și erau, și primeau aceasta titlatură de profesor pentru învățământul primar-preșcolar, și în felul ăsta s-au cam rezolvat problemele, cel puțin din punct de vedere formal.

R. Manolache : În anul 1999, ați fost director adjunct al Liceului Pedagogic din București, și 1 an mai târziu, ați devenit director adjunct al Colegiului Universitar de Institutori din București. Cum s-a făcut această trecere, care a fost contextul acestei schimbări pentru dumneavoastră?

M. Manolescu : Școlile normale erau supuse unei presiuni foarte puternice, da, aceste schimbări periodice au creat o anumită degringoladă în rândul profesorilor din școlile normale, și oricum s-a înțeles faptul că viitorul în formarea cadrelor didactice este învățământul superior, învățământul universitar. Școala normală, rămânând, așa cum spuneam, un reper, o instituție de elită, dar la care lumea nu se mai raporta cu foarte multă atenție, inclusiv aceasta aspirație a tinerilor era spre studii superioare, și atunci a fost un context în care un grup de cadre didactice, da, ne-am ocupat de documentația asta pentru a înființa Colegiul Universitar de Institutori. Domnul Păun era director general și profesor universitar, era o personalitate, domnul Molan era directorul Liceului Pedagogic și era și el foarte cunoscut, așa, și eu m-am ocupat de programe, de dosar, în sfârșit, de vizita ARACIS, când s-a făcut pentru autorizarea colegiului, așa, a avut loc în prezența mea, a domnului Molan și sigur și a altor persoane, dar noi am fost oamenii de bază. Și pe urmă, sigur, am fi putut să rămânem și cu activități didactice la școala normală, dar am considerat că e momentul unei schimbări, pe de-o parte, plus acest transfer la Ministerul Învățământului s-a produs în aceeași perioadă, nu ne mai permitea să ne ocupăm la școala normală de alte activități didactice.

R. Manolache : Ca profesor și director al Școlii Normale, și după aceea profesor și director al Colegiului Universitar Pedagogic, care au fost asemănările sau deosebirile între cele două instituții?

M. Manolescu : Mari, foarte mari deosebiri! Sigur că asemănările țineau de intenția de a realiza cadre didactice foarte bune, de a avea rezultate deosebite, de faptul că unele activități, sau multe activități de perfecționare au fost transferate la Colegiul de Institutori, deci erau multe asemănări, Liceul Pedagogic nu a mai avut atunci dreptul să facă perfecționări, da, luase foarte mare avânt formarea continuă a cadrelor didactice prin programe acreditate, se înființase CNPP la nivelul ministerului și formarea continuă a învățătorilor și educatorilor s-a realizat prin Colegiul Universitar de Institutori, deci, asemănările vizau același specific al activităților, dar munca era cu totul altfel, deci era nivel universitar, și trebuia să, da, așa... Eram foarte preocupați să selectăm studenți foarte buni, să organizăm practica pedagogică foarte bine și modelul practicii de la școala normală a fost transfer aproape integral, cel puțin în prima perioadă la Colegiul Universitar de Institutori, practica era foarte, foarte serioasă, da, pe urma planurile de învățământ s-au diferențiat foarte mult față de școlile normale pentru că era o altă categorie de vârstă cu care lucrăm, pe de-o parte, dar, pe de altă parte, erau probleme noi în

pedagogie, în educație, care trebuiau să se regăsească în planurile de învățământ, ce este foarte interesant este că ne întâlneam reprezentanții universităților mari: București, Cluj, Iași, și planurile de învățământ au fost făcute împreună cu această posibilitate a fiecărui centru universitar de a genera mici modificări, cam 20% din planul de învățământ, în rest planurile de învățământ erau obligatorii în toate centrele universitare.

R. Manolache : Obligatorii, stabilite de către?

M. Manolescu : De noi, era un consens.

R. Manolache : Practic, ca se înființeze un colegiu trebuie respectate regulamentele stabilite de legea numărul 88 din 1995 care a fost republicată și ulterior în 2003?

M. Manolescu : Da.

R. Manolache : Se specifică că planul de învățământ trebuia să cuprindă discipline de specialitate, facultative și obligatorii.

M. Manolescu : Erau procente.

R. Manolache : Se specifică doar că trebuie să respecte standardele naționale, va mai amintiți?

M. Manolescu : Alea erau, noi le-am, nu erau oficiale, nu erau oficiale, la minister nu se găseau standarde naționale, numai că noi, prin documentele pe care, mă refer la planurile de învățământ și la programe, am impus aceste documente care au fost preluate de toate colegiile, de toate instituțiile.

R. Manolache : Dumneavoastră ca directori ai colegiilor sau ca specialiști, ca pedagogi ?

M. Manolescu : Păi, și, și, pentru că, iată, cine participa ? Îmi amintesc că am fost 4 persoane când am făcut planul ăsta de învățământ: Potolea, cam el a condus această activitate, era și decanul facultății, eu eram directorul, Constantin Cucoș, la Iași, care este o personalitate, și Chiș, de la Cluj, care iarăși este o personalitate, deci eram și pe funcții, dar eram și recunoscuți ca personalități, și ARACIS-ul după adoptarea de către noi a acestor planuri de învățământ, așa, acredita aceasta specializare la un centru universitar sau la altul în condițiile sau numai dacă respectau acest plan de învățământ, ministerul a preluat, deci ministerul a preluat așa, tacit, planul nostru de învățământ convenit aici, chiar în sala 512 am avut aceea discuție, a durat o jumătate de zi, dar nu cred că avea ministerul vreun document care să reglementeze chestiile astea, noi ne-am pus de acord și au devenit niște repere.

R. Manolache : Știți dacă au fost standarde curriculare naționale pentru Colegiile universitare pedagogice ?

M. Manolescu : Nu, nu au fost, nu au fost asemenea, așa, ce s-a întâmplat, ulterior, a fost să se elaboreze fișa specializării, da, deci fișa specializării pedagogia învățământului primar și preșcolar, care există la ora actuală, care a devenit documentul, da, ce se eliberează.

R. Manolache : Dar pe vremea colegiilor?

M. Manolescu : Nu, mai târziu, după înființarea departamentelor, deci după trecerea la examen de licență, da, deci atunci s-a înființat aceasta, s-a creat, s-a generat această fișă a specializării și suplimentul la diplomă, alea sunt documentele care reglementează activitatea.

R. Manolache : Cum s-a realizat, din experiența dumneavoastră, legătura dintre partea teoretică și partea practică în cadrul liceelor pedagogice și în cadrul colegiilor?

M. Manolescu: Te referi la practică pedagogică, lucrurile erau foarte clare, era o tradiție extraordinară care provenea din vechime, chiar înainte de Spiru Haret, Spiru Haret a consolidat condiția practicii pedagogice, a înființat chiar școli de aplicație, prin legea din 1898, dar intenția inițială o dată cu înființarea acestor colegii a fost că practica pedagogică să meargă pe aceleași principii și la colegii și ulterior la departamente, din păcate, nu mai are aceeași pondere în planurile actuale de învățământ pe de-o parte, pe de altă parte, așa, nici formele consacrate de practică pedagogică nu se mai respectă, ce am în vedere, la Liceul Pedagogic, Școala Normală era practică de observare, da, era practică de predare, era practică pe care elevii o realizau la clasa întâi, în clasa a 12 a sau a 13 a, în clasa a 12 a preluau timp de o săptămână, la începutul anului școlar, o clasă și conduceau activitatea timp de o săptămână, da, în structură, deci, în departamente, la ora actuală nu regăsim toate aceste elemente.

R. Manolache : Dar în cadrul colegiilor a fost mai ușor să se transfere?

M. Manolescu : Da, colegiile au păstrat o bună perioadă de timp tradițiile școlii normale, adică au preluat niște practici și niște lucruri.

R. Manolache : Și care sunt cauzele schimbării de pe parcurs?

M. Manolescu: Cauzele, sau una din cauze este limitarea numărului de ore pe săptămână, așa, pe care trebuie să le facă un student, elevii școlilor normale aveau și 37 de ore pe săptămână, da, și nimeni nu se alerta, studenții noștri au 23-24 de ore pe săptămână, rar, rare sunt centrele universitare unde se mai găsesc planuri de învățământ cu 26 de ore, pentru că sunt niște reglementări ale ministerului, pentru că sunt niște reglementări europene, și atunci, da, se face o reducere a numărului de ore, da, procentual se reduce, da, sunt lupte foarte mari de exemplu privind păstrarea unui număr de ore, de curs și de seminar la disciplinele astea foarte importante, cum ar fii: curriculum, instruire, evaluare, concepția noastră a fost să fie 2 ore de curs, 2 ore de seminar, ei sunt centre universitare care nu reușesc să ajungă, să păstreze 2 cu 2, 2 cu 2, da, pe urmă sunt alte chestiuni, iată, au apărut niște cerințe care trebuie îndeplinite, trebuie respectate, e nevoie de o pregătire psihopedagogică foarte temeinică, avem 5 discipline de psihologie, din domeniul psihologiei, la prima vedere par multe, dar în realitate sunt foarte necesare pentru că psihologia generală trebuie făcută, psihologia vârstelor trebuie făcută, psihologia educației

trebuie făcută, psihopedagogia copiilor cu cerințe speciale trebuie făcută și mai este una nu mai știu care, da, așa, deci sunt 5 discipline psihologice care ocupa foarte mult, pe urmă sunt discipline de genul ăsta, care eu știu, nu le-aș zice mode, pentru că la început păreau mode, dar acum nu mai sunt percepute așa pentru că viața societății romane s-a schimbat foarte mult, spre exemplu managementul clasei, la început am zis că e un moft să introducem managementul clasei, ori nu este așa, absolvenții noștri chiar trebuie să fie pregătiți în privința aceasta. Deci, iată sunt niște constrângeri, da, și atunci trebuie să faci slavă, să armonizezi toate aceste, da, și pregătire de specialitate, și pregătire metodică, și pregătire psihologică, și socială și eu știu de managementul carierei.

R. Manolache : Constrângerile vin din partea ministerului ?

M. Manolescu : Nu, nu !

R. Manolache : Sau a societății ?

M. Manolescu : A societății, din cauza societății.

R. Manolache : Care este nivelul personalizării programului de formare inițială, individualizarea conținutului?

M. Manolescu : Nu prea putem vorbi despre, pentru că sunt discipline obligatorii, da, cele mai multe sunt discipline obligatorii, foarte puține sunt opționale, foarte puține sunt facultative, adică nu prea mai este loc pentru așa ceva, având în vedere această condiție de a avea maxim 25-26 de ore.

R. Manolache : Această condiție vine de la nivel național?

M. Manolescu : Da, de la nivel național, plus că sunt, mai intervine un aspect care este de natura financiară, da, întrucât sunt ore mai puține, cu atât cheltuielile scad, dar oricum sunt niște cerințe impuse de Ministerul Educației și de ARACIS, și de forurile astea superioare.

R. Manolache : Din punctul dumneavoastră de vedere care au fost dificultățile pe care le-a întâmpinat nouă instituție când a fost înființat Colegiul Pedagogic de Instructori în contextul de după revoluție, de a se implementa?

M. Manolescu : Nu au fost dificultăți, nu au fost dificultăți, era o inițiativă care a provocat curiozitate și a fost acceptată ca atare.

R. Manolache : Ce a fost modern și ce a fost tradițional în crearea colegiilor pedagogice de instructori ?

M. Manolescu : Păi, era un alt nivel de pregătire, de instruire, pe de-o parte, pe de altă parte, chiar absolvenții de liceu realizau faptul că, sau unii dintre absolvenți realizau faptul că, e prea puțin liceul pedagogic, că au nevoie de un alt nivel de instruire, să nu rămână la nivelul studiilor

medii, societatea la ora actuală este atât de atentă la detaliile astea care țin de diplomă, toată lumea trebuie să aibă diplomă, da, valoarea, semnificația diplomei.

R. Manolache : Dar acum 10 ani?

M. Manolescu: Deja se cultivau aspirații, lumea tânjea sau tindea, da, către mai mult, multă lume aspiră să, păi, în primii ani spre exemplu, studenții noștri cei mai mulți erau învățători, educatori, care veneau să își continue studiile, erau și absolvenți ai altor tipuri de licee, dar cei mai mulți erau absolvenți de liceu pedagogic, deci, iată, asta este o dovadă, raportul era cam 80% cu 20%, cam așa ceva, în prezent, la specializarea pedagogia învățământului primar și preșcolar cam 90, 90 și ceva % sunt absolvenți de Liceu Pedagogic, deci bacalaureați ai anului respectiv, da, și doar 5-7% sunt din generațiile anterioare, calificați prin Liceul Pedagogic, cel puțin la București, în altă parte, n-am date, dar raportul poate fi altul.

R. Manolache : Legea prevedea 2 ani de studii în cadrul colegiilor de institutori pentru absolvenții de licee pedagogice și 3 ani pentru absolvenții altor specializări de licee.

M. Manolescu : Aia a fost o soluție neinspirată, deci o soluție neinspirată, și vorbeam de contexte politice, de nu știu ce, într-un context politic s-a luat această decizie, da, deci, iată, o altă diferențiere, o altă filieră de formare, care nu avea nicio justificare științifică, pedagogică.

R. Manolache : Din experiența dumneavoastră, știți dacă s-au organizat în 2 ani?

M. Manolescu : Da, s-au organizat, am avut generații care au absolvit colegiul în 2 ani, dar nu a fost o soluție potrivită, după părerea mea.

R. Manolache : Ca specialist, care este percepția dumneavoastră despre evoluția și schimbările instituțiilor de formare inițială a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar după 1990 și până la apariția procesului Bologna ?

M. Manolescu : Păi, a fost o evoluție sinuoasă, au fost căutări, așa, dar după părerea mea, în prezent s-a ajuns la o soluție realistă, așa ar trebui să fie, sigur că pot fii aduse îmbunătățiri, dar fiecare din formele, variantele respective s-au justificat la vremea respectivă și probabil atât s-a putut face atunci. Deci, pe de-o parte, atât vedeau cei care se ocupau de concepție, pe de altă parte și politic, social, economic, probabil atâta se putea face la vremea respectivă, dar mie mi se pare că profesia asta de învățător-educator trebuie să beneficieze de un nivel înalt de pregătire și bine ar fi dacă așa cum spuneam ar fi o continuitate de la clasa a 9 a a liceului pedagogic, școala normală până la licență și mai departe, sigur, cu master. Vorbeam de aspirații, trebuie să spun că (petite pause), cred că mai mult de jumătate din candidații noștri la doctorat, la admiterea la doctorat sunt învățători-educatori, și asta este un barometru excelent, apropo de aspirații. Da.

R. Manolache : În opinia dumneavoastră și conform experienței îndelungate, în ce măsură reprezintă formarea cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar o prioritate pentru decidenții politici?

M. Manolescu : Eu aș zice că este o prioritate națională, din fericire, în România la ora actuală, învățământul primar și preșcolar încă funcționează bine, funcționează pe alocuri chiar foarte bine, da, așa, în raport cu nivelurile următoare, cu gimnaziul și cu liceul, dar e nevoie de multă fermitate și e nevoie de, da, de hotărâre și de responsabilitate să menținem ceea ce există. Bâlbâielile astea la nivelul ministerului nu fac bine profesiei pentru cadru didactic pentru primar - preșcolar, ori iată, ajungem să valorizăm această profesie atunci când ne ducem proprii copii sau nepoți la școală sau la grădiniță, prima întrebare este: cine e doamna, ce studii are? Da, ce expertiza are? Până atunci discutăm la modul general, romantic, da, euforic sau dimpotrivă, da, dar când suntem noi înșine în situația de a lua decizii, privitoare la persoanele de lângă noi, altfel privim lucrurile.

R. Manolache : Din câte știți dumneavoastră, cum s-a monitorizat și evaluat calitatea sistemului de formare a învățătorilor-educatorilor-institutorilor între anul 1990 și 2005?

M. Manolescu: Nu am informații despre treaba aceasta, în orice caz ce pot să spun este faptul că această instituție ARACIS-ul este bine-venită, numai că are niște, sau face niște excese birocratice, greu de acceptat și de înțeles, calitatea educației trebuie asigurată, numai că ARACIS-ul ar trebui să se concentreze pe calitatea procesului de învățământ, nu pe calitatea dosarelor, a documentației și a aspectelor birocratice, adică accentul trebuie deplasat spre clasa, spre grupa de preșcolari, nu spre proceduri, probe, dovezi, astea sunt conceptele pe care le găsim în documentele de la ARACIS.

R. Manolache : Dar despre calitatea absolvenților a Liceului Pedagogic sau colegiului, cum se monitoriza ?

M. Manolescu : Nu monitorizează, dar un barometru îl reprezintă și procentul angajaților, în condițiile în care nu există șomaj asta înseamnă că toți sunt pe piața muncii. Ce fac mai departe, nu?

R. Manolache : În concluzie, care este percepția generală a dumneavoastră față de schimbările, evoluția formării inițiale a personalului didactic din învățământul primar și preșcolar după revoluție și până în 2005?

M. Manolescu: E o evoluție pozitivă cu toate meandrele, da, deci, este o evoluție pozitivă, școala normală rămâne un reper, așa, și tradițiile școlii normale trebuie duse mai departe, dar sunt adeptul acestor schimbări în concordanță cu, nu știu, etapa asta e care o parcurgem, cu aspirațiile studenților și ale societății, așa, sunt convins că așa, cineva care află, deci, o familie

care află că învățătoarea are numai liceul, da, are o anumită reacție, chiar dacă nu întotdeauna se pronunță, ori dacă are studii superioare, are master, dacă zici că mai are și doctorat în științele educației, atunci deja alta... Deci părerea mea este că este o evoluție firească, o evoluție normală, așa, forma actuală mie mi se pare că este una potrivită, doar că e nevoie de anumite schimbări, pe de-o parte, de coerențe, legislative și curriculare, dar pe de altă parte, este nevoie și de o grijă mai mare pentru calitate (petite pause).

R. Manolache : În ce măsură tendințele europene au influențat programele de formare?

M. Manolescu : În mare măsură, în mare măsură, practice, noi suntem la confluența a doua constrângeri, pe de-o parte, este norma europeană și ni se impun lucruri, da, așa, pe de altă parte, avem niște tradiții care trebuie respectate, vorbeam de școală normală, cineva spunea foarte inspirat că școala normală este, scuze cacofonia, ca costumul popular, toată lumea îl apreciază, dar nimeni nu îl mai poartă, este un lucru la care trebuie să reflectăm, da, eu am dat așa niște sugestii în legătură cu transformarea școlii normale, dar sunt convins că s-ar putea găsi soluții care să armonizeze această formă de pregătire prin studii medii cu studiile la nivel universitar. Deci Europa ne influențează, și nu numai Europa, deci nu numai Europa, dar oricum din punct de vedere curricular și al perspectivelor, da, din spațiul european ni se propun niște lucruri și ni se recomandă, așa unele sunt sugestii, altele sunt recomandări, dar în același timp trebuie să avem grijă și la realitățile românești.

M. Manolescu : Cum ați vedea dumneavoastră viitorul școlii normale?

M. Manolescu : Păi, cum ziceam, este nevoie de o adaptare, dar este nevoie de minți limpezi, care să cunoască ce a însemnat școala normală, da, să cunoască realitățile școlii românești, societatea românească și să raporteze și la perspectivele europene, adică e nevoie de armonizare, nu putem să mergem într-o direcție sau în alta, totul trebuie corelat.

R. Manolache : Dacă ați dori să mai adăugați ceva în legătură cu acest domeniu, dumneavoastră sunteți un reprezentant esențial al reformei pentru formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, vă mulțumim pentru toate eforturile pe care le-ați depus de-a lungul anilor, dacă ați dori, în concluzie, să adăugați ceva ?

M. Manolescu : Păi, chiar tu ești un exemplu, tipic al acestor evoluții din câte știu eu, tu ai făcut alt liceu, ai o facultate în limbi străine, da, așa, și până la urmă, te-ai îndrăgostit de profesia didactică și ai făcut aici colegiul, departamentul, nu ?

R. Manolache : Da, departamentul.

M. Manolescu : Deci, cam așa stau lucrurile, deci, uitându-mă la tine, văd aceste schimbări, aceste evoluții. Dacă ar fi fost de la început departamentul asta, făceai licența, dar a trebuit să

faci colegiul, să faci, nu ? Deci, asta vreau să adaug, că este o evoluție pozitivă și trebuie continuat.

R. Manolache : Vă mulțumim frumos, domnule profesor, succes și mulțumim încă o dată.

Annexe n° 4

Entretien avec M. le professeur universitaire Romiță Iucu Bumbu, le 30 octobre 2019, à Bucarest (Interviu cu domnul profesor universitar dr. Romiță Iucu Bumbu, 30 octombrie 2019, București)

M. le professeur universitaire Romiță Iucu est le président du Conseil d'orientation et d'analyse stratégique de l'Université de Bucarest et professeur du Département des Sciences de l'éducation de la même institution. M. Romiță Iucu est membre du Steering Committee L&T de l'European University Association et coordonnateur du EduLAB au sein de l'UNICA (Réseau des universités des capitales de l'Europe). Pendant seize ans a été pro-recteur des enjeux académiques à l'Université de Bucarest, et recteur suppléant entre 2016 et 2017. Il a été également président de l'ENTEPE (Réseau européen sur les politiques éducatives de formation des enseignants). Il a été collaborateur de la Commission Européenne, Banque mondiale et UNICEF. M. Romiță Iucu a été le premier directeur du Collège universitaire des instituteurs de Bucarest.

R. Manolache : Bonjour monsieur professeur universitaire Romiță Iucu, nous vous remercions pour votre temps et pour votre participation à la recherche portant sur le sujet : France - Roumanie, étude comparative de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire de 1989 à 2005, déroulée au sein de laboratoire de recherche CAREF de l'UPJV en France. Pour éviter toute distorsion des réponses, puis-je enregistrer cette conversation, s'il vous plaît ?

R. Iucu : Oui, bien sûr, bien sûr.

R. Manolache : Je me permets de vous présenter brièvement en tant qu'un représentant essentiel des stratégies de formation des enseignants de l'enseignement roumain, vous êtes également une personnalité respectable de l'enseignement roumain qui, au fil du temps, parmi vos activités, vous avez coordonné et vous avez promu la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire. Pourriez-vous me dire le contexte dans lequel vous êtes devenu directeur de la nouvelle institution créée, du collège pédagogique d'instituteurs de Bucarest, en 1999, s'il vous plaît ?

R. Iucu : Je pense qu'il y avait avant un plan de formation, une structure qui avait été approuvée au niveau de l'université, je pense que c'est aussi mentionné dans nos archives, donc je pense

qu'il y avait un peu avant de reprendre la structure comme telle, la structure créée, certains documents attestant les plans de formation et les préoccupations d'un collectif commun au lycée pédagogique, l'école normale et à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, le département lui-même. Je me souviens qu'à l'époque, le collège était situé dans les locaux de l'école normale, donc dans les locaux d'Elena Cuza, du lycée pédagogique, et il a eu d'un réel soutien des enseignants, des didacticiens qui à l'époque ils étaient des professeurs de lycée pédagogique et ils ont de même très bien collaboré avec les membres de département, de *catedră*, à l'époque il n'y avait pas le département, il y avait *catedra*⁸⁸² de pédagogie, nos collègues qui assuraient les disciplines pédagogiques, et les collègues de lycée pédagogique assuraient les disciplines d'application. Donc le premier siège a été le siège d'Elena Cuza, et grâce à la générosité des collègues là-bas, nous avons pu dérouler notre activité, nous avons reçu un soutien très important de la part de professeur Manolescu, qui est aussi l'homme qui a eu l'initiative et à qui nous devons beaucoup pour la création de ce collège, et le professeur Molan, Vasile Molan, qui à l'époque, a également occupé un poste au ministère au cours de la même période, et qui a soutenu le travail psychopédagogique. Quelque chose comme ça par rapport au contexte, je ne me souviens pas autre chose. Il y avait une très belle salle à l'entrée, le professeur Manolescu a partagé son bureau, il a cédé son bureau et quelque chose a été faite, c'était un très beau geste à l'époque, le professeur Manolescu est aussi un pionnier de ce moment-là pour tout ce qui a signifié le développement et la formation initiale et surtout pour le collège.

R. Manolache : Vous étiez universitaire à l'époque ?

R. Iucu : Oui, j'étais une universitaire.

R. Manolache : Donc, vous vous souvenez, dans quel contexte vous avez été nommé directeur ?

R. Iucu : Je ne me souviens plus, je ne sais pas, en fait.

R. Manolache : Jusqu'à quelle année vous étiez directeur, vous vous souvenez ?

R. Iucu : Ça, je ne le sais non plus, jusqu'à 2004, je crois, jusqu'à 2003 ou 2004. Oui, jusqu'à 2004, je crois. 2004 et après cela, oui, jusqu'à 2004, je pense que je l'ai été, nous devons vérifier ceci, il y a des choses qui peuvent être vérifiées dans les archives, dans les documents. La nomination a été faite que par la direction de la faculté à l'époque, c'est elle qui a proposé, mais je ne me souviens vraiment pas exactement, la direction de la faculté et le recteur de l'université ont proposé, donc, ma nomination, il y a probablement un décret de nomination.

⁸⁸² À l'époque c'était une unité de base dans un établissement d'enseignement supérieur.

R. Manolache : Les expériences, les ressources, ont été du lycée pédagogique ?

R. Iucu : C'étaient les ressources du lycée pédagogique, avec la personne centrale le professeur Manolescu et le professeur Molan, et de la faculté les ressources, comme nous le dirions administrative académique, parce qu'il y avait les plans de formation, les validations pour le *statele de funcții*⁸⁸³, tous étaient de l'Université.

R. Manolache : Il s'agissait d'une initiative locale ou nationale ?

R. Iucu : A ce moment-là, plusieurs ont été créés, c'était une initiative nationale, ce n'était pas seulement local. La collaboration avec le lycée pédagogique a été une très bonne initiative institutionnelle, parce que c'était l'école d'application de l'Université de Bucarest, sinon, au niveau national plusieurs collèges ont été créés, si je me souviens bien, ce n'était pas le seul qui existait à l'époque, nous aurions beaucoup aimé avoir des spécialisations en langues étrangères ; il y avait des doubles spécialisations à l'époque et ça a été très important pour nous jusqu'à ce que la professionnalisation a pris forme et ensuite leur transformation en certains départements avec une destination explicite.

R. Manolache : Vous avez fait référence avant au programme d'études, au plan de formation du collège nouvellement créé. Quels ont été les paradigmes de l'élaboration de ces documents ?

R. Iucu : Franchement, à l'époque, je les ai trouvés très avant-gardistes pour ces années-là, on avait les expériences, l'expérience française a été très importante dans la construction de ce collège parce que ce n'était pas le modèle anglais qui a prévalu, ni le modèle allemand n'a pas prévalu non plus, mais, à mon avis, et c'est une remarque très importante pour votre étude et pour votre recherche : le modèle qui a été suivi était le modèle français, donc c'est lui, on aurait aimé que ça soit IUFM. À l'époque, la France avait une professionnalisation à travers l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, une institution colossale, de mon point de vue, et historiquement parlant, j'ai une nostalgie de l'IUFM. Mais ici, dans ce cas, on a eu plutôt une organisation, et si je me souviens bien, les supports initiaux, les bibliographies, les thématiques étaient dans la langue française, donc je dirais comme une remarque essentielle qu'à l'Université de Bucarest, le collège universitaire d'instituteurs créé à l'époque a eu un fort enracinement d'un espace francophone par excellence. On a eu d'autres influences, mais celle française et cette partie francophone a été la plus importante. Cela s'est fait dans un contexte où l'anglais gagnaient de plus en plus de terrain et nous avons dû équilibrer ces choses, pour que la francophonie, qui fait partie de notre culture, y soit représentée.

⁸⁸³ Nous traduirons ce mot par « les statuts des fonctions », il s'agissait d'un document où c'était mentionné les postes, les fonctions, les salaires etc.

La formation des enseignants est aussi une dimension culturelle, ce n'est pas seulement une dimension professionnalisante, la professionnalisation, non, non, c'est aussi une question culturelle et donc on ne peut pas l'extraire, ceci vous sera utile pour autres choses, on ne peut pas extraire le processus d'un contexte culturel. Quand on veut éradiquer la formation des enseignants du contexte culturel, nous avons tort, et cela reste une forme sans fond, et je crois que c'est ce qui est arrivé avec le plan Sarkozy, celui de transformer, d'amener la Masterisation de Formation des Maîtres. C'est une question importante parce qu'ils se sont alignés au niveau de Bologne, mais il a mis derrière lui le volet culturel, qui est donné par l'héritage, le trésor culturel de chaque culture, de chaque pays, que la noblesse de l'enseignant, son attitude, son style d'enseignement l'obligent à les intégrer et à les transmettre aux élèves. Donc, ici, nous nous sommes assuré la dimension culturelle, à l'époque était de bon augure. J'essaie de vous parler, je vous donne plus d'idées, car je ne les garde pas que pour moi, et le reste, vous ... ce qui est dans la logique de la répondre à la question, ce qui est en plus, c'est votre plus pour la recherche.

R. Manolache : Pour l'élaboration de plans de formation, il y a eu normes nationales, des standards ?

R. Iucu : C'est sûr que le professeur Manolescu peut vous en dire plus. Vous lui avez parlé ?

R. Manolache : Oui.

R. Iucu : Vous voyez, je ne sais plus très bien s'ils étaient nationaux. Pour être honnête, je pense qu'on n'avait pas, on n'avait pas, c'est sûr qu'ils n'étaient pas uniques, que le curriculum a été unique, maintenant, je pense que mon information est correcte à 90%. On a eu le curriculum unique, au niveau national pour les DPPD⁸⁸⁴, il était unique et toutes les universités l'imposaient, donc, pour le secondaire et le lycée, cependant on n'a pas eu un unique pour le primaire-préscolaire, ils étaient que des cadres, nous les avons initiés très tôt et beaucoup d'autres universités ont repris l'expérience de l'Université de Bucarest. Si vous parlez au professeur Molan, il sait dire combien de personnes a repris et a continué de reprendre des différentes idées de nous, pour être très honnêtes.

Je me souviens qu'à l'époque, les plans de formation, et c'est important, étaient validés par le *Catedra* de pédagogie et la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, donc les validations étaient faites au Conseil de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation. D'abord ils avaient la signature du professeur Păun, si je me souviens bien, le premier plan de formation et ensuite les autres, du professeur Potolea en tant que doyen, pas certainement, mais

⁸⁸⁴ Département pour la formation de personnel enseignants (pour les enseignants du collège et lycée).

je pense que je me rapproche de la vérité. Mais au niveau national, les standards unitaires étaient que les plans du DPPD. Ceux-ci ont été repris ultérieurement dans un sens large. Je sais certainement qu'ils ont été tapés à la machine à écrire à mort.

R. Manolache : Comment a été surveillée et évaluée la qualité de ce programme de formation?

R. Iucu : À l'époque, il y avait le Conseil national pour l'évaluation académique et l'accréditation, CNNEA⁸⁸⁵, donc, le prédécesseur de l'ARACIS⁸⁸⁶.

R. Manolache : Ils avaient la responsabilité d'accréditer le programme de formation.

R. Iucu : Oui, l'accréditation, l'institutionnalisation en tant que telle et l'accréditation. L'autre élément de *Quality Assurance* (assurance de la qualité), c'est-à-dire le volet pour assurer la qualité de l'éducation, n'était pas prévu dans la loi à l'époque. Ce que nous faisons, autant que je m'en souviens, donc, d'après nos très belles expériences, c'est ainsi que nous avons géré : le collège à l'époque gérait les examens de titularisation. Ils étaient organisés, c'est-à-dire que l'occupation de postes dans l'enseignement était gérée par l'Université à travers le Collège d'instituteurs, c'est-à-dire que les *învățătoarele* et les *educatoarele* étaient sélectionnés et c'est l'Université avec le collège faisaient leur sélection. Et à l'époque nous savions si les gens, nos diplômés réussissaient plus que les diplômés d'autres facultés parce que nous pouvions, en avoir la charge de l'ensemble du siège, de centraliser plus de données et d'informations, mais nous ne les stockions pas dans nos archives, ils étaient au ministère de l'Éducation, nous faisons simplement la correction. Et puis l'information partait à l'Inspection, il peut y avoir des informations sur les diplômés et comment ils sont entrés dans différentes étapes de leur carrière. Mais un outil normalisé pour cette période d'évaluation de la qualité n'existe pas, il y avait seulement celui de l'accréditation qui, légalement tu étais obligé de l'avoir au moment.

R. Manolache : En tant que personne ressource et pédagogue connu de la pédagogie roumaine, selon vous, quel est le modèle que vous considérez le mieux adapté pour la formation des enseignants dans l'enseignement primaire et préscolaire ? D'un point de vue historique.

R. Iucu : Historiquement, pour être honnête, actuellement, la Roumanie a un système que par le biais du département de formation, donc, PIPP⁸⁸⁷ en tant que tel est un moyen très avant-gardiste, franchement, c'est une modalité de professionnalisation. C'est très bien comme ça, il y a trois ans de formation, Bologne, c'est vrai mais je pense qu'il faut aussi un master, donc, un

⁸⁸⁵ Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation académiques, organisme créé en 1993 dont la mission principale était d'évaluer et d'accréditer les établissements d'enseignement supérieur afin d'assurer la qualité du processus éducatif.

⁸⁸⁶ ARACIS, c'est l'organisme public responsable de l'évaluation, de l'accréditation et de l'autorisation temporaire de l'enseignement supérieur. Depuis 2005, ARACIS a repris les missions du Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation académiques (CNEAA).

⁸⁸⁷ Pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

master pour compléter, un master didactique ou un master en éducation, comme vos générations ont fait, mais il faut rajouter. La carrière elle-même avec seulement 180 crédits peut vous donner accès, mais pour l'achèvement de la carrière, je pense qu'il faut aussi un programme de master sincèrement, je ne le considérerais pas nécessairement comme un master d'enseignement, comme les enseignants de collège et de lycée en ont besoin certainement. Dans ce cas, le master est vital, ici le master peut être didactique ou éducatif dans le domaine du tutorat, du *coaching*, de la formation des formateurs, donc, de l'évaluation des programmes, de la gestion, tout programme de master dans cette famille éducationnelle contribue beaucoup au développement. À l'époque, le Collège d'instituteurs était l'une des meilleures solutions parce qu'une transition était en cours de lycée pédagogique à une nouvelle forme. La Roumanie venait avec une très bonne expérience du lycée pédagogique, je suis diplômé de lycée pédagogique et beaucoup de gens comme moi ont eu et ont gardé la nostalgie du lycée pédagogique, et beaucoup de gens apprécient que le meilleur produit structurel de l'éducation pour la formation était le lycée pédagogique et que tout ce qui s'est passé après, ne remonte pas à ce niveau. Je dirais que ce n'est pas exactement comme ça, nous sommes une bonne génération depuis des années, pour ces moments-là. Les choses ont été adaptées contextuellement, maintenant nous avons besoin d'une approche différente, tout comme l'éducation et la formation s'adaptent et je crois sincèrement que si nous prenons en compte toutes les variables, nous apprécions que l'étape historique de 2000 du Collège d'instituteurs pour la Roumanie lui ait consacré une très bonne position, privilégiée. Donc, je pense que c'était un bon moment, ça a changé rapidement parce que aussi le progrès et le paradigme ont changé, on est passé vers le paradigme anglo-saxon. Petit à petit, petit à petit, la langue anglaise est devenue dominante et a repris aussi de vastes domaines. Le terme pédagogie a été utilisé de moins en moins et c'est passé vers *Educațional Sciences* (les sciences de l'éducation) ou *Science of Education* (sciences de l'éducation), peu à peu «la pédagogie» est passée au second plan ou *pädagogik* (pédagogie), comme c'est en allemand. Maintenant s'est rétabli, parce que maintenant, [no saying]. C'est le cours pratique.

R. Manolache : En ce qui concerne l'école normale, le lycée pédagogique, une institution avec une grande tradition en Roumanie, selon les données, dans l'année scolaire 1999-2000, se décide au niveau national de ne plus organiser des inscriptions pour *învățători-educatoare* au lycée pédagogique. Deux ans plus tard, à savoir en 2001, se décide leur rétablissement.

R. Iucu : Est-ce qu'il revient avec une classe de puéricultrices ou quoi?

R. Manolache : Non, en 2001 s'organise à nouveau des inscriptions pour la spécialisation des *învățători-educatoare* au sein du lycée pédagogique. En 2006, se décide de nouveau de supprimer cette spécialisation, mais elle est revenue en 2009. Lorsque se décide à nouveau de

faire des inscriptions au lycée pour les *învățători-educatoare*. En 2012, cette spécialisation du lycée pédagogique a été de nouveau supprimée et à partir de 2014 elle a été rétablie. Quelle est votre perception de ces changements ?

R. Iucu : Je pense que seules certaines classes ont été rétablies. L'institution en tant que telle n'a jamais retrouvé structurellement sa mission sociale car jusqu'à cette époque, le lycée pédagogique, l'école normale avaient une mission sociale, était l'institution qui capitalisait le prestige, qui capitalisait vraiment cette envergure de respect pour la formation. En Roumanie a été un moment très délicat et nous devons l'admettre très honnêtement, nous avons eu dans ces années et en 2000, les périodes sont un peu fluctuantes, donc, nous avons eu un développement de l'enseignement privé qui a offert beaucoup d'alternatives de ID⁸⁸⁸, l'enseignement à distance. Nous ne parlons pas de l'ID de l'Université de Bucarest qui était de très bonne qualité et contrôlée d'un point de vue académique, nous parlons des expériences que beaucoup d'universités privées ont eues à l'époque, qui ont ouvert des sites dans tous les départements et qui ont promu un enseignement, ainsi, qui n'a pas eu la meilleure marque de qualité pour cette époque-là. Et cette question a probablement donné aux décideurs de l'époque à réfléchir. Parce que ces gens n'ont pas été formés dans une institution qui était un produit de qualité très sérieux et rigoureux, mais plutôt un produit d'une conjoncture, ils s'y sont inscrits, ils n'avaient aucune aide, ils n'ont pas bénéficié d'une formation de qualité. Je pense que ça a été comme ça, franchement, c'est mon interprétation, c'est pourquoi ils sont revenus sur la décision. Nous avons été au sein du ministère, nous avons travaillé au ministère pendant un certain temps, jusqu'en 2002, après cela je n'étais plus, avec le professeur Păun, avec le professeur Manolescu, avec le professeur Molan, il a été secrétaire d'État pendant un certain temps. Après cela je n'ai plus un bon contrôle des données et des informations, mais ton résumé est très large. Et je pense, mais c'est ça mon explication, il peut y avoir une autre explication, mais c'est celle-ci la mienne : je pense que la crainte produite à cette époque que l'inflation des enseignants pour l'enseignement primaire-préscolaire, ou des *învățători-educatoare* qui n'avaient pas une formation très sérieuse et avec des normes de qualité élevées, a fait apprécier que le lycée pédagogique, avant, était d'une meilleure qualité. En réfléchissant que nous inscrivions un petit nombre, oui, et une université, nous ne donnons pas de noms, que ce n'est pas ça important, privée, inscrivait des milliers, vous vous rendez compte que ces choses, sans avoir arrêté le processus, sans avoir trouvé aucun moyen de faire une sélection très rigoureuse, jusqu'à la création de l'ARACIS. L'ARACIS a alors introduit, après la création d'une commission, je

⁸⁸⁸ Enseignement à distance.

sais car j'en ai fait partie de la première commission qui a créé ces normes d'évaluation. Et puis les choses se sont arrêtées avec cette inflation du produit éducationnel pour la formation des enseignants du primaire-préscolaire préscolaire qui n'avaient pas de normes de qualité.

R. Manolache : En conclusion, monsieur le professeur Iucu, quelle est votre perception générale de l'évolution de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire après 1990 jusqu'à l'année de l'implantation du processus de Bologne?

R. Iucu : Merci beaucoup pour la question. Bologne a fait, et l'exemple de la France qui est très important, parce que Sarkozy a été critiqué pour la généralisation agressive des programmes de master et de substitution. Le fait qu'une institution comme l'IUFM a disparu, nous surprend et ne nous surprend pas parce qu'en Roumanie aussi nous avons également été témoins de développements et d'involutions de certaines institutions. Le processus de Bologne a probablement été le processus éducatif le plus puissant avec des influences sur les politiques internes. Comme vous le savez, les États membres dans le domaine de l'éducation ont pleine autonomie dans la structuration de leur système éducatif. Ils ne reçoivent que des recommandations de la part de la Commission européenne, tandis qu'en ce qui concerne l'agriculture, la santé, l'environnement, le respect des directives européennes données est obligatoire et le non-respect impose des sanctions de la part de la Commission, des sanctions, dans le domaine de l'éducation, il n'y a pas de sanctions. Ainsi, l'éducation est régie par ce qu'on appelle au niveau européen *Open Method of Coordination* (méthode ouverte de coordination), méthode ouverte de coordination à travers laquelle les États membres s'autogouvernent et reçoivent des recommandations de la Commission sur certains domaines : recommandation relative à, relative à, relative à, et chaque État traite toutes ces dimensions en créant un point de repère très important qu'ils traitent ensuite eux-mêmes. Donc, cela fait qu'une fluctuation se produise au niveau national, sans avoir une institution unitaire. Nous avons eu un processus uniforme de Bologne, mais il n'a pas créé d'institutions identiques partout au niveau européen, parce que je vous disais, c'est une perspective procédurale très indépendante et autonome des pays à travers laquelle la culture et l'éducation se réglementent elles-mêmes.

R. Manolache : Et en ce qui concerne les évolutions après la révolution, après 1990 et jusqu'à ce que nous avons adopté ce système ?

R. Iucu : Ils sont également fondamentalement marqués par Bologne parce que la transition vers l'enseignement supérieur de la formation des enseignants a renforcé le prestige social de l'enseignant, l'étape suivante a été la reconnaissance de la position de l'enseignant pour tous les diplômés qui occupent un poste d'enseignant, donc, ce n'était plus le *învățătorul*,

l'enseignant du lycée, monsieur l'enseignant et, ah, cet *învățătorul*, cette *educatoarea*! Donc c'était un niveau de reconnaissance sociale qui donnait un statut égal au *învățătorului*, *educatoarei* à celui l'enseignant du lycée. Ils étaient tous monsieur, madame d'un point de vue social, donc ce besoin était un besoin social et naturel pour une profession devienne plus forte. Ce qu'il était important de barricader ici, de consolider, c'étaient les normes de qualité parce que si nous avons le chiffre des inscriptions, je ne sais plus, 60 ou 40, pas beaucoup, peut-être que vous aviez des informations plus claires sur nos chiffres. Ils étaient très peu nombreux et les diplômés, bien sûr, avaient beaucoup plus de chances d'insertion. Certains d'entre eux, après cela, ont poursuivi leurs études, ont poursuivi leurs études au niveau pédagogique, et ont été diplômés de pédagogie par le fait que certaines études ont été reconnues. Mais après que le problème a été clarifié et ça a été établi que c'est pareil pour les syndicats, les syndicats de l'époque n'ont pas facilement apprécié la transformation de la position de *învățătoare* et de *educatoare* en enseignant du primaire et préscolaire, parce qu'il s'agissait simplement d'une reconnaissance naturelle de la formation reçue dans une université européenne, la Roumanie étant signataire de l'accord de Bologne.

R. Manolache : En conclusion, si vous souhaitez ajouter autre chose, selon votre expérience, dans ce domaine ?

R. Iucu : Je vais aller regarder à la maison et voir ce que j'ai d'autre de ce moment-là, quelque chose qui pourrait être pertinent, parmi ce que nous avons marqué, comme ça, en tant que des moments. Je me souviens d'une visite du président de l'époque de la Roumanie, Ion Iliescu, qui était au Collège universitaire d'instituteurs à Bucarest, et qui a visité, bien sûr, il a visité l'école normale, le Collège, mais c'était une reconnaissance de l'institution en tant que telle. Donc le président vient visiter l'institution, à travers sa visite donne une garantie institutionnelle, ça n'a pas d'importance comme le président s'appelait, c'est important qu'il fût là pour visiter, je ne me souviens plus les années, ça n'a plus d'importance non plus, c'était un collectif très solide. Si nous regardons le collectif, il est en constante évolution parce qu'à mon avis, c'était le professeur Manolescu, mais il l'était avant parce que nous avons travaillé ensemble, et le professeur Manolescu doit beaucoup de ce qui est une véritable consolidation et il peut y avoir de bonnes années ici qui sont encore visibles maintenant parce que ce noyau est et pour le moment le noyau sur lequel le noyau actuel du DPIP⁸⁸⁹ est consolidé, par les mêmes personnes, certains d'entre eux, bien sûr, ou naturellement changé leur statut, mais nous les avons gardés, professeur Manolescu, professeur Molan, qui ont encore des activités là-bas,

⁸⁸⁹ Département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

autant que je sache, certaines personnes spéciales, le professeur Bizdună, professeur Roșu, professeur Pasăilă, oui, une équipe, Mme Carmen Tică, certaines personnes exceptionnelles avec qui il a travaillé et qui ont créé au fil du temps, en particulier le professeur Manolescu, vraiment, une formule merveilleuse. Je m'en souviens avec affection.

R. Manolache : Je vous remercie monsieur professeur d'avoir accepté de participer à cette recherche au sein du laboratoire CAREF. Nous en remercions.

R. Iucu : Avec grand plaisir. Moi aussi.

**Interviu cu domnul profesor universitar dr. Romiță Iucu Bumbu, 30 octombrie 2019,
București (Entretien avec M. le professeur universitaire Romiță Iucu Bumbu, le 30
octobre 2019, à Bucarest)**

Domnul profesorul universitar dr. Romita Iucu este Președintele Consiliului de Orientare și Analiză Strategică al Universității din București și profesor la Departamentul de Științe ale Educației, din cadrul aceleiași instituții de învățământ superior. Profesorul Iucu este membru al Steering Committee L&T al EUA - European University Association, și Chair person al Bologna EduLAB din cadrul UNICA (Rețeaua Europeană a Universităților Capitale).

A deținut funcția de Prorector pe probleme academice al Universității din București pentru un număr de 16 ani și a fost, de asemenea și Rector Interimar între 2016-2017, pentru o perioadă de 7 luni. La nivel internațional a mai avut și funcția de Președinte al ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) și a lucrat pentru Comisia Europeană, Banca Mondială și UNICEF. A fost de asemenea primul director al colegiului universitar de institutori din București.

R. Manolache : Bună ziua stimate profesor doctor universitar Romiță Iucu, vă mulțumim pentru timpul acordat pentru a participa în cadrul cercetării cu tema: Franța – România, formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar din perioada 1989 – 2005 în cadrul laboratorului de cercetare CAREF al UPJV din Franța. Pentru a evita denaturarea răspunsurilor îmi permiteți să înregistrez această conversație, vă rog ?

R. Iucu : Sigur că da, sigur.

R. Manolache : Îmi permit să vă prezint pe scurt ca un reprezentant esențial al strategiilor de formare a cadrelor didactice din învățământul românesc, sunteți de asemenea o personalitate respectabilă a învățământului românesc care de-a lungul timpului printre activitățile dumneavoastră ați coordonat și ați promovat formarea cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar. Îmi puteți spune contextul în care dumneavoastră ați devenit director al noii instituții formate, al colegiului Pedagogic de Institutori din București din anul 1999, vă rog?

R. Iucu : Cred că există totuși înainte un plan de învățământ, o structură care fusese aprobată la nivelul Universității, cred că asta este menționat și în arhivele noastre, deci, cred că exista puțin înainte de a prelua structură ca atare, structura creată, niște documente care atestă planurile de învățământ și preocupările unui colectiv care era comun Liceul Pedagogic, Școala Normală, și Facultatea de Psihologie și Științele Educației, departamentul în sine. Îmi amintesc, că la momentul acela colegiul era localizat în incinta Școlii Normale, deci în incinta Elenei Cuza, a

Liceului Pedagogic, și s-a bucurat de un sprijin real al profesorilor, didacticienilor care la vremea respectivă erau și profesorii ai liceului pedagogic și de asemenea au colaborat foarte bine cu membrii departamentului, ai catedrei, la vremea respectivă, nu era departament, era Catedra de Pedagogie, colegii noștri, care făceau disciplinele pedagogice, iar colegii din liceul pedagogic făceau disciplinele aplicative. Am avut, deci, primul sediu, a fost sediul din Elena Cuza, și prin generozitatea colegiilor de acolo am putut să ne desfășurăm activitatea, am primit un sprijin foarte important din partea domnului profesor Manolescu, care este și omul care a avut inițiativa și căruia îi datorăm foarte mult pentru înființarea acestui colegiu, și domnul profesor Molan, Vasile Molan, de la vremea respectivă, care a ocupat și o funcție în minister tot în aceeași perioadă și a susținut opera psihopedagogică. Ceva de felul ăsta din context, nu îmi aduc aminte altceva. Era o cămăruță foarte frumoasă la intrare, profesorul Manolescu și-a împărțit biroul, a cedat biroul lui și s-a făcut ceva, a fost un gest foarte frumos pe vremurile de atunci, domnul profesor Manolescu este și un pionier al momentului pentru tot ce a însemnat dezvoltarea și formarea în zona inițială și mai ales pentru colegiu.

R. Manolache : Dumneavoastră erați în domeniul universitar în momentul respectiv?

R. Iucu : Da, eu eram universitar.

R. Manolache : Deci, dumneavoastră vă mai amintiți, ne puteți spune cum ați fost numit director ?

R. Iucu : Nu îmi mai aduc aminte, nu mai știu, efectiv.

R. Manolache : Până în ce an ați fost director, vă mai amintiți ?

R. Iucu : Nici asta nu mai știu, până în 2004, cred că, până în 2003 sau 2004. Da, până în 2004, cred că. 2004 și după aceea, da, până în 2004 cred că am fost, trebuie să verificăm asta, sunt lucruri care se verifică în arhive, în documente. Numirea s-a făcut numai de conducerea facultății de la aceea vreme, ea a propus, dar chiar nu îmi aduc aminte exact, conducerea facultății și rectoratul universității au propus, așa, numirea mea, există probabil un ordin de numire.

R. Manolache : Au fost experiențe, resursele Liceului Pedagogic ?

R. Iucu : Au fost resursele liceului pedagogic, cu persoana centrală profesorul Manolescu și profesorul Molan, așa, și dinspre facultate resursele, cum am spune noi administrativ academice, pentru că, erau planurile de învățământ, secvențele de validare pentru statele de funcții, toate erau ale Universității.

R. Manolache : Aceasta a fost o inițiativă locală sau națională?

R. Iucu : La momentul respectiv erau înființate mai multe, a fost o inițiativă națională, nu a fost doar locală, colaborarea cu Liceul Pedagogic a fost o inițiativă instituțională foarte bună, pentru

că era școala de aplicație a Universității din București, în rest, la nivel național s-au înființat mai multe colegii, din câte îmi aduc eu aminte, nu am fost singurul care a existat la aceea vreme, am dorit foarte mult să avem niște specializări cu limbă străină, au fost duble specializări la vremea respectivă și asta a fost foarte important pentru noi până când s-a conturat profesionalizarea și transformarea lor în niște departamente cu o destinație explicită.

R. Manolache : Faceți referire mai devreme la programul de studiu, la planul de studiu al colegiului nou înființat. Care au fost paradigmele care au stat la baza elaborării acestor documente ?

R. Iucu: La vremea respectivă, sincer, mie mi s-au părut foarte avangardiste pentru anii aceia, aveam experiențe, experiența franceză a fost foarte importantă în construirea acestui colegiu pentru că nu modelul englez a prevalat, nu a prevalat nici modelul german, ci, în opinia mea, și asta este o remarcă foarte importantă pentru studiul dumneavoastră și pentru cercetare, modelul urmat a fost modelul francez, deci este cel care, așa, ne-am fi dorit să fie IUFM, la vremea aceea Franța avea o profesionalizare prin Institut Universitaire de Formation des Maîtres, care este o instituție, din punctul meu de vedere, colosală și istoric vorbind, eu am o nostalgie față de IUFM, așa. Dar aicea, în cazul de față, am avut, mai degrabă, o organizare și dacă îmi amintesc eu, bine, și suporturile inițiale, bibliografii, am avut tematici care au fost cu suport în limba franceză, deci, așa spune ca o remarcă esențială, că la Universitatea din București, Colegiul Universitar de Institutatori, înființat la vremea respectivă, a avut o puternică înrămurire din zonă și dintr-un spațiu francofon prin excelență. Am avut și influențe, dar cea franceză, filiera franceză și partea aceasta francofonă a fost foarte importantă. Venea pe un fond în care limba engleză câștiga din ce în ce mai mult teren și noi trebuia să punem un gen de testabilă firească și să echilibrăm lucrurile astea, încât și francofonia, care este parte a culturii noastre, să fie reprezentată acolo. Formarea cadrelor didactice este și o dimensiune culturală, nu e numai o dimensiune profesionalizatoare sau profesionalizantă, la professionnalisation, nu, nu, este și o chestiune culturală și atunci nu putem să extragem, asta vă folosește pentru altele, nu putem să extragem procesul dintr-un context care este un context cultural. Atunci când vrem să extirpăm formarea profesorilor din contextul cultural, greșim, și rămâne o formă fără fond, iar eu cred că ceea ce s-a întâmplat cu planul Sarkozy, acela de a transforma, de a aduce la Masterisation de Formation des Maîtres, este o chestiune importantă pentru că s-au aliniat la nivelul Bologniei, dar a pus în spate componenta culturală, aceea care este dată de moștenirea, de tezaurul cultural al fiecărei culturi, al fiecărei țări, pe care noblețea profesorului, atitudinea lui, stilul lui la catedră îl obligă să le preia și să le ducă mai departe către elevi. Deci, aici ne-am asigurat, dimensiunea culturală la vremea respectivă a fost una de bun augur. Încerc să vă vorbesc, vă dau mai multe

idei, că nu le țin numai eu, și restul dumneavoastră le..., ce e în logica răspunsului la întrebare, ce e în plus, e plusul dumneavoastră pentru cercetare.

R. Manolache : Pentru elaborarea planurilor de învățământ, au fost planuri curriculare naționale, standarde?

R. Iucu : Sigur, profesorul Manolescu vă poate spune mai mult. Cu el ați vorbit?

R. Manolache : Da.

R. Iucu : Vedeți, nu mai știu foarte bine, dacă au fost naționale. Să fiu sincer, eu cred că nu am avut, nu am avut, nu au fost unice, sigur nu au fost unice, am avut unic doar curriculum, acum, cred că informația mea este 90% corectă, am avut curriculum unic la nivel național pentru DPPD-uri, ăla era unic și toate universitățile îl impuneau, deci, pentru secundar și liceal, nu am avut însă unic pentru primar-preșcolar, erau doar niște cadre, noi le-am inițiat foarte devreme și multe alte universități au preluat experiența Universității din București. Dacă stai de vorbă cu profesorul Molan, știe el să spună câtă lume a preluat și a tot preluat diferite idei de la noi, ca să fim foarte sinceri. Îmi amintesc că la vremea respectivă planurile de învățământ, și asta e important, erau validate de Catedra de Pedagogie și de Facultatea de Psihologie și Științele Educației, deci, validările erau făcute în Consiliul Facultății de Psihologie și Științele Educației. La început poartă semnătura profesorului Păun pe ele, dacă îmi amintesc bine, primul plan de învățământ și celelalte, după aceea, ale profesorului Potolea, în calitate de decan, cu certitudine nu, dar cred că mă apropii de adevăr. Însă la nivel național, unitare, standarde au fost doar planurile pentru DPPD. Astea au fost doar preluate ulterior într-un sens larg. Știu sigur că erau bătute la mașină.

R. Manolache : Cum s-a monitorizat și evaluat calitatea acestui program de formare?

R. Iucu : La vremea respectivă era Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare, CNNEA, așa, predecesorul ARACIS-ului.

R. Manolache : Dânșii aveau responsabilitatea de a acredita programul.

R. Iucu: Da, acreditarea, instituționalizarea ca atare și acreditarea. Cealaltă componentă de Quality Assurance, adică componenta de asigurare a calității educaționale nu era prevăzută în lege, la momentul respectiv. Ce făceam noi din câte îmi amintesc eu, așa, din experiențele noastre foarte frumoase, așa noi gestionam, colegiul la vremea respectivă gestiona examenele de titularizare. Ele erau organizate, adică ocuparea posturilor didactice în învățământ era gestionată de către Universitate prin Colegiul de Institutori, adică învățătoarele și educatoarele, învățătorii și educatoarele erau selectați și Universitatea cu Colegiul făceau selecția acestora. Și era, ei, la vremea respectivă, știam dacă oamenii, absolvenții noștri reușesc mai mult decât absolvenții altor facultăți pentru că noi, ocupându-ne de întregul sediu, puteam să centralizăm

date și informații mai multe, dar pe astea nu le stocam noi în arhivele noastre, ce erau ale Ministerului Educației, noi doar făceam corectura. Și după aceea se duceau informațiile la Inspectorat, acolo mai pot fi găsite informații despre absolvenți și despre modul în care ei intrau în diferite stadii ale carierei. Dar un instrument standardizat pentru vremea respectivă de evaluare a calității nu există, ci doar acela de acreditare pe care în mod legal erai obligat să-l satisfaci la momentul debutului.

R. Manolache : Ca persoană, resursă și pedagog renumit al pedagogiei românești, din punctul dumneavoastră de vedere, care este modelul pe care îl considerați cel mai adaptat pentru formarea profesorilor din învățământul primar și preșcolar? Să ne referim istoric.

R. Iucu : Să o luăm istoric, sincer să fiu, la momentul ăsta, România are un sistem care prin departamentul de formare, așa, PIPP-ul ca atare este o modalitate foarte avangardistă, sincer vorbind, este o modalitate de profesionalizare. Corect este foarte bine așa, sunt 3 ani de formare, Bologna, este adevărat dar eu cred că e nevoie și de masterat, așa, un masterat care să completeze, un masterat didactic sau un masterat educational, cum au făcut seriile voastre, dar să fie adăugat. Carieră în sine doar cu 180 de credite poate să îți ofere acces, dar pentru desăvârșirea carierei cred că este nevoie și de un program de masterat sincer, nu l-aș considera neapărat masterat didactic, așa cum au nevoie în mod cert profesorii din învățământul gimnazial și liceal. Deci, acolo masteratul didactic este vital, aicea masteratul poate să fie didactic sau educațional din sfera mentorat, coaching, formarea formatorilor, așa, evaluarea programelor, management, orice program masterat din familia aceasta educațională contribuie mult la dezvoltare. Pentru momentul acela Colegiul de Instructori a fost una dintre cele mai bune soluții pentru că se făcea o tranziție de la liceul pedagogic către o nouă formă. România venea cu o experiență foarte bună a liceului pedagogic, eu sunt produs al liceului pedagogic și foarte mulți ca mine au avut și rămân cu nostalgia liceului pedagogic, și foarte multă lume apreciază că cel mai bun produs structural al educației pentru formare a fost liceul pedagogic și că tot ceea ce s-a întâmplat după, nu se mai ridică la acel nivel. Aș spune că nu e chiar așa, noi suntem o generație bună pentru anii, pentru vremurile respective. Lucrurile au fost adaptate contextual, acum e nevoie de o altă abordare, așa cum și educația și formarea se adaptează și cred sincer că dacă vom lua în calcul toate variabilele, ajungem să apreciem că etapei istorice din 2000 Colegiul de Instructori pentru România i-a dedicat o poziție foarte bună, privilegiată. Deci, eu cred că a fost un moment bun, s-a schimbat rapid pentru că și progresele și paradigma s-au schimbat, s-a trecut la paradigma anglo-saxonă. Ușor, ușor, limba engleză devenea dominantă și a preluat inclusiv domenii largi. Termenul de pedagogie a fost folosit din ce în ce mai puțin și s-a trecut la Educational Sciences sau Science of Education, încetul cu încetul “la pedagogie”

a fost trecut în plan secund sau pădagogik, cum este în limba germane. Acum s-a revenit, pentru că acum, în momentul ăsta, între noi fie spus, (no saying). ăsta e cursul practic.

R. Manolache : Cu privire la școală normală, liceul pedagogic, instituție cu mare tradiție în România, conform datelor, în anul școlar 1999-2000 se decide la nivel național să nu se mai organizeze înscrieri pentru învățători-educatoare la liceul pedagogic. Doi ani târziu, respectiv în 2001 se decide reînființarea.

R. Iucu : Se revine cu o clasă de puericultori sau ce ?

R. Manolache : Nu, în 2001 se organizează din nou înscrieri pentru specializarea învățători-educatoare în cadrul liceului pedagogic. În 2006 se decide din nou să se desființeze aceasta specializare, însă s-a revenit în 2009. Când se decide din nou să se realizeze înscrieri la nivel liceal pentru învățători-educatoare. În 2012, din nou se desființază aceasta specializare în cadrul liceului pedagogic și din 2014 din nou s-a reînființat în cadrul liceului pedagogic. Care este percepția dumneavoastră cu privire la aceste schimbări?

R. Iucu : Cred că s-au reînființat numai niște clase. Instituția ca atare nu și-a mai recăpătat niciodată structural misiunea socială pentru că până în anii ăia, liceul pedagogic, școala normală avea o misiune socială, era instituția care capitaliza prestigiul, care capitaliza cu adevărat anvergura aceasta a respectului pentru formare. După aceea s-au mai înființat, tot timpul în România a fost un moment foarte delicat și trebuie să recunoaștem foarte sincer, am avut în anii ăia și prin 2000, intervalele sunt oarecum fluctuante, așa, am avut o dezvoltare a învățământului privat care a oferit foarte multe alternative de ID, învățământ la distanță. Nu vorbim despre ID-ul Universității din București care a fost de foarte bună calitate și controlat din perspectiva academică, vorbim despre experiențele pe care le-au avut multe universități private la aceea vreme, care au deschis filiale în toate județele și care au promovat un învățământ, așa, care nu a avut cea mai bună marcă a calității pentru vremea respectivă. Iar chestiunea asta a dat, probabil, de gândit decidenților de la aceea vreme. Pentru că oamenii aceia nu erau formați într-o instituție care să fie un produs al calității foarte serioase, riguroase, ci erau, mai degrabă, un produs al unei conjuncturi, se înscriau acolo, nu aveau asistare, nu beneficiau de o calitate a educației. Cred că asta a fost, sincer, interpretarea mea, de asta s-a revenit la nivel de decizie. Noi am fost în minister, am lucrat și în minister o perioadă, până în 2002, după aceea nu am mai fost, cu domnul profesor Păun, cu domnul profesor Manolescu, cu domnul profesor Molan, era secretar de stat o perioadă, așa. După aceea nu mai am control foarte bun al datelor și al informațiilor, dar rezumatul tău este unul foarte larg. Și cred însă, dar asta e explicația mea, poate fi și altă explicație, dar a mea, cred că temerea pe care o producea la vremea respectivă inflația de profesori pentru învățământul primar-preșcolar, sau de învățători-educatoare care nu

aveau o formare foarte serioasă și cu standarde de calitate înaltă, a făcut să se aprecieze că liceul pedagogic, înainte, era de mai bună calitate. Gândindu-ne că noi școlarizam un număr mic, da, și o Universitate, nu dăm nume, că nu asta este important, privată, școlariza mii, îți dai seama că lucrurile acestea, nefiind oprit procesul, negăsindu-se o modalitate prin care să poți face o selecție foarte riguroasă, până la înființarea ARACIS-ului. ARACIS a introdus atunci, după ce s-a înființat o comisie, știu că am făcut parte din prima comisie care a creat standardele acelea de evaluare și atunci lucrurile s-au oprit cu aceea inflație a produsului educațional pentru formarea cadrelor didactice din primar-preșcolar lipsite de standarde de calitate.

R. Manolache : În concluzie, stimate profesor universitar doctor Iucu, care este percepția generală a dumneavoastră față de evoluția formării cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar după 1990 până în anul implantării procesului Bologna?

R. Iucu : Mulțumesc foarte mult pentru întrebare. Bologna a făcut, și exemplul Franței, ce este foarte important, pentru că Sarkozy a fost criticat pentru generalizarea agresivă a programelor masterale și a substituirii. Faptul că o instituție cum a fost IUFM-ul a dispărut, ne surprinde și nu ne surprinde pentru că și la noi am asistat tot la evoluții și la involuții ale unor instituții. Procesul Bologna a fost probabil cel mai puternic proces educațional cu influențe asupra politicilor interne. După cum știți, statele membre pe domeniul educație au deplină autonomie în a își structura sistemul de învățământ. Ele primesc din partea comisiei europene numai recomandări, în timp ce, pe agricultură, pe sănătate, pe mediu sunt date directive europene a căror respectare este obligatorie și a căror nerespectare impune pedepse din partea Comisiei, sancțiuni, pe domeniul Educației, nu există sancțiuni. Deci, educația este guvernată prin ceea ce se numește la nivel european Open Method of Coordination, metoda deschisă de coordonare prin care statele membre se autoguvernează și primesc din partea Comisiei recomandări pe anumite arii: recomandarea privitoare la, privitoare la, privitoare la și fiecare stat își procesează toate aceste dimensiuni creând din ele un reper foarte important pe care ulterior și-l prelucrează singure. Deci, asta face ca o fluctuație să apară la nivel național fără să avem o instituție unitară. Am avut un proces unitar Bologna, el nu a creat însă instituții identice peste tot la nivel european, tocmai pentru că vă spuneam în spate este perspectiva procesuală foarte independentă și autonomă a țărilor prin care cultura și educația și le reglementează singure.

R. Manolache : Și cu privire la evoluțiile după revoluție, după 1990 până când am adoptat acest sistem?

R. Iucu : Sunt la fel marcate fundamental de Bologna pentru că trecerea la nivelul învățământului superior al formării cadrelor didactice a consolidat prestigiul social al profesorului, următorul element a fost recunoașterea poziției de profesor pentru toți absolvenții

care ocupa o poziție didactică, deci, nu mai era învățătorul, profesorul din liceu, domnul profesor și, ah, învățătorul, educatoarea aia! Deci, era un nivel de recunoaștere socială care conferea un statut egal învățătorului, educatoarei și profesorului de liceu. Toți erau domnul sau doamna dintr-o perspectivă socială, deci, nevoia asta era o nevoie socială, firească, pentru ca o profesie să devină mai puternică. Ce era important de baricadat aici, de consolidat erau standardele de calitate pentru că dacă noi am avut cifra de școlarizare, nu mai știu, 60 sau 40, puțini erau, poate că aveți informații mai clare cât erau cifrele noastre. Ele erau foarte puține și absolvenții, sigur că da, aveau șanse mult mai bune de inserție. Unii dintre ei, după aceea, și-au continuat studiile, și-au continuat studiile la nivelul disciplinei pedagogie, și au fost absolvenți de pedagogie prin faptul că s-au echivalat niște studii. Dar după ce s-a clasificat problema și s-a stabilit că este egal pentru sindicate, sindicatele la vremea respectivă nu au agreat prea ușor transformarea poziției de învățătoare și de educatoare în profesor de învățământul primar și preșcolar, așa, pentru că nu obțineau niciun fel de calitate, era pur și simplu o recunoaștere firească a formării de care beneficia într-o universitate europeană, România fiind țară semnatară a acordului de la Bologna.

R. Manolache : În concluzie, dacă ați mai dori să mai adăugați ceva, în funcție de experiența dumneavoastră, în acest domeniu?

R. Iucu : O să mă duc să mă uit acasă să văd ce mai am din vremea aia, ceva care ar putea să fie relevant, din ce am marcat noi, așa, ca momente. Îmi amintesc o vizită a președintelui României, Ion Iliescu, care era președintele la aceea vreme, care a fost la Colegiul Universitar de Instructori din București, și care a vizitat, sigur că a vizitat Școala Normală, Colegiul, dar era o recunoaștere a instituției în sine. Deci, președintele vine și vizitează instituția, prin vizita lui dă un gir instituțional, nu contează cum s-a numit președintele, a contat că a fost acolo în vizită, nu mai rețin anii, nu mai contează și asta, și a fost un colectiv foarte solid. Dacă privim colectivul, el este într-o evoluție constantă pentru că după mine a fost domnul profesor Manolescu, dar el era și înainte pentru că noi am lucrat împreună. Și profesorului Manolescu îi datorăm foarte mult din ceea ce este consolidarea reală și există poate aici niște ani buni care se văd și acum pentru că acel nucleu este și în momentul de față nucleul pe care se consolidează nucleul DPIPP actual, de aceiași oameni. Unii dintre ei, sigur, sau pe cale naturală și-au schimbat statutul, dar noi i-am păstrat, domnul profesor Manolescu, domnul profesor Molan, care au activități în continuare acolo, din câte știu eu, niște oameni deosebiți, doamna profesor Bizdună, domnul profesor Roșu, domnul profesor Păsăilă, da, o echipă, doamna Carmen Țică, niște oameni de excepție cu care s-a lucrat și care au creat de-a lungul timpului, mai ales domnul profesor Manolescu, cu adevărat, o formulă minunată. Îmi amintesc cu drag de ei.

R. Manolache : Vă mulțumesc stimate profesor că ați acceptat să participați în cadrul acestei cercetări din cadrul laboratorului CAREF. Vă mulțumim.

R. Iucu : Cu mare drag, și eu.

Annexe n° 5

Entretien réalisé à Bucarest le 30 octobre 2019 avec un témoin anonyme, directeur d'un lycée pédagogique de 1990 à 1999 et depuis, il est inspecteur de l'Éducation nationale (Interviu realizat sub anonimat cu un inspector al Educației Naționale. A fost directorul unui Liceu Pedagogic/Școli Normale între 1990 și 1999. 30 octombrie 2019, București)

R. Manolache : Bonjour, nous vous remercions pour votre temps et pour votre participation à la recherche portant sur le sujet : France - Roumanie, étude comparative de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire de 1989 à 2005, déroulée au sein de laboratoire de recherche CAREF de l'UPJV en France. Pourriez-vous nous dire dans quels contexte la Révolution de 1989 vous a trouvé ?

A : J'étais directeur des travaux pédagogiques au lycée pédagogique X. Depuis 1990 j'ai eu le poste de directeur adjoint.

R. Manolache : Vous vous souvenez de la période qui a suivi immédiatement la révolution ?

A : Oui, il y avait une atmosphère effervescente, les barrières ont disparus, les élèves ont fait entendre leur voix en demandant leurs droits.

En janvier-février, nous avons eu des discussions avec les élèves, ils ont demandé la diminution des heures, l'organisation de la double spécialisation *învățător-educatoare*⁸⁹⁰. J'avais l'avantage d'être jeune, j'étais proche des élèves. Les élèves n'ont pas hésité à formuler des différentes demandes. J'avais un peu conscience de ce poste, j'ai appris sur le tas, je faisais équipe avec les élèves.

R. Manolache : Quel a été le résultat de ces demandes ?

A : Il s'agissait de demandes opportunes et nécessaires. Je suis allé à Șora⁸⁹¹ avec les souhaits sur papier. J'ai parlé à M. Șora. La demande de la part des élèves d'avoir une double spécialisation a fait passer la durée des études à cinq ans. J'étais seul en audience avec M. Șora. Il était philosophe, il a reconnu la nécessité d'allonger la durée des études et de la double spécialisation.

R. Manolache : Entre 1990 et 1992 le nom d'école normale a été repris, comment expliquez-vous ce changement ?

⁸⁹⁰ Appellation des enseignants du premier degré en Roumanie, diplômés du lycée pédagogique /école normale.

⁸⁹¹ Mihai Șora, ministre de l'Éducation nationale de 30 décembre 1989 à 28 juin 1990.

A : Ça a été une décision historique. Avant, le nombre de places était aussi pour la province. De même, par exemple, à Giurgiu se formait *educatoare* et à Bucarest se formait *învățătoare*. Le lycée pédagogique était aussi un centre de formation, assurait la formation continue, le perfectionnement à Giurgiu, Ialomița, Călărași, Dâmbovița. Donc le changement de nom est dû à une décision nationale, c'était une reconsidération historique, ainsi les écoles normales ont été individualisées.

R. Manolache : Après 90, comment avez-vous aperçu les élèves et l'évolution des élèves de 1990 à 2000 ?

A : Les élèves étaient bons, sélectionnés. Après la révolution les élèves avaient un grand mot à dire, par exemple, les plus grands ne trouvaient pas nécessaire d'étudier la physique et la chimie, alors ils ont eu aussi de telles demandes, à étudier uniquement en IX^{ème} et X^{ème} classe⁸⁹². Les programmes ont été révisés progressivement.

R. Manolache : En 1995 ont été créés les Collèges universitaires d'instituteurs, puis en 1999, ont été généralisés. Quel a été le contexte de ce changement ?

A : Les collèges ont utilisé l'expérience et le corps enseignants des lycées pédagogiques. Donc l'expérience des professeurs des lycées pédagogiques qui avaient aussi des écoles d'application. Les universités n'avaient pas cette ressource, elles ont recouru aux lycées pédagogiques qui avaient ici vingt écoles d'application.

R. Manolache : À la suite de votre expérience, quelles ont été les similitudes et les différences entre ces deux institutions ?

A : Les différences sont évidentes, en termes de niveau de connaissance et de la qualité de l'acte d'enseigner entre un diplômé du lycée pédagogique et du collège d'instituteurs. Ils avaient un statut différent, un salaire différent.

R. Manolache : Comment la qualité du système de formation des *învățătorilor-educatoarelor / insitutorilor* a été contrôlée et évaluée ?

A : Je ne peux pas dire. Le perfectionnement était bien fait, étant repris de l'enseignement supérieur.

R. Manolache : Après 1989, le lycée pédagogique/l'école normale a subi de nombreux changements, de nom, de durée etc. Quels ont été les plus grands changements par rapport au poste que vous avez occupé ?

A : Le changement de nom c'était du pareil au même. Puis le nombre d'années a été réduit à quatre, donc la poursuite s'est faite avec l'enseignement supérieur. Après la révolution, les

⁸⁹² IX^{ème} et X^{ème} classe représente les deux premières années d'études du lycée pédagogique/l'école normale.

organisations communistes ont été supprimées, par exemple l'union des jeunes communistes. Nous étions allés au parc pour labourer, pour ramasser les papiers, ça a été supprimé. C'était comme un déchaînement, la notion d'obligation et d'endoctrinement avait disparu.

R. Manolache : Quelle est votre perception en ce qui concerne l'évolution et les changements des institutions de formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire après 1990 et jusqu'à la mise en place du processus de Bologne ?

A : Il fallait s'aligner, dans l'union européenne la formation ne se réalisait plus à travers l'enseignement secondaire. L'avantage a été pour le changement de statut et l'alignement. C'était nécessaire-obligatoire de s'aligner à l'enseignement pédagogique européen.

R. Manolache : D'après vous, quel est le rôle de l'école normale dans le système roumain, dans la pédagogie roumaine ?

A : Elle a d'importantes traditions, de très bons résultats. Et elle assure une formation solide, quand il avait cinq ans, en quatre ans ce n'est pas si efficace. Les élèves achevaient leurs études à 19 ans, ils possédaient des connaissances solides, puis ils restaient en contact avec le lycée pédagogique tout au long de leur carrière. Les structures respectives dans l'enseignement supérieur, les facultés n'avaient pas cette expérience, elles formaient les enseignants, pas les *învățătorii*. Mais le statut des *învățătorilor* et des *educatoarelor* a changé. Je crois que la didactique et les stages étaient insuffisants. Ceux de collège n'avaient pas vraiment de vocation pour devenir *învățător*.

R. Manolache : En conclusion, qu'est-ce que vous a impressionné ou marqué dans le changement intervenu juste après 1989 ?

A : J'ai réalisé que le changement était plus difficile pour les enseignants bien formés mais plus âgés par rapport aux plus jeunes. Les personnes dans la trentaine et la quarantaine ont eu plus de mal à s'adapter à un tel changement radical. C'était une chose difficile pour moi en tant que directeur de travailler avec des générations qui ont eu du mal à s'adapter au changement. Les plus âgés étaient donc moins prêts à changer. Et avant, les élèves étaient habitués à l'autorité, puis les relations avec la classe a été différentes, les élèves étaient plus libres

R. Manolache: Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cette recherche.

A : Merci à vous.

Interviu realizat în data de 30 octombrie 2019, București, sub anonim cu un fost director al unui Liceu Pedagogic/Școli Normale între 1990 și 1999. După această dată este inspector al Educației Naționale. (Entretien réalisé à Bucarest le 30 octobre 2019 avec un témoin anonyme, directeur d'un lycée pédagogique de 1990 à 1999 et depuis, il est inspecteur de l'Éducation nationale).

R. Manolache : Bună ziua, vă mulțumim pentru timpul acordat și pentru participarea dumneavoastră în cadrul cercetării cu tema : Franța – România, studiu comparativ al formării inițiale a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar din perioada 1989 – 2005 din cadrul laboratorului de cercetare CAREF al UPJV din Franța.

Ne puteți spune în ce contexte v-a găsit revoluția din 1989 ?

A : Eram director cu munca educativă în cadrul liceului pedagogic din X. Din 1990 am obținut funcția de director adjunct.

R. Manolache : Vă amintiți perioada imediat după revoluție ?

A : Da, era o atmosferă efervescentă, barierele au dispărut, elevii au devenit « vocali » în drepturi. În luna ianuarie-februarie, am avut discuții cu elevii, au cerut reducerea orelor, organizarea dublei specializări învățător-educatoare. Aveam avantajul că eram tânăr, eram apropiat de elevi. Elevii nu aveau rețineri în a cere diferite solicitări. Eu eram puțin conștient de funcția respectivă, am învățat din mers, făceam echipă cu elevii.

R. Manolache : Care a fost deznodământul acestor solicitări ?

A : Erau niste solicitări oportune, necesare. Cu doleanțele pe hârtie, am mers la Șora. Am discutat cu domnul Șora. Cererea din partea elevilor de a avea dublă specializare modifica și durata studiilor la cinci ani. Am fost singur în audiență la domnul Șora. Dansul era filozof, a recunoscut necesitatea prelungirii duratei studiilor și a dublei specializări.

R. Manolache : Între 1990 și 1992 s-a reluat denumirea de școala normală, cum explicați această schimbare ?

A : A fost o decizie istorică. Înainte numărul de locuri era și pentru provincie. De asemenea, de exemplu la Giurgiu se formau educatoare și la București învățătoare. Liceul pedagogic era și centru de perfecționare, asigura formarea continuă, perfecționarea la Giurgiu, Ialomița, Călărași, Dâmbovița. Deci schimbarea de nume a fost o decizie la nivel național, a fost o regândire istorică, așa școlile normale au fost individualizate.

R. Manolache : După '90, cum ați perceput elevii și evoluția elevilor din '90 până în 2000 ?

A : Elevii erau buni, selectați. După revoluție elevii au avut un cuvânt mare de spus, de exemplu celor mari nu li se părea necesar să facă fizică și chimie, deci au avut și asemenea solicitări, să se facă doar la clasa a IX a și a X a. Treptat s-au revizuit și programele.

R. Manolache : În anul 1995 s-au creat apoi în 1999 s-au generalizat Colegiile universitare de institutori. Care a fost contextul acestei schimbări ?

A : Colegiile foloseau experiența și cadrele didactice din liceele pedagogice. Deci experiența profesorilor din liceele pedagogice care aveau și școli de aplicație. Universitățile nu aveau această resursă, au apelat la liceele pedagogice care aici aveau douăzeci de școli de aplicație.

R. Manolache : În urma experienței dumneavoastră, care au fost asemănările sau deosebirile între cele două instituții?

A : Diferențele se văd, în ceea ce privește nivelul de cunoștințe și calitatea actului de predare dintre un absolvent al liceului pedagogic și al unui colegiu de institutori. Ei aveau un statut diferit, o altă salarizare.

R. Manolache : Cum s-a monitorizat și evaluat calitatea sistemului de formare a învățătorilor-educatoarelor / insitutorilor ?

A : Nu mă pot pronunța. Perfecționarea era bine făcută, era preluată din învățământul superior.

R. Manolache : După 1989, liceul pedagogic/școala normală a cunoscut multe schimbări, de nume, de durată etc. Care au fost cele mai mari schimbări din perspectiva funcției pe care ați avut-o ?

A : Schimbarea de nume a fost aceeași Mărie cu altă pălărie. Apoi numărul de ani s-a redus la patru, așa continuarea se făcea prin învățământul superior. După revoluție s-a desființat organizațiile comuniste, de exemplu, uniunea tineretului comunist. Se mergea în parc să săpăm, să adunăm hârtii, s-a renunțat. A fost ca o descătușare, dispăruse noțiunea de a se impune, îndocrinarea.

R. Manolache : Care este percepția dumneavoastră despre evoluția și schimbările instituțiilor de formare inițială a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar după 1990 și până la apariția procesului Bologna?

A : A trebuit să ne aliniem, în uniunea europeană nu se mai făcea formarea doar prin studii medii. A fost avatajul schimbării statului și alinierii. A fost un lucru necesar obligatoriu să ne aliniem la învățământul pedagogic european.

R. Manolache : Din punctul dumneavoastră de vedere, care este rolul Școlii Normale în sistemul românesc, în pedagogia românească ?

A : Are tradiții importante, rezultate foarte bune. Și asigură o solidă pregătire, când erau cinci ani, prin patru ani nu este așa performant. Elevii terminau la 19 ani, aveau cunoștințe solide,

apoi țineau legătura cu liceul pedagogic de-a lungul carierei. Structurile respective din învățământul superior, facultățile nu aveau această experiență, ei formau profesorii, nu învățătorii. Dar s-a schimbat statutul învățătorilor și educatoarelor. Părerea mea este că și metodică și practica erau deficitare. Cei din colegiu nu prea aveau vocație să devină învățători.

R. Manolache : În concluzie, ce v-a impresionat sau v-a marcat în schimbarea imediată după 1989 ?

A : Mi-am dat seama că schimbarea s-a realizat mai greu pentru cadrele didactice foarte bine pregătite dar mai în vârstă față de cea a celor tineri. Cei de 30-40 de ani s-au adaptat mai greu schimbărilor radicale. A fost un lucru dificil, ca director pentru mine să lucrez cu generații care s-au adaptat greu la schimbare. Deci cei mai în vârstă au fost mai puțin dispuși la schimbare. Iar elevii înainte erau obișnuiți cu autoritatea, apoi relaționarea cu clasa a fost diferită, elevii erau mai liberi.

R. Manolache: Vă mulțumim că ați acceptat să participați la această cercetare.

A : Eu vă mulțumesc.

Annexe n° 6

Entretien avec M. le professeur universitaire Vasile Păsăilă, le 1^{er} novembre 2019, à Bucarest (Interviu cu domnul profesor universitar dr. Vasile Păsăilă, 01 noiembrie 2019, București)

M. Vasile Păsăilă a été à partir de 1990 enseignant d'histoire au Lycée pédagogique de Bucarest/l'École Normale „Elena Cuza » / Collège National « Elena Cuza » et simultanément à partir de 1999, collaborateur de Collège Universitaire pédagogique d'instituteurs Bucarest / Département de formation des enseignants, Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, Université de Bucarest. Il est auteur de plusieurs ouvrages, études et articles.

R. Manolache : Bonjour, monsieur le professeur Vasile Păsăilă.

V. Păsăilă : Bonjour.

R. Manolache : Nous vous remercions pour votre temps et pour votre participation à la recherche portant sur le sujet : France - Roumanie, étude comparative de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire de 1989 à 2005, déroulée au sein de laboratoire de recherche CAREF de l'UPJV en France. Pour éviter toute distorsion des réponses, puis-je enregistrer cette conversation conformément aux règles éthiques de la recherche mentionnée ?

V. Păsăilă : Oui.

R. Manolache : Je me permets de vous présenter brièvement, comme un représentant essentiel du processus de formation des enseignants du primaire et préscolaire, avec plus de 30 ans d'expérience. Par conséquent, voulez-vous me dire comment votre parcours dans cette direction a commencé ?

V. Păsăilă : Passons donc aux origines, origines professionnelles. J'ai travaillé avant '89 dans l'enseignement universitaire, après j'ai décidé, après 1990, de venir dans l'enseignement préuniversitaire. Vu que je savais certains...j'avais des informations sur l'enseignement préuniversitaire avec la spécialisation en pédagogie, via le concours. Le lycée était très bon, le lycée pédagogique comme il était appelé à l'époque, et c'était dans top 10 des lycées de Bucarest. J'ai eu le concours, sans problème, et en 1990 je suis venu en tant que professeur titulaire d'histoire au sein du lycée pédagogique, comme il a été appelé immédiatement après 1990, parce qu'après, je ne sais pas, deux, trois ans, il a été appelé l'École normale, puis le

Collège national Elena Cuza, comme on l'appelle d'aujourd'hui. Le déterminant était que je ne sais pas maintenant comment prioriser les raisons, mais en tout cas, un rôle important l'a joué ce souvenir de mes premiers enseignants, *învățătorii, învățătoarele*, qui sont restés dans ma mémoire. Et, dans même temps, je voulais lier l'éducation pédagogique préuniversitaire – de quoi exactement ? De l'enseignement universitaire qui préparait les étudiants pour ... à l'époque encore pas, mais plus tard oui, donc à partir de 1998, si je ne me trompe pas, a commencé l'activité de ce Collège universitaire.

R. Manolache : En 1999, d'après mes connaissances, à Bucarest.

V. Păsăilă : En '99, comme ça, bien sûr, et cette perspective, parce qu'on a entendu dire qu'un niveau universitaire serait créé dans ce domaine. Plusieurs collègues de lycée, ici je nomme : monsieur Manolescu, monsieur Molan, monsieur Roșu, madame Anca Petrescu, donc, beaucoup, beaucoup qui sont restés titulaires dans l'enseignement supérieur, je suis resté titulaire dans l'enseignement préuniversitaire et collaborateur à la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation. Le fait que nous lions ici très bien la formation, la formation d'ici, avec la formation universitaire, a été un atout pour moi, dans le sens que nous avons vu nos élèves, nous avons vu la majorité, quatre-vingt-dix et ... pour cent étaient et sont des filles, j'ai vu une occasion – alors dire non ? Dans la formation des élèves, et puis des étudiants, le lien est naturel, passant de l'enseignement préuniversitaire à l'enseignement universitaire. Par conséquent, le fait que ce qui se fait dans l'enseignement primaire constitue la première brique sérieuse, appelons-la ainsi, métaphoriquement, dans la préparation des enfants, puis des élèves du collège, a été une autre raison qui m'a amené à venir dans l'enseignement préuniversitaire avec cette spécialisation. Je mentionne que lorsque je suis arrivé, en 1990, dans cette institution qui s'appelle le Collège national Elena Cuza, ce n'était que le profil pédagogique, donc il n'y avait pas d'autres spécialisations. J'ai eu, je ne sais pas, le nombre de classes était différent d'une année à l'autre, selon la façon dont ils ont été approuvés par l'Inspection ou le ministère, un enseignement de qualité, très bon collège de pédagogie, psychologie, très bien noté. De même, en général, le personnel enseignant d'ici était très bon, l'épreuve c'est que le lycée était dans les meilleurs lycées de Bucarest. Donc, la deuxième raison, c'était celle-ci, j'ai été convaincu que nous posons les bases d'une formation sérieuse et que ces jeunes enfants, petits écoliers, oui, du primaire, viennent avec une certaine préparation qui constituera la base de toute l'activité ultérieure en tant qu'adultes ou en tant qu'élèves, en tant qu'étudiants. Ici, un rôle important dans ma transition vers, pour arriver à une autre question dans notre entretien...

R. Manolache : Quand vous êtes passé, en tant qu'enseignant du lycée au...

V. Păsăilă : Exactement. Au moment quand ce collège a été créé officiellement, qui a fonctionnait chez nous, au sein de lycée en tant qu'institution. Je ne sais pas si vous le savez, plusieurs collègues dirigés par M. Iucu, M. Molan, M. Manolescu et M. Negrecea, ils étaient ici, au départ, pendant un certain moment, tout le monde, Anca Petrescu, de français, donc tout le monde avec les enseignants titulaires de l'enseignement universitaire, et nous étions ici, donc, préuniversitaire, et ceux qui ont complété leur norme, c'est-à-dire, roumain, mathématiques, langues étrangères, ont réussi à se titulariser. L'histoire n'ayant pas autant d'heures, je suis resté collaborateur du collège, puis l'institut, puis, bien sûr, le département au sein de la faculté.

R. Manolache : Quelles similitudes et différences avez-vous ressenties entre les deux institutions ?

V. Păsăilă : Donc, maintenant, oui, voici une autre affaire. Tout d'abord, la similitude est fondamentale, dans le sens qu'il s'agit de la même spécialisation, seulement à un autre niveau, donc je venais du profil pédagogique, je suis allé dans le profil psychopédagogue, en d'autres termes, et la culture générale, bien sûr car l'histoire fait partie de ce domaine de la culture générale, et comme une discipline qui est enseignée dans le primaire et des éléments de l'histoire sont enseignées ou des activités sont faites même à la maternelle, dans le domaine de la société. Par conséquent, l'histoire avait sa place et a encore un chemin bien défini dans la formation des enfants de primaire, d'autant plus qu'au sein du collège, de l'institut, du département, nous avons, d'une part, l'histoire, afin de mettre à jour l'information historique, parce que nous avons besoin de ce travail, et l'histoire, comme science, a évolué, et en même temps, la didactique de l'histoire comme nouveauté, à un autre niveau, parce qu'elles faisaient aussi de la didactique dans préuniversité. Par conséquent, leur formation antérieure de lycée, de 5 ans, puis 4, puis la pratique pédagogique, en travaillant avec les classes, avec les enfants, elles continuent naturellement, dans le département, au collège. C'était un très bon élément d'articulation. Maintenant, avec votre permission, je vous dis que ce n'est plus comme ça comme à l'époque ! On étudiait beaucoup plus à l'époque, et les stages, à l'époque, c'est-à-dire 5 ans de formation préuniversitaire au secondaire. Spécialement, nos candidates passaient des épreuves, et maintenant ils passent des épreuves spéciales pour le lycée pédagogique, du dessin au sport. Mais à l'époque ces épreuves étaient passées très sérieusement et il y en avait assez ne pas réussir, venant de la VIII^{ème}⁸⁹³ à la IX^{ème} classe⁸⁹⁴, il y avait une compétition très élevée ici, d'autant plus qu'il y avait beaucoup d'élèves qui venaient, et elles viennent encore, des zones adjacentes, de la proximité de Bucarest, donc beaucoup de provinciales, entre guillemets, ici,

⁸⁹³ C'est la dernière classe du collège.

⁸⁹⁴ C'est la première classe du lycée.

chez nous, des filles sérieuses, qui sont maintenant *învățătoare*, sont des enseignantes, sont des institutrices. Par conséquent, le changement n'était que en ce qui concerne la quantité d'information, la liberté d'en dire plus, pour ainsi dire, parce que le programme d'études de lycée, le programme d'études de faculté, c'est différent, le niveau en est un autre, il était plus homogène, puis, nos étudiantes ou étudiants étaient plus homogènes, combien étaient-ils, soit dans l'enseignement à distance. A un moment donné l'enseignement à distance, Credis⁸⁹⁵, ID⁸⁹⁶, ou l'éducation en présentiel ont été créés. Et ici, nous avons autre chose à dire, sur l'histoire : nos disciplines ou la discipline histoire sont enseignées encore aujourd'hui en troisième année de la faculté, donc vers la fin, quand les filles, les étudiantes, ont déjà eu beaucoup de connaissances. Ayant aussi des connaissances antérieures, c'était très bien, alors. Maintenant, c'est plus difficile, parce qu'on a changé, pour vous dire maintenant, la composition, entre guillemets, de nos étudiants, parce qu'il leur est autorisé à venir, à l'entretien, non, à l'examen, à la sélection, aux filles qui ont terminé des spécialisations autres que pédagogiques, et elles font le même nombre d'années, trois ans, selon les normes européennes. Or je vois une chose que, je ne sais pas quoi dire, je ne l'aime pas vraiment comme je l'ai aimé dans la première partie, jusqu'en '99, jusqu'en 2000, environ 2000, l'enseignement pédagogique s'est très bien passé. Depuis, malheureusement, en adoptant ce système de trois ans, et en laissant la liberté de venir, des filles qui n'ont pas obtenu leur diplôme de lycée pédagogique, nous met dans des situations ... Et je pense que mes collègues vous ont dit la même chose, c'est autre chose quand vous avez devant un public homogène, comme formation, et autre chose quand vous avez en face de vous des étudiantes qui n'ont pas passé par le profil pédagogique de spécialisation, et puis, l'abc doit être clarifié ou l'histoire de l'abc dans les sciences pédagogiques, tandis que dans l'autres cas nous avons à notre disposition les fondements qui étaient appropriés au lycée très facilement et nous pouvions nous permettre beaucoup plus de choses pendant les cours universitaires. Maintenant, c'est plus dur ! Et je ne sais pas si dans trois ans on pourra récupérer ce que nos filles faisaient en cinq ou quatre, non, plus trois, si on veut le prendre comme ça, d'institut, de collège.

R. Manolache : Je dois vous demander sur le programme, il y avait une synchronisation de programme entre celui de collège et celui de lycée ?

V. Păsăilă : Le programme était corrélé, dans le sens que les problèmes de leur programme d'études secondaires ou préuniversitaires n'étaient pas reproduits de façon identique. Ils se

⁸⁹⁵ CREDIS c'est le département de la direction de l'enseignement à distance et présence réduite affilié à la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, partie intégrante de l'Université de Bucarest.

⁸⁹⁶ Enseignement à distance.

complétaient avec le programme de faculté, dans le sens qu'il se développait certains problèmes de programme de lycée, oui, c'est ainsi normal, nous n'avons pas eu autant d'heures, surtout de stages, un autre problème. Je ne sais pas si les enseignants que vous avez interviewés vous ont parlé des stages que nos étudiantes réalisent dans l'enseignement supérieur, dans le sens que moi, étant d'histoire, je ne peux pas voir beaucoup de leçons qu'elles réalisent pendant leur stages. Peut-être le roumain, les mathématiques, ont plus d'heures et je pense, je suis convaincu, qu'il y a plus de stages dans ces domaines, peut-être par rapport à l'histoire. Heureusement que les filles (en référence aux étudiantes) ont fait ce programme en détail, en quatrième année au lycée. Donc, je les connais, et je sais comment ça s'est passé, celles qui ont suivi le lycée pédagogique, pas les autres. Il y a un problème, cependant, la pratique pédagogique que nos filles, nos étudiantes du département réalisent, de mon point de vue, et de la discipline que j'enseigne, est très faible. Je veux dire, je ne peux pas contrôler, le temps ne me le permet pas, et même les projets de leçon, je ne peux pas tout voir. Certaines filles viennent et on parle sur les projets. J'ai aussi vu des leçons, quand elles m'ont invité, des leçons de final de diplôme, etc., j'en ai vu certains, mais les leçons réalisées durant les stages, je n'ai pas pu les voir pendant la formation universitaire. Au lycée, oui, il y avait des journées spéciales où les stages se déroulaient très sérieusement, et dans les salles de classe, tout était organisé, tant l'horaire, que le programme, tout était bien mis en place, avec des fiches de suivi des leçons, avec des discussions, avec des projets, avec tout, avec l'implication aussi de *învățătoarea*, l'enseignant de la classe, et l'élève, et l'enseignant didacticien, et le collègue de pédagogie qui coordonnait les stages donc, c'était très sérieux la pratique appliquée, maintenant, c'est moins.

R. Manolache : Je vous remercie.

V. Păsăilă : De mon point de vue, de l'histoire, je parle d'histoire, pas de roumain, pas de mathématiques ou autre, c'est l'histoire qui devrait être plus.

R. Manolache : Je vous remercie. Puis-je vous adressez la question suivante ? D'après votre expérience au sein de ces deux institutions, une expérience significative, comment se réalise le lien entre la partie théorique et pratique au sein de l'école normale et puis au sein de l'université ?

V. Păsăilă : Au département, c'est comme ça que nous l'appelons. Oui, c'est clair, vous avez pris note de mes collègues, de la façon dont il est organisé, je suppose, en tant que département au sein de la faculté, en fait c'est une faculté, mais le grand chapeau est la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, intégrée à elle ce département de formation des enseignants et la spécialisation est la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire. À ce

sujet, donc, comme se réalise, vous demandez sur le lien entre la théorie et la pratique, n'est-ce pas ?

R. Manolache : Oui.

V. Păsăilă : Chez nous c'est normal. Ou je crois, que par rapport à d'autres spécialisations d'enseignants, qui se prépare pour la physique, la chimie, l'histoire, le roumain, oui, dans notre spécialisation, c'est-à-dire, cette formation pour l'enseignement primaire, est plus liée, je dirais, plus couplé, en quelque sorte, mieux connecté la théorie avec la pratique, dans le sens que les écoles maternelles et les classes primaires, oui, offre immédiatement contrôle sur la théorie. Donc, il ne s'agit pas que... les autres font le module, que vous connaissez, je pense, le module pédagogique, ils viennent, ils s'inscrivent en tant qu'enseignants, s'ils ne l'ont pas fait à l'université, alors ils continuent à le faire, ce module pédagogique, pour être autorisés à se former en tant qu'enseignants. Or ici chez nous, parlons de nous en ce sens, que nous sommes dans la zone de département, ici la théorie et la pratique s'articulent très bien. Ce n'est pas possible une sans l'autre. Donc, nous devons, ce que nous présentons théoriquement en cours, en classe, nous devons vérifier si cette théorie se vérifie dans la pratique, et dans le même temps le *feedback* est fait, les enfants sont satisfaits, les parents sont satisfaits, parce qu'ici nous avons beaucoup d'éléments de contrôle, entre guillemets. Donc, nous ne pouvons pas, ici c'est un domaine spécial de l'éducation, respectivement des satisfactions, mais aussi, disons, des risques, dans le bon sens du mot risque, il ne s'agit pas ... oui, mais le risque étant celui-ci, donc si vous n'êtes pas bon ici, vous quittez le système, car vous n'avez pas d'autre choix. N'est-ce pas ? Si tu n'as pas de don, car ici le don compte beaucoup ici. Je ne sais pas si, mais je pense sûrement, et M. Negrei, et M. Molan, et M. Manolescu vous ont dit que sans don, c'est comme les prêtres, et donc, non, ça ne marche pas, ça ne marche pas, vous vous préparez pour quoi exactement ? Vous devez venir avec une charge de ce genre pour l'école primaire, d'avoir de l'amour pour les enfants, de l'amour pour ces disciplines que vous enseignez. Et ici, d'ailleurs, je ne sais pas si les autres collègues l'ont souligné, je ne suis que partiellement d'accord que certaines matières de l'école primaire devraient être enseignées par des enseignants spécialisés dans l'enseignement secondaire et de lycée, c'est-à-dire le sport, la religion et la langue étrangère. Nos filles, depuis que j'ai commencé l'activité au lycée pédagogique, après '90, oui, c'est là que des attestations de spécialité ont été donnés. Qui le voulait. Attestation de religion, attestation de langue étrangère etc. Donc elles avaient la licence, la liberté de quoi ? Pour enseigner ces disciplines d'abord, et elles enseignaient très bien, les filles. Elles savent l'anglais autant qu'il le faut, et le sport ce qu'il faut, et elles articulaient mieux, parce qu'elles continuent

à préparer, maintenant, nous devons dire la vérité, beaucoup de filles travaillent dans *after*⁸⁹⁷. Et là, elles réalisent, elles font de l'anglais, elles font des maths, elles le font, oui ! Et les disciplines, la religion, la religion que nous disons, ce n'est pas possible dans le primaire, elle a son rôle, la religion, bien sûr. Et ce serait possible que nos filles couvrent aussi ce domaine que maintenant l'ont cédé du programme ou les heures de religion, sports et les cours de langues étrangères les ont donnés à leurs collègues de collège et de lycée. Beaucoup de collègues de collège et de lycée se plaignent qu'ils ont eu un choc en allant dans les petites classes, oui, et ils se sont adaptés difficilement à la situation, certains oui, certains non, ou certaines oui, certaines non. Et il a fallu des années à mes collègues pour s'adapter à la formation pour l'école primaire. Donc, c'est un autre problème, je ne sais pas si c'est intéressant, mais c'est un problème, donc, il doit arrêter avec ces affectations à des enseignants spécialisés dans le primaire. Ils doivent laisser les *învățătorii*, laisser *educatoare*, qui avaient la formation nécessaire pour couvrir l'ensemble des disciplines.

R. Manolache : C'est ce qui s'est passé quand il avait le Collège d'instituteurs? Ils avaient une deuxième spécialisation. Donc ils étaient des instituteurs avec...

V. Păsăilă : C'est ça! C'est ce que je voulais maintenant, attaquer ce problème avec ... d'abord c'était différent, quand j'ai eu le poste dans ce lycée ici, je suis venu à travers le concours ici, il y avait des spécialisations soit sur l'un soit sur l'autre, pour *educatoare* ou pour *învățătoare*. Puis c'est passé à une double spécialisation. Bien, je dis, d'accord, mais, c'était mieux l'ancienne... Il y avait une formation sérieuse. Maintenant, honnêtement, une *învățătoare* de l'époque, disons, pourrait enseigner aussi dans l'enseignement préscolaire, mais, comme dire, la double spécialisation a ses avantages. A ses avantages. Alors c'est bien ! Une diplômée, non ? Elle peut également occuper un poste de *educatoare* et un poste de *învățătoare*, ce qui est demandé. Dernièrement, il a été beaucoup d'école maternelle, si vous avez remarqué. Donc, beaucoup de filles vont à la maternelle. ainsi ! Et l'enseignement primaire a, disons, l'effectifs, comme nombre d'enfants, mais dernièrement, encore une fois, après 2000, il s'agit de quoi ? Il y a un manque d'enfants. Ainsi, la migration de main-d'œuvre a amené notre population adulte à l'étranger et beaucoup d'enfants partent, partent et se préparent à l'étranger. Et puis, si les enfants d'âge préscolaire restent avec leurs grands-parents, ceux de primaire, déjà, partent avec leurs parents, beaucoup. Et c'est d'ici que la population scolaire dans l'école élémentaire se réduit.

⁸⁹⁷ En référence au *after school*, où les élèves réalisent des activités après le programme obligatoire de l'école élémentaire.

R. Manolache : Après les années '90, quand vous étiez professeur au lycée pédagogique, comment avez vous aperçu les élèves et l'évolution des élèves des années 90 à 2000?

V. Păsăilă : Oui, j'ai une perspective, une rétrospective et une perspective sur cette situation, et je l'avais à l'époque. J'ai même glissé cette idée. À mon avis, je ne sais pas ce que d'autres ont dit, jusqu'en 2000, la qualité de l'éducation pédagogique préuniversitaire était meilleure, je veux dire, les filles se formaient et tous ceux qui... beaucoup plus cohérente. Il y avait cinq ans de formation, beaucoup de stages et de très bons collègues de spécialistes, maintenant...

R. Manolache : Donc, concrètement, depuis 1999, le niveau des études a été élevé à celui universitaire.

V. Păsăilă : Oui, mais après 2000, le niveau a commencé à baisser, les attentes étant un peu plus modestes. Même nous, nous avons un peu abaissé les attentes. Après la création du collègue, et ça a été 4 ans avec 3, maintenant c'est 4 ans avec 3, dans notre spécialisation. Bien sûr, peut-être qu'à cause de cela aussi, nous avons quelques, oui, des problèmes dans la solidité de la formation, et c'est ce que je vois chez nos étudiantes, il leur manque la culture générale, beaucoup, la qualité de nos étudiantes est plus faible, avec le temps s'est affaiblie, donc la culture générale fournie au lycée est plus faible.

R. Manolache : L'intention était d'élever le niveau social de cette catégorie des enseignants à travers les collègues.

V. Păsăilă : Bien sûr, bien sûr! Donc, en ce qui concerne cet aspect, nous avons perdu. Avec le temps, avec le temps ! Je veux dire, le lycée a fourni une culture générale beaucoup plus forte avec laquelle ces enfants, ces jeunes, bien sûr, venaient dans l'enseignement supérieur. Moi, maintenant, honnêtement, si vous voulez enregistrer mon impression, pendant tant d'années, j'ai aussi enseigné à l'ID, je veux dire à distance, et en présentiel, de moins en moins je peux attirer les filles dans les discussions, dans les activités actives et interactives, il y a 2-3 garçons, oui. C'est ainsi que j'enseigne, je leur demande, et nous parlons, nous débattons, le cours n'est pas une lecture de matériel, Dieu nous en préserve ! J'essaie de parler, j'essaie de fixer la règle, c'est-à-dire de transformer le cours en débat chaque fois qu'il est nécessaire. Parce que nous avons aussi des séminaires, comme c'est connu, et nous avons aussi des cours. Le cours a été réduit à une heure. Je ne sais pas qui a pensé à faire ça, avoir une heure de cours pour l'histoire et la didactique de l'histoire en troisième année, c'est tout, toutes les deux semaines, et un seul semestre, pour vous dire ce qu'il y a par rapport à l'histoire. Donc, de deux heures des cours et des séminaires sérieux, maintenant c'est arrivé, depuis deux ans, et l'année dernière c'était pareil, je ne sais pas comment ils ont y pensé, qui a pensé, oui, qu'est-ce que je dois faire dans une heure de cours ? Une heure de cours, et le reste quoi ? Voilà ! Et puis, je me suis mis d'accord

avec les filles, pour vous dire l'astuce, pour faire chaque semaine deux heures de cours et de débats s'passant chaque semaine, et trois heures de cours, nous faisons un cours-débat pour couvrir le besoin de la discussion. Donc, ici, il faut un peu travailler. Je ne sais pas si c'est pareil pour d'autres disciplines, je ne sais pas sur la géographie, je ne connais pas sur les autres disciplines à part le roumain, la pédagogie et les mathématiques ou les langues étrangères, je ne sais pas, ici peut-être qu'il n'y a pas eu de changements, je n'ai pas regardé l'emploi du temps des filles, mais dans le cas de l'histoire, c'est tout ce qu'il y a, c'est tout ce qui est resté! Et, puis, la tendance est d'enlever tout finalement, ce domaine et ce n'est pas bien, ce n'est pas bien ! Il y a un moyen de culture. Donc, nous avons des problèmes avec le roumain, des problèmes avec ..., des problèmes, des problèmes d'expression orale et écrite. Or ça ce n'est pas possible ! Et l'histoire aussi. De grands trous, trous dans la culture historique. Elles viennent avec ce handicap de lycée. Au lycée pédagogique, il se réalisait des trucs, mais quand ils viennent d'un lycée de technologie, ce qui n'a rien à voir, elle y vient car c'est un bon emploi du temps, et finalement, non ? Discutons maintenant concrètement de l'effectif qui nous vient de la zone préuniversitaire. Ici, la sélection est un peu meilleure.

R. Manolache : Quelle est votre opinion sur ces changements intervenus dans le processus de formation après la révolution et jusqu'à la mise en œuvre du processus de Bologne ?

V. Păsăilă : Oui. Je comprends la nécessité de s'aligner, je comprends tout ce qui s'est passé avec Bologne et ces trois années etc. Je ne sais pas si... je ne sais pas, je dis ce que je sens en ce qui concerne le domaine de l'enseignement pédagogique. Ici, j'aurais adapté les choses et je ne serais pas allé par là, dans ce schéma, je veux dire, il fallait que ce soit plus ou il fallait laisser le lycée pédagogique beaucoup plus sérieusement, et dans l'autre sens je ne sais pas si dans trois ans on peut couvrir, un élève venu de lycée de technologie x, non, pour le former au niveau de ceux qui avaient cinq ans de pédagogie, non ? Les filles sont passées sérieusement à travers les épreuves d'aptitude, pas comme ça, qu'elles sont juste venues. Et ici aussi il y a un problème, la formalité des épreuves d'aptitude. Elles ont eu lieu. Eh bien, à l'époque, tu ne réussissais pas la musique, tu ne réussissais pas, il y avait des enseignants qui y tenaient spécialement, ou le sport, tu ne réussissais pas s'il n'était pas un enfant bien formé. Non ? Ou de diction, eh bien, comment ... oui, en tant que des épreuves d'aptitude. Et maintenant, je ne fais pas partie de ces épreuves, mais d'après ce que j'ai vu, c'est formel. Et puis nous nous réveillons avec des histoires comme ça à l'université, et puis en tant que *învățătoare*. Ici, chez nous, non, je dis, nous avons des filles exceptionnelles, Et nous les avons trouvés et nous les trouvons. Par conséquent, en guise de conclusion, parmi le corps enseignant préuniversitaire le plus sérieux et ceux qui sont les plus impliqués, eh bien, c'est... ce sont les enseignants de l'enseignement

primaire et préscolaire, c'est-à-dire, ils comprennent mieux leur mission, ils ne viennent pas en tant que mercenaires pour rester un an et puis partir. C'est ainsi que nous sommes, nos collègues de secondaire et de lycée, non, ils n'ont pas de *job* (travail), comme on dit, et ils restent un an, ramasse un peu d'argent, jusqu'à ce qu'ils se dirigent vers une autre spécialisation ou à l'étranger. Alors que les *învățătoarele* qui viennent dans l'enseignement primaire ou préscolaire, elles font de travail, et elles sont vraiment sérieuses. Moi, à part que j'enseigne, j'ai des cours, je coordonne aussi les stages, je coordonne aussi le diplôme de premier grade et de licence. Donc, ici, comment puis-je vous dire, je les vois aussi en classe, je les vois comment elles écrire, mais peut-être que les collègues vous ont dit que c'est la même chose ici, donc, et ici nous les voyons encore mieux, donc, la poursuite de leur formation professionnelle, de formation initiale, continuer avec ces formes de formation, à savoir à travers les grades didactiques, *definitivat*⁸⁹⁸, et puis le master. J'ai enseigné et j'ai eu aussi des cours de master, je ne l'ai plus maintenant, je ne sais pas, peut-être qu'il sera, mais ce sont des filles formidables. Donc, ici, ce n'est pas que je veux avantager nos filles, mais c'est évident, et, je dis encore, il y a des écoles où il y a un peu de discrimination : aa, une *învățătoare*! Je veux dire, cette arrogance de l'enseignant de spécialité, dans le secondaire ou du lycée, là où il y a aussi des classes primaires, parce qu'il y a des écoles où il y a tous les niveaux, maternelle, il y a des écoles qui ont toutes les formes de formation, mais il y a aussi une arrogance, le regard supérieur sur l'enseignant du primaire, c'est pourquoi, je pense, qu'il a été choisi ce titre, professeur pour l'enseignement primaire. Tu dois lui dire qu'il a une formation supérieure, mais il reste toujours un *învățător*, c'est comme ça. Et Jésus aussi, il ne s'est pas appelé professeur, il s'est nommé *învățător*. C'est comme ça que je les appelle. Donc, voici, c'est ça la situation, et pourtant elle existe toujours dans nos écoles, pas dans la nôtre. Bien sûr, il y a nos filles, qui étaient des élèves, des étudiantes, donc ce sont nos collègues, mais il y a des écoles où il y a cette discrimination. Ou cette optique de regarder les *învățători* comme une annexe à l'enseignement secondaire ou au lycée.

R. Manolache : Selon les décisions du ministère de l'Éducation nationale, en 1999-2000 il n'y a plus d'inscription au lycée pédagogique pour la spécialisation des *învățători-educatoare*, quand la formation est passée au collège. Toutefois, au cours de l'année scolaire 2001-2002, les inscriptions ont eu de nouveau lieu. En 2006-2007, ne se font plus d'inscriptions. En 2009-2010, les inscriptions sont à nouveau effectuées. En 2012, encore une fois, c'est décidé de ne

⁸⁹⁸ *definitivat* c'est un examen que les enseignants débutants doivent passer après deux ans d'expérience afin de pérenniser l'entrée dans l'enseignement.

plus faire d'inscriptions au lycée pour la spécialisation des *învățători-educatoare*. Mais s'est rétabli cependant, depuis 2014, à nouveau. Comment vous percevez ces changements ?

V. Păsăilă : Je dirais que c'est bien d'y revenir, c'est-à-dire, ici, c'est d'abord, les inscriptions au primaire et les inscriptions au lycée, oui, c'est *open* (ouvert), pour ainsi dire, c'est ouvert, les enfants y vient, combien nous avons, combien de place nous avons, et en classe préparatoire⁸⁹⁹, oui, ils vient de toutes les circonscriptions, c'est libre de venir ici, bien sûr oui, ayant du sérieux critères, et aussi, dans la 9^e, oui, les inscriptions sont les mêmes, les enfants viennent de partout et, bien sûr, voilà la bonne partie de revenir sur la décision.

R. Manolache : Mais comment vous avez ressenti ces hésitations, ils sont mis en place, ils se suppriment etc.

V. Păsăilă : Oui, oui, oui, oui ! Eh bien, cette fluctuation n'a pas eu d'effet souhaités. Pourquoi ? Il devrait y avoir plus de stabilité ici dans les décisions du ministère ou je ne sais pas de qui, les décideurs par rapport à...D'autant plus que je sache de mes collègues pédagogues, psychopédagogues, ni dans le ministère il n'y a pas, donc, un, je ne sais pas, un directeur général, un sous-secrétaire d'État, peut-être que je me trompe, mais ils se plaignent qu'ils n'ont pas à qui parler à un niveau élevé, c'est-à-dire au niveau du ministère, pas à l'inspection, au niveau du ministère, là-bas c'est, «Que Dieu ait pitié de nous! », dans le sens qu'il n'y a pas de rigueur dans ce classement des fonctions responsables de cette stabilité dans les programmes, dans tout ce que signifie le système éducatif pédagogique, oui. Donc, ici, nous avons besoin de beaucoup plus de stabilité, et beaucoup plus de sérieux, parce que nous avons depuis mille huit cents et quelque, si nous voulons en parler, car maintenant nous sommes dans mon domaine. Les écoles normales, c'est-à-dire, nos *preparandele* (la première école pédagogique roumaine dans toute la région roumaine, créée à Arad en 1812) type Arad, Câmpulung Muscel etc., avec de très bonnes et anciennes traditions. L'enseignement pédagogique, dans notre pays, en Roumanie, depuis sa mise en place, depuis Cuza, disons, c'est de là qu'il vient, a été toujours très sérieux. Et maintenant, nous devrions nous aligner, bien sûr, nous aligner à quoi ? Aux exigences européennes, parce que nous ne pouvons pas sortir de la règle maintenant... non ! Adapté, beaucoup mieux adapté, ce système européen, parce que maintenant, cédant à notre souveraineté dans l'éducation, bien sûr nous ne cédon pas..., oui, chaque État a une certaine politique éducative, au niveau macro, qu'il applique en fonction des réalités de ce pays. Donc ici il combine très bien les décisions européennes avec les décisions nationales, mais

⁸⁹⁹ Loi de l'éducation nationale de 2011 établit que la classe préparatoire c'est la première classe de l'école élémentaire. Avant cette loi, cette classe n'existait pas.

j'envisagerais les décisions nationales un peu mieux reflétées, « ne mangeons pas sans mâcher », n'avalons pas sans mâcher tout ce qui vient, parce que personne ne nous force. Nous filtrons tous les choses, et puis, venant la stabilité dont vous vous faites ici référence, oui, donc ici devrait être encore plus de stabilité que dans le reste, je ne dis pas, partout l'éducation c'est l'éducation, mais ici, dans la formation initiale, oui, des enfants, ici il faut plus de stabilité. C'est pour cela que cette fluctuation n'a pas eu de conséquences positives.

R. Manolache : Donc, à votre avis, quel est le rôle historique de l'école normale, du lycée pédagogique dans le système de formation roumain ?

V. Păsăilă : Oh, oh ! Donc, la discipline en tant que telle l'histoire et la didactique de l'histoire, parce que celles-ci sont en fait les disciplines, et l'histoire en tant que discipline dans les classes I-IV⁹⁰⁰, je veux dire, en IV^{ème} classe⁹⁰¹ lorsque l'histoire devient une distincte, et bien sûr que des éléments de l'histoire sont enseignés aussi aux cours de roumain, et de géographie, et partout, et à la maternelle nous avons le domaine homme-société. Oui, eh bien, ils voient ça, et ici je parle un peu des manuels, je ne sais pas si quelqu'un a soulevé la question. Les manuels ne sont pas tous de qualité, donc, je ne sais pas, ce sont des commissions spéciales, donc, des éditeurs qui, je ne sais pas, et ici aussi il y a un problème. Les manuels doivent être mieux élaborés, donc il faut mieux choisir les auteurs. Pas tout le monde peut faire un manuel ! J'ai essayé. Le plus dur c'était d'écrire des manuels. Sinon, j'ai bien écrit d'autres travaux sur la spécialité, eh bien, mais le manuel c'est le manuel ! Et surtout pour les plus petits, où il faut prendre en compte beaucoup d'éléments. Par conséquent, nous n'avons pas de manuels d'histoire de très bonne qualité pour le primaire. On n'en a pas. C'est comme ça que je les vois. C'est pourquoi quand j'enseigne et quand je débats de questions avec des lycéens de lycée pédagogique, et avec mes étudiantes, je fais quelque chose de différent, je respecte le programme. C'est mieux le programme actuel, le programme d'histoire pour la IV^{ème} classe, mais les manuels laissent à désirer, soit ils sont trop chargés, certains, soit ils sont totalement dilués. Je n'ai mis aucun modèle de manuel sur un piédestal, non ! Mais, nous sommes passés de l'histoire roumaine, comme vous le savez, à l'histoire, c'est-à-dire que nous avons vu l'histoire pour la première fois quand nous, nous ... Et dans ce sens, ce n'est pas, ce n'est pas ce qu'il devrait être. Bien sûr, les manuels ne sont pas tous de qualité, oui, ou ils ne répondent pas aux critères nécessaires. C'est pour ça, nous, les enseignants, on doit faire quoi ? Nous avons cette tâche assez difficile de rafistoler, d'une façon ou d'une autre, de compléter ce que les manuels n'offrent pas. Et les enfants attendent, les étudiants pareils, surtout que l'histoire

⁹⁰⁰ Avant 2011 c'étaient toutes les classes de l'école élémentaire.

⁹⁰¹ C'est la dernière classe de l'école élémentaire.

n'a pas des formules strictes, dans la parenthèse, ça plait beaucoup, l'anecdote historique, et le récit et, je veux dire, c'est là qu'il faut travailler. Travaillons sur quelques manuels qui ne sont pas secs ! Qu'ils ne soient pas standards mais ouverts et en utilisant beaucoup de matériel pédagogique. Donc, ici, nous avons du travail à faire.

R. Manolache : Quel est le modèle qui, selon vous, est le plus adapté pour la formation des enseignants du primaire et du préscolaire dans le contexte roumain ?

V. Păsăilă : Ici, j'avoue que je ne sais pas ce qui concerne le modèle, quel modèle vous envisagez ?

R. Manolache : Selon vous, après la révolution, les différents modèles ont : lycée pédagogique, c'était le collège avec la double spécialité, puis simple spécialité.

V. Păsăilă : C'est ça, c'est ça ! Maintenant, je comprends le modèle. Oui, oui. Pour moi, et je parle des résultats obtenus par les élèves, parce que oui, des étudiantes aussi, mais d'abord des élèves, parce que les mieux formées, et je veux dire, ont été la première génération après les années 90, donc jusqu'en 2000, quand la formation pour *educatoare* et *învățătoare* était de 5 ans. C'était une vraie formation ! Je veux dire, elles pouvaient, et c'est ce qui s'est passé, elles ont été affectées ici, chez nous, la commission, il y avait une commission de répartition par l'ordre des notes, donc, elles quittaient l'université, elles quittaient la licence d'ici. Je ne sais pas si vous étiez au courant. Donc, chez nous les filles formées en 90, 91, 92, je ne sais pas combien de temps ça a duré, quelque part vers 95, plutôt. Au début, les filles étaient réparties par la commission d'ici. Elles allaient dans les écoles X, Y, par ordre de la moyenne, comme à l'université. Et, je le répète, elles allaient sur *educatoare*, nous avons eu des classes de *educatoare*, des classes de *învățătoare*, des classes de Bucarest, à un moment donné, quand je suis venu dans les années 90, et les classes provinciales. Ce n'était pas bien ! Oui, on en a eu ! On vite laisse tomber le truc avec le provincial et...parce qu'on tenait compte que les filles venaient de quelque part, que pour celles de Bucarest c'est plus facile à venir à l'école, ou un programme différent, donc, ce n'était pas par rapport aux matières, juste comme ça ...Et c'était créé un certain ? Aïe ! Que celles de province, et nous sommes de Bucarest, les discussions commençaient. Ce n'était pas bien, mais c'était bien la spécialisation sur l'école maternelle et primaire. C'était bien. Les avantages, je l'ai dit, existent aussi dans la double spécialisation, il y en a. Mais ça dilue un peu les choses. Je veux dire, dans le sens que les filles doivent couvrir en quatre ans la formation préscolaire et primaire. C'est tout ! Donc c'était beaucoup plus sérieux, beaucoup plus profonde la formation quand c'était *educatoare* ou *învățătoare*, et pendant cinq ans. Et avec les stages faits avec des didacticiens très sérieux et avec de très bons manuels, je ne parle pas de l'ancienne idéologie et je ne sais pas quoi, non ! Nous parlons de la

spécialité, bien sûr, la pédagogie faite après tout le typique et après qu'elle a été traduite de l'anglais, de l'allemand, de français, des manuels ou des cours plus sérieux ont été faits, des collègues ont y travaillé et, en effet, ça a été fait. Depuis 2000, les choses, comme nous l'avons vu, ont été en cours de changer, et ces changements rapides n'ont pas été très bons, et il y a autre chose, maintenant, nous parlons de mon nerf, comme Eminescu⁹⁰² dit, l'argent. Maintenant, nous allons dire que oui, l'inflation est élevée, oui, cependant, les filles sont attirées vers primaire, elles sont attirées, pourquoi ne pas le dire ? Dans l'enseignement préscolaire et primaire, en particulier au rural, dans le monde des villages où l'emploi du temps leur permet d'être et et, c'est-à-dire, aussi un *învățător*, comme ils l'étaient avant, mais aussi d'aller travailler leur ménage. Avant, je suis de Bucovine, pour nous l'organisation était autrichienne, jusqu'à la Première Guerre mondiale, puis, c'était l'organisation. Donc, une inspection, car j'ai écrit aussi sur ce domaine, une inspection, quand il y avait une inspection de grade ou inspections de *definitivat*, comme maintenant, eux, l'inspecteur ou l'examineur de l'école venait trois jours avant, dans la commune. D'abord, il a pris des relations de tous les facteurs dans la commune. D'abord, il prenait contact avec toute la communauté de la ville, mais surtout avec le prêtre, le maire, tous les les voisins. Et puis il était observé durant les épreuves pratiques, ce qu'il faisait avec les enfants, avec le terrain de l'école, avec les autres choses, car c'était un examen oral, et puis c'était la classe, la dernière phase d'inspection. Donc ce n'était pas comme maintenant, avec un travail écrit, ce n'était pas possible, il y avait ces épreuves, avec le directeur, bien sûr, et il était apprécié pendant trois jours, et, oui, c'est un bon travail, je veux dire, des *învățători* de très bonne qualité, et le prêtre, le *învățătorul*, et le maire étaient les piliers de la commune. Eh bien, maintenant, il y a un autre problème, je ne sais pas si quelqu'un en a parlé, mais peut-être oui. Notre statut...de l'enseignant en général, et de *învățătorului*, en particulier dans la société, dans la communauté ! Ça a beaucoup baissé, je veux dire qu'il a baissé, nous sommes considérés comme des fournisseurs, et c'est tout, comment c'est écrit dans des documents. Tout a baissé, le médecin, disons, même le médecin a eu à souffrir souffert comme staut dans la communauté, mais les enseignants sont pratiquement à la disposition de l'un ou l'autre, dans ce sens, nos décisions devraient peser un peu plus lourd dans ces relations intercommunautaires. Mais non ! La rémunération, maintenant, disons qu'a eu lieu une petite augmentation, je sais plus, combien, comment ? Mais c'est un peu quand même par rapport à d'autres catégories socioprofessionnelles, l'enseignement souffre également en termes de

⁹⁰² Mihai Eminescu, est un poète roumain poète roumain (1850-1889).

rémunération. La motivation ! Un peu, d'accord ? Âme, âme, mais... non ? Donc ça aussi c'est un problème qui vient de la zone de recrutement et de la zone, pour ainsi dire, de la qualité de l'enseignement. Qu'est-ce qu'on peut dire de plus ?

R. Manolache : En conclusion, monsieur professeur, vous avez formé de nombreuses générations de futurs enseignants pour l'enseignement primaire et préscolaire. En conclusion, si vous souhaitez rajouter quelque chose par rapport à ce sujet sur le processus de formation pendant cette période ?

V. Păsăilă : La preuve que je suis resté dans ce domaine, donc j'aurais pu aussi aller dans l'enseignement université, toujours titulaire ou, enfin, tous les gardes je les ai passé dans la spécialité, en d'autres termes, j'ai été attiré par cette zone de l'enseignement, l'enseignement primaire, en particulier, pas l'école maternelle, parce que dans l'enseignement primaire était notre discipline, l'histoire, distincte, j'avais tout à ma disposition, plus le sérieux. Donc, surtout, ce qui m'a attiré et m'a motivé d'y rester, c'est la jeunesse, bien sûr, de nos élèves et étudiants et nos filles, mais je le répète, d'une part, d'autre part, c'est leur sérosité. Donc je ne suis pas allé enseigner aux murs. Je suis resté pour enseigner aux gens qui voulaient apprendre quelque chose, avoir une culture, oui, et les voir sur le terrain. Je vois le résultat de mon travail immédiatement et ça se voit dans l'enseignement pédagogique, ça se voit immédiatement, quand vous allez au stage, vous voyez cet enfant, vous voyez l'élève, vous voyez l'adolescence, vous la voyez au travail. Et parfois ils vous prennent comme modèle, et ils me disent : monsieur professeur, j'aime ce travail... oui, j'aime ce que vous faites. Ils ont l'esprit critique, donc c'est une maturité, un autre type, une maturité différente, dans l'éducation, je veux dire, la formation par rapport à d'autres spécialisations et niveaux de formation et de profils. Donc, cela m'a fait rester dans le domaine de l'enseignement pédagogique, et avoir la possibilité d'aller à l'université, je peux faire différemment, bien sûr, compte tenu des accumulations précédentes. Je vois donc un bel avenir à notre enseignement pédagogique. Il a besoin de stabilité, il a besoin de gens, de coordonnateurs de qualité, à leur place, oui, d'une meilleure sélection des élèves, des étudiants et des enseignants, de l'école primaire, d'une meilleure sélection, si possible, non, et d'une amélioration de statut dans la société, des *învățătorilor* et des *educatorilor*.

R. Manolache : Vous faisiez référence aux institutions du passé. Comment vous voyez l'avenir du lycée pédagogique ?

V. Păsăilă : Oui, c'est-à-dire de notre profil et maintenant ils sont restés avec le nom, les lycées pédagogiques, parce qu'il y a des lycées pédagogiques à Urlați aussi et à Călărași et Slobozia. Et c'est un problème, j'ai oublié le dire ! Ou je ne sais pas si ça vous intéresse. Les classes de profil ont également été mis en place à Alexandria et à Ploiești etc. Je veux dire qu'il n'y a plus

ces groupes scolaires ou appelons-les comme ça, les centres scolaires pédagogiques traditionnels, seulement pédagogique, ce n'est pas possible, bien sûr, et nous de pédagogique nous sommes devenus collège, nous avons aussi mathématiques-informatique, nous avons aussi philologie, nous avons et ... Maintenant nous nous sommes rendons compte, les dames directrices ont fait beaucoup d'effort d'avoir deux classes de pédagogique. Et nous en avons cinq fois deux, il y a dix classes, sur trente-huit. Avant c'était clair, c'était que pédagogique, donc là où il y a dans le pays, je ne pense pas qu'il en reste que pédagogique, ils se sont tous aligner, pourquoi ? Pour des raisons d'avoir des enfants, d'avoir des jeunes dans les écoles lycées, parce que le nombre a diminué ! Si nous ne le laissons que pédagogique, eh bien, cela signifiait qu'il restait que quelques classes et que beaucoup de collègues devraient partir de l'enseignement. Et alors, c'est parti sur l'idée d'avoir deux comme ça, deux comme ça, deux comme ça, et ... ça marche comme ça !

R. Manolache : En tant qu'historien, vous me permettez de vous demander, vous considérez que cette institution de formation de niveau secondaire, fera toujours parti de système éducatif roumain ?

V. Păsăilă : Je pense que oui. J'aime penser que le profil pédagogique restera distinct, oui, en tant qu'une spécialisation fondamentale de base dans la formation présecondaire et universitaire. Il ne va pas être possible d'abandonner, c'est la base de la formation des enfants, donc, non, non, je ne vois pas qui oserait ... et même comme ça certaines choses ont diminué et certaines choses ont été diluées, oui ? Ensuite, abandonner ça, ça veut dire abandonner dans le sens d'affaiblir tout ce domaine de spécialisation. Je ne pense pas que ça va arriver.

R. Manolache : Par rapport concrètement au collège national pédagogique, comme il est nommé aujourd'hui, ou à l'école normale, serait-il possible d'y renoncer et laisser que le programme de licence pour cette spécialisation ?

V. Păsăilă : Pour la spécialisation? Je dirais qu'il doit avoir un programme de licence, je veux dire, non, non, le département, dans ce cas, au sein de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, donc le département doit rester. Maintenant, qu'on va l'appeler faculté, qu'on va le supprimer en tant que département, mais c'est toujours là que je trouve sa place. Maintenant, je ne sais pas comment c'est en France, comment c'est en Allemagne, je ne sais pas comment est organisé l'enseignement de spécialité, pédagogique, où est-ce qu'ils l'ont mis, sous quel chapeau ils l'ont mis, mais je pense que toujours dans le même domaine, respectivement, dans ce domaine de la spécialisation psychopédagogique, en quelque sorte. Et au niveau supérieur, non, des institutions très sérieuses, et dans les pays occidentaux sont partis de ce niveau, du niveau de formation préuniversitaire, c'est-à-dire du niveau de collège, pour ainsi dire, et puis

le niveau universitaire. Me semble-t-il, Sorbonne a été appelée à l'origine sous une certaine forme, ça ne me vient pas à l'esprit maintenant, mais, c'est comme ça en français, en quelque sorte, la formation, surtout, dans ce domaine, venait du domaine de l'enseignement pédagogique, de quelque part de la formation des enseignants, donc, Matthew, ça part d'ici, j'ai l'impression, oui, c'est-à-dire d'ici, au Moyen Age, après Comenius, quand sont mis en place les écoles publiques ou confessionnelles et les écoles privées. Donc, tous les États, autant que je sache, ont prêté attention à ce domaine de l'enseignement. Je ne pense pas qu'il y en a, certains encore plus que chez nous, et chez nous, lorsque nous nous sommes modernisés, après Carol I, après, disons 1860, avec Cuza, avec Carol et les autres, nous sommes allés ici. On a organisé l'enseignement obligatoire de quatre ans et la formation des enseignants, en particulier pour l'enseignement primaire, des *învățătorilor*, respectivement, et leur statut a été ..., et je parle de l'État autrichien, par exemple, avant la Première Guerre mondiale, qui accorde beaucoup d'attention à cette formation, et c'était fait très sérieusement, y compris les langues modernes, eh bien, par exemple ils apprenaient l'allemand, c'était obligatoire, mais je veux dire l'attention portée à l'enseignement de spécialité. Ainsi, comment les allemands sont, ou l'esprit allemand a mis grand accent sur ce genre d'enseignement. Nous avons eu à Cernăuți, nous avons eu une filière de formation des *învățătorilor* roumains, à Suceava pareil. Pour parler de Bucovine, oui, donc, sûrement, dans la province, dans les petites villes, il y avait des écoles pour les garçons, pour les filles, que c'était l'enseignement à moitié d'État, et c'était très sérieux, filles et garçons. Donc, je vois ça à l'avenir, on n'a pas comment réduit, éventuellement, je ne sais pas, au moins rester comme nous sommes, c'est-à-dire de ne pas essayer de diminuer l'importance de ce domaine de l'enseignement. Il y a une autre question, je ne sais pas si les psychologues l'ont soulevé, peut-être, en ce qui concerne l'histoire des enfants à besoins éducatifs particuliers, avec des troubles. Les parents ne veulent pas les emmener dans des écoles spéciales et ils veulent les encadrer dans des écoles normales, c'est-à-dire dans les écoles avec des enfants normaux. C'est un problème, je ne sais pas si ça intéresse quelqu'un. Il y a un problème chez nous, si vous avez un de comme ça en classe, je ne discrimine pas. Dieu nous en garde, mais les parents refusent parfois de l'emmener là où il y a des écoles spéciales, non, ils veulent l'emmener à l'école, oui. Car il y a une loi, il y a un problème avec tout ça, les enfants handicapés, oui, dans les écoles spéciales, il avait dit, non ? Et beaucoup de gens poussent ou mettent la pression sur les écoles afin qu'elles les intègrent, et nous avons des ennuis. Ici, chez nous, non. Non, mais l'attention de *învățătorului*, bien sûr, est accrue, dans ce cas. Donc, ce problème des écoles spéciales, c'est aussi un problème. C'est ce que Manolescu ou quelqu'un qui a la charge de cela peut le dire.

R. Manolache : En conclusion, vous avez dit que vous avez commencé votre carrière en 1990. C'était le lycée pédagogique. Entre 1990 et 1992, il a changé son nom en école normale.

V. Păsăilă : Oui, oui, l'école normale est revenue pour des raisons politico-historiques. Mais ça n'a pas duré longtemps parce que « normal » ça ne sonne plus bien. C'était bien une fois, l'école normale, ce qui veut dire que les autres sont anormales ? Donc, cette appellation a duré un peu, une année, deux, je ne sais pas combien de temps ça a été l'école normale, comme avant, c'est-à-dire avant le communisme, avant la guerre.

R. Manolache : Ce changement de nom après la révolution a été ...

V. Păsăilă : Le changement de nom, non, c'était plus comme un retour, mais il ne fonctionnait plus, anachronique, c'était déjà anachronique. Et puis c'est venu l'idée de ne plus utiliser et c'est passé, ça a été abandonné et la spécialisation est restée pareil, mais les écoles normales, donc, normal et anormal. Tout de suite, les gens quand ils lisaient, école normale, qu'est-ce que c'est ça ? Ceux qui ne savaient pas ce qui était autrefois « normal », car c'est d'ici, normale vient de la norme. Il y avait des bonnes écoles, sérieuses, oui. Et le nom est revenu, nous étions contents qu'il soit revenu, mais nous nous sommes rendu compte qu'ils se moquaient, que vous êtes normal, nous sommes alors anormaux ? Et c'est là on a dit d'abord de donner son nom d'Elena Cuza, vous savez pourquoi, dans le sens qu'elle a mis les bases, avec Ana Davila, à l'enseignement en 1862⁹⁰³, à Panduri⁹⁰⁴, si vous savez où c'est. Là-bas, a commencé avec une petite école, là, des orphelines, et donc, des filles, et puis, ici à partir de 1972, autant que je sache, au début c'était pareil, *educatoare* et *învățători* séparément, il y avait des locaux en Panduri et ici, et puis ils se sont unifiés et ils sont tous venus ici. Province - Bucarest, il y a eu quelques phases dans cette préparation de l'enseignement, relatif au local, et comme etc. Il y a toute une histoire ici chez nous. Peut-être qu'il faudrait une émission spéciale pour suivre l'histoire de l'enseignement pédagogique à Bucarest. Au niveau national, il y a eu des travaux, mais ici nous devrions, et je parlais sur ça avec la directrice que ... Maintenant, j'ai pris ma retraite, pour ainsi dire, mais mes collègues, très bonnes, peut-être prendront soin et écriront une monographie, il le faut la monographie de l'enseignement pédagogique de Bucarest. Au niveau national, il a eu, il a eu avant. Oui, c'est intéressant à suivre ça aussi, et de présenter, bien sûr, les programmes, les manuels, les moyens de formation, oui, ce serait intéressant.

⁹⁰³ En 1862, Ana et Carol Davila ont fondé un petit orphelinat pour filles dans leur maison située à Bucarest.

⁹⁰⁴ Pendant l'année scolaire 1958-1959 l'école pédagogique des *educatoare* s'installe dans la rue Panduri. Panduri, est une route et un quartier à Bucarest. En présent, plusieurs facultés et le rectorat de l'université de Bucarest s'y retrouvent.

R. Manolache : Nous vous remercions monsieur le professeur Vasile Păsăilă pour votre participation.

V. Păsăilă : Et je vous remercie de l'honneur que vous m'avez fait, et si j'ai été utile, en quelque sorte, je serais heureux.

R. Manolache : Certainement, certainement. Nous vous remercions.

**Interviu cu domnul profesor universitar dr. Vasile Păsăilă, 01 noiembrie 2019, București.
(Entretien avec M. le professeur universitaire Vasile Păsăilă, le 1^{er} novembre 2019, à
Bucarest)**

Domnul profesor Vasile Păsăilă a fost începând cu 1990 profesor de istorie al Liceul Pedagogic/ Școala Normală/Colegiul Național „Elena Cuza» din București. După 1999 a fost profesor colaborator al colegiului universitar de institutori din București și al Departamentul pentru pedagogia învățământului primar și preșcolar din cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București. Este autor de lucrări, studii și articole de specialitate.

R. Manolache : Bună ziua, stimat profesor doctor universitar Vasile Păsăilă.

V. Păsăilă : Bună ziua.

R. Manolache : Vă mulțumim pentru timpul acordat și pentru participarea dumneavoastră în cadrul cercetării cu tema: Franța – România, studiu comparativ al formării inițiale a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar din perioada 1989 – 2005 din cadrul laboratorului de cercetare CAREF al UPJV din Franța. Pentru a evita denaturarea răspunsurilor, îmi permiteți să înregistrez această conversație în conformitate cu regulile etice ale cercetării menționate?

V. Păsăilă : Da.

R. Manolache : Îmi permit să vă prezint, pe scurt, ca un reprezentant esențial al procesului de formare al cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, cu o experiență de peste 30 de ani. De aceea, ați dori, dumneavoastră, să-mi spuneți cum a început acest drum al dumneavoastră către acest domeniu?

V. Păsăilă : Să mergem spre origini, atunci, origini profesionale. Eu am lucrat înainte de '89 în învățământul universitar, după care m-am hotărât, după 1990, să vin în învățământul preuniversitar. Având în vedere că știam anumite..., aveam informații asupra învățământului preuniversitar de..., cu specializare pedagogie, prin concurs. Liceul era foarte bun, liceul pedagogic se chema atunci, și era în top 10 licee bucureștene. Am luat concursul, fără probleme, și în 1990 am venit ca titular profesor de istorie în cadrul liceul pedagogic, așa cum se numea el imediat după 1990, pentru că după, nu știu, doi, trei ani, s-a numit Școala Normală, și, apoi, Colegiul Național Elena Cuza, așa cum se numește în zilele noastre. Determinantă a fost faptul că, nu știu acum cum să prioritizez motivele, dar, în orice caz, un rol important l-a avut amintirea aceasta a primilor dascăli ai mei, învățătorii, învățătoarele, și care mi-au rămas în memorie. Și, în același timp, am vrut să leg învățământul preuniversitar pedagogic - de ce

anume? - de învățământul universitar care pregătea studenți pentru..., pe vremea aceea încă nu, dar mai târziu da, deci, din 1998, dacă nu mă înșel, a început activitatea acestui Colegiu Universitar.

R. Manolache : În 1999, așa știam eu, la București.

V. Păsăilă : În '99, așa ceva, sigur că da, și perspectivă aceasta, fiindcă se auzea că se va pregăti în acest domeniu o formă universitară academică. Mai mulți colegi din liceu, aici îl numesc pe domnul Manolescu, pe domnul Molan, pe domnul Roșu, pe doamna Anca Petrescu, deci, mulți, mulți, care au rămas titulari în învățământul superior, eu am rămas titular în preuniversitar și colaborator în cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației. Faptul că legăm foarte bine pregătirea de aici, în continuare pregătirea de aici, cu pregătirea universitară, a fost un atu pentru mine, în sensul că vedeam elevele noastre, vedeam majoritatea, nouăzeci și... la sută erau și sunt fete, am văzut o oportunitate, să zic, nu ? În pregătirea elevilor și, apoi, a studenților, legătura fiind firească, trecând de la învățământul preuniversitar la cel universitar. Prin urmare, faptul că ceea ce se face în învățământul primar constituie prima cărămidă serioasă, hai, s-o numesc așa, metaforic, în pregătirea copiilor și, apoi, a elevilor de gimnazial, în secundar, a fost un alt motiv care m-a determinat să vin în învățământul preuniversitar cu această specializare. Precizez că atunci când am venit, în 1990, în actuala instituție de învățământ, care se numește Colegiul Național Elena Cuza, era numai profilul pedagogie, deci nu aveam alte specializări. Aveam, nu știu, numărul de clase a fost diferit de la an la an, în funcție de cum se aprobau ele de către Inspectorat sau Minister, un învățământ de calitate, colegiu foarte bun de pedagogie, în special, psihologie, deci, foarte bine cotate. La fel, în general, corpul didactic de aici a fost un corp foarte bun, dovadă că liceul era în top licee din București. Deci, al doilea motiv, acesta a fost, convins fiind că noi punem bazele unei pregătiri serioase și că acești copii mici, școlari mici, da, din primar, vin cu o anumită pregătire care va sta la baza întregii activități ulterioare ca adulți sau ca elevi, ca studenți. Aici, un rol important în trecerea mea și la, ca să vin la altă problemă din interviul nostru...

R. Manolache : Când ați trecut, ca profesor, din cadrul liceului în...

V. Păsăilă : Exact! În momentul în care s-a înființat oficial, acest colegiu, care a funcționat la noi, în cadrul liceului, ca instituție. Nu știu dacă cunoașteți asta, mai mulți colegi în frunte cu domnul Iucu, domnul Molan, domnul Manolescu, și domnul Negrecea a fost aici, inițial, o perioadă, toată lumea, Anca Petrescu, de franceză, deci, toată lumea împreună cu cadrele didactice titulare din învățământul universitar, noi eram aici, deci, preuniversitar, și cei care și-au completat norma, adică, română, matematică, limbile străine, au reușit să se titularizeze.

Istoria neavând atâtea ore la dispoziție, am rămas colaboratorul colegiului, apoi institutului și apoi, sigur, departamentului din cadrul facultății.

R. Manolache : Ce asemănări și diferențe ați simțit între cele două instituții?

V. Păsăilă: Așa, acum, da, aici ar veni o altă chestiune. Întâi, asemănarea este fundamentală, în sensul că este aceeași specializare, numai pe alt nivel, deci veneam din profil pedagogic, mergeam în profil psihopedagogic, cu alte cuvinte, și cultura generală, firește că istoria face parte din zona aceasta a culturii generale, și ca disciplină care se predă în primar și elemente de istorie se predau sau activități se fac chiar și în grădiniță, în domeniul societate. Prin urmare, istoria avea un loc și are, în continuare, un drum bine definit în pregătirea copiilor de primar, mai ales că în cadrul colegiului, institutului, departamentului, aveam, pe de o parte, istorie, deci aducerea la zi a informației istorice, pentru că aveam nevoie de treaba aceasta, istoria, ca știință, a evoluat, și, în același timp, metodica sau didactica istoriei ca noutate, în ce sens, pe alt nivel, pentru că ele, didactică, făceau și în preuniversitar. Prin urmare, pregătirea lor anterioară din liceu, de 5 ani, și apoi de 4, apoi practica pedagogică, lucru cu clase, cu copiii, continuau firesc, zic, în departament, în colegiu. Era un element foarte bun de legătură. Acuma, cu permisiunea dumneavoastră, vă spun că nu este așa cum era atunci! Se făcea mult mai bine carte atunci, și practică, atunci, adică 5 ani de pregătire liceală preuniversitară. Special, candidatele noastre dădeau probe, și acum dau probe speciale pentru pedagogic, de la desen la sport. Dar atunci chiar se dădeau foarte serios aceste probe și picau destule, venite din clasa a opta pentru a noua, pedagogic, era o concurență foarte mare aici, mai cu seamă că veneau foarte multe eleve, și vin și acum, din zona adiacentă, din proximitatea Bucureștiului, deci multe provinciale, în ghilimele, aici, la noi, fete serioase, fete care își vedeau de treabă, și sunt acum învățătoare, sunt profesoare, sunt institutoare. Prin urmare, schimbarea nu a fost decât de cantitatea de informație, libertatea de a zice mai multe, să zic așa, pentru că programa în liceu este una, programa din facultate este alta, nivelul este altul, era mai omogen, atunci, mai omogenă compoziția studentelor noastre sau și studenților, câți erau ei, fie la învățământul la distanță. La un moment dat s-a înființat și învățământul la distanță, credits-ul, id-ul, fie la învățământul de zi. Și aici mai avem ceva de spus, legat de istorie: disciplinele noastre sau disciplina istorie se predă și se predă și acum în anul trei de facultate, deci undeva spre final, când fetele, studentele, deja au aspirat foarte multe cunoștințe. Având și cunoștințe anterioare, îmi venea foarte bine, atunci. Acum, mai greu, pentru că s-a schimbat, să spun acum, compoziția, în ghilimele, a studentelor noastre, pentru că li se permite să vină, nu, la interviu, la examen, la selecție, și fetelor care au terminat alte specializări decât pedagogic, și fac același număr de ani, trei ani, conform normativelor europene. Ori aici eu văd un lucru pe care, nu știu ce să zic, nu îl prea

agreez așa cum am agreat în prima parte, până în '99, până în 2000, cam 2000 rotund, învățământul pedagogic a mers foarte bine. De atunci, din păcate, adoptând acest sistem, de trei ani, și lăsând libertatea de a veni, spre noi, fete care n-au absolvit pedagogicul, ne pune pe noi în situații... Și cred că și colegii mei v-au spus același lucru, altceva când ai în față o asistență omogenă, ca pregătire, altceva este atunci când vezi în față sau ai în față studente care n-au trecut prin profilul pedagogic de specializare, și atunci, trebuie lămurit ABC-ul sau lămurită povestea ABC-ului în științe pedagogice, pe când dincoace aveam la dispoziție, nu? fundamentele fiind deja însușite în liceu, foarte ușor și ne permiteam mult mai multe lucruri în cursurile universitare. Acum, e mai greu! Și nu știu dacă în trei ani noi putem recupera ceea ce fetele noastre făceau în 5 sau 4, nu, plus 3, dacă e să o luăm așa, de institut, de colegiu.

R. Manolache : Trebuie să vă întreb despre programă, cea de la colegiu și cea de liceu, erau sincronizate ?

V. Păsăilă de: Programa era corelată, în sensul că nu se reluau identic problemele din programa lor de liceu sau de nivel preuniversitar. Cu programa facultății ele se completau, în sensul că se dezvoltau anumite probleme din programa de liceu, da, e și normal așa, nu aveam atâtea ore la dispoziție, mai ales de practică, o altă problemă. Nu știu dacă profesorii pe care i-ați intervievat v-au spus în legătură cu practica pe care studentele noastre o realizează în învățământul superior, în sensul că eu fiind de la istorie nu pot să văd mare lucru din lecțiile pe care ele le susțin la practică. Poate româna, matematica, știu eu, au mai multe ore la dispoziție și cred, sunt convins, nu cred, se face mai multă practică pe zona aceasta, poate că, în comparație cu istoria. Norocul este că fetele au făcut acest program amănunțit, și la clasele a 4 a, în liceu. Deci, eu le cunosc și știu cam cum s-a făcut, cele care au făcut liceul pedagogic, nu celelalte. E o problemă, deși, practica pedagogică pe care fetele, studentele noastre din departament o realizează la clasă, din punctul meu de vedere, adică și al disciplinei pe care o predau, e subțirică. Adică, nu pot eu să controlez, nu-mi permite timpul, și nici proiectele de lecție nu le pot vedea pe toate. Unele dintre fete vin și discutăm asupra proiectelor. Am și văzut lecții, când m-au invitat, și lecții deschise, lecții de diplomă, s.a.m.d., am mai văzut dintre ele, dar lecțiile curente n-am reușit să le văd în timpul pregătirii universitare. În liceu, da, erau zile speciale în care se făcea practică foarte serioasă, și în clase, totul pus la punct, atât prin orar, prin programa lor, era totul bine pus la punct, cu fișe de urmărire a lecției, cu discuții, cu proiecte, cu tot, implicată și învățatoarea clasei, nu, profesorul clasei, și elevul, și profesorul metodist, și colega de pedagogie care coordona practica, deci, era foarte serios compartimentul practic aplicat, acuma, e mai puțin.

R. Manolache : Vă mulțumesc.

V. Păsăilă: Din punctul meu de vedere, despre istorie, vorbesc despre istorie, nu română, nu matematică sau altceva, aici ar trebui mai multă.

R. Manolache : Vă mulțumesc mult. Îmi permiteți următoarea întrebare? Din experiența dumneavoastră în cadrul celor două instituții, o experiență semnificativă, cum se păstrează legătura între partea teoretică și practică în cadrul școlii normale și după aceea în cadrul universității ?

V. Păsăilă de: La departament, noi așa îi spunem. Da, este clar, învățământ, ați luat act, de la colegii mei, cum este organizat, bănuiesc, ca departament din cadrul facultății, de fapt este o facultate, dar pălăria mare este Facultatea de Psihologie și Știința Educației, în cadrul ei fiind acest departament de formare al profesorilor și specializarea fiind învățământul, pedagogia învățământului primar și preșcolar. Legat de treaba aceasta, deci, cum este, întrebați dumneavoastră de legătura dintre teorie și practică, nu? parcă asta era tema.

R. Manolache : Da.

V. Păsăilă : La noi este firească. Sau cred eu că în comparație cu alte specializări ale profesorilor, care merg pe fizică, pe chimie, pe istorie, pe ce merg ei, pe română, da, în specializarea noastră, adică a pregătirii aceasta pentru învățământul primar, este mai legată, zic eu, mai cuplată, cumva, racordată mai bine teoria cu practica, în sensul că atât grădinițele cât și clasele primare, da, oferă imediat controlul asupra teoriei. Deci, nu este vorba că..., ceilalți fac modulul, pe care îl cunoașteți, cred, modulul pedagogic, vin, se înscriu ca profesori, dacă nu au făcut în facultate, dacă l-au făcut, deci îl fac în continuare, acest modul pedagogic, ca să li se permită să se pregătească ca profesori. Ori la noi, la noi, vorbim de noi în sensul că suntem în zona departamentului nostru, aici teoria cu practica sunt bine, foarte bine, și se leagă. Nu se poate una fără alta! Deci, noi trebuie să, ceea ce teoretic fundamentam teoretic la clasă, la curs, noi trebuie să verificăm dacă această teorie se verifică în practică, și în același timp feed back-ul se realizează, sunt mulțumiți copiii, sunt mulțumiți părinții, pentru că aici avem foarte multe elemente de control, în ghilimele. Deci, nu putem să, da, să le ținem, ori așa am plecat, ori aici este o zonă specială a învățământului, respectiv și satisfacțiile, dar și, să zic, riscurile, în sensul bun al cuvântului risc, nu e vorba de..., da, dar riscul fiind acesta, deci, dacă nu ești bun aici, pleci din sistem, că n-ai altă soluție ! Nu ? Dacă nu ai har, că aici harul contează foarte mult. Nu știi dacă, dar cred că, sigur, și domnul Negrei, și domnul Molan, și domnul Manolescu v-au relatat faptul că fără har, e ca-n preoție, și, deci, nu, nu merge, nu merge, te pregătești în mod special pentru ce ? Trebuie să vii cu o încărcătură de acest tip pentru învățământul primar, să ai dragoste față de copii, dragoste față de aceste discipline pe care le predai. Și aici, apropo, nu știi dacă ceilalți colegi au punctat treaba aceasta, eu nu sunt decât îndoit sau parțial de acord ca

unele discipline din învățământul primar să fie predate de profesori de specialitate din învățământul secundar și liceal, vorbesc de sport, religie și limbă străină. Fetele noastre, de când am început eu activitatea în Liceul Pedagogic, după '90, da, atunci se dădeau atestatele de specialitate. Cine vroia ! Atestat de religie, atestat de limbă străină, s.a.m.d. Ele aveau, deci, licența, libertatea de a ce ? De a preda aceste discipline prima, și predau foarte bine, fetele. Știu și engleza câtă trebuie, și sport știu cât trebuie, și mai bine legau ele și leagă mai bine, că ele tot pregătesc, acuma, trebuie să spunem și pe cea dreaptă, foarte multe fete lucrează în After. Și, acolo, ele se ocupă, ele fac engleza, ele fac matematică, ele fac, da ! Și disciplinele, religie, religia care să zicem noi, nu se poate, în primar își are rostul, religia, sigur că da. Și am putea, chiar fetele noastre să acopere și zona aceasta pe care acuma au cedat-o, să zicem, din programă sau orele de religie, sport și limbă străină le-au cedat colegilor din secundar și liceal. Foarte mulți colegi din secundar și liceal se plâng, totuși, că au avut un șoc mergând la clasele mici, da, și foarte greu s-au adaptat situației, unii da, alții nu, sau unele da, altele nu. Și ani întregi le-au trebuit la colegii mei, colegele mele ca să se adapteze pregătirii pentru învățământul primar. Deci, asta e o altă problemă, nu știu dacă interesează, dar este o problemă, deci, ar trebui să oprească cu cedările acestea către profesori de specialitate, în primar. Să lase învățătorii, să lase educatoarele, nu, e vorba de învățătoare, dar e vorba și de învățători, care au pregătirea necesară să acopere întreaga gamă de discipline.

R. Manolache : Așa s-a întâmplat când era Colegiul de Institutori? Ei aveau a doua specializare. Deci ieșeau institutori cu...

V. Păsăilă : Asta este! Asta vroiam acuma, să atac problema aceasta cu... întâi a fost separat, eu când am prins aici liceul acesta, am venit prin concurs aici, erau specializări pe una sau pe alta, pe educatoare sau pe învățătoare. Ei, după aceea s-a trecut la dublă specializare. Bine, zic, bine, dar, parcă era mai bine vechea, vechea... Se făcea pregătire serioasă! Acuma, cinstit, o învățătoare de pe vremea aceea, să zicem, putea să facă față și învățământului preșcolar, dar, cum să zic, și dublă specializare are avantajele ei. Așa! Are avantajele ei. Deci, e bine ! O absolventă, nu ? Poate să ocupe și un post de educatoare și un post de învățătoare, ce se cere. În ultima vreme se cam cere mult preșcolar, dacă ați observat. Deci, foarte multe fete se duc spre zona educatoarelor. Așa! Și învățământul primar are, să zic, consistență, ca număr de copii, dar în ultima vreme, iarăși, după 2000 înapoi se simte ce? Se simte lipsa copiilor. Deci, migrația forței de muncă ne-a adus populația adultă peste hotare și foarte mulți copii pleacă, pleacă și se pregătesc în afară. Și atunci, dacă cei din preșcolar mai rămân cu bunicii, mai rămân cu unii, cu alții, ei, cei de primar, deja, pleacă cu părinții, foarte mulți. Și de aici se restrânge populația școlară în primar.

R. Manolache : După '90, când erați profesor în cadrul Liceului Pedagogic, cum ați perceput elevii și evoluția elevilor din '90 până în 2000 ?

V. Păsăilă : Da. Am o perspectivă și o retrospectivă și o perspectivă a acestei situații, și o aveam și atunci. Am și strecurat ideea aceasta. Eu, părerea mea, nu știu ce au spus alții, până prin 2000 calitatea învățământului preuniversitar pedagogic a fost mai bună, adică, fetele se pregăteau și toți cei care... mult mai consistent. Erau și 5 ani de pregătire, practică foarte multă și colegii de specialitate foarte bune, acum...

R. Manolache : Deci, practic din 1999 s-a ridicat nivelul de la studii medii la studii universitare.

V. Păsăilă : Da, dar după 2000, nivelul a început să scadă, pretențiile fiind ceva mai modeste. Chiar noi am coborât stacheta puțin. După ce s-a înființat colegiul, și au urmat 4 ani cu 3, că așa este acum, 4 cu 3, la specializarea noastră. Firește că s-a mai, poate și din cauza aceasta avem oarecare, da, probleme în soliditatea pregătirii, și asta văd la studentele noastre, le lipsește cultura generală, foarte mult, calitatea studentelor noastre este mai slabă, cu timpul a slăbit, deci cultura generală asigurată în liceu este mai slăbuță.

R. Manolache : Intenția era de a ridica nivelul social al acestor categoriei de cadre didactice prin cadrul colegiilor.

V. Păsăilă : Sigur, sigur! Deci, sub aspectul ăsta am pierdut. Cu timpul, cu timpul! Adică, liceul asigura o cultură generală mult mai solidă, cu care acești copii, acești tineri, sigur, veneau în învățământul superior. După aceea, după ce s-a prins colegiul cu institutul, cu departamentul, da, mergeau bine construiți intelectual și în facultatea de psihologie, așadar secțiile de psihopedagogie. Eu, acum, cinstit, dacă vreți să înregistrați impresia mea, de atâția ani am predat și la ID, și la, adică și la distanță, și la zi, tot mai puțin pot să atrag fetele, sunt 2-3 băieți, da, în discuții, în activități active, interactive. Eu așa și predau, le întreb și pe ele, și discutăm, dezbatem, cursul nu este citire de material, Doamne ferește! Încerc să dialoghez, încerc să fixăm regulă, adică transformăm cursul în dezbateri oricând este nevoie. Fiindcă avem și seminarii, cum se știe, avem și curs. Cursul s-a redus la o oră. Nu știu cine a gândit asta, o oră de curs să avem la istorie și didactica istoriei, în anul 3, atât, la două săptămâni, și seminarii, tot la două săptămâni, și un semestru, ca să vă spun ce e la mine, la istorie. Deci, de la două ore de curs și seminarii serioase, s-a ajuns acum, de 2 ani, și anul trecut a fost la fel, nu știu cum s-a gândit, cine a gândit, da, ca să, eu ce să fac într-o oră de curs? O oră de curs, și restul ce? Asta este! Și, atunci, am convenit cu fetele, ca să vă zic mașinăria, pentru a face săptămânal două ore de curs și dezbateri și trei ore de curs facem curs-dezbateri, ca să acoperim nevoia de discuție. Deci, aici trebuie umblat puțin. Nu știu dacă la alte discipline s-a întâmplat la fel, nu știu geografia, nu știu disciplinele în afară de româna, pedagogie și matematică sau limbi străine, nu știu, aici

poate a rămas la fel, nu m-am uitat pe orarul fetelor, dar în cazul istoriei, atât este, atât a rămas! Și, până la urmă, tendința e de a scoate cu totul, până la urmă, domeniul ăsta și nu e bine, nu e bine! Cale de cultură există. Deci, avem probleme cu româna, probleme cu..., probleme, probleme, de exprimare, orală și scrisă. Ori asta nu se poate! Și la istorie la fel. Găuri mari, hăuri în cultura istorică. Ele vin cu acest handicap din liceu. În Liceul Pedagogic se mai făcea una-alta, dar când îți vin de la un liceu tehnologic, care n-are nici o legătură, vine ea, că, nu, e orarul bun, și, în sfârșit, nu? Discutăm acuma concret ce compoziție ne vine din zona preuniversitară. Aici selecția e un pic mai bună.

R. Manolache : Care este opinia dumneavoastră despre aceste schimbări intervenite în procesul de formare după revoluție și până la implementarea procesului Bologna?

V. Păsăilă : Da. Eu înțeleg necesitatea să ne aliniem, adică înțeleg tot ce s-a întâmplat cu Bologna și cu acești 3 ani, s.a.m.d. Nu știu dacă..., nu știu, eu spun ce simt eu, în domeniul învățământului pedagogic. Aici, parcă aș fi adaptat lucrurile și n-aș fi mers chiar așa, în tiparul ăsta, adică trebuia mai mult sau trebuia lăsat liceul pedagogic mult mai serios de făcut și dincoace, nu știu dacă în trei ani putem noi acoperi, un elev venit din liceul tehnologic x, nu, să-l pregătim la nivelul celor care au fost cu cinci ani de pedagogie, nu? Trecute fetele serios prin probele de aptitudini, nu așa, că au venit și au dat. Și aici e o problemă, formalitatea probelor de aptitudini. Ele s-au dat. Ei, atunci, nu treceai, de muzică, nu treceai, erau profesori care țineau deosebit, sau de sport, nu trecea, dacă nu era un copil bine pregătit. Nu? Sau de dicție, păi, cum să..., da, ca probe de aptitudini. Iar acuma, eu nu particip la așa ceva, dar, din câte am văzut, este formal. Și, atunci, ne trezim cu povești de genul ăsta în universitar și, apoi, ca învățătoare. Aici, la noi, nu, zic, avem fete excepționale. Și am găsit și găsim. Prin urmare, într-asa, în cuvinte de concluzie, din corpul profesoral preuniversitar, cel mai serios și cele care se implica cel mai mult, păi, e și..., sunt profesorii din învățământul primar și preșcolar, adică ele își înțeleg menirea cel mai bine, nu vin ca mercenarii, stau un an și pleacă. Că așa suntem noi, colegii noștri din secundar și din liceal, nu, n-au un "job", cum se zice, și stau un an, își fac niște bănuți, până ce își fac cărarea spre altă specializare sau afară. Pe când învățătoarele venite să stea în învățământul primar sau preșcolar, ele fac treaba, și într-adevăr sunt serioase. Eu, în afară de faptul că predau, am cursuri, coordonez practică, eu coordonez și lucrări de gradul întâi și de licență. Deci, aici, cum să vă spun, le văd și la clasă, le văd cum scriu, dar, poate v-au spus colegii ca și aici e la fel, așa, și aici le vedem și mai bine, deci, continuarea pregătirii lor profesionale, pregătirii inițiale, se continua cu aceste forme de pregătire, anume prin grade didactice, prin definitivat și grade didactice și, apoi, masterat. Am predat și am avut și curs de masterat, nu-l mai am acuma, nu știu, poate va fi, dar sunt niște fete extraordinare. Deci, aici,

nu că trag spuza pe fetele noastre, dar se vede, se vede și, mai zic una, există școli în care este un pic de discriminare: a, o învățătoare! Adică aroganța asta a profesorului de specialitate, din secundar sau din liceal, acolo unde sunt și clase primare, pentru că sunt școli care au toate, și grădiniță, sunt unele școli, au tot sistemul, toate formele de pregătire, dar și există o aroganță, privirea de sus asupra profesorului din învățământul primar, de aceea, cred, s-a optat și pentru titulatura asta, profesor pentru învățământul primar. Trebuie să-i zici, că are o pregătire superioară, dar tot învățător a rămas, asta este. Și Isus nu și-a spus profesor, și-a spus învățător. Eu așa le spun. Deci, iată, asta este situația, și, încă, încă mai există în școlile noastre, nu la noi. Sigur că da, sunt fetele noastre, care au fost eleve, studente, deci, sunt colegii noștri, dar sunt școli în care există discriminarea asta. Sau optică asta de a privi pe învățători ca o anexă a învățământului secundar sau liceal.

R. Manolache : Conform deciziilor Ministerului Educației Naționale: în anul 1999-2000 nu se mai realizează înscrieri în cadrul Liceului Pedagogic pentru specializarea învățători-educatoare, când s-a trecut la colegiu. Însă în anul școlar 2001-2002, se realizează, din nou, înscrieri în cadrul liceului. În anul 2006-2007 nu se mai realizează din nou înscrieri. În anul 2009-2010 se realizează, din nou, înscrieri. În 2012, din nou, se ia decizia de a nu se mai realiza înscrieri în cadrul liceului pentru specializarea învățători-educatoare. Și revine, însă, din anul 2014, din nou. Cum percepeți dumneavoastră această schimbare?

V. Păsăilă: Eu zic așa, că s-a făcut o treabă bună că s-a revenit, adică, noi aici, este, întâi de toate, înscrierile în primar și înscrierile pentru liceu, da, sunt "open", să zic, deschise, noi avem deschis, vin copii, se înscriu, câți avem, cât avem spațiu, și în clasa pregătitoare, da, vin din toate circumscripțiile, e liber să se vină aici, sigur că da, având niște criterii serioase, și la fel, în clasa a IX a, da, înscrierile se fac la fel, vin copii din toate părțile și, firește, aici e partea bună a revenirii.

R. Manolache : Dar cum ați resimțit dumneavoastră aceste schimbări, se înființează, se desființează etc.

V. Păsăilă : Da, da, da, da! Ei, această fluctuație nu a avut efecte dorite. De ce? Aici ar trebui mai multă stabilitate în deciziile ministerului sau nu știu cui, a decidenților în legătură cu.... Mai ales că, din câte știu de la colegii mei pedagogi, psihopedagogi, nici în minister nu există, așa, un, nu știu, director general, un subsecretar de stat, poate greșesc, dar se plâng ca nu au cu cine să discute, sus, la un moment dat, adică la nivelul ministerului, nu la inspectorat, la nivelul ministerului, acolo, "Dumnezeu cu mila!", în sensul că nu există o rigurozitate în ierarhizarea aceasta a funcțiilor care să răspundă de această stabilitate în programe, în tot ce înseamnă sistemul învățământului pedagogic, da. Deci, aici ar trebui mult mai multă stabilitate, și mult

mai multă seriozitate, fiindcă noi avem încă de la o mie opt sute și, dacă e să vorbim, că, acum, fiind pe zona mea. Școli normale, adică preparandele noastre de tip Arad, de tip Câmpulung Muscel s.a.m.d., cu vechi tradiții și foarte bune. Învățământul pedagogic, la noi, în România, de când s-a implementat el, de la Cuza încoace, să zicem, că de acolo vine, totdeauna a fost foarte serios. Și, acum, noi ar trebui aici, aliniindu-ne, firește, aliniindu-ne la ce? La exigențele europene, pentru că nu putem ieși, noi, din rând, acum, să... nu! Adaptat, mult mai bine adaptat, acest sistem european, fiindcă, acum, cedând din suveranitatea noastră în educație sigur că nu cedam chiar..., da, fiecare stat are o anumită politica educațională, la nivel macro, pe care o aplica plecând de la realitățile țării respective. Deci, aici se îmbină foarte bine deciziile europene cu deciziile naționale, ori așa vedea și partea națională un pic mai bine reflectată, să nu mâncăm pe nemestecate, să înghițim pe nemestecate chiar tot ce vine, fiindcă nu ne obligă nimeni. Noi filtram toată treaba, și atunci, venind și stabilitatea de care aminteați aici, da, deci, aici ar trebui chiar mai multă stabilitate decât în restul, eu nu zic, că, peste tot, învățământul e învățământ, dar aici, în pregătirea inițială, da, a copiilor, aici mai trebuie multă stabilitate. De aceea, fluctuația asta n-a avut urmări pozitive.

R. Manolache : Deci, în opinia dumneavoastră, care este rolul istoric al școlii normale, al liceului pedagogic, în sistemul de formare românesc?

V. Păsăilă : O, o! Deci, disciplina ca atare, istoria și didactica istoriei, pentru că acestea sunt, de fapt, disciplinele, și istoria că disciplina în clasele I-IV, adică, mă refer la clasa a 4 -a, când disciplina Istorie devine disciplina distinctă, nu, iar elemente de istorie sigur că se predau și la româna, și la geografie, și peste tot, și în grădiniță avem domeniul om-societate. Da, ei, văd treaba aceasta, și aici mă refer un pic și la manuale, nu știu dacă cineva a atins problema. Manualele nu sunt de calitate, toate, deci, nu știu, sunt comisii speciale, sunt ce sunt, deci, edituri care, nu știu, și aici e o problemă. Manualele trebuie să fie mai bine întocmite, deci, alegeți mai cu grijă autorii. Nu toată lumea poate face un manual ! Eu am încercat. Cel mai greu lucru a fost să scriu manuale. Altfel, alte lucrări le-am scris bine, pe specialitate, ei, dar manualul e manual ! Și mai ales la cei mici, unde trebuie să ții seama de foarte multe elemente. Prin urmare, nu avem manuale de foarte bună calitate de istorie, pentru primar. Nu avem. Eu așa le văd. De aceea, eu atunci când predau și când dezbat problemele și cu elevii de liceu pedagogic, de profil, și cu studentele mele, ies din tipar, respect programă. E mai bună programa actuală, curricula de istorie pentru clasa a 4-a, dar manualele lasă de dorit, fie că sunt încărcate, unele, fie că sunt total diluate. Eu nu am urcat pe un pedestal vreun model de manual, nu ! Dar, noi am trecut de la istoria românilor, cum știi, la istorie, adică, am văzut istoria pentru prima dată când noi, noi... și sub aspectul ăsta, nu e, nu e ceea ce ar trebui. Sigur, manualele nu sunt toate de calitate, da,

sau nu respecta acele criterii care trebuie. De aceea, nouă, profesorilor ne revine ce ? Ne revine sarcina aceasta destul de dificilă de a cârpi, cumva, a completa, cumva, ceea ce manualele nu le oferă. Și copiii abia așteaptă, studenții, tot așa, așteaptă toate, mai ales istoria nu este formule stricte, în paranteză, ele plac foarte mult, și anecdota istorică, și povestirea și, adică, aici ar trebui umblat. Să umblăm la niște manuale care să nu fie seci ! Să nu fie șabloane și deschise și apelând la foarte multe materiale didactice. Deci, aici, avem de lucru.

R. Manolache : Care este modelul pe care dumneavoastră îl considerați cel mai adaptat pentru formarea cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar în contextul românesc?

V. Păsăilă : Aici, mărturisesc că nu știu cu modelul, ce model aveți în vedere?

R. Manolache : În funcție de dumneavoastră, de după revoluție, modelele care le-au format au fost: liceul pedagogic, a fost colegiul, dublă specializare, simplă specializare.

V. Păsăilă : Așa, așa! Acum am înțeles modelul. Da, da. Pentru mine, și mă refer la rezultatele obținute de eleve, pentru că așa, și de studente, dar întâi de eleve, pentru că cele mai bine pregătite, și mă refer la, au fost primele serii de după '90, deci până în 2000, când a fost specializare pe educatoare și pe învățătoare, 5 ani. Acela a fost învățământ adevărat ! Adică, ele puteau, și așa s-a și întâmplat, ele erau repartizate aici, la noi, comisia, venea o comisie de repartizare, în ordinea mediilor, deci, plecau că din facultate, că de la licența plecau de aici. Nu știu dacă ați știut de treaba asta. Deci, la noi, fetele pregătite în '90, '91, '92, nu știu cât a durat, undeva prin '95, poate mai degrabă. La început, fetele erau repartizate de comisia de aici. Plecau în școlile x, y, în ordinea mediilor, ca la facultate repartiția era. Și, repet, mergeau pe educatoare, am avut clase de educatoare, clase de învățătoare, clase de București, la un moment dat, când am venit eu în '90, și clase de provinciale. N-a fost bine ! Am avut ! S-a renunțat rapid la treabă cu provinciale și... fiindcă se ținea seama că vin fetele de undeva, că astea din București sunt mai ușor vin la școală, sau un program ceva diferit, deci, nu era că discipline didactice, doar așa... Și se crease o anumită, da ?.. Vai ! Că alea din provincie, și noi suntem bucureștence, începea discuția. Nu era bine asta, dar bine a fost specializarea pe preșcolar și primar. Asta a fost bine. Avantaje, am spus, există și în dubla specializare, există. Însă se diluează puțin treaba. Adică, în sensul că, fetele trebuie să acopere în 4 ani o pregătire preșcolară și primară. Asta este toată treaba ! Deci, era mult mai serioasă, mult mai profundă, mult mai adâncă, pregătirea, în momentul în care se mergea pe educatoare sau pe învățătoare, și pe cinci ani. Și cu practica făcută cu metodiști foarte serioși și cu manuale foarte bune, adică, mai serioase, nu vorbesc de ideologia veche și nu știu ce, nu ! Vorbim de specialitate, sigur, pedagogie, făcută după tot tipicul și după ce s-a tradus din engleză, din germană, din franceză, din ce s-a tradus, s-au mai făcut manuale mai serioase sau cursuri, au trecut colegii la treabă și, realmente, a fost. Din 2000

lucrurile au început, cum am văzut, mergând pe schimbări, și aceste schimbări rapide nu au fost prea bune, și mai este ceva, acum, discutăm de nervul meu, cum spune Eminescu, banii. Acuma, să zicem că e, da, inflația-i mare, da, fetele sunt atrase, totuși, spre primar, sunt atrase, de ce să nu spun ? În învățământul acesta preșcolar și primar, mai cu seamă în lumea rurală, în lumea satului, unde programul le permite să fie și și, adică, și învățător, cum erau înainte, dar și să meargă să-și lucreze și gospodăria. Înainte, eu sunt din Bucovina, la noi organizarea a fost austriacă, până la Primul Război Mondial, apoi, era organizare. Deci, o inspecție, că eu am scris și pe zona asta, o inspecție, când se ducea o inspecție de grad sau inspecții de definitivat, cum sunt acum, ei, venea inspectorul său revizorul școlar, venea cu trei zile înainte, în comună. Întâi lua relații de la toți factorii din comună, din oraș, dar din comună, mai cu seamă, preotul, primarul, vecinii toți. Și, apoi, era văzut, parcă, la probele practice, ce face cu copiii, cu lotul școlar, cu celelalte, că era examen oral, și, apoi, se venea, ultima era clasa, ultima fază de inspecție. Deci nu era că acum, cu o lucrare, nu se dădea, erau aceste probe, cu directorul, sigur că da, și era apreciat, în trei zile, stătea vinerea și, da, se făcea treaba, adică, ieșeau niște învățători, și preotul, învățătorul și primarul erau stâlpii comunei. Ei, acum, mai este o problemă, nu știu dacă a ridicat-o cineva, dar poate a ridicat-o. Statutul nostru... al profesorului, în general, și al învățătorului, în mod special, în societate, în comunitate ! A scăzut enorm, adică a scăzut, noi suntem priviți ca prestatori și atât, cum se mai scrie prin documente. Așa ! A scăzut tot, medicul, hai, să spunem că, dar și medicul a avut de suferit, ca poziție în comunitate, dar și profesorii suntem, practic, la cheremul unuia sau altuia, în sensul ăsta, deci, deciziile noastre ar trebui, un pic, să cântărească mai greu în aceste relații intercomunitare. Nu este ! Salarizarea, acum, să zicem că s-a mărit un pic, mai știu eu, cât, cum ? Dar e puțin, totuși în comparație cu alte zone socio-profesionale, învățământul suferă și la capitolul salarizare. Motivare ! Un pic, da ? Suflet, suflet, dar... nu ? Deci, și aceasta e o problemă care vine din zona recrutării și din zonă, să zic așa, calității actului didactic. Ce să mai spunem ?

R. Manolache : În concluzie, stimate profesor, ați format numeroase generații de viitoare cadre didactice în învățământul primar și școlar. În concluzie, dacă ați dori să adăugați ceva cu referire la acest subiect despre procesul de formare în această perioadă ?

V. Păsăilă : Dovada că eu am rămas în zona aceasta, deci, eu puteam să mă duc și în învățământul universitar, tot titular sau, în sfârșit, tot gradul mi l-am dat în specialitate, cu alte cuvinte am fost atras de această zonă a învățământului, învățământul primar, mai cu seamă, nu preșcolar, pentru că în învățământul primar era disciplina noastră, istoria, distinctă, aveam tot la dispoziție, plus seriozitatea. Deci, cel mai mult m-a atras și m-a făcut să rămân aici tinerețea, sigur, a cursantelor și studenților și fetelor noastre, repet, dar asta-i pe de o parte, pe de altă

parte, seriozitatea lor. Deci, eu nu m-am dus să predau la pereți. Am rămas să predau la oameni care doreau să rețină câte ceva, să-și creeze o cultură, da, și să le văd la lucru. Văd rezultatul muncii mele imediat și se vede, în învățământul pedagogic se vede imediat, când te duci la practică vezi copilul acela, vezi elevul, vezi adolescența aceea, o vezi la treabă. Și vezi chiar, te ia ca model, uneori, și mi-au spus : dom' profesor, mie-mi place treaba asta din..., da, îmi place ce faceți dumneavoastră. Au spirit critic, deci, e o maturitate, alta, altfel de maturitate, în învățământ, mă refer, pregătirea în formare decât alte specializări, specializări și nivele de pregătire și profiluri. Deci, asta m-a făcut să rămân în zona învățământului pedagogic, și oferindu-mi posibilitatea să trec și la facultate și mă pot desfășura altfel, sigur, având în vedere acumulările anterioare. Deci, îi văd un viitor bun învățământului pedagogic de la noi. Îi trebuie stabilitate, îi trebuie oameni, coordonatori de calitate, la locul lor, da, o mai bună selecție a elevilor, studenților și a profesorilor, din învățământul primar, o mai bună selecție, dacă se poate, nu, și îmbunătățirea statutului, în societate, a învățătorilor și educatorilor.

R. Manolache : Faceți referire, un pic, la trecutul instituțiilor. Care credeți că este viitorul Liceului Pedagogic ?

V. Păsăilă : Da, adică a profilului nostru și, acum au rămas cu numele, licee pedagogice, pentru că s-au făcut licee pedagogice și la Urlați și la Călărași și la Slobozia. Și asta e o problemă, am uitat s-o spun ! Sau nu știu dacă vă interesează. Clase de profil s-au înființat și la Alexandria și la Ploiești și la, da. Adică nu mai sunt acele grupuri școlare sau să le numim așa, centre școlare pedagogice de tradiție, numai pedagogic, nici nu se poate, sigur că da, și noi, din pedagogic ne-am transformat în colegiu, avem și mate-info, avem și filologie, avem și... Acuma am realizat, doamnele directoare s-au zbatut, să avem două clase de nivel, de pedagogic. Și avem 5 ori 2, sunt 10 clase, din cele 38. Înainte era clar, era numai pedagogic, deci, unde sunt în țară, nu cred că mai sunt pure pedagogice, toate s-au aliniat, de ce ? Din motive de a avea copii, de a avea tineri în licee, pentru că a scăzut numărul ! Dacă îl lăsăm numai pedagogic, păi, însemna să rămână câteva clase și să iasă din învățământ foarte mulți colegi. Și atunci, s-a mers pe ideea să avem două așa, două așa, două așa, și... merge și așa !

R. Manolache : Ca istoric, îmi permiteți să vă întreb, considerați că instituția aceasta de formare la nivel mediu, o să fie întotdeauna în sistemul românesc de învățământ ?

V. Păsăilă : Eu așa cred. Îmi place să cred că profilul pedagogic va rămâne distinct, da, ca o specializare de bază, fundamentală, în pregătirea presecundară și universitară. Nu se va putea renunța, este baza pregătirii copiilor, deci, nu, nu, nu văd cine ar îndrăzni să..., și așa s-a făcut, s-au diminuat niște lucruri și s-au diluat niște lucruri, da? D-apoi să renunți la treaba aceasta,

adică să renunți în sensul să subțiezi toată zona aceasta de specializare. Nu cred că se va întâmpla așa.

R. Manolache : Ca referire strict la colegiul național, cum este astăzi, liceul pedagogic sau școala normală, oare ar putea să rămână doar programul de licență pe aceeași specializare?

V. Păsăilă : Pe specializare? Eu zic că trebuie să fie program de licență, adică, nu, nu, departamentul, în speță, din cadrul Facultății de Psihologie și Știința Educației, deci, departamentul trebuie să rămână. Acuma, c-o să-i zicem facultate, c-o să-l scoatem ca departament, dar tot aici îi găsesc eu locul, deci, departament, departament. Acuma, nu știu cum este în Franța, cum este în Germania, nu știu cum este organizat învățământul de specialitate, pedagogic, unde l-au pus ei, sub ce căciula l-au așezat, dar cred că tot în domeniu, respectiv, tot în zona aceasta a specializării psihopedagogice, cumva. Iar la nivel superior, nu, instituțiile foarte serioase, și din țările vestice, au plecat de la acest nivel, de la nivelul pregătirii preuniversitare, adică nivelul colegial, să zic așa, și nivelul, apoi nivelul universitar. Chiar, pare-mi-se, chiar Sorbona s-a intitulat inițial într-o anumită formă, în genul acesta, nu știu, nu-mi vine în cap acum, dar, parcă așa sună în franceză, cumva, pregătire, mai cu seamă, în zona aceasta, veneau din zona învățământului de profil pedagogic, de undeva de formare a profesorilor, deci, Matei, și pleca, parcă, parcă, da, adică de aici, în Evul Mediu de la Comenius încoace, când încep școlile de stat sau școlile confesionale și particulare. Deci, toate statele, după câte știu eu, au acordat atenție acestei zone de învățământ. Nu cred că există, deja unele chiar mai mult decât noi, iar noi, când ne-am modernizat, după Carol I, după, hai, să spunem 1860, cu Cuza, cu Carol și cu ceilalți, ne-am dus tot aici. Am organizat, învățământul obligatoriu de 4 ani și pregătirea profesorilor, în mod special, pentru învățământul primar, a învățătorilor, respectiv, și statutul lor era..., și vorbesc de statul austriac, spre pildă, înainte de Primul Război Mondial, care acordă foarte multă atenție acestei pregătiri, și foarte serios se făcea, inclusiv limbi moderne, bine, se învață germana, de pildă, acolo era obligatoriu, dar mă refer la atenția acordată învățământului de specialitate. Deci, nemții cât sunt de, germanii, nu, sau spiritul german a pus mare accent pe acest tip de învățământ. Noi am avut la Cernăuți, am avut secție romană de pregătire a învățătorilor, la Suceava, la fel. Ca să vorbim de Bucovina, da, deci, foarte sigur, în provincie, în orașele mici, erau școli de băieți, de fete, că era învățământul demi stat, și se făceau fete și băieți foarte serios. Deci, eu văd asta în viitor, deci, n-avem cum să restrângem, eventual, nu știu, măcar să rămânem așa cum suntem, adică să nu încercăm să diminuăm importanță acestei zone de învățământ, zic eu. Mai este o problemă, nu știu dacă au ridicat-o, poate, psihologii, mai repede, cu povestea copiilor cu probleme, cu dizabilități. Părinții nu vor să-i ducă în școli speciale și vor să-i încadreze în școli normale, adică în școli cu

copii normali. E o problemă, nu știu dacă interesează. E o problemă la noi, dacă ai unul de asta în clasă, eu nu discriminez. Doamne, ferește ! Dar părinții, uneori, refuză să-l ducă unde sunt școli speciale, nu, vrea să-l ducă în școală, da. Că este lege, toți să fie, e o întreagă problemă și cu aceasta, copiii cu dizabilități, da, în școlile speciale, zise, da ? Și foarte mulți fac presiuni sau pun presiune pe școli, ca să fie aduși în zona copiilor normali, și avem probleme. Aici, la noi, nu. Nu, dar atenția, sigur, învățătorului este sporită, în cazul ăsta. Deci, și problema aceasta a școlilor speciale e o problemă. Asta o poate spune și Manolescu sau cineva care se ocupă cu treaba asta.

R. Manolache : În concluzie, spuneți că ați început cariera în 1990. Era Liceul Pedagogic. Între 1990 și 1992 și-a schimbat numele în Școala Normală.

V. Păsăilă : Da, da, la Școala Normală s-a revenit din motive politico-istorice. Dar nu a stat mult fiindcă "normal" deja nu mai sună bine. Mergea bine, odată, Școala Normală, adică celelalte sunt anormale ? Deci, titulatura asta a ținut un pic, un an, doi, nu știu cât, Școala Normală, cum era pe vremuri, adică pe vremuri însemnând înainte de comunism, înainte de război.

R. Manolache : Schimbarea aceasta a numelui după revoluție a fost...

V. Păsăilă : Schimbarea numelui, nu, a fost mai mult așa o revenire, dar nu mai mergea, anacronică, era deja anacronică. Și atunci s-a mers pe ideea să nu mai folosim și s-a trecut, s-a renunțat la asta și specializarea a rămas tot așa, dar Școli Normale, deci, normal și anormal. Imediat, îți săreau cei care citeau, Școala Normală, ce-i asta ? Care nu știau ce a fost odată normală, că de aici, normală vine de la normă. Erau școli serioase, făcute serios, da. Și denumirea a revenit, noi ne-am bucurat că a revenit, însă ne-am trezit că suntem ironizați, că voi sunteți normali, noi suntem anormali ? (râde) Sau vezi la reducere la termene de tipul ăsta. Și atunci am zis că e, întâi că am dat numele Elenei Cuza, știți de ce, în sensul că ea a pus bazele, cu Ana Davila, învățământului, în 1862, în Panduri, dacă știți unde este. Acolo a început, cu o școlită, acolo, de orfane, și așa, de fete, și, apoi, aici din '72, după câte știu, a fost la început, tot așa, educatoare și învățători, separat, erau localuri în Panduri și aici, și apoi s-au unificat și au venit toți aici. Provincie - București, a avut niște faze pregătirea aceasta a învățământului, deci, ca local, și ca etc. E o întreagă poveste aici, la noi. Poate ar trebui o emisiune specială, să urmărim istoria învățământului pedagogic din București. La nivel național s-au scris, s-au scris lucrări, dar aici ar trebui, și chiar discutăm cu doamna directoare ca... Acuma, eu am ieșit în pensie, să zic așa, dar colegile mele, foarte bune, s-or ocupa și-or scrie o monografie, e necesară monografia învățământului pedagogic bucureștean. Așa, la nivel național, s-a mai scris, s-a mai

scris. Da, e interesant de urmărit și asta, și de pus fata în față, sigur, programe, manuale, forme de pregătire, da, ar fi interesant.

R. Manolache : Vă mulțumim stimate profesor doctor universitar Vasile Păsăilă pentru participare.

V. Păsăilă : Și eu vă mulțumesc pentru onoarea pe care mi-ați făcut-o, și dacă am fost util, cumva, m-aș bucura.

R. Manolache : Cu siguranță, cu siguranță.

V. Păsăilă : Ar merita, poate, să, în scris, poate-i mai riguros, vorba..., nu, are farmecul ei, dar se mai pierde, dar talentul dumneavoastră de a sintetiza, de a..., nu? de a mai șterge, de a mai pune, o să iasă un material "rotund", da.

R. Manolache : Vă mulțumim!

Annexe n° 7

Entretien avec M. le professeur Vasile Molan, le 24 octobre 2019, à Bucarest (Interviu cu domnul profesor dr. Vasile Molan, 24 octombrie 2019, București)

Vasile Molan, connu dans le système éducatif roumain pour sa respectable expérience et son apport impressionnants dans le domaine de l'éducation et de la formation qui s'étendent sur une cinquantaine d'années. Il a été professeur et directeur de l'École Normale „Elena Cuza » / Lycée pédagogique de Bucarest ; professeur de Collège universitaire d'instituteurs de Bucarest et de département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire intégré dans le cadre de la Faculté de psychologie et Sciences de l'éducation de l'Université de Bucarest et secrétaire d'État chargé de l'enseignement préuniversitaire sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale. Il a également été pendant toute cette période, inspecteur de l'Éducation nationale.

R. Manolache : Bonjour, nous vous remercions pour votre temps et pour votre participation à la recherche portant sur le sujet : France - Roumanie, étude comparative de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire de 1989 - 2005 au laboratoire de recherche CAREF de l'UPJV. Afin d'éviter les déformations des réponses, me permettez-vous d'enregistrer cette conversation s'il vous plaît ?

V. Molan : Bien sûr !

R. Manolache : Je me permets de vous présenter brièvement, monsieur le professeur Vasile Molan, en tant qu'un représentant essentiel du processus de formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire, depuis plus de 30 ans. Vous êtes également une personnalité respectable de l'éducation roumaine qui a participé et qui a même promu des politiques éducatives de formation pour les enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire. Pouvez-vous me dire quelques mots sur vous et comment votre parcours professionnel dans cette direction a commencé ?

V. Molan : Je peux dire que je fais cela depuis une vie, car je suis diplômé d'une école normale, l'école normale de Bucarest, puis j'ai été diplômé de la faculté de philologie, également de Bucarest. Et j'ai eu la chance pendant ma formation, comme le dit un écrivain, qu'un bon professeur égale toute la chance dans la vie. J'ai eu de la chance d'avoir de très bons, de très

bons professeurs au lycée et au collège, très exigeants, mais très bons et j'ai eu d'où apprendre, et puis je peux dire, sans être modeste, que j'ai beaucoup appris de la vie aussi, que je ne suis pas passé en vain, tu sais ? Et quand j'ai fini le lycée, j'avais 17 ans quand j'ai fini le lycée, parce que mes parents m'ont envoyé à l'école un an plus tôt que prévu par rapport aux réglementations de l'époque, parce qu'ils disaient qu'ils ne s'entendaient pas avec moi à la maison, puis (rires), pour le discipliner, on l'envoie à l'école, je l'ai pris au sérieux et j'ai passé la 1ère année, oui.

R. Manolache : Et vous avez fini en quelle année quelle année l'école normale ?

V. Molan : En 55 - 59, à l'époque c'était 4 ans, et avec la voie des *învățători*, car les voies étaient différentes à l'époque. Et je peux dire qu'à l'entrée on était 600 sur 30 places, donc 20 sur la place, inconscient, je n'avais aucun problème quand j'en ai vu autant, mais mes parents étaient agités, inquiets de ce qui se passait : il faut faire des cours payés avec un *meditator*⁹⁰⁵, je lui ai demandé ce qu'est ce *meditator*, et ils ont dit que c'est un enseignant, eh bien, j'ai dit : pour faire quoi, je n'en ai pas à l'école ? Et je n'ai pas accepté parce que j'ai dit que je n'en avais pas besoin.

R. Manolache : En quoi consistait le concours d'admission ?

V. Molan : En 55, j'ai eu l'admission au lycée pédagogique, accès à la pédagogie, avec la vérification de quelques épreuves, car avant, l'épreuve de courses, l'épreuve de diction étaient indispensables, sans diction tu n'étais pas admis, tu devrais lire, parler.

R. Manolache : Ce sont les mêmes épreuves qui ont été maintenues ?

V. Molan : Elles ont été maintenues avec l'appellation, mais elles ne s'appliquent plus maintenant...l'épreuve de musique était essentielle, en fait, elles l'étaient toutes, car sans elles, non, l'épreuve de dessin, car il fallait enseigner ces disciplines, il fallait courir 600 mètres, donc ce n'était pas une course pour être le premier, ce n'était pas ça l'essentiel, mais le fait que tu puisses arriver au bout de ces 600 mètres, oui, et, c'était un test d'aptitude, très sérieux. Puis à la faculté il y en avait 8 ou 9 sur place, j'ai été *învățător* pendant 3 ans, c'était obligatoire à l'époque quand j'ai fini le lycée, d'aller dans l'enseignement pendant 3 ans, après tu aurais pu enseigner dans l'enseignement supérieur.

R. Manolache : Vous avez suivi l'école normale à Bucarest ?

V. Molan : À Bucarest ... oui, parce que mon père travaillait ici à Bucarest, et il m'a amené ici pour étudier ici. Donc j'ai eu aussi de très bons professeurs au collège, j'ai eu comme *învățătoare*, madame Colfescu, devenue professeur de pédagogie plus tard, Irina Colfescu, qui a été la directrice du lycée pédagogique plus tard. Mais là elle était dans ses premières années

⁹⁰⁵ Il n'y a pas d'équivalent en français, dans la culture roumaine, un *meditator* est un professeur qui donne des cours privés chez l'élève.

et elle a été affectée en tant que *învățătoare* à l'école 1 où j'ai étudié, à l'école 1 de Bucarest, oui. Et je me suis préparée à ce métier depuis le début, et vous savez comment c'était à la campagne, ils cherchaient à faire de vous un prêtre, et moi, bien sûr, je suis croyant, mais je n'aimais pas être prêtre, car il me semblait quelque chose de très élevé et difficile à atteindre, ainsi les prêtres étaient respectés à l'époque, comme l'étaient en fait les *învățătorii* aussi, ce qui n'est plus le cas, malheureusement. Eh oui, après avoir fait les 3 ans à la campagne, dans le sud de Mehedinți, au Cușmir.

R. Manolache : De Bucarest, là-bas ?

V. Molan : Là-bas j'ai été affecté, oui, selon nous la répartition avait une certaine devise : je vais là où le pays a besoin de moi, et les pauvres ont rempli le Delta, ceux qui (rires) y sont allés, parce qu'il n'y avait pas d'enseignants là-bas et ils ont été tous affectés là-bas, dans le Delta, et pendant des années j'y ai retrouvé mes anciens collègues. Et après l'université j'ai travaillé dans différentes écoles, donc, au début en tant que *învățător*, puis en tant que professeur et j'ai eu de la chance dans la vie de revenir en tant que professeur, dans les écoles où j'ai été élève. J'ai été professeur de langue roumaine à l'école 1, où j'ai été élève, j'ai été professeur de langue et littérature roumaines au lycée pédagogique de Bucarest, où j'ai été élève, oui et à l'école 1 je ne suis pas entré dans la salle des professeurs pendant un mois, car lorsque tu étais élève et tu entrais dans la salle des professeurs, c'était très grave, ça veut dire que tu as fait quelque chose vous avez été appelé à la chancellerie, c'était très sérieux, ça voulait dire que tu avais fait quelque chose, et je me disais que je ne peux pas m'asseoir là avec mes anciens professeurs, à ce point je les respectait. Pareil au lycée pédagogique, j'étais très timide devant les professeurs car je les respectais, au moins le professeur de roumain, professeur Reclea, si elle t'avait surpris une fois avec une erreur, pendant un an tu avais que 2⁹⁰⁶, peu importe ce que tu avais répondu, car elle disait : es-tu conscient que tu aies détruit une génération ? Tu as écrit avec des erreurs au tableau, eh bien, c'est toi celui qui a détruit une génération, finalement tu avais l'impression que tu avais commis un crime, oui ... c'était comme ça, maintenant les erreurs ... (pause).

R. Manolache : En 1989, où étiez-vous à l'époque ?

V. Molan : Donc, en 55-59 j'ai fait le lycée pédagogique, et en 89 j'étais à Bucarest, inspecteur à l'Inspection scolaire de Bucarest, j'étais aussi inspecteur pour l'enseignement primaire. Plus tard, après la révolution je suis devenu inspecteur général, inspecteur général adjoint chargé de

⁹⁰⁶ 2 sur 10.

la réforme, j'ai été le premier inspecteur général à accéder à ce poste avec la réforme de l'enseignement.

R. Manolache : Alors, après la révolution, les conditions de votre poste ont changé ?

V. Molan : Oui, oui, donc j'ai été au milieu des nouveautés dans le système éducatif à l'époque, oui, et ça m'a fait de bien. J'avais comme chef le professeur Neacșu, il était directeur général et j'étais inspecteur général à Bucarest, j'étais responsable de la réforme, et notre parcours vers le ministère s'est fait par Neacșu, et je peux dire que beaucoup de bonnes choses ont été faites en lien avec la réforme de l'époque, cela a commencé par la dépolitisation, qui a été la première réforme, puis un certain nombre de choses qui relevaient de l'organisation.

R. Manolache : Par exemple, entre 1990 et 1992, les lycées pédagogiques ont été rebaptisés en écoles normales. Pourquoi ce changement ?

V. Molan : Oui, il y avait un ministre qui est resté quelques mois, pas M. Mihai Șora. C'était un enseignant dont les parents étaient *învățători*, et il disait toujours... il s'appelait Stănășilă⁹⁰⁷ : mes parents ont fini l'école normale, pourquoi l'appeler lycée pédagogique ? Mais je pense que même aujourd'hui encore il y en a beaucoup de gens qui ne comprennent cette appellation, car beaucoup associent avec anormal, que ce serait la seule école normale, mais ce n'est pas le cas. Le professeur Ioan Stanciu l'explique en « Histoire de la pédagogie », que l'école normale s'appelait l'école normative, c'est-à-dire que toutes les nouvelles mesures qui étaient prises, étaient testées et premièrement dans ces écoles dans chaque département avait une école de ce genre et, si vous voulez, elle était aussi appelée école expérimentale à un moment donné, aucune mesure n'est prise sans avoir été essayée préalablement, contrairement à la période actuelle.

R. Manolache : Donc le changement de nom était lié au M. Stănășilă ?

V. Molan : À Stănășilă, c'est lui qui a imposé, et c'est resté ainsi, l'école normale.

R. Manolache : De votre point de vue, quel est le rôle de l'école normale dans le système roumain, dans la pédagogie roumaine ?

V. Molan : Pendant une période, juste après '90, il y avait de très bonnes générations issues de l'école normale, parce que le métier d'enseignant était attractif, parce que beaucoup d'enfants venaient à l'école pour bien apprendre et revenir après dans leur village et y pratiquer, donc ils avaient eu cette opportunité. Moi aussi je suis également venu d'une zone rurale, mais j'ai été considéré comme diplômé de ville parce que j'ai terminé le collège à Bucarest, mais je venais de la campagne, et j'avais donc prévu de retourner au village, et les miens, mes parents, en particulier mes grands-parents, qui tenaient à la terre, il fallait retourner au village pour

⁹⁰⁷ Octavian Stănășilă ministre adjoint au Ministère roumain de l'Éducation en 1990, Mihai Șora.

travailler ici. C'est ainsi je pense que je me suis habitué avec le travail parce que je suis allé à la plage à l'âge de 32 ans, pour la première fois, chaque été j'étais à la campagne, oui, quand le CAP⁹⁰⁸ est arrivé, je pense que j'étais parmi les seuls à être heureux car comme il n'y avait plus de terre, je devais aller travailler ailleurs.

R. Manolache : Donc vous avez dit que dans les années 90, vous étiez directement impliqué dans le processus de réforme ?

V. Molan : Oui.

R. Manolache : Vous étiez, à un moment donné, impliqué dans la pré-réforme qui se préparait, qui a donné la première loi démocratique de 1995. Initialement, le ministre n'aurait pas voulu inclure dans la réforme les lycées pédagogiques / écoles normales, mais il y avait des campagnes de soutien.

V. Molan : Oui.

R. Manolache : Les directeurs des lycées pédagogiques sont-ils venus en 1991 et ont-ils eu la promesse que la filière pédagogique serait conservée ?

V. Molan : J'ai eu également des initiatives dans ce domaine, nous avons discuté, puis nous nous sommes rendus auprès de la direction du ministère pour montrer que c'est un danger important. Mais cette idée est apparue, car des différentes expériences ont été prises de l'étranger, d'après ce que j'ai lu sur la réforme. Pour moi, c'est clair, avec la réforme, tu cherches à améliorer quelque chose, mais cela commence à partir d'un certain modèle, mais au début nous avons pris le modèle anglais, mais après on s'est rappelé qu'on est francophones et on a pris aussi le modèle français et puis le professeur Marga en tant que ministre, a introduit les influences allemandes, on a pris d'eux aussi, et je veux dire qu'une série de choses n'ont plus eu de cohérence dans nos réformes, et cela a été une cause parmi les échecs dans l'application des réformes.

Un autre aspect que je vois maintenant, à l'époque je ne le voyais pas, c'est qu'on s'est concentré trop sur les choses que l'on voit : les conditions dans les écoles, la dotation des écoles, les salaires des enseignants, ce sont essentiels, sont importants, oui, mais personne ne s'est occupé d'une chose, parmi tous ceux qui ont initié la réforme. Ils ont cru que les changements qui doivent avoir lieu dans le processus seront faits par les enseignants, mais ils ne se sont pas produits, ils ne se sont pas produits. Certains ont repris exactement le modèle anglais ou le modèle français et ils l'ont apporté en classe, et cela n'a pas fonctionné, parce que ça ne

⁹⁰⁸ Coopérative de production agricole, c'était une organisation économique socialiste.

correspond pas exactement, ils ne l'ont pas combiné avec l'expérience roumaine, pour que les enfants puissent voir quelque chose, apprennent, parce qu'ils allaient à des compétitions, et les compétitions étaient très dures alors, et c'est pour cela qu'ils se sont intéressés à ce qui est officiel. Puis il y avait un apprentissage par mémorisation, avec un accent sur la mémorisation, ce qui n'existe plus, c'est vrai, mais ceci, nous ne l'avons pas remarqué. Je me bats ici, et c'est difficile de changer les professeurs, combien de conférences je donne à travers le pays où je suis invité, je suis allé à Târgoviște, en Dâmbovița, deux fois, et j'en ai eu 300 des participants du pays, j'étais à Ploiești, ils m'ont invité là-bas, de même, j'étais à Călărași, pareil, j'étais à Mehedinți, beaucoup de participants et ravis de ces nouvelles choses, mais j'ai été déçu après avoir parlé pendant 6 heures quand quelqu'un m'a demandé, « mais pourquoi monsieur le professeur les choses ne changent pas ? Parce que c'est tellement merveilleux ! ». Eh bien, qui va produire les changements monsieur, à part vous ?

Et je n'ai pas eu d'allié pour ça au ministère de l'Éducation, parce que j'y suis allé plusieurs fois jusqu'à un haut niveau, les ministres m'ont donné raison et ont dit qu'ils allaient agir, mais ils n'ont rien changé ; ici aussi nous avons un soucis parce que les résultats dans n'importe quel système éducatif, les résultats sont visibles en classe, et maintenant nous disons, nous avons les dernières résultats des recherches, qu'à la fin de la quatrième année⁹⁰⁹, 40% sont d'analphabètes fonctionnels, 4% d'une génération, c'est énorme, pourquoi ? Ils savent lire et écrire, mais ils ne comprennent rien parce qu'ils suivent ce que les élèves savent, mais ce qu'ils font, moins!

R. Manolache : Je disais à propos de l'école normale / lycée pédagogique que, le ministère de l'Éducation nationale avait eu certaines hésitations à garder cette institution, par exemple, en 1999 il n'y faisait plus d'inscriptions, après c'est revenu en 2001, en 2006, de nouveau, c'est décidé qu'il n'aura plus d'inscriptions, c'est revenu en 2009, et encore une fois, en 2012 il n'y avait plus d'inscriptions, pour y revenir, encore une fois, en 2014.

V. Molan : Il y a eu ces hésitations en fonction des gouvernements, certains ont soutenu le lycée pédagogique, d'autres pas, par exemple, dans le ministère de M. Marga, jusqu'en 2001, quatre ans avant 2001 les lycées pédagogiques ont été supprimées et à la place se formait une sorte d'animateurs qui n'avait aucun lien chez nous, ils existent en France, les animateurs, c'est vrai, pour le temps libre, mais ils doivent les intégrer quelque part, dans un schéma et ils ne pouvaient pas être que dans le schéma des mairies. Ensuite, il n'avait pas de parcs où dérouler une activité comme celle-ci, ça ne se déroule pas en classe. Quand j'étais directeur du lycée pédagogique, j'ai mis en place des classes, d'animateur.

⁹⁰⁹ A la fin de l'école élémentaire.

R. Manolache : Vous étiez le directeur au moment de sa suppression, en 1999.

V. Molan : Oui.

R. Manolache : En effet, à ce moment précis, le collège d'instituteurs Elena Cuza a été créé à Bucarest.

V. Molan : A été créé le lycée pédagogique Elena Cuza et le collège d'instituteurs, sans le nom d'Elena Cuza.

R. Manolache : Et, quand vous y étiez directeur, le lycée pédagogique n'avait plus la spécialisation des *învățători-educatoare*.

V. Molan : Oui.

R. Manolache : Comment avez-vous vécu ce changement ?

V. Molan: Bien sûr, que j'ai réalisé que c'est une erreur et j'ai insisté pour éclaircir en haut ces choses, mais tout le monde prenaient de l'étranger, comme c'était à l'étranger, il n'y avait plus, en Europe, on disait, qu'il n'y avait plus de système de formation qui forme les enseignants à un niveau des études secondaires, le problème était là, et que les *învățători* n'avaient aucun sens, et pour cela ont supprimé les lycées pédagogiques et ils sont venus avec les collèges universitaires d'instituteurs, pas de professeurs, mais instituteurs, donc c'est quelque chose au milieu, qui ont été expérimentés il y a plusieurs années, seulement à Buzau et à Timisoara, si je ne me trompe pas, ce sont créé deux classes, lorsqu'il était ministre adjoint, Pop, qui était pédagogue, comme formation, et il a mis en place pour les instituteurs. Puis sont venues... amenées par le professeur Păun, des spécialistes, disons, de l'Angleterre, qui formaient des puéricultrices au lycée pédagogique, oui, une sorte de baby-sitter. Ils prenaient soin des enfants, ça n'a pas marché chez nous, ils n'ont pas trouvé de place dans le système et il y a eu des diplômés qui n'ont pas pu retrouver leur place. Ils ont donné des différences⁹¹⁰, parce que nous avons obtenu cette approbation, ils ont donné des différences, pour faire une formation pédagogique parce qu'ils n'en avaient pas, pour devenir des enseignants. Et, après le départ de M. Marga, en 2001, je suis devenu secrétaire d'État, avec Mme Antonescu comme ministre, et j'ai rétabli les lycées pédagogiques, mais j'ai pris soin de poser une condition qui, à la fin, n'a pas été respectée : le lycée ne pouvait pas avoir plus de deux classes car nous avons une abondance d'enseignants au niveau de pays, des gens criaient dans la rue : « pourquoi vous nous avez formés, si vous n'avez pas de postes » ?

⁹¹⁰ Comportant certains examens.

R. Manolache : En effet, des études n'étaient pas faites avant ou la formation ne prenait pas en compte les besoins...

V. Molan : Ils étaient formés, mais au niveau des départements c'était trop exagéré. Une certaine fonction intervenait, pour ne pas la nommer, ou une autre fonction, une autre classe était prise de Bucarest et ils réussissaient à résoudre leurs trucs. Mais j'ai essayé de changer, car avant les années 1990, j'ai travaillé pendant 15 ans au ministère, en tant qu'inspecteur au niveau primaire. J'ai fait quelques changements dans le manuel, parce que je vous en ai parlé aussi de ce truc, de conseiller les *învățătorilor* dans les départements de pays, je pense que je n'ai pas vu 5 à 6% des écoles primaires du pays, le reste je les ai toutes vues, oui.

R. Manolache : Donc, vous avez dit que les hésitations ont été liées aux dirigeants.

V. Molan : Oui, des politiques gouvernementales.

R. Manolache : Cependant, elles n'ont pas aussi tenu compte des tendances européennes ?

V. Molan : Si, par exemple, le collège est resté un moment, jusqu'en 2004, si je ne me trompe pas.

R. Manolache : Lorsque le processus Bologne a débuté en 2005, les collègues ont été transformés dans le programme de licence.

V. Molan : Le processus de Bologne, si vous voulez un avis honnête, je ne pense pas que ça a été une très bonne chose, la preuve est que les grands pays européens ne l'ont pas accepté. La France, oui, elle a été l'initiatrice, l'Italie était l'hôte, nous nous sommes précipités ici. L'État a bien accueilli cette situation car il a été soulagé de certaines dépenses, ainsi l'État a eu une dispense d'une année, c'est important dans le budget, le budget de formation a été raccourci. Bien sûr, c'était aussi bien pour les étudiants, car ils n'ont pas payé pendant une année de plus, et ils arrivent à avoir un diplôme à celui d'avant de quatre ans, donc ils n'ont pas eu à payer pour une année, ceux qui devraient payer.

R. Manolache : Donc, c'était le lycée pédagogique avec la spécialisation des *învățători-educatoare* et le collège universitaire d'instituteurs, pratiquement, il y avait deux institutions qui formaient les enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire. Quelles étaient les relations entre ces institutions, qui fonctionnaient en même temps ?

V. Molan : Au début, les relations étaient très bonnes car les instructions données par le ministère à l'époque, disaient que les collèges fonctionnaient dans les lycées pédagogiques, parce qu'ils n'avaient pas..., ils appartenaient à l'Université. Il y avait des départements comme, Călărași, Tulcea et je ne me souviens plus lequel, qui avait des étudiants au collège d'Ialomița, de Slobozia, mais ils appartenaient à des universités différentes, oui. Ce n'était pas grave, car chez nous aussi le premier a été créé à Focșani, le collège universitaire, puis j'ai beaucoup

insisté, beaucoup insisté et j'ai été entendu plus rapidement, par notre faculté auprès de recteur, M. Mihăilescu, il a péri, Dieu repose son âme ! Il a compris les choses et il a accepté d'en créer aussi ; parce que je lui ai dit : monsieur le professeur, si vous ne le faites pas, Pitești m'attend, qui est venu et m'a demandé de mettre en place une voie chez nous, mais ils avaient aussi à Slobozia et Câmpulung, à Argeș, et je ne sais plus par où ils en avaient, environ trois antennes en plus des lycées pédagogiques. Et alors c'était une collaboration, car certains professeurs du lycée pédagogique ont été autorisés à enseigner ici, sous la surveillance de l'université. Le directeur du collège était un professeur universitaire, le premier directeur a été Romiță Iucu, ici à Bucarest, j'étais adjoint, car c'était ainsi la directive du ministère : le directeur du lycée pédagogique était le directeur adjoint du collège. Mais je n'étais toujours pas satisfait parce que je voulais à l'école maternelle et à l'école élémentaire, le statut de professeur, car dans la salle des professeurs l'instituteur avait un statut et le *învățătorul* un autre. Ils n'avaient pas le droit par exemple, de participer ni d'assister au baccalauréat, parce que c'était considéré qu'ils n'ont pas d'études, oui. Mais je peux dire qu'il y avait des générations de lycées pédagogiques qui n'existe pas maintenant à la faculté, très bien préparées, j'avais environ 2 ou 3 ans quand au 2^{ème} grade j'ai donné 200 de 10, et avec le collègue que je corrigeais, je lui ai dit : « Matei, on sera en première page des journaux pendant un mois, comment se fait-il qu'on en ait donné autant. Continuons à lire la suite », j'ai repris depuis le début, j'ai lu, et j'ai dit : « je ne peux pas lui donner moins juste parce que les journaux vont écrire sur nous, je mets c'est comme ça », et je l'ai fait, mais maintenant ce n'est plus le cas.

R. Manolache : Donc, si j'ai bien compris, vous soutenez le lycée pédagogique. Le professeur d'université, M. Marin Manolescu, a déclaré que cette institution déprécie le statut social des enseignants dans l'enseignement primaire et préscolaire à cause du niveau de leur études intégré dans l'enseignement secondaire.

V. Molan : C'est vrai pour les dernières générations, depuis 7 - 8 ans, car jusque-là elles ont été meilleures. En 2 ans, tu ne peux pas apprendre autant. Premièrement j'ai eu du mal à éliminer la séparation entre *educatoare* et *învățători*, parce que je regardais ce qui se passait dans le pays, les postes d'éducateurs étaient supprimés et ils ne pouvaient pas occuper les postes de *învățători*, bien qu'il y ait des postes vacants, parce qu'ils n'avaient pas d'études pour *învățători*. Et j'ai trouvé un moyen, j'ai pris une approbation, et ils ont donné quelques différences, j'étais directeur au lycée pédagogique, ils ont donné des différences, et ils sont devenus *învățători*, et j'ai pu leur donner des postes de *învățătoare*. Cette vague de décrets, qui est venue après, le décret quand les interruptions volontaires de grossesse ne se réalisaient plus, a créé des problèmes dans l'éducation, et quand ils sont passés de l'école maternelle à l'école élémentaire,

il n'y avait plus de problèmes à l'école maternelle, mais il y avait à l'école élémentaire. Eh bien, on n'a pas bien réussi avec ces différences, certaines compétences que possédaient les *educatoarele* et les *învățătoarele* ne les avaient pas, ont disparu, et des *educatoare* qui sont devenues *învățătoare* pareil, comme le talent pour le dessin, les *educatoarele* font des dessins, pour les enfants, extraordinaires, des beaux dessins, *învățătorii*, ce n'est pas qu'ils ne le font pas, qu'ils ne le sauraient pas ou qu'ils ne le voudraient pas... Mais j'ai pensé, quand je me suis battu avec le lycée et le collège, pour que le diplômé de lycée ait la priorité lors de l'admission au collège.

R. Manolache : Donc, en effet, que le lycée soit comme une préprofessionnalisation.

V. Molan : Bien sûr, pour que vous savez que nos études ont montré une chose, il est plus facile d'aborder un enfant à l'âge d'un lycéen, vous êtes proche de son âge, pas beaucoup d'écart. Plus grand, vous le considérez comme quelque chose qui vous dérange, certains, certains se soucient des enfants ! Je sais qu'à l'admission tout le monde déclare être motivé par l'amour fou pour les enfants et quand durant les stages je vois que l'enfant vient le caresser et il n'a aucune réaction, je dis : comment les voyez-vous ? Eh bien, professeur, je n'aime pas les enfants ! Qu'est-ce que tu dis ? Eh bien, qu'est-ce que vous avez dit lorsque vous avez passé l'examen d'admission avec moi ?

R. Manolache : En tant que professeur et directeur du lycée pédagogique / l'école normale et du collège universitaire d'instituteurs et, par la suite, du programme de licence, comme vous avez réalisé, au sein de ces trois établissements, au fil du temps, le lien entre la partie théorique et la partie pratique de la formation des enseignants ?

V. Molan : Le problème de l'époque est toujours présent dans certaines universités. L'université fournit la partie théorique, et la partie pratique, ceux de la pratique. Mais avant les stages ne se déroulaient pas n'importe où, ils se déroulaient qu'avec des *învățători* vérifiés par nous, par ceux du lycée pédagogique, s'il ne correspondait pas à nos exigences, il ne devenait pas maître de stage. Ensuite, si on s'est multiplié autant avec les collèges, on n'a plus tenu compte de qui les recevait, car l'État est venu avec une infime possibilité de payer le tuteur de stage, très peu, et de nombreux *învățători* ne se sont plus impliqués dans les stages, en plus de très bons *învățători*, et ils disent : non, je ne prends plus des stagiaires ! Certains lycées pédagogiques et collèges n'avaient pas d'école d'application, comme je n'ai pas eu non plus pendant un certain moment pas le temps, ou il n'y avait pas au lycée pédagogique lorsque j'y étais et j'ai rétabli des classes de primaire avec de bons *învățători*. Je sais que je les ai changés, et ce fut un drame à l'époque quand j'ai mis à la retraite les autres et j'ai amené des jeunes mais de très bons, et ils se sont formés pour obtenir les stagiaires là-bas. Donc la qualité des stages a beaucoup diminué,

maintenant il y a des universités dans le pays où seuls les *învățătorii* assurent les stages, et il y a un écart entre ce que la théorie dit et ce qui se passe en classe.

R. Manolache : Donc, en effet, les futurs enseignants qui se préparaient à cette époque-là, sont répartis aux stages et sont également suivis par un coordinateur de l'institution.

V. Molan : Il y a un coordonnateur des stages au sein de l'université, il est de pédagogie ou autre spécialité, il y va, organise les stages et c'est tout. Et c'est tout ! Mais comment les stagiaires réalisaient les séquences pédagogiques... L'enseignant qui enseigne la didactique n'est pas le didacticien qui était avant, celui qui enseignait un cours au lycée pédagogique était aussi le didacticien pour cette discipline, donc c'est lui qu'allait aussi sur le terrain, aux stages. Il est allé aussi à la leçon, pour pratiquer. Je pourrais dire qu'il y a toujours au lycée pédagogique, mais... [no saying]

R. Manolache : En tant que directeur adjoint du Collège universitaire de Bucarest...

V. Molan : Jusqu'à 2001 quand je suis devenu secrétaire d'État.

R. Manolache : Concernant le plan de formation, conformément à l'autonomie universitaire, qui les a créés et approuvés par le recteur, comment s'est réalisé l'individualisation de leur contenu, leur personnalisation ?

V. Molan : Quand j'ai vu que ça ne marchait pas en effet, le lycée pédagogique et le collège, le collège représentait des études universitaires un peu courtes de deux ans, et deux spécialisations, c'était assez difficile, c'était un emploi du temps très chargé et ça n'a pas fonctionné, cela a fonctionné pendant un certain temps, puis nous avons dû passer à la faculté. Comment le faire une faculté, parce que nous n'avions pas de base légale ? La loi stipule que dans l'enseignement préscolaire, ce sont les *educatoarele* qui enseignent, dans l'enseignement élémentaire, ce sont les *învățătorii* ou les instituteurs qui enseignent. Éducateur ou instituteur, eh bien, nous avons besoin de ce changement de loi, j'étais secrétaire d'État, et je voulais changer la loi des enseignants.... Ce n'était pas facile, premièrement : le temps que j'ai éclairé tout le monde, que même dans la commission parlementaire de l'éducation, même l'opposition était d'accord avec moi : écrire professeur au préscolaire et élémentaire. Je me souviens encore d'un universitaire de Iași, qui était dans l'opposition, a déclaré : Je voterai avec vous parce que j'aime l'idée. Oui, mais cela ne s'est pas fait dans notre ministère. Pendant un certain temps, jusqu'à ce que nous avons en discuté, le problème a été résolu avec l'initiative de la commission de l'éducation.

R. Manolache : Lorsque vous étiez secrétaire d'État au ministère de l'Éducation et de la Recherche ?

V. Molan : À ce moment-là, je n'étais plus adjoint au collège, c'était Manolescu.

R. Manolache : À l'époque, dans la « Stratégie de développement du système de formation initiale et continue de personnel enseignants » de 2001-2004, un document extraordinaire, il fait référence, à long terme, à l'un des points, de la mise en place d'une institution de formation et de professionnalisation d'enseignants, une institution de type IUFM. Pouvez-vous nous en dire plus sur cet objectif ?

V. Molan : À part cette faculté, n'a pas été créé finalement autre institution, mais le master s'est développé, conformément au processus de Bologne, l'on disait que la formation comportait trois étapes : la formation initiale à travers la licence, le master, l'approfondissement à travers le master et le doctorat. Celles-ci étaient donc les étapes, par conséquent, celui qui achevait que la Faculté de pédagogie de l'enseignement préscolaire et primaire, n'est pas rémunéré en tant qu'enseignant 1, mais en tant qu'enseignant 2. Après avoir obtenu le master, il est enseignant 1.

R. Manolache : Le document faisait référence à une institution de type IUFM, vous faisiez référence à un niveau de licence ?

V. Molan : La formation n'est pas postuniversitaire. Elle est à l'université, la formation initiale, mais à l'université il y a des cours postuniversitaires, mais des cours spéciaux, pour la formation des enseignants. Et nous avons réussi à résoudre, un peu contourné, pour le professeur au préscolaire et primaire, car nous avions au primaire professeur de sport, qui enseignait des cours au primaire, et ils étaient aussi des professeurs pour les langues étrangères, et j'ai dit: monsieur, c'est illégal, s'il y a le statut de professeur, rajouter dans la loi qu'ils peuvent aussi être professeurs au primaire, et quand ils obtenu eu ce statut, j'ai quitté le secrétariat d'État, quand j'ai vu que rien ne se réalise ou que ça se réalise très difficile, je suis parti. Oui, personne n'était intéressé, politiquement. Et je suis resté le conseiller du ministre, et sur ce poste, j'ai initié une rencontre avec tous les directeurs de département, DPPD⁹¹¹ de pays. À Pitesti a eu lieu la conférence de sa naissance, mais le ministère n'a pas eu aucun plan comment il sera, comment préparer les enseignants pour primaire et préscolaire, car je suis venu avec la loi, monsieur, la loi stipule professeur, la loi nous le permet, oui. De notre université il y avait M. Potolea, M. Păun, il y avait beaucoup, Romiță, ils étaient habitués avec le ministère. De temps en temps pendant la conférence il y avait quelqu'un qui lève la main et c'est tout. Mais certains des directeurs de l'époque, dont Voiculescu, je me souviens, celui de Cluj, Opre, et c'est avec eux que nous avons réussi à trouver cette formule. Bien sûr, ça aurait été mieux qu'ils soient auprès des facultés de pédagogie et des sciences de l'éducation, de psychologie et des sciences de

⁹¹¹ DPPD, acronyme de Département de la pédagogie pour l'enseignement primaire et préscolaire.

l'éducation, partout, mais certaines facultés n'avaient pas cette spécialisation et ils l'ont créée auprès des facultés de philologie, de théologie, de toutes sortes.

R. Manolach: Comme les collèges aussi, leur création a été laissée aux rectorats. Il y avait des villes où les collèges n'ont pas été créés ?

V. Molan : Ils n'ont pas été créés, oui, car il n'y a pas eu d'universités intéressées à y former.

R. Manolache : L'université n'était pas intéressée, mais comment l'État assurait-il la formation dans ce cas ?

V. Molan : Ils étaient formés dans un autre département, dans une autre université. Si le lycée pédagogique de Sălaj n'en avait pas, ils se préparaient à Cluj, oui. Mais les diplômés du collège restaient en l'air, et puis je suis retourné au lycée pédagogique, et j'ai lutté pour que le ministère approuve une année complémentaire de collège, pour être professeur au primaire, oui, ou au préscolaire, et nous avons eu aussi d'année complémentaire. Dans toutes les écoles où je suis allé, je leur ai dit : dépêchez-vous et faites cette année-là, car vous perdez, ce ne sera pas long ! Et ils sont restés sans place après, et ils sont venus vers moi : vous n'avez plus de place ? Combien de fois je vous ai prié, pendant des années je vous ai prié, dépêchez-vous, ce serait abolie, je ne sais pas quand ! Et elles ont été supprimées.

R. Manolache : Vous faisiez référence et la loi le stipule, que ceux qui avaient un lycée pédagogique pouvaient faire 2 ans, et les autres 3 années. Savez-vous en effet si cela a été mis en pratique ? D'après nos études, il semble que seulement la durée de 3 ans a été mise en œuvre.

V. Molan : Sous la grande pression des syndicats, et ils savaient, quand ils voulaient mettre la pression, ils savent comment le faire, je sais car j'en ai aussi supporté, dans certains cas je les exhortais certains : « je vais disputer avec vous, mais sachez que je vais vous soutenir » (rires). Et puis j'allais voir le ministre, faisons comme eux et changeons. Et j'ai changé les grades.

R. Manolache : Donc, en effet, la loi stipule que ceux du lycée pédagogique pouvaient le faire en 2 ans, mais finalement ils le faisaient en 3 ans.

V. Molan : Seulement 3 ans, pourquoi, parce que premièrement les universités n'ont pas accepté de rester avec 2 ans, parce qu'elles ne pouvaient pas travailler avec 2 plans, mais autre chose s'est passé. Sous la pression des syndicats, ceux qui ont fait d'autres facultés, pas la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mais ils ont l'école normale, donc ils avaient la base, ils peuvent être des professeurs du préscolaire et du primaire, et cela a amené beaucoup à ce statut, beaucoup, parce que beaucoup de dirigeants syndicaux étaient dans cette situation, ils avaient une autre faculté. Seulement quand il y avait un secrétaire d'État qui a terminé le lycée

à Blaj, oui, et elle a fait l'ASE⁹¹², ceux qui ont fait l'ASE n'avaient pas de reconnaissance, et je lui ai dit : vous avez terminé l'ASE, ce sont vos anciens collègues, quel est le problème ? « Oui, mais je ne suis plus *învățătoare*, je suis professeur ». Que faire ?

R. Manolache : Alors, les collèges pédagogiques d'instituteurs ont été que d'une durée de 3 ans ?

V. Molan : Le collège a été 2 ans et la faculté 3 ans.

R. Manolache : Vous avez évoqué à juste titre, je suppose, quand vous étiez secrétaire d'État, les difficultés que vous avez rencontrées dans la réforme de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire. À votre avis et selon votre expérience, dans quelle mesure la thématique de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire représente une priorité pour les décideurs politiques ?

V. Molan : Si au début de la loi nous avons montré que l'éducation est une priorité nationale, c'est le premier article, la loi vous oblige à vous occuper de la formation des enseignants. Et avec la formation je dois te dire ça : ce n'est pas que j'ai une idée fixe, mais ici nous devons intervenir en particulier, car il y avait beaucoup de programmes de formation, beaucoup, avec de l'argent européen, oui, mais n'a pas été toujours assurée une formation appropriée, ainsi, depuis ces expériences je ne crois plus au concept de formation en cascade. Ils viennent du centre et nous les formons et ensuite ils deviennent des conférenciers chez eux, dans le département, par exemple, à la mise en place de la classe préparatoire⁹¹³ nous avons fait une formation en cascade, mais ce qui est arrivée sur le terrain, à l'école, complètement différent de ce que nous avons dit ici. Donc la classe préparatoire, je ne sais pas pourquoi on l'a créé, comment ça marche maintenant, je ne sais pas, car c'est simplement un processus d'apprentissage. Si elle est préparatoire, nous avons pensé qu'il serait bon que l'enseignant prépare sa classe, ils viennent de 6-7 éducateurs, donc pour les amener à un niveau proche afin qu'ils puissent commencer à apprendre en classe I⁹¹⁴, mais avec ceux-ci, dès qu'ils ouvrent leur bouche à la classe préparatoire, ils commencent à apprendre.

R. Manolache : Et pourtant, comment la qualité du système de formation des *învățătorilor* et *educatoarelor* a été contrôlée et évaluée dans la période qui a suivi la révolution jusqu'en 2005 ?

V. Molan : Cette évaluation, maintenant je te le dis honnêtement, est de savoir si le cours a eu lieu ou il s'est déroulé ou non a. Tu sais qu'une des lois de la gestion dit que, non, des

⁹¹² Académie d'études économiques, c'est une université à Bucarest.

⁹¹³ Loi de l'éducation nationale de 2011 établit que la classe préparatoire c'est la première classe de l'école élémentaire. Avant cette loi, cette classe n'existait pas.

⁹¹⁴ Loi de l'éducation nationale de 2011 établit que la classe I c'est la deuxième classe de l'école élémentaire. Avant cette loi, c'était la première classe de l'école élémentaire.

comportements du manager, dit qu'il faut se soucier si les choses sont faites, mais aussi comment elles sont faites, nous étions préoccupées si elles sont faites, elles ont eu lieu ? Elles ont été faites ; comme les conditions de paiement, pour de l'argent, ils ont été indemnisés, personne n'a dit à quel niveau, à juste titre, car chacun évalue, oui, chacun évalue.

R. Manolache : Mais au niveau national ? Nous n'avons trouvé aucun rapport d'évaluation des établissements de formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire. Nous nous demandons si vous savez, selon votre expérience, comment s'évalue l'efficacité du lycée pédagogique ou l'efficacité du collège universitaire d'instituteurs ou l'efficacité du programme de licence ?

V. Molan : J'avais déroulé un programme du ministère de l'Éducation avec de l'argent européen, cinq millions d'euros, et une collègue Laura Șerbănescu, qui était au ministère, m'a consulté, j'étais son chef là-bas : « Professeur, comment pensez-vous que nous pouvons dépenser cet argent ? Il le faut pour la formation ». Je dis : j'ai une proposition, mais je ne pense pas que vous aurez des clients qui viendront à ces cours. Qui ? Les enseignants qui enseignent la didactique n'ont jamais été formés, ni au lycée pédagogique, ni à la faculté. Mais je pense que s'ils sont universitaires, non, quoi, qu'est-ce que tu m'apprends ? Et aujourd'hui aussi il y en a certains. Mais finalement ça a été fait. Nous avons formé 1 500 enseignants, ceux qui enseignent dans les universités la didactique, pour les professeurs universitaires.

J'ai eu des cours pour primaire et préscolaire, j'ai été étonné par leur préparation parce qu'ils étaient tellement obéissants pendant le cours, et pour eux c'était nouveau, pour moi c'était courant, pour eux c'est nouveau, ils disent "on ne fait pas comme ça ", eh bien, je dis : nous ne faisons pas le lien avec la pratique ?

Il faut que ces sciences se lient quelque part, que pédagogie, que psychologie, je ne sais pas quoi, mais lien avec les sciences ? Oui, c'est la didactique, comment appliquons. « Eh bien, c'est le travail de l'inspection ». Comment ça, monsieur ? Mais ça commence d'où ? Quand on veut changer quelque chose, qui forme ceux de l'inspection ? Pas nous ? Nous devons apporter les nouveautés.

R. Manolache : Pendant cette période, de 1990 à 2005, il y a eu 10 ministres du ministère de l'Éducation et de la Recherche, comment ont été suivis tous les changements ; par exemple, lorsque vous étiez secrétaire d'État, savez-vous si on a continué ce que vous avez commencé ?

V. Molan : [no saying] Le programme politique [no saying]

Le problème des toilettes dans l'école, ce n'est pas le problème du ministère, c'est le problème de la maire, le local appartient à la maire, le ministère n'est pas autorisé à y investir ... je vais le faire, dit le ministre, non-monsieur, le maire doit le faire. [no saying]

R. Manolache : En tant que secrétaire d'État, vous avez été proche du ministre. Pourquoi cette inertie des choses ?

V. Molan : J'ai essayé, j'ai essayé !

R. Manolache : Ça bloque où exactement ?

V. Molan : En politique ! On m'a également demandé ce que le ministre Marga a fait, pour apporter des changements, quand, au parti, ils m'ont appelé, pour me juger, pour changer, pour montrer que nous faisons de nouvelles choses. Eh bien, si une chose fonctionne, pourquoi la changer, monsieur ? Car je sais de la science, que si ça se passe bien, c'est bien de continuer, on ne change pas. Non, pour que ça commence avec nous, c'est leur préoccupation. Et cela n'a pas disparu de leurs préoccupations. Ne voyez-vous pas que ceux qui candidatent, ils disent aussi ce qu'ils vont changer, ce qu'ils feront ?

R. Manolache : Donc c'est une volonté de changement ?

V. Molan : Pour commencer l'histoire avec eux. Et puis j'ai demandé à la dame⁹¹⁵ de réaliser une recherche. Je ne tiens pas forcément avec quelqu'un, je suis un peu plus libre, donc je n'étais pas membre du parti. Quand le premier ministre a dit, il m'a demandé « vous êtes membre du parti », j'ai dit que je ne le suis pas, mais si c'est obligatoire, cela veut dire que vous devez chercher quelqu'un d'autre, car je ne viens pas dans ces conditions. Ce n'était pas obligatoire. J'ai aimé, il y avait Năstase, un esprit ouvert, « mais il faut faire face à la pression de mes collègues », ce n'est pas un problème, je pensais que ça ne l'est pas, mais quel problème il y a eu, une pression énorme, avec les enchères, ils m'ont demandé pourquoi celui-ci a gagné ? S'il a eu un prix inférieur ! « Eh bien, tu n'as rien fait ». Eh bien, que dois-je faire ? C'est pourquoi je suis parti, oui. Je suis désolé pour cela, et je n'ai pas voulu changer, je voulais réaliser des recherches, effectuons des recherches, voyons l'impact de la réforme de Marga sur l'école, voyons où cela fonctionne et où cela ne fonctionne pas travailler et puis nous dirons que nous allons changer ceux-ci, car ça ne fonctionne pas, mais nous avons une recherche. « Mais tu m'as rendu folle » car je lui ai dit à plusieurs reprises à propos de la recherche. « Tu as un truc avec la recherche ». « Eh bien, on ne doit pas faire, madame ? » Pour voir ce qui ne fonctionne pas, puis je l'ai fait sans qu'elle le sache. J'ai un universitaire valeureux avec les recherches, je lui ai parlé, je lui ai dit : « tu peux faire une recherche ? », « Je la fais, parce qu'elle est intéressante », mais il dit : "on passe l'année que vous prenez chaque fois pour que vous vous prépariez, comme si vous ne seriez pas prêts ». On en a besoin dans 6 mois, « or, je n'ai jamais fait une chose

⁹¹⁵ Ecaterina Andronescu, ministre de l'Éducation à l'époque.

pareille », eh bien, si vous voulez que nous le fassions, nous le ferons. Et, finalement il a voulu. On la fait. Et à la fin, je suis venu à la dame et je lui ai dit : oubliez ces mesures de Marga, celle-ci fonctionne, celle-ci ne fonctionne pas, celle-ci ne fonctionne pas, et ne dites plus à la presse qu'on va tout changer, on a la recherche. « Pourquoi je ne sais pas de la recherche ? » Eh bien, vous ne m'avez pas dit que vous n'étiez pas d'accord ? et je l'ai faite, qu'est-ce que je peux faire maintenant ? Si vous voulez, sanctionnez-moi, sinon, non ! « Quoi, on n'arrive pas jusqu'à ça, mais ça aurait été bien que je le sache ». Eh bien, comment vous auriez pu savoir si vous ne la voulait pas ? Vous n'avez même pas accepté l'idée. Et elle a aimé ça, elle n'allait plus à la presse, les journaux avaient commencé à écrire : monsieur, ils sont en train de changer ! Et quoi s'ils écrivent ?

R. Manolache : D'après votre expérience, quel est le modèle le plus approprié de la pédagogie roumaine, quelle institution est la plus adaptée pour la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire ?

V. Molan : Bien sûr que maintenant ça ne peut être que l'université qui prépare et forme les enseignants, car le vieux principe que nous utilisons, quelquefois oui, quelquefois non : qui prépare et forme aussi, était une obligation. Le *definitivat*⁹¹⁶ est passé à l'inspection, et il n'est plus, c'est-à-dire que vous lui donnez le certificat d'enseignant à travers le *definitivat*, jusque-là il ne l'a pas, il peut être titulaire dans l'enseignement, et ils passent des tests et ce sont les didacticiens de département que les corrigent comme ils le pensent. Et moi, si je veux changer quelque chose, je n'ai pas le choix, car celui-là me dit « tu n'as pas bien écrit ». J'ai aussi des étudiants qui me disent « Professeur, quand j'ai écrit comme ça, ils m'ont dit que ce n'est pas bien ».

R. Manolache : Et dans ce contexte, où trouve le lycée pédagogique sa place ?

V. Molan : Il reste, il forme, mais ils n'ont pas beaucoup de classes et c'est bien, pour ne pas faire un afflux. Mais d'après les recherches que j'ai faites, sur ce sujet, environ 95% suivent des études supérieures, et jusqu'à 5% quittent l'enseignement primaire. Sur les 95 qui suivent des études supérieures, parce que quelqu'un m'a dit « eh bien, si vous les laissez suivre des études supérieures, ils partent, pourquoi rester à l'école primaire », car ils suivent la faculté de psychologie et sciences de l'éducation, qui ne peuvent pas enseigner qu'à l'école maternelle et à l'école élémentaire, mais s'ils ont une autre faculté, ils peuvent aller ailleurs sans discussion.

⁹¹⁶ *definitivat* c'est un examen que les enseignants débutants doivent passer après deux ans d'expérience afin de pérenniser l'entrée dans l'enseignement.

R. Manolache : Cependant, ceux avec le lycée pédagogique ne sont pas obligés de poursuivre leurs études universitaires. Ils peuvent professer ?

V. Molan : Encore, encore, mais la dernière loi, la loi 1 de 2011 dit que nous devons liquider. Celui qui a fait des études secondaires ne peut plus être dans l'enseignement.

R. Manolache : Vous penser que le lycée pédagogique / l'école normale existera toujours dans le paysage éducatif roumain ?

V. Molan : Non, et tu sais pourquoi pas ? Parce qu'il n'y a plus de concurrence, 300, non, 600 pour 30 places. Maintenant, il n'y a même pas 2 sur place voire il y a des lycées pédagogiques où ils sont entrés avec 4, des classes où ils sont entrés avec seulement 4, donc ? Ils n'ont pas de professeurs, pourquoi créez-vous, monsieur, des lycées pédagogiques, si vous n'avez pas de professeurs ? De psychologie, de pédagogie, il y en a qui ont suivi des cours et sortent de là-bas. C'est un problème avec le personnel, tous les départements à côté de la capitale ont un problème, ils migrent à Bucarest, en particulier à l'école maternelle. Maintenant, il y a beaucoup de postes car beaucoup d'écoles maternelles privées ont été mises en place, et même comme ça ils ne comprennent pas 10 000 enfants qui ils restent sans place. Et puis ils y trouvent leur place. À mon avis, l'enseignement privé doit être au sommet, au-dessus de l'enseignement public, mais une étude que j'ai faite dans un projet, ce n'est pas le cas, c'est en dessous des résultats de l'état. Bien sûr, ils vont là-bas surtout ceux qui ont de l'argent, et pas tous les enfants provenant des familles qui ont d'argent veulent apprendre. J'ai vécu un moment que je ne pourrais pas supporter, dans une école privée. Quand le parent est venu et a dit au professeur : « Je te paie afin que tu l'emmènes au sommet », et le professeur m'a dit : « Ce n'est pas la première fois qu'il me dit ça, mais regardez ce que j'ai fait, j'ai essayé d'élever le niveau et l'enfant m'a dit : « mon père te paie afin que tu ne me forces pas ». Comment il comprend lui ! Eh bien, je ne pourrais pas résister qu'ils me demandent ces choses. Ou qu'ils me demandent d'enseigner le matin en roumain et l'après-midi, encore 4 heures, en anglais, la même chose, car apparemment c'est ce que les parents demandent. Et ? Mais vous connaissez la psychologie, eh bien, est-ce qu'il résiste 8 heures d'enseignement ? C'est ce que veulent les parents, alors au diable avec la science !

R. Manolache : Juste après la révolution, après 1990 et jusqu'à 2010, a été une période difficile pour la Roumanie, comment les lycées pédagogiques et le collège se sont adaptés, quelles difficultés ils ont rencontrées ?

V. Molan : Oui, juste après la révolution, il y a eu un grand afflux vers les lycées pédagogiques, ils ont donné autant de places qu'ils ont voulu, et ça a fait l'inflation, puis ils ont été qualifiés et puis il n'y avait plus d'enfants.

R. Manolache : Cette mesure a été prise dans un contexte politique ?

V. Molan : Toujours la politique, pour remercier le peuple, comme ils venaient quand j'étais secrétaire d'État, les députés et ils disaient « donnez-moi une classe de lycée pédagogique afin que j'en donne moi aussi là où je suis député, afin que les gens m'apprécient ». Eh bien, si vous en avez 2, comment puis-je vous en donner encore ? « Et s'il y en a 3, c'est important ? » C'est important, car il y aurait qu'il y 30 diplômés à la porte de l'inspection qu'ils n'aient plus de postes. Donc c'était ça, au lycée pédagogique de Bucarest, j'ai eu ça, puis quelqu'un d'autre est venu, jusque-là le lycée pédagogique avait une durée de 5 ans et on l'a amené à 4 ans. Ensuite, il y avait onze classes parallèles, combien sont maintenant en classe préparatoire. A l'école 195 de Balta Albă⁹¹⁷, il y a seize classes parallèles, en classe préparatoire.

R. Manolache : Au moment de la création de collège universitaire d'instituteurs ?

V. Molan : Oui, ça les a attirés vers l'enseignement supérieur, pas beaucoup d'entre eux, au début, puis ils ont commencé à venir, car ils ont saisi le changement de statut devant les autres, dans la salle des profs, oui, maintenant ils étaient appelés au baccalauréat, en commissions, et ils ont aimé ça, et puis la faculté, ils sont venus directement, ils n'ont plus suivi le lycée pédagogique.

R. Manolache : En ce qui concerne la qualité des professeurs, si on faisait une comparaison entre le lycée pédagogique et le collège universitaire d'instituteurs ?

V. Molan : Bon, ceux avec le lycée pédagogique, c'est clair que la faculté est au-dessus, en tant que formation, c'est clair ! Puis j'ai ouvert la voie aux ceux qui sont ambitieux, qui veulent faire plus, et tu es un exemple, ils n'avaient pas le droit d'accéder au doctorat, ils n'avaient pas le droit d'accéder à un master, si tu n'as pas d'études supérieures. Par exemple, dans notre université, au doctorat, parmi ceux qui s'inscrivent au doctorat, plus de 50% proviennent de *învățători* et *educatoare*, oui. Où que je sois allé dans le pays pour donner des cours de formation, des conférences, je les demande : combien de *educatoare*, combien de *învățători*, combien de professeurs il y en a ? La plupart d'entre eux sont de ce côté. Certains, pour me faire plaisir, me disent : « je suis venu pour vous ».

R. Manolache : En conclusion, quelle est votre perception générale relative aux évolutions et aux changements qui ont eu lieu dans les institutions de formation des enseignants de l'enseignement primaire et du préscolaire après la révolution et jusqu'à 2005 ?

V. Molan : Je pense que maintenant l'enseignement supérieur avait besoin de personnel, je pense que nous devons vérifier sérieusement qui est entré dans l'enseignement supérieur, le fait qu'il

⁹¹⁷ Un quartier de Bucarest.

ait son doctorat, comment il l'a obtenu, comment il l'a eu, le fait qu'il a écrit je ne sais pas quoi, ce n'est pas suffisant, il doit être bien formé, ainsi il vient aussi avec les nouveautés... Comme c'était le cas à Spiru Haret⁹¹⁸, je n'ai pas pu m'habituer, une étudiante disait que si elle paie, elle doit passer. Je sais qu'ils paient pour apprendre, pas pour passer les examens ! Et je suis parti après une année, je n'ai pas pu accepter, mais il y a une commission étrangère qui est venu pour nous vérifier, car Bondrea, à l'époque, il n'a pas voulu ARACIS⁹¹⁹, car il avait le droit. J'ai aimé leur représentant. Il m'a demandé à combien de temps je changeais le programme, ils ont parlé aux étudiants pour voir ce qu'ils pensaient sur moi. J'aime ces choses, mais maintenant nous avons aussi des fiches d'évaluation annuelle, et cela commence si l'enseignant a dit les objectifs du cours, et certains étudiants disent non, mais ils n'étaient pas dans le premier cours, car tu ne dis pas les objectifs tous les jours.

R. Manolache : Si nous faisons référence au programme, les matières qui sont enseignées au lycée pédagogique et au collège universitaire d'instituteurs, vous considérez qu'elles étaient appropriées pour former les enseignants pour ce niveau d'enseignement ?

V. Molan : Je te dis une chose, mais j'ai trouvé ici aussi de la compréhension dans notre université, je me suis battu très dur pour les disciplines de spécialité, car il y avait énormément de pédagogie et de psychologie, et nous sommes parmi les rares qui ont la littérature roumaine et la littérature pour les enfants séparément, cours séparé, la didactique de la langue roumaine, la didactique des mathématiques, chacun séparément. Si tu vas à Cluj, la didactique de l'enseignement primaire et préscolaire se fait en une heure, donc 2 heures, un cours toutes les 2 semaines, le reste est de la pédagogie, car ils disent que c'est ça ce qu'ils doivent connaître : la pédagogie. Ce n'est pas vrai, pas seulement, il enseigne ces disciplines, comme il les connaît ; « il les a appris au lycée ». Non !

Le doyen d'un cours m'a demandé : « qu'est-ce que pensez-vous que nous devrions mettre en place pour l'admission, un examen écrit ? », et Lucian a dit « une dictée suffit, car après, je l'apprends », c'est un désastre comment ils écrivent. Au 2e garde, l'année dernière, sur 86 je n'ai pas passé 42 parmi eux, ils ne savent pas écrire, ils ne savent pas s'exprimer, il y a des formulations, tu restes... (pause). Oui, il y en quelques-uns bons, je ne peux pas dire, moi par exemple, à la didactique, j'ai cours ici dans la salle 512. Parfois je rigole, j'ouvre la porte et je fais un pas en arrière : je n'ai plus de place, je vais partir (rires), car il y en a tellement, donc ils viennent au cours. Mais dans une autre université, lettres, langues, de 120, 3-4, un recteur

⁹¹⁸ L'université « Spiru Haret » est une des universités privées à Bucarest.

⁹¹⁹ Depuis 2005, ARACIS, c'est l'organisme public responsable de l'évaluation, de l'accréditation et de l'autorisation temporaire de l'enseignement supérieur.

m'a demandé, dans une université, c'est pour lui que j'y suis allé, car c'était aussi la dame⁹²⁰ et je ne pouvais pas la refuser, mais quand je vois qu'il y en a 3-4 et puis ils achèvent l'université, et puis ils viennent pour se préparer à l'obtention du *definitivat*, car ils m'appellent afin que je les prépare pour titularisation et *definitivat*, et j'y vais. Et je suis allé voir certaines candidates, il leur restait trois semaines jusqu'à l'examen, et je leur ai dit : quelles questions vous avez pour moi, pour savoir avec quoi ce commence, et ils disent : « mais, est-ce que vous savez à quoi on va passer l'examen ? ». Eh bien, il vous reste 3 semaines ! Et j'ai dit : eh bien, pourquoi vous m'avez appelé ? Pour leur dire de ne pas se présenter (*au definitivat*) ? Puis je dis : voyons comment je vous montre la grammaire, et je leur ai donné une phrase : « Je suis allé au marché avec les sacs, avec le chariot, avec je ne sais quoi ». Et je dis : quel est le sujet ? Ils ont regardé attentivement et ils ont dit : « suis allé ». Très bien, je dis, la question suivante : pourquoi est-ce le sujet ? Et quelqu'un s'est levé et dit : « parce que c'est au début de la phrase » ; et j'ai dit : "Eh bien, si vous pensez tous comme ça, cela ne sert à rien de poursuivre le cours.

R. Manolache : Bien que je voudrais continuer cette discussion très intéressante, pour conclure, nous vous remercions encore une fois. Vous avez dit qu'après 90 il y avait beaucoup d'influences, en conclusion, comment pensez-vous que le système roumain de formation a trouvé l'équilibre entre traditionnel et moderne ?

V. Molan : Il y avait une initiative, mais ce n'est pas allé plus loin, et le président Bănescu et Iohannis, qui est enseignant, j'espérais plus de soutien de sa part en tant qu'enseignant, et je le connais en plus, j'ai suivi une formation pour les formateurs de l'inspecteurs, j'étais assis à côté de lui. Un anglais nous a formé pour aller en Angleterre pour faire montre que je connais l'inspection scolaire en Angleterre, et il m'a dit : nous n'avons plus cette inspection depuis 15 ans. Ce qu'il nous a dit (rires), oui, je m'en souviens encore ! Je veux dire, faisons une étude, les meilleurs professeurs, ce dont l'école a besoin, où changer, mais tout cela..., pas seulement les toilettes, ceux-ci sont importants, et les autres aussi, qui, de toute façon, trouverons une solution, étant une question d'argent, oui, avec toutes ces choses, et ensuite, que personne ne la change plus. Qu'ils l'appliquent, quel que soit le gouvernement. Ils ont tous signé, tous les partis, et Iohannis, et ..., lorsqu'ils sont arrivés au pouvoir, ils n'en ont plus tenu compte.

R. Manolache : Revenons un peu aux années 90, étant donné que vous avez été directement impliqué dans le processus de réforme, à ce moment-là savez-vous si des recherches ou des rapports ont été faits ?

⁹²⁰ En référence à Ecaterina Andronescu.

V. Molan : Oui, des recherches ont été faites, les mesures ont été prises à la base des recherches, mais seulement que nous étions plus soucieux de prendre tel que c'est à l'étranger, sans adapter, afin que ça compatible dans notre système, comme c'est maintenant avec la Finlande, faisons comme en Finlande, on ne peut pas parce que certaines choses ne correspondent pas.

R. Manolache : Même si le système, comme vous l'avez dit, a été importé, le lycée pédagogique a été préservé, mais le collège universitaire d'instituteurs ?

V. Molan : Ils venaient aussi de l'extérieur, mais ce que nous avons organisé, ça a été le nôtre, il n'y avait aucune influence de quelque part. Il y avait des influences relatives à l'enseignement, mais nous n'avons pas pris que... parce que, par exemple, nous avons toujours été fiers de l'apprentissage en classe, pendant longtemps, et certains sont venus voir c'est quoi ce miracle, pour étudier eux aussi, et c'était intéressant. Nous avons pris ce qui est à l'étranger et nous avons retiré l'apprentissage en classe, mais nous n'avons pas fait attention à ce qui est à l'étranger, car là-bas, l'apprentissage a lieu toute la journée à l'école, et l'apprentissage dans le cadre de l'école, pas nécessairement en classe, mais dans le cadre à l'école ; l'après-midi, il étudie également avec l'enseignant, alors nous avons pris la moitié. Certaines personnes ont essayé de faire à l'école comme en Finlande, avec des cours à l'extérieur, dont une enseignante de 1^{er} grade, elle était très ambitieuse, je l'appréciais, et je lui ai dit : est-ce que tu as parlé avec les parents ? « J'ai le consentement parental pour sortir ». Bon ! Le temps que nous parlions et l'heure est arrivée pour rentrer, quelques gouttes de pluie sont tombées. En Finlande, le cours se déroule même s'il pleut. Et elle vient. Elle dit : « Vous savez, nous ne sortons plus ! ». « Pourquoi ? ». « Les parents ont commencé à appeler, de ne pas faire sortir leur enfant, car il tombe malade ». « Eh bien, je ne t'ai pas dit que ça n'allait pas marcher ici ! ». Je sais ce qu'il y a en Finlande. Les Finlandais ont créé une école dans notre pays, la folie, et maintenant j'ai quatre amis qui me rendent fou pour les aider à venir chez nous, à l'école, parce qu'ils ne font rien par rapport à notre école. Et nous avons aussi tellement de choses que nous pouvons utiliser. Par exemple, les problèmes de mathématiques à l'école primaire, en Angleterre, près de 90% d'entre eux, car je les ai étudiés, se rapportent aux affaires, ils apprennent à l'enfant à faire des affaires maintenant, avec 10 bonbons, avec je ne sais pas quoi, comment faire pour prendre plus d'argent. Pour s'inspirer. Oui, tout enfant en Angleterre, où il trouve un environnement commercial et il connaît le profit, il sait que le profit est déduit de l'impôt d'État et ensuite il parle de ce qu'il fait avec l'argent, après avoir payé ses taxes. Et, si l'on regarde socialement, 98% paient des impôts là-bas, et ici 28%.

R. Manolache : Donc, en conclusion, comment appréciez-vous la qualité de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire ?

V. Molan : Je ne sais pas si j'ai trouvé un enseignant qui a dit : nous avons un champ de 25 cm de long et 15 cm de large. Nous l'entourons d'une clôture. De combien de planche avons-nous besoin ? 25 cm ! Quelle clôture pouvez-vous faire ? Seulement avec des allumettes ! Eh bien, nous avons besoin du centimètre ! Eh bien, pourquoi tu ne mets pas du ballast plus rapidement ? Et c'est bon ! Ou en II^{ème} classe⁹²¹, c'est dans le manuel, qu'ils ont ramassé je ne sais pas combien de milliers de kilogrammes de pommes. Qui d'une classe fait cela ? Cela n'a rien à voir avec la réalité ! Eh bien, une réforme est nécessaire, bien sûr ! On fait des manuels, on paye des éditeurs, j'ai essayé avec Liviu Pop, car il voulait me prendre comme conseiller. Je lui ai dit : après t'avoir parlé aujourd'hui, je ne viens pas ! Il savait tout, il faisait tout, oui, et moi je n'avais plus de place. Je ne viens pas, monsieur ! J'embarrasse, puis nous nous disputons toute la journée. Je te dis que ce n'est pas bon, et vous ne voulez pas comprendre. Eh bien, pourquoi devrais-je rester ? Je ne suis pas allé. Et je voulais lui dire : monsieur, dans le manuel, il y a des conditions, monsieur ! Vous ne pouvez pas être..., il y a des instructions sur la façon de faire les manuels, administratifs, qui sont valables pour tous les manuels, de la première à la douzième année d'études. Eh bien, chaque manuel, pour chaque spécialité doit avoir un cahier des charges. Je veux changer la leçon de roumain comme ça, après, je veux que les maths soient comme ça, je veux que le manuel soit comme ça. Peut-être à travers l'indices formels, à travers le manuel, nous pourrions changer les professeurs aussi. Mais l'inspecteur vient et dit : pourquoi tu as changé ce que votre chef vous a dit ? Ah bon ? Et pas seulement l'inspecteur ! A Medgidia⁹²², l'enseignante m'a dit « professeur, j'ai fait le premier cours intégré, lecture et écriture, selon votre didactique ». « Et ? ». « Après cela, après avoir terminé quelques discussions, tous les trois m'ont réprimandé, l'inspecteur et les deux universitaires ». « D'où avez-vous pris ces bêtises ? Parce que cela, s'apprend séparément depuis toujours ». Et je leur ai dit où est-ce que je l'avais lu. Et un universitaire a dit : « eh bien, nous viendrons dans deux jours pour vous donner la note, pour vous donner la note ». « Et, dis-je, sont-ils venus ? ». « Ils sont venus ». « Et combien ils vous ont donné ? ». « Dix⁹²³ ! ». « Alors, ils ont lu ces universitaires ». C'est pour cela que je rends les universitaires fous. Je leur dis ouvertement. Mettez la main sur le livre ! Il est enseignant ! Ils ne sont pas de spécialité, qu'est-ce que vous voulez ?

R. Manolache : Pour conclure, si vous voulez rajouter quelque chose.

⁹²¹ Avant 2011, c'était la deuxième classe de l'école élémentaire.

⁹²² Une ville de la Roumanie.

⁹²³ Sur dix.

V. Molan : Je vais ajouter que je suis optimiste et que je n'abandonne toujours pas, j'essaie toujours d'influencer, peut-être on changera quelque chose. Je travaille sur une didactique, sur l'organisation du processus au collège et au lycée, pour déterminer à changer, à changer ces choses. J'ai effectué une recherche relative au temps de l'élève et celui du professeur, avec les étudiants, avec un chronomètre pour chacun, il y a un écart des écoles des départements. Car nous avons aussi de bons étudiants, qui travaillent, pas tous, mais 50% travaillent, et nous avons mesuré avec le chronomètre le temps de l'enseignant et celui de l'élève pour différents cours. Et dans l'enseignement préscolaire, 89% du temps est couvert par l'enseignant et 11% par les 30 enfants. Et ils doivent apprendre à parler. Qui leur apprend ici ? L'enseignant ! Au primaire, vu qu'ils ont des manuels scolaires, ils sont obligés. 86% *învațatorul*, 14% l'élève, au collège 91% l'enseignant et 9% l'élève, et au lycée j'ai calculé que le temps de l'enseignant 98%. On fait quoi avec cet enseignement ?

R. Manolache : Nous vous remercions, professeur Vasile Molan, et soyons optimistes, comme vous l'avez dit.

V. Molan : Parce que les gens ne comprennent pas que les résultats de l'enseignement s'obtiennent en cours, pas en je ne sais pas quoi, en cours, d'abord, et au management j'enseigne cela, car j'ai un doctorat en management, dans l'inspection scolaire, à un moment donné, il m'a fait revenir, je l'ai détesté, oui, mais j'ai aimé ça et ça m'a fait du bien. Si on veut s'imaginer l'école, tout ce qu'il y a dans l'école doit se concentrer vers les cours, et la comptabilité doit utiliser l'argent afin que les cours se passent bien, et le laboratoire doit faire je ne sais quoi, et les professeurs doivent faire attention aux cours, ne pas dire que l'élève ne veut pas apprendre. Nous n'avons que quelques enseignants réflexifs, qui pourraient dire, monsieur, pourquoi il n'a pas appris, ce serait à cause de moi ?

Je me demande en cours, je regarde la présence et je vois que celui-ci a été toujours présent et je dois lui en donner quatre, car il a écrit que des bêtises. Et je dis, n'est-ce pas ma faute ? Et puis je dis : « je vais le suivre », et je l'ai suivi. Pendant mon cours, elle est sur le téléphone, elle envoie des messages, elle reçoit des messages, elle rit de ce que j'écris, et je parle seul, pour elle, pas pour les autres. Et puis je reste calme, mais c'est comme ça que je m'agite, et j'irai vers eux, tu sais, pour changer.

R. Manolache : Nous vous remercions encore une fois pour les expériences partagées.

V. Molan : Avec plaisir ! C'était aussi un plaisir pour moi.

R. Manolache : Nous vous remercions.

Interviu cu domnul profesor dr. Vasile Molan, 24 octombrie 2019, București (Entretien avec M. le professeur Vasile Molan, le 24 octobre 2019, à Bucarest)

Vasile Molan este cunoscut în sistemul educațional românesc pentru respectabila sa experiență în domeniul educației și al formării de peste 50 de ani. A fost profesor și director al Liceul Pedagogic/ Școala Normală „Elena Cuza» din București ; profesor al colegiului universitar de institutori din București, al Departamentul pentru pedagogia învățământului primar și preșcolar din cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București și secretar de stat pentru învățământul preuniversitar al ministerului Educației și Cercetării.

R. Manolache: Bună ziua, vă mulțumim pentru timpul acordat și pentru participarea dumneavoastră în cadrul cercetării cu tema Franța – România, studiu comparativ al formării inițiale a cadrelor didactice din învățământ primar și preșcolar din 1989 – 2005 în cadrul laboratorului de cercetare CAREF a UPJV. Pentru a evita denaturarea răspunsurilor, îmi permiteți să înregistrez această convorbire, vă rog?

V. Molan: Sigur!

R. Manolache: Îmi permit să vă prezint, pe scurt, domule profesor Vasile Molan, un reprezentant esențial al procesului de formare a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, de peste 30 de ani, sunteți de asemenea o personalitate respectabilă a învățământului românesc, care ați participat și chiar ați și promovat în cadrul politicilor educaționale de formare a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar.

Îmi puteți spune, dumneavoastră, câteva cuvinte despre dumneavoastră și despre cum a început acest drum profesional al dumneavoastră în această direcție?

V. Molan: Eu pot să spun că de o viață mă ocup de treaba asta, pentru că sunt absolvent de școală normală, Școala Normală din București, și pe urmă absolvent al Facultății de Filologie, tot din București. Și am avut în parcursul meu de formare noroc, cum spune un scriitor, că un profesor bun face cât tot norocul în viață, eu am avut noroc de profesori și în liceu și în facultate foarte buni, foarte buni, foarte exigenți, dar foarte buni și am avut de unde învăța, și pe urmă pot să spun, așa, fără să fiu lipsit de modestie, că am învățat multe și de la viață, că nu am trecut degeaba, știi? Și tot de când am terminat liceul, eu când am terminat liceul aveam 17 ani, pentru că părinții mei m-au dat mai devreme la școală cu un an față de cum era atunci, că spuneau că nu se înțeleg cu mine acasă, și atuncea [râde], să-l disciplinăm, îl trimitem la școală, eu am luat-o în serios și am trecut clasa 1 a, da.

R. Manolache: Și ați absolvit Școala Normală în ce an?

V. Molan: În '55-'59, atunci era de 4 ani, și cu secția de învățători, pentru că secțiile erau diferite atunci, și pot să spun că la intrare am fost 600 pe 30 de locuri, deci 20 pe loc, cu o inconștientă totală, nu aveam nici o problemă când am văzut atâția, dar părinții mei erau agitați, preocupați de ceea ce se întâmplă, să-ți punem meditator, eu îi întrebăm ce e ăla meditator, și au zis, un profesor, păi, ce să fac, nu am la școală? Și nu am acceptat pentru că am zis că nu îmi trebuie.

R. Manolache: Concursul de admitere în ce a constat?

V. Molan: În '55, am dat admiterea la pedagogic, cu admitere, cu verificarea unor probe, pentru că înainte, proba de alergare, proba de dicție, era esențială, fără dicție nu erai admis, te puneau să citești, să vorbești.

R. Manolache: Sunt aceleași probe, care s-au păstrat?

V. Molan: S-au păstrat ca denumire, dar nu se mai aplică... acum, proba de muzică era esențialul, de fapt, toate erau, pentru că fără ele, nu, proba de desen, pentru că trebuia să predai disciplinele acestea, trebuia să alergi 600 de metri, așa, nu era întrecere cine ieșea primul, nu asta conta, ci faptul că poți să ajungi până la capăt în acei 600 de metri, da, și, era un examen de aptitudini, însemna, și acum, foarte serios, pe urmă la facultate au fost 8 sau 9 pe loc la facultate, am fost învățător 3 ani, era obligatoriu atunci, când am terminat liceul, să te duci în învățământ 3 ani, după aceea putea să predai în învățământul superior.

R. Manolache: Școala Normală, unde ați făcut-o, în București?

V. Molan: În București... da, pentru că tatăl meu lucra aici în București, și m-a adus aici pentru ca să îmi fac studiile aici, așa că și la școala generală am avut profesori foarte buni, am avut învățătoare pe doamna profesoară de pedagogie de mai târziu Colfescu, Irina Colfescu, care a fost directoare a Liceului Pedagogic, mai târziu, dar atunci era în primii ani și au repartizat-o învățătoare la Școala 1 unde am făcut eu, Școala 1 din București, da, și m-am pregătit pentru profesia asta de la început, și știți cum era în mediul rural, urmăreau să te faci popă, și mie, sigur, sunt un om credincios, dar nu mi-a plăcut să fiu eu, popă, pentru că mi se părea ceva foarte sus și greu să ajungi până acolo, așa erau preoții respectați atunci, cum erau de fapt și învățătorii, ceea ce nu mai este acum, din păcate. Și da, după ce am făcut cei 3 ani în mediul rural, în sudul Mehedințului, la Cușmir.

R. Manolache: Din București, acolo?

V. Molan: Acolo m-au repartizat, da, după noi repartizarea avea un anumit moto: mă duc unde are nevoie țara de mine, și săracii au umplu Delta, cei care [râde] s-au dus acolo, pentru că nu erau cadre didactice acolo și pe toți i-au repartizat acolo, în Deltă, și ani de zile i-am găsit pe

foștii mei colegi acolo, da, așa, și după facultate am lucrat prin diferite școli, așa, la început ca învățător, pe urmă ca profesor și dintre cele mai importante din astea, că am avut în viață noroc ca să revin în calitate de cadru didactic, în școlile unde am fost elev, am fost profesor de limba română la Școala 1, unde am fost elev, am fost profesor de Limba și Literatura Română al Liceului Pedagogic din București, unde am fost elev, da, și cel puțin la Școala 1 nu am intrat în cancelarie timp de 1 lună de zile, că atunci când erai elev și intrai în cancelarie, te chema la cancelariei, era ceva foarte grav, înseamna că ai făcut ceva, și mă gândeam că nu pot să stau acolo alături de foștii mei profesori, atât de mult îi stimam și îi respectam, și la pedagogic, la fel, eram foarte timid în fața profesorilor pentru că îi respectăm pe cei dinaintea mea, cel puțin pe profesoara de română, profesoara Reclea, dacă te prindea o dată cu o greșală, 1 an de zile primeai numai 2, indiferent ce răspundeai, pentru că spunea: ești conștient că ai distrus o generație? Că ai scris cu greșeli pe tablă, ei, tu ești cel care a distrus o generație, credeai că ai făcut o crimă până la urmă, da... până acolo era, acum greșelile...

R. Manolache: În 1989, unde erați la momentul acela?

V. Molan: Așa, în '55-'59 am făcut Liceul Pedagogic, și în '89 pe mine m-a găsit în București, inspector la Inspectoratul Școlar București, am fost și acolo inspector pentru învățământul primar, mai târziu, după revoluție am ajuns inspector general, inspector general adjunct cu reforma, am fost primul inspector general ajuns pe postul ăsta cu Reforma Învățământului.

R. Manolache: Deci, după revoluție vi s-au schimbat condițiile postului?

V. Molan: Da, da, deci, am fost în focul noutăților în sistemul de învățământ atunci, da, și mi-a prins foarte bine, îl aveam șef pe profesorul Neacșu, era director general și eu eram inspector general la București, răspundeam de reformă, și parcursul nostru către minister era prin Neacșu, și pot să spun că s-au făcut multe lucruri bune în legătură cu reforma de atunci, începând de la depolitizare, care a fost prima reformă, și, pe urmă, o serie de lucruri care țineau de organizare.

R. Manolache: De exemplu, între 1990-1992, liceele pedagogice au fost redenumite Școală Normală. De ce această schimbare?

V. Molan: Da, era un ministru care a stat câteva luni, nu domnul Mihai Șora, era un profesor ai cărui părinți erau învățători, și spunea mereu... Stănășilă se numea, că părinții mei au terminat școala normală, de ce să îi spunem liceul pedagogic, dar cred că și acum sunt mulți care nu înțeleg ce este cu termenul, pentru că mulți asociază de anormal, că ar fi singura școală normală, dar nu este așa, lămurește profesorul Ioan Stanciu în Istoria pedagogiei, că școala normală se numea școala normativă, adică toate măsurile noi care se luau, se încercau întâi la școlile astea, fiecare județ avea câte o școală de felul acesta și, dacă vreți, o școală experimentală, s-a mai

numit la un moment dat, nu se iau măsuri fără încercări înainte, spre deosebire de perioada de acum.

R. Manolache: Deci schimbarea de nume a fost legată de... domnul Stănășilă?

V. Molan: De Stănășilă, el a impus, și a rămas așa, Școala Normală.

R. Manolache: Din punctul dumneavoastră de vedere, care este rolul Școlii Normale în sistemul românesc, în pedagogia românească?

V. Molan: O perioadă de timp, până după '90, au dat serii foarte bune, pentru că, profesia didactică era atractivă, pentru că veneau foarte mulți copii de la școală, care vroiau să învețe carte și să se întoarcă la ei în sat și să profeseze acolo, deci, aveau această oportunitate. Și eu am venit din mediul rural, dar pe mine m-au trecut la absolvent de oraș pentru că am terminat școala generală în București, dar eu veneam de la țară, și așa aveam și în gând să mă întorc în sat, și ai mei, și părinții, bunicii, în special, care erau pentru pământ, să te întorci în sat, să muncim aici, așa cred că m-am obișnuit cu munca pentru că eu am ajuns la mare la 32 de ani, prima dată, până atunci, în toate verile eram la țară, da, când a venit CAP-ul, cred că eram printre puținii bucuroși pentru că nemaifiind pământ nu mai munceam, trebuia să mă duc la muncă.

R. Manolache: Deci spuneți că în '90 chiar ați fost direct implicat în procesul de reformă?

V. Molan: Da.

R. Manolache: Ați fost, la un moment dat, în prereforma care se pregătea care a fost dată de prima lege democratică în 1995, inițial liceele pedagogice/școlile normale, ministrul nu ar fi dorit să le mai includă în reformă, însă au fost campanii de susținere, memorii.

V. Molan: Da.

R. Manolache: Au venit directorii de la liceele pedagogice în 1991 și au avut promisiunea că va fi păstrat profilul pedagogic?

V. Molan: Inițiative am avut și eu în treaba asta, am chemat, am discutat, și pe urmă să mergem la conducerea ministerului să arătăm că este un pericol important, dar de unde a pornit ideea, pentru că se luau diferite experiențe din afară, din cât am citit eu despre reformă, pentru mine este clar, cu reforma urmărești să schimbi ceva în bine, dar pornește de la un anumit model, dar noi la început am luat modelul englezesc, dar după un timp ne-am amintit că suntem francofoni și am luat și de la francezi, și, apoi, a venit profesorul Marga, ministru cu influențe germane, am luat și de acolo, și pot să spun că nu s-au mai legat o serie de lucruri în reformele noastre, și asta a fost o cauză a unor insuccese în aplicarea reformelor. Un alt aspect pe care îl văd eu, acum, atuncea nu prea îl vedeam, că ne-am axat prea mult pe lucrurile care se văd: condiții în școli, dotarea școlilor, salariile profesorilor, care sunt esențiale, care sunt importante, da, dar de

un lucru nu s-a ocupat nimeni, din toți cei care au inițiat reforma, au crezut că schimbările care trebuie să se producă în proces, îl fac profesorii, dar nu s-au produs, nu s-au produs, unii au luat exact modelul englezesc sau modelul francezesc și l-au adus la ei în clasă, și nu a mers, pentru că nu se potrivește exact, nu au combinat cu experiența românească, încât copiii să vadă ceva, să învețe, pentru că ei mergeau la concursuri, și concursurile erau foarte aspre atunci, mergeau la concursuri, și atunci îi interesau ceea ce este oficial, și atunci era o învățare care și acum, așa, prin memorare, cu accent pe memorare, ceea ce nu mai este, este adevărat, dar asta nu am sesizat, eu mă chinui aici, și e greu să schimbi profesorii, câte conferințe țin eu prin țară, pe unde sunt invitat, am fost la Târgoviște, în Dâmbovița, de 2 ori, și am avut câte 300 de oameni din țară, am fost în Ploiești, m-au invitat acolo, la fel, am fost în Călărași, la fel, am fost în Mehedinți, mulți și încântați de lucrurile astea noi, dar eram dezamăgit după ce vorbeam câte 6 ore când mă întreba câte unul, dar de ce nu se schimbă domnule profesor ceva, pentru că este minunat așa!

Păi, cine să schimbe domnule, în afară de dumneavoastră? Și nu am avut un aliat pentru asta la Ministerul Învățământului pentru asta, pentru că m-am dus de mai multe ori până la nivel înalt, miniștrii mi-au dat dreptate și au zis că vor lua măsuri, dar nu au schimbat asta și aici avem o problemă pentru că rezultatele în orice sistem de învățământ, rezultatele se obțin în clasă, și acum spunem, avem din ultimele cercetări la sfârșitul clasei a patra, 40% de analfabeți funcționali, patru la sută dintr-o generație este enorm, de ce? Ei știu să scrie și să citească, dar nu înțeleg nimic datorită faptului că ei urmăresc ce știu elevii, dar ce fac, ce știu, mai puțin!

R. Manolache: Spuneam de Școală Normală/Liceul Pedagogic că, totuși, Ministerul Educației Naționale a avut anumite ezitări pentru a păstra această instituție, de exemplu, în 1999 nu s-au mai făcut înscrieri, după aceea s-a revenit în 2001, în 2006, din nou, au zis, nu mai facem înscrieri, s-a revenit în 2009, iarăși, în 2012 nu s-au mai realizat înscrieri, ca să revină, din nou, în 2014.

V. Molan: Au fost ezitățile astea în funcție de guverne, unele au susținut liceul pedagogic, altele nu, de exemplu, în ministeriatul domnului Marga, până în 2001, patru ani înainte de 2001 s-au desființat liceele pedagogice și acolo se pregăteau un fel de animatori care nu au prins, nu aveau nicio legătură la noi, pentru căăștia sunt în Franța, animatorii, este adevărat, pentru timpul liber, pentru nu știu ce, dar ei trebuie să existe undeva, într-o schemă și nu puteau să fie decât în schema primăriilor, pe urmă, nu aveai parcuri unde să desfășori o activitate de asta, asta nu se desfășoară în sala de clasă. Eu când am fost director la liceul pedagogic, am înființat clase, de animator.

R. Manolache: Dumneavoastră ați fost director chiar în perioada în care s-a desființat, în 1999.

V. Molan: Da.

R. Manolache: Practic, chiar în momentul acela s-a înființat Colegiul de Instructori Elena Cuza din București.

V. Molan: S-a înființat Liceul Pedagogic Elena Cuza și Colegiul de Instructori, fără numele Elena Cuza.

R. Manolache: Și, practic, deci, dumneavoastră când ați fost director, Liceul Pedagogic nu mai avea specializarea de învățători-educatoare.

V. Molan: Da.

R. Manolache: Cum ați trăit dumneavoastră această schimbare?

V. Molan: Sigur că eu mi-am dat seama că este o greșală și am insistat să lămuresc la nivel înalt lucrurile astea, dar toată lumea le lua din afară, cum este în afară, că nu mai există în Europa, se spunea, nu mai există un sistem de învățământ care să pregătească cadre didactice prin studii medii, asta era problema, și că nu au niciun rost învățătorii, și de asta au desființat liceele pedagogice și au venit cu Colegiile Universitare de Instructori, nu de profesori, instructori, deci, erau ceva între, care a mai fost experimentat cu mai mulți ani în urma numai la Buzău și la Timișoara, dacă nu mă înșel, câte două clase, a înființat, când era ministru adjunct, Pop, care era pedagog, ca pregătire, și a înființat de instructori, dar s-au pierdut respectivii. Pe urmă, au venit niște..., aduse de domnul profesor Păun, niște specialiste, să le spunem, din Anglia, care au pregătit puericultori la liceul pedagogic, da, un fel de babysitter. Aveau grijă de copii, nu au prins la noi, nu au găsit loc în sistem, și au fost niște absolvenți care nu s-au regăsit. Ei au dat diferențe, pentru că am obținut aprobarea asta, au dat diferențe, să facă și pregătire pedagogică pentru că nu aveam, încât să devină cadre didactice. Și, după ce a plecat domnul Marga, în 2001, eu am venit secretar de stat, cu doamna Antonescu ministru, și am reînființat liceele pedagogice, dar am avut grijă să pun o condiție, care, până la urmă, nu s-a mai respectat: liceul nu putea să școlarizeze mai mult de două clase pentru că aveam o inflație de învățători la nivelul țării, oameni care strigau pe strada: de ce ne-ați pregătit, dacă nu aveți posturi?

R. Manolache: Practic, nu se făceau studii înainte sau nu se formau funcție de nevoi...

V. Molan: S-au format, dar la nivelul județelor se exagerau. Intervenea o anumită funcție, ca să nu o denumesc, sau altă funcție, se mai lua o clasă de la București și reușeau să-și rezolve treaba. Dar eu am încercat să schimb, pentru că înainte de '90 am lucrat 15 ani în minister, ca inspector pentru nivelul primar. Am făcut niște schimbări în manual, pentru că vă spunem și de treaba asta, și de îndrumarea învățătorilor în județele țării, că cred că 5-6 % din școlile primare din țară nu le-am văzut, restul le-am văzut pe toate, da.

R. Manolache: Deci, practice, ați spus că ezitățile au fost legate de guvernanți.

V. Molan: Da, de politicile de guvernare.

R. Manolache: Dar, totuși, nu au ținut cont și de tendințele europene?

V. Molan: Ba da, că de exemplu, colegiul a rămas un timp, până în 2004, dacă nu mă înșel.

R. Manolache: Când a început procesul Bolgna, în 2005, au fost transformate colegiile în licență.

V. Molan: Procesul Bologna, dacă vreți o părere cinstită, nu cred că a fost un lucru foarte bun, dovadă că marile țări din Europa nu l-au acceptat. Franța, da, a fost inițiatore, Italia a fost gazdă, noi ne-am cam repezit aici. Statul a primit cu bucurie treaba asta pentru că l-a degrevat de cheltuieli, a plătit mai puțin statul, cu 1 an, e serioasă în buget, economia asta de pregătire a fost scurtată. Sigur, a fost bine și pentru studenți, că nu au mai plătit 1 an, și ajung cu diplomă înainte de 4 ani, așa că 1 an nu au mai fost nevoiți să plătească, cei care plăteau.

R. Manolache: Deci, au fost liceul pedagogic cu specializarea învățători-educatoare și Colegiul Universitar de Institutori, practic, erau două instituții care formau cadrele didactice din învățământul primar și preșcolar. Care erau relațiile între aceste instituții, care funcționau în același timp?

V. Molan: La început, relațiile erau foarte bune pentru că instrucțiunile date de minister, atunci, spuneau că colegiile funcționează în liceele pedagogice, pentru că ele nu aveau., țineau de Universitate, cum au fost județe, Călărașul, Tulcea și nu mai știu care, care aveau studenți la colegiul de la Ialomița, de la Slobozia, dar țineau de universitățile diferite, da. Nu era nicio problemă, că și la noi s-a introdus, primul a introdus Focșaniul, și a înființat Colegiul Universitar, și, pe urmă, eu am tot insistat, am tot insistat și am avut înțelegere, mai repede, de la facultatea noastră, la rector, domnul Mihăilescu - s-a prapadit, Dumnezeu să-l odihnească! - a înțeles lucrurile și a fost de acord să facem și noi, că eu i-am spus: domnule profesor, dacă nu faceți, mă așteaptă Piteștiul, care a venit și m-a rugat să înființeze și ei o secție la noi, dar ei aveau și la Slobozia și la Câmpulung, de Argeș, și nu mai știu pe unde mai aveau, vreo trei centre de astea pe lângă liceele pedagogice. Și, atuncea, a fost o colaborare, pentru că unii profesori de la liceul pedagogic au avut voie să predea aici, sub supravegherea universității. Directorul colegiului era cadru universitar, că primul director a fost Romiță Iucu, la noi, la București, eu eram adjunct, că așa era și instrucțiunea ministerului: directorul liceului pedagogic era adjunctul directorului colegiului, dar eu tot nu eram mulțumit pentru că eu vroiam să fie, la preșcolar și la primar, profesor, pentru că în cancelarie se considera tot o categorie, și institutorul. Și învățătorul, o altă categorie, ei nu aveau dreptul să participe la bacalaureat, de exemplu, nici să asiste, pentru că spuneau că nu au studii, da, dar pot să spun că au fost serii de liceele pedagogice care nu există acum la facultate, superb pregătite, am avut vreo 2 sau 3 ani

când la gradul 2 am dat câte 200 de 10, și cu colegul care corectam eu, îi ziceam: Matei, o să stăm pe prima pagină prin ziare o lună, cum de am dat atâtea, hai să mai citim, am luat de la capăt, am citit, și am zis: nu pot să îi dau mai puțin doar pentru că o să scrie despre noi, eu pun așa, și am lăsat așa, dar acum e departe.

R. Manolache: Deci, dacă am înțeles bine, susțineți liceul pedagogic. Domnul profesor universitar, domnul Marin Manolescu, spunea că acesta instituție a minimalizat statutul social al cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, datorită nivelului de studii medii.

V. Molan: Este adevărat de ultimele generații, de 7-8 ani, că până atunci au fost mai buni. În 2 ani nici nu poți să înveți atât, pentru primul rând eu , m-am zbatut ca să nu mai fie separat educatoarele și învățătorii, pentru că mă uitam în țară, se desființau posturi de educatoarele și nu puteau ocupa posturi de învățătorii, deși erau posturi libere, pentru că nu aveau studii, și am găsit un artificiu, am luat o aprobare, și au dat niște diferențe, și, atunci, s-au desființat multe posturi de educatoarele, și eram director la liceul pedagogic, și au dat diferențe, și au devenit învățătoarele, și am putut să le dăm posturi de învățătoarele. Valul ăla de decrete, care au venit pe urmă, decretul când nu s-au mai întrerupt sarcinile, au creat niște probleme în învățământ, și când au trecut din grădiniță în școală, nu au mai fost probleme la grădiniță, dar au fost la școală. Ei, nu prea am reușit cu acele diferențe, unele deprinderi pe care le aveau educatoarele și nu le aveau învățătoarele au dispărut și alea, și de la educatoarele, care au trecut dincoace, cum ar fi folosirea talentului pentru desen, educatoarele fac niște desene, pentru copii, extraordinare, niște planșe frumoase, învățătorii, nu că nu fac, nu că n-ar ști sau că nu ar avea, dar, în gândul meu a fost, când m-am zbatut și cu liceul și cu facultatea, ca absolventul de liceu pedagogic să aibă prioritate la intrarea în facultate.

R. Manolache: Deci, practic, liceul să fie ca o pre-profesionalizare.

V. Molan: Sigur, pentru ca să știți că studiile făcute de noi au arătat un lucru, mai ușor te apropii de copil la vârsta absolventului de liceu, ești aproape de vârsta lui, nu sunt mulți ani. Mai mare, te uiți la el ca la ceva care te deranjează, unii, unii țin la copii! Știu că la admitere toți declară că vin dintr-o dragoste nebună față de copii și când, la practică, văd că ăla vine și îl mângâie și nu are nici o reacție, zic: cum îi vezi tu pe ăștia? Păi, domnule profesor, mie nu îmi plac copiii! Ce vorbești? Păi, ce ai declarat când ai dat, cu mine, examen de admitere?

R. Manolache: Dumneavoastră, ca profesor și director în cadrul liceului pedagogic/școala normală și a Colegiului Universitar de Institutori și, după aceea, a programului de licență, cum ați realizat, în cadrul celor 3 instituții, de-a lungul timpului, legătura între partea teoretică și partea practică a conținutului pentru formarea profesorilor?

V. Molan: Problema de atunci, în unele universități, este și acum. Universitatea asigură partea teoretică, și partea practică, cei de la practică, dar înainte nu făceam practică oriunde, ci făceam practică doar la învățători verificați de noi, de cei de la liceul pedagogic, dacă nu corespundea cu cerințele noastre, nu era îndrumător de practică. Pe urmă, dacă ne-am înmulțit atât cu colegiile, nu s-a mai ținut seama cine i-a primit, pentru că statul a venit și cu o infimă posibilitate de a plăti îndrumătorul de practică, foarte puțin, și mulți învățători nu s-au mai băgat la practică, care erau și foarte buni, și zice: nu, nu mai iau practică! Unele licee pedagogice și colegii nu aveau în unitatea respectivă școală, cum nu am avut nici eu un timp, sau nu a fost la liceul pedagogic când am fost eu și am reînființat clase de primar cu învățători buni. Știu că i-am schimbat, și a fost o dramă atunci că i-am scos la pensie pe ceilalți și am adus tineri, dar foarte buni, și s-au format de au obținut practică acolo foarte bună, deci, s-a lăsat mult pe practică, acum sunt universități în țară la care numai învățătorii asigură practică, și una se spune la teorie și alta se întâmplă în clasă.

R. Manolache: Deci, viitoarele cadre didactice care se pregăteau în aceea perioadă, ca să fie repartizați la practică, sunt urmăriți și de către un coordonator din cadrul instituției.

V. Molan: Din cadrul universității este un coordonator de practică, el e de pedagogie sau de altceva, el se duce, organizează practică și atât. Și atât! Dar cum țin lecțiile, profesorul care predă didactică nu e metodistul care era înainte, cel care ținea cursul la liceul pedagogic era și metodist pentru disciplina aia, deci, el se ducea și la lecție, la practică. Aș putea spune că la liceul pedagogic mai este și acum, dar [no saying].

R. Manolache: Ca director adjunct al Colegiului Universitar din București...

V. Molan: Până când am ajuns în 2001, secretar de stat.

R. Manolache: În ceea ce privește planul de învățământ, urmând autonomia universitară, care le creaa și erau avizate de către rectorat, cum s-a făcut individualizarea conținutului său, personalizarea lor?

V. Molan: Când am văzut că nu merge practic, liceul pedagogic și colegiul, colegiul era studiu universitar cam scurt de 2 ani, și două specializări, era destul de greu, era un program foarte încărcat și nu mergea, a mers un timp și pe urmă trebuia să trecem la facultate. Cum s-o facem facultate pentru că nu aveam bază legală? În lege se spunea în învățământul preșcolar predau educatoarele, în învățământul primar predau învățătorii sau institutorii. Educatoare sau institutoare, bun, ne trebuia aceea schimbare de lege, și atuncea eram secretar de stat, și vroiam să schimbăm legea de profesori... nu a fost ușor, una: până am lămurit pe toată lumea, încât la comisia de învățământ la parlament, și opoziția era de acord cu mine, să scriem profesor la preșcolar și la primar. Țin minte și acum un universitar din Iași, care era în opoziție, a zis: eu o

să votez cu dumneata pentru că îmi place ideea. Da, dar nu s-a făcut la ministerul nostru. Un timp, până am discutat, s-a rezolvat cu o inițiativă a comisiei de învățământ.

R. Manolache: Din perioada în care ați fost secretar de stat în cadrul Ministerului Educației și Cercetării?

V. Molan: Atunci, nu am mai fost adjunct la colegiu, ci a fost Manolescu.

R. Manolache: În perioada aceea, în Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic din 2001-2004, a fost un document extraordinar de apreciat, se face referire pe termen lung la unul dintre elemente la înființarea unei instituții postuniversitare de formare și profesionalizare a cadrelor didactice, o instituție de tip IUFM. Ne puteți spune mai multe despre acest deziderat?

V. Molan: În afară de facultatea asta nu s-a mai înființat, dar s-a dezvoltat masterul, potrivit procesului Bologna, se spunea că pregătirea are trei etape, pregătirea inițială prin licență, pregătirea master, aprofundarea prin master și doctorat. Astea erau treptele, de aceea, cel care termină numai Facultatea de Pedagogia Învățământului Preșcolar și Primar, nu e plătit ca profesor 1, ci ca profesor 2. După ce ia masterul, e ca profesor 1.

R. Manolache: Aicea se face referire la o instituție de tip IUFM, faceți referire la nivel de licență?

V. Molan: Formarea nu e postuniversitară! Ea este în universitate, la formarea inițială, dar la universitate există cursuri postuniversitare, dar nu numai, sau speciale, pentru pregătirea profesorilor. Și am reușit să rezolvăm, puțin ocolit, cu profesor la preșcolar și primar, pentru că noi și așa aveam la primar profesor de sport, care ținea ore la primar, și mai erau la limbi străine, țineau la primar și am zis: domnule, este ilegal, dacă e profesor acolo, să trecem în lege că pot să fii și profesori, și când au putut fi și profesori, eram..., am plecat din secretat de stat, când am văzut că nu se face nimic sau se face foarte greu, am plecat. Da, nu îi interesa pe nimeni, politic. Și am rămas consilierul doamnei ministru, și pe poziția asta, am inițiat o întâlnire cu toți directorii de departamente, DPPD din țară. La Pitești, a fost conferința de nașterea acesteia, dar, ministerul nu și-a făcut nici un plan cum va fi, cum să pregătim profesorii pentru primar și preșcolar, că eu am venit cu legea, domnule, legea scrie profesor, legea ne dă voie, da. De la noi a fost domnul Potolea, domnul Păun, mulți au fost, Romiță, ei obișnuiți ca ministerul să vină cu un material. Mai ridică unul mâna și gata. Dar și-au revenit unii dintre directorii de atunci, printre care Voiculescu, țin minte, cel de la Cluj, Opre, și cu ei am reușit să găsim formula asta, sigur era bine să fie pe lângă facultățile de pedagogie și științele educației, de psihologie și științele educației, pardon, peste tot, dar unele facultăți nu aveau facultatea asta și au înființat și ei, nu știu pe lângă ce, pe lângă facultățile de filologie, de teologie, de tot felul.

R. Manolache: Ca și colegiile, cum a fost lăsată înființarea lor la rectorate, înainte. Au fost orașe unde nu au fost înființate colegii?

V. Molan: Nu s-au înființat, da, pentru că nu au fost universități interesate să pregătească acolo.

R. Manolache: Universitatea nu era interesată, dar statul cum asigura formarea, în acest caz?

V. Molan: Se formau în alt județ, la altă universitate. Dacă liceul pedagogic din Sălaj nu avea, se pregăteau la Cluj, da. Dar rămâneau ei, puțin în aer, absolvenții de colegiu, și atunci m-am întors la liceul pedagogic, și m-am zbatut că ministerul să aprobe un an de completare pe lângă colegiu, ca să fie profesori la primar, da, sau la preșcolar, și am avut și noi an de completare. În toate școlile pe unde m-am dus, le-am spus: grăbiți-vă să faceți anul ăla, că pierdeți, nu o să fie mult timp! Și au mai rămas pe dinafară, după, și veneau la mine: nu mai aveți locuri? Eu de câte ori v-am rugat, de ani de zile v-am rugat, grăbiți-vă, că o dată se desființează, nu știu când! Și s-au desființat.

R. Manolache: Faceți referire și legea așa spunea, cei care aveau liceul pedagogic puteau să facă 2 ani, și ceilalți 3 ani. Dumneavoastră știți concret dacă s-a pus în practică? Din studiile noastre, se pare că doar pe durata de 3 ani s-au realizat.

V. Molan: La presiunea mare a sindicatelor, și știau, când vor să facă presiune, știu să facă, știu, că și eu am suportat din astea, la unele îi îndemnam eu, eu o să mă cert cu voi, dar să știți că eu o să vă susțin pe voi. (râde). Și pe urmă, mă duceam la ministru, hai să facem ca ei, și schimbam. Și am schimbat gradele.

R. Manolache: Deci, practic, legea spunea că, cei de la liceul pedagogic, puteau să facă în 2 ani, dar în final tot în 3 ani făceau.

V. Molan: Numai 3 ani au fost, de ce, pentru că o dată nu au acceptat universitățile să rămână cu 2 ani, pentru că nu puteau să lucreze cu 2 planuri, dar s-a întâmplat altceva, la presiunea sindicatelor, cei care au făcut alte facultăți, nu facultatea de psihologie și științele educației, dar au școala normală, deci baza o aveau, pot fi profesori la preșcolar și la primar, și asta au adus pe mulți pe poziția asta, foarte mulți, pentru că foarte mulți din conducerea sindicatelor erau în situația asta, aveau altă facultate. Numai când a fost un secretar de stat care a terminat liceul din Blaj, da, și ea a făcut ASE-ul, cei care au făcut ASE-ul nu aveau recunoaștere, și i-am și spus: dumneata ai terminat ASE-ul, sunt foștii dumneavoastră colegii, care e problema? Când dumneata ai terminat școala normală. «Da, dar eu nu mai sunt la învățătoare, sunt profesoară». Ce să facem?

R. Manolache: Deci, colegiile pedagogice de institutori au fost doar de 3 ani?

V. Molan: Colegiul a fost de 2 ani și facultatea a fost de 3 ani.

R. Manolache: Ați evocat pe bună dreptate, bănuiesc, când ați fost secretar de stat dificultățile pe care le-ați întâmpinat în reforma pentru formarea cadrelor didactice pentru învățământul primar și preșcolar, în opinia dumneavoastră și conform experienței, care credeți că reprezintă, în ce măsură reprezintă o prioritate pentru decidenții politici acest subiect al formării cadrelor didactice din învățământul românesc pentru primar și preșcolar?

V. Molan: Dacă în fruntea legii am arătat că învățământul este o prioritate națională, e primul articol, legea te obligă să ai această grijă de formare a profesorilor, și cu formarea trebuie să îți spun următorul lucru: nu că am eu o fixă, dar aici trebuie să intervenim în mod deosebit, că au fost multe programe de formare, foarte multe, cu bani europeni, da, dar nu întotdeauna s-a asigurat o formare corespunzătoare pe verticală, încât eu de la experiențele alea nu mai cred în pregătirea prin cascadă, vin unii de la centru și îi pregătim și apoi ei devin lectori la ei, la județ, ca de exemplu, la înființarea clasei pregătitoare am făcut cascadă, ce a ajuns până la școlă, cu totul altceva, față de ce am spus noi aici, cu totul, deci, clasa pregătitoare, nu știu de ce am înființat-o, cum funcționează la unele acum, nu știu, pentru că ea e învățare pur și simplu. Dacă e pregătitoare, ne-am gândit că e bine că învățătorul să își pregătească clasa, ei vin de la 6-7 educatoare, să îi aducă la un nivel apropiat ca să înceapă învățarea în clasa 1, cu ăștia cum deschid gura la clasa pregătitoare încep să învețe.

R. Manolache: Și totuși, cum s-a monitorizat și evaluat calitatea sistemului de formare a învățătorilor și a educatoarelor în perioada de după revoluție până în 2005?

V. Molan: Evaluarea asta, acum îți spun cinstit, este dacă s-a produs sau dacă s-a desfășurat cursul sau nu. Știi că una din legile managementului spune că, nu, din comportamentele managerului, spune că să fie preocupat dacă se fac lucrurile, dar și cum se fac, ei, noi am fost preocupați dacă se fac, s-au făcut? S-au făcut; ca și condițiile, pentru plată, pentru bani s-au produs compensat, nimeni nu a spus la ce nivel, pe bună dreptate, că fiecare își evaluează, da, fiecare își evaluează.

R. Manolache: Dar la nivel național? Noi nu am găsit nici un raport de evaluare a instituțiilor de formare a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar. Ne întrebam dacă dumneavoastră știți, din experiența dumneavoastră, cum se evaluează eficiența liceului pedagogic sau eficiența colegiului universitar de institutori sau eficiența programului de licență?

V. Molan: Am avut desfășurat un program de Ministerul Învățământului prin niște bani europeni, cinci milioane de euro, și o colegă Laura Șerbănescu, care era în minister, m-a consultat, eu am fost șeful ei acolo, și: «domnule professor, pe ce credeți că putem noi cheltui banii ăștia? Îmi trebuie pentru formare». Eu zic: eu am o propunere, dar nu cred că o să ai clienți

care să vină la cursurile astea. Pe cine? Profesorii care predau didactică, nu au fost formați niciodată, nici în liceul pedagogic, nici în facultate. Dar mă gândesc că dacă sunt universitari ăștia nu, păi, ce mă înveți pe mine? Și acuma sunt unii. Dar, până la urmă, s-a făcut. Am pregătit 1500 de profesori, cei care predau didactică la universități, pentru profesori de la universitate. Eu am avut cursuri pentru primar și preșcolar, am rămas uimit de pregătirea lor pentru că erau așa de ascultători la curs, și pentru ei erau noi, pentru mine era obișnuit, pentru ei e nou, zic «noi nu facem așa», păi, zic: nu legați de practică? Undeva trebuie să se lege și științele astea, numai pedagogie, numai psihologie, nu știu ce, dar legătura cu științe? Da, că aste e didactica, ce învățăm dincoace, cum aplicăm. «Păi, asta este treaba inspectoratului». Cum să fie, domnule? Dar de unde pornește? Când vrem să schimbăm un lucru, cine îi formează pe ăia la inspectorat? Nu noi? Noi trebuie să venim cu noutățile.

R. Manolache: În această perioadă, din 1990 până în 2005, au fost 10 miniștri ai Ministerului Educației și Cercetării, cum s-au monitorizat toate schimbările; de exemplu dumneavoastră, când ați fost secretar de stat, știți dacă s-a continuat ceea ce dumneavoastră ați început?

V. Molan: [no saying] programa politică a [no saying]

Problema grupurilor sanitare în școală, asta nu e problema ministerului, e a primăriei, localul e al primăriei, ministerul nu are voie să investească acolo... eu o să fac (zice ministrul), nu domnule, primarul trebuie să facă. [no saying]

R. Manolache: Ca secretar de stat, ați fost aproape de ministru. De ce această inerție a lucrurilor?

V. Molan: Am încercat, am încercat!

R. Manolache: Unde se blochează?

V. Molan: În politică! Că și mie mi s-a cerut ce a făcut ministrul Marga, să vin cu schimbări, când, la partid, m-a chemat, să mă judece, să schimbăm, să arătăm că facem, noi, lucruri noi. Păi, dacă un lucru merge, de ce să-l schimb, domnule? Că eu știu tot din știință, că, dacă merge bine, e bine să continuăm, nu să schimbăm. Nu, ca să înceapă cu noi, asta este grija lor. Și asta nu a dispărut din preocupările lor. Nu vedeți că și cei care se anunță, și ei spun ce vor schimba, ce vor face?

R. Manolache: Deci, este o dorință de schimbare?

V. Molan: Ca să înceapă istoria cu ei. Și atuncea am rugat-o pe doamna să facem o cercetare. Eu nu neapărat că țin cu cineva, sunt puțin mai liber, așa, nu eram membru de partid. Când a spus premierul, m-a întrebat “ești membru de partid”, am zis că nu sunt, dar dacă este obligatoriu, înseamnă că trebuie să vă căutați altul, că eu nu vin, în condițiile astea. Că nu e obligatoriu. Mi-a plăcut, era Năstase o minte deschisă, «dar să faci față la presiunea colegilor

mei» și eu m-am dat coturnat, nu e nicio problemă, m-am gândit că nu e, dar ce problemă a fost, o presiune enormă, cu licitații, îmi cereau de ce a câștigat ăla, dacă are prețul mai mic! «Păi, nu ai făcut nimic». Păi, ce să fac? De aia am plecat, da. Îmi pare rău de lucru asta, și nu am vrut să schimb, am vrut să facem o cercetare, haideți să cercetăm, să vedem impactul reformei lui Marga pe școală, să vedem unde merge și unde nu merge și atunci să spunem că schimbăm pe astea, că nu merg, dar avem o cercetare. «Dar m-ai înnebunit» că i-am spus de mai multe ori de cercetare. «Ai ceva cu cercetarea», «păi, nu trebuie să facem doamnă? Să vedem ce nu merge de acolo și atunci am făcut fără să știe ea. Am un universitar valoros cu cercetarea, am vorbit cu el, i-am spus poți să faci o cercetare, «o fac, că e interesantă», dar zice «trecem peste anul ăla pe care îl luați voi de fiecare dată să vă pregătiți, de parcă nu ați fi pregătiți», ne trebuie în 6 luni, «ori, nu am făcut așa ceva niciodată», păi, dacă vrei să o facem, o facem pe asta. Și, până la urmă, a vrut. O facem. Și, la urmă, am venit la doamna și i-am zis: uitați din măsurile astea lui Marga, asta merge, asta nu merge, asta nu merge, și nu mai spuneți în presă că schimbăm tot, noi avem cercetare. «Eu de ce nu știu de cercetare? ». Păi, nu ați zis că nu sunteți de acord, și am făcut-o, ce să fac acum? Dacă vreți, mă sancționați, dacă nu, nu! «Ce, că nu ajungem noi până acolo, dar era bine să știu». Păi, cum să știți, dacă nu ați vrut? Nici nu ați acceptat ideea. Și i-a plăcut, nu mai ieșea la presă, începuseră ziarele să scrie: domnule, ăștia schimbă! Și ce dacă scriu?

R. Manolache: Din experiența dumneavoastră, care credeți că este modelul cel mai adecvat al pedagogiei românești, care instituție este cea mai potrivită pentru formarea cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar?

V. Molan: Sigur că acum nu mai poate fii decât universitatea, care să pregătească cadrele didactice și să-i și formeze, că principiul ăla vechi pe care, uneori, îl folosim, alteori nu, cine pregătește și formează, era o obligație. Definitivatul a trecut la inspectorat, și nu mai este, adică îi dai certificat de profesor prin definitivat, până atunci nu îl are, asta îl definitivează, poate să fie titular în învățământ, și dau lucrări și le corectează metodiștii din județe, și atunci ăla îl corectează cum crede el. Și eu, dacă vreau să schimb ceva, nu am cum, pentru că ăla îmi spune «nu ai scris bine». Și eu am studenți care îmi spun «domnule profesor, când am scris așa, și mi-a spus că nu e bine».

R. Manolache: Și în acest context, liceul pedagogic unde își găsește locul?

V. Molan: El rămâne, pregătește, dar nu au clase multe și asta e bine, ca să nu mai facem o aglomerare, dar din cercetările pe care le-am făcut eu, pe tema asta, cam 95% fac studii superioare, și până la 5% pleacă din învățământul primar, din aia 95 care fac studii superioare, pentru că cineva mi-a zis «păi, dacă îi lași să facă studii superioare, pleacă, de ce să stea la

primar» că fac facultatea de psihologie și științele educației, care nu pot preda decât la preșcolar și la primar, dar dacă au altă facultate, se pot duce, fără discuții.

R. Manolache: Dar, totuși, ei nu sunt obligați să își continue studiile universitare, cei cu liceul pedagogic. Pot profesori?

V. Molan: Încă, încă, dar legea ultimă, legea 1 din 2011 spune că trebuie să lichidăm. Cel care are studii medii nu mai poate fi în învățământ.

R. Manolache: Dumneavoastră credeți că liceul pedagogic/școala normală o să existe întotdeauna în peisajul educativ român?

V. Molan: Nu, și știi de ce nu? Pentru că nu mai este concurența, 300, nu, 600 pe 30 de locuri. Acum nici 2 pe loc nu sunt, ba, chiar sunt licee pedagogice unde au intrat cu 4, clase unde au intrat doar cu 4, și atunci? Nu au nici profesori, de ce înființezi, domnule, licee pedagogice, dacă nu ai profesori? De psihologie, de pedagogie, au unii care au făcut niște cursuri, și ies de acolo. E o problemă cu cadrele, toate județele din jurul capitalei au o problemă, că migrează în București, în special la preșcolar. Acuma sunt multe posturi pentru că s-au înființat multe grădinițe particulare, și așa nu cuprind 10000 de copii, rămân de dinafară. Și atunci își găsesc locul acolo. După mine, învățământul particular trebuie să fie în vârf, peste învățământul de stat, dar un studiu pe care l-am făcut într-un proiect, nu este așa, este sub rezultatele de la stat. Sigur, acolo se duc, cu deosebire, cei care au bani, și nu toți copiii de familii cu bani vor să și învețe. Eu am trăit acolo un moment pe care eu nu l-aș putea suporta, la o școală particulară. Când a venit părintele și i-a spus profesoarei «eu te plătesc să mi-l duci în vârf», și mi-a spus profesoara «nu este prima dată când îmi spune asta, dar uitați-vă dumneavoastră ce am făcut, eu am încercat să-l ridic și copilul mi-a spus: «tata te plătește ca să nu mă forțezi». Cum înțelege ăla! Păi, eu nu aș putea să mi se ceară lucrurile astea. Sau să mi se ceară să predau dimineața în limba română și după-amiază, încă 4 ore, în limba engleză, același lucru, că, cică, așa cer părinții. Și? Dar voi știți psihologie, păi, ăsta rezistă 8 ore de predare? Așa vor părinții, deci, s-a dus dracu' și știința!

R. Manolache: Imediat după revoluție, după 1990 până în 2010, a fost o perioadă, totuși, dificilă pentru România, cum s-au adaptat liceele pedagogice și colegiul, care sunt dificultățile pe care le-au întâmpinat?

V. Molan: Da, imediat după revoluție a fost o afluență către liceele pedagogice, mare, s-au dat locuri câte s-au dorit, și asta a făcut inflația, pe urmă, ei erau calificați și, pe urmă, nu au mai rămas copii.

R. Manolache: Această măsură a fost dată politic?

V. Molan: Tot politic, ca să mulțumim oamenii, cum venea, și când eram eu secretar de stat, deputați și spuneau «dă-mi și mie o clasă de liceu pedagogic să dau și eu unde sunt deputat, oamenii să mă aprecieze». Păi, dacă aveți 2, cum să vă mai dau eu? «Ei și dacă sunt 3, contează?». Contează, că vor fii 30 la ușa inspectoratului, că nu mai au post, dar, deci a fost asta, la liceul pedagogic din București, am avut asta, pe urmă a mai venit altcineva, până atunci liceul pedagogic era de 5 ani și l-am adus la 4 ani. Atuncea au fost 11 clase paralele, câți sunt acum la clasa pregătitoare. La Școala 195 din Balta Albă sunt 16 clase paralele, la clasa pregătitoare.

R. Manolache: Când a apărut Colegiul Universitar de Instructori?

V. Molan: Da, asta i-a atras către studiile superioare, nu pe mulți, la început, pe urmă au început să vină, că au văzut poziția în fața celorlalți, în cancelarie, da, mai erau chemați la bacalaureat, în comisii, și le-a convenit, și, pe urmă, facultatea, au venit direct, nu au mai făcut liceul pedagogic.

R. Manolache: Și despre calitatea cadrelor didactice care termină, dacă am face o comparație între Liceul Pedagogic și Colegiul Universitar de Instructori?

V. Molan: Bine, cei cu liceul pedagogic, e clar că facultatea este peste, ca pregătire, e clar! Pe urmă, le-am deschis calea pentru cei ambițioși, care vor să facă mai mult, și tu ești un exemplu, ei nu aveau dreptul la doctorat, nu aveau dreptul la master, dacă nu ai studii superioare, și atuncea au făcut și cei mai mulți, de exemplu, la noi, la doctorat, dintre cei care se înscriu la doctorat, peste 50% provin din învățători și educatoare, da. La ce cursuri merg prin țară, de formare, conferințe pe care le mai țin eu prin țară, îi întreb: câți sunteți educatoare, câți învățători, câți profesori? Cei mai mulți sunt în partea asta. Unii, ca să îmi facă placere, îmi spun că «am venit pentru dumneavoastră».

R. Manolache: În concluzie, care este percepția generală a dumneavoastră despre evoluțiile și schimbările care au intervenit în cadrul instituțiilor de formare a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar după revoluție și până în 2005?

V. Molan: Cred că, acuma învățământul superior a avut nevoie de cadre, cred că trebuie să verificăm serios cine a intrat în învățământul superior, cadru didactic, faptul că a avut doctoratul, cum l-o fi ocupat, cum l-o fi luat, faptul că a mai scris nu știu ce, nu e suficient, că dacă el crede ceva, trebuie să fie pregătit, bine, încât să vină și cu noutăți, nu să..., cum a fost la Spiru Haret, una, că nu am putut să mă obișnuiesc, că zicea că dacă plătesc, trebuie să treacă. Domnule, eu știu că plătesc ca să învețe, nu ca să treacă! Și am plecat după 1 an, nu am putut să accept, dar a venit să ne verifice o comisie străină, că Bondrea, de atuncea, nu a vrut ARACIS-ul, că are dreptul. Mi-a plăcut de ăla. M-a întrebat la cât timp schimb programa, au discutat cu studenții să vadă, despre mine, ce părere au și ei. Mie îmi plac lucrurile astea, dar

acum avem și noi fișe de evaluare anuală, și începe cu dacă profesorul și-a spus obiectivele cursului, și unii spun nu, dar ei nu au fost la primul curs, că obiectivele nu le spui în fiecare zi.

R. Manolache: Dacă ne referim la programa, disciplinele care se predau în Liceul Pedagogic sau se predau în Colegiul Universitar de Institutori, considerați că erau potrivite pentru a forma cadre didactice pentru acest nivel de învățământ?

V. Molan: Să îți spun un lucru, dar am găsit și înțelegere aici la noi, eu m-am zbatut foarte tare pentru disciplinele de specialitate, că era pedagogie și psihologie cât vrei, nu aveau loc ăștia, și suntem printre puținele care avem literatura română, și literatura pentru copii separat, curs separat, didactica limbii române, didactica matematicii, separat fiecare, dacă mergi la Cluj, didactica învățământului primar și preșcolar sunt într-o oră, deci 2 ore, un curs la 2 săptămâni, restul este pedagogie pentru că spun că asta trebuie să știe pedagogie. Nu e adevărat, nu numai, el predă disciplinele alea, cum le știe, «le-a învățat în liceu», nu! Că m-a întrebat decanul unui curs «ce credeți că ar trebui să dăm la admitere, un examen scris?», și a zis Lucian «o dictare este suficientă, că, pe urmă, îl învăț eu», că e nenorocire cum scriu. La gradul 2, anul trecut, din 86 am lăsat 42, nu știu să scrie, nu știu să se exprime, sunt niște construcții de rămâi... (pauză). Da, sunt unii buni, nu pot să spun, eu la didactică, de exemplu, am curs aicea la 512, mereu primii, mai glumesc, deschid ușa și mă retrag: eu nu mai am loc, eu o să plec (râde), că atât de mulți sunt, deci vin. Dar la o altă universitate, litere, limbi, 120, 3-4, m-a rugat un rector, la o universitate, pentru el m-am dus, pentru că era și doamnă și nu puteam să o refuz, dar când văd că vin câte 3-4 și termină și ăia facultatea, și, pe urmă, vin la pregătire la definitivat, că mă mai cheamă, să fac pregătire pentru titularizare și definitivat, și mă duc, și m-am dus la unele și am zis, deci, mai aveau 3 săptămâni până la examen, și zic: ce întrebări aveți pentru mine, ca să știu de unde vă iau, și ei fac «dar, dumneavoastră știți la ce dăm examen?». Păi, bă, mai aveți 3 săptămâni!

Și am zis: măi, la ce m-ați chemat, ca să le spun să nu se ducă (la definitivat)? Pe urmă, zic: hai să văd cum vă iau eu la gramatică, și le-am dat o propoziție – «Am plecat la piață cu sacoșele, cu căruciorul, cu nu știu ce». Și zic: care e subiectul? S-au uitat ei atent, și au zis «am plecat». Foarte bine, zic, dar întrebarea următoare: de ce e subiect? Și unul s-a ridicat și a spus: pentru că e în capul propoziției; și am zis: băi, dacă toți ați gândit așa, nu mai are rost să mai facem curs.

R. Manolache: Deși mi-aș dori să continuăm acesta discuție foarte interesantă, ca să încheiem, vă mulțumim încă o dată, și spuneți că după '90 au fost foarte multe influențe, în concluzie, cum credeți că a reușit sistemul românesc de formare între tradițional și modern, cum a reușit să se adapteze?

V. Molan: O inițiativă a fost, dar n-a mers mai departe, și președintele Băsescu, și Iohannis, care este cadru didactic, am sperat mai mult sprijin de la el fiind profesor, și îl și cunosc, am făcut un curs de formare pentru formatori de inspectori cu el în bancă, ne-a format un englez ca să mă duc în Anglia să mă dau cunoscător al inspecției școlare din Anglia, și mi-a zis asta: nu mai avem inspecția asta de 15 ani. Mamă, ce ne-a spus ăla [râde], da, teribil, țin minte și acum! Adică, să facem un studiu, cei mai buni profesori, ce îi trebuie școlii, unde să se schimbe, dar toate astea, nu numai wc-urile, și alea sunt importante, și celelalte, care, oricum, se rezolvă, fiind vorba de bani, da, cu lecție, cu toate treburile acestea, și, pe urmă, să n-o mai schimbe nimeni. S-o aplice indiferent ce guvern vine. Au semnat toți, toate partidele, și la Iohannis, și la..., când au venit la putere, nu au mai ținut seama.

R. Manolache: Să revin un pic în '90, cum ați simțit fiind implicat direct în procesul de reformă, în momentul respectiv știți dacă s-au făcut cercetări sau rapoarte?

V. Molan: Da, s-au făcut cercetări, aia era la baza unor cercetări, măsurile alea, numai că ne-a preocupat mai mult să luăm cum este în afară, fără să prelucrăm, ca să se potrivească bine la noi, cum e acum febra Finlanda, să facem ca în Finlanda, nu putem pentru că nu se potrivesc niște lucruri.

R. Manolache: Chiar dacă sistemul, cum ați spus, a fost importat, Liceul Pedagogic s-a păstrat, și Colegiul Universitar de Instructori?

V. Molan: Au mai fost și din afară, dar ce am organizat noi, a fost al nostru, nu au fost influențe de undeva. La predare au fost influențe, dar n-am luat ce..., că, de exemplu, noi ne-am lăudat o viață cu învățarea în clasă, de mult timp, și veneau unii să vadă care e minunea la noi, să studieze și ei, și era interesant. Noi am luat ce este în străinătate și am venit și am scos învățarea din clasă, dar nu am luat atent ce este în afară, pentru că acolo învățarea este pe toată ziua în școală, și învățarea este în școală, nu neapărat în clasă, dar este în școală, după-amiază el învață tot cu profesorul, deci, am luat jumătate. Și am introdus în foarte multe locuri, considerând că ea este... Au încercat unii să facă școală ca în Finlanda, desfășurând orele afară, cu una de la gradul 1, era foarte ambițioasă, îmi plăcea de ea, și-i zic: bă, tu, cu părinții, ai vorbit? Am acceptul părinților să mergem afară să facem. Bine! Până mai vorbim noi sau până a venit ora să intrăm în clasă, au picat câteva picături de ploaie. În Finlanda, chiar dacă plouă, se face ora. Și vine ea. Face: «știți că, nu mai mergem afară!» «De ce?» «Au început să sune părinții, pe al lor să nu-l luăm afară, că răcește». «Păi, nu ți-am spus că la noi nu merge!» Eu știu ce e în Finlanda. Au înființat finlandezii o școală la noi, nebuni pe ea, și acum am 4 prieteni care mă înnebunesc pe mine să-i ajut să vină la noi, la școală, că nu fac nimic, față de școala noastră. Și noi aveam atâtea lucruri pe care le putem lua. De exemplu, problemele de matematică de la

clasele primare, în Anglia, aproape 90% dintre ele, că le-am studiat, se referă la afaceri, îl învață pe copil să facă afaceri de acum, cu 10 bomboane, cu nu știu ce, cum faci să iei bani mai mulți. Ca să iei idei. Da, educarea prin matematică, orice copil din Anglia, unde dă de un mediu de afaceri, și i se dă profitul, știe că din profit scade taxa la stat și pe urmă vorbește de ce face cu banii, după ce și-a dat taxele. Și, dacă ne uităm în plan social, acolo 98% plătesc taxele, și la noi 28%.

R. Manolache: Deci, în concluzie, despre calitatea formării cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, cum ați aprecia-o dumneavoastră?

V. Molan: Nu știu, dacă eu am găsit o profesoara care a zis: avem un teren de 25 cm lungime și 15 cm lățime. Îl împrejmuim cu un gard. De câtă scândură avem nevoie? Bă, 25 de cm! Ce gard poți să faci? Decât cu bețe de chibrit! Păi, ne-ar trebui centimetrul! Păi, de ce nu dai mai repede cu balast? Și la gata! Sau la clasa a doua, este în manual, au strâns nu știu câte mii de kilograme de mere. Care clasă a doua face așa ceva? Nu are nicio legătură cu realitatea. Păi, trebuie reformă, desigur! Noi facem manuale, plătim edituri, am încercat cu Liviu Pop, că a vrut să mă ia consilier. I-am spus: după discuția cu dumneavoastră de astăzi, nu vin! El știa tot, el făcea tot, da, și pe din afară. Nu vin, domnule! Mă fac de râs, și pe urmă ne certăm toată ziua. Eu vă spun că nu-i bine, dumneavoastră nu vreți să înțelegeți. Păi, la ce să stau? Nu m-am dus. Și am vrut să-i spun: domnule, în manual se pun condiții, domnule! Nu poți să fie..., sunt niște instrucțiuni cum se fac manualele, administrative, care sunt valabile pentru toate manualele, de la clasa întâi la a douăsprezecea. Păi, fiecare manual, la fiecare specialitate trebuie să avem un caiet de sarcini. Eu vreau să schimb lecția de româna așa, după aia, cică, eu vreau la matematică să fie așa, eu vreau ca manualul să fie așa. Poate prin indice formal, profesorii prin manual, poate îi determinăm și pe ei să se schimbe. Dar vine inspectorul și spune: de ce-ai schimbat ce ți-a zis șeful? Păi? Și nu numai inspectorul! La Medgidia, mi-a spus profesoara « domnule profesor, eu am făcut după didactica dumneavoastră clasa întâi integrată, citirea cu scrierea ». « Și? » « După aceea, după ce am terminat câteva discuții, mi-au sărit în cap toți trei, și inspectoarea și cei doi universitari. De unde ai luat prostia asta? Pentru că asta, de când lumea, se face separat. Și i-am spus de unde am citit. Și un universitar a zis: bine, venim peste două zile să-ți dăm nota, să-ți punem nota ». « Și, zic, și au venit? » « Au venit ». « Și cât ți-au dat? » « Zece! » « Deci, au citit, ăia, universitarii ». De aia înnebunesc eu, pe universitari. Eu le spun deschis. Mai puneți mâna pe carte! E didactic! Ei nici nu sunt de specialitate, ce vreți?

R. Manolache: Pentru a încheia, dacă mai doriți să adăugați ceva cu privire la...

V. Molan: Am să adaug că sunt optimist și tot nu mă las, tot încerc să influențez, poate schimbăm acolo. Lucrez la o didactică de predare, de organizare a procesului la gimnaziu și

liceu, să determin să schimbăm, să schimbăm lucrurile acestea. E în regulă să fie. Am făcut o cercetare cu timpul elevului și timpul profesorului, cu studenții, cu cronometru pentru fiecare, s-au desprins școlile din județe. Deci am acoperit o parte importantă din țară. Că avem și unele serii bune de studenți, care se angajează, nu toți, dar 50% s-au angajat, și am măsurat, cu cronometrul, timpul profesorului și timpul elevului, pentru diferite lecții. Și în învățământul preșcolar 89% din timp îl acoperă educatoarea și 11% cei 30 de copii. Șiăștia trebuie să învețe să vorbească. Cine îi învață aicea? Educatoarea! La primar, pentru că au manuale și îl obligă, 86% învațatorul, 14% copilul, la gimnaziu 91% profesorul și 9% elevul, și la liceu nu am calculat decât timpul profesorului 98%. Ce facem cu învățământul ăsta?

R. Manolache: Vă mulțumim foarte mult, domnule profesor Vasile Molan, și să fim optimiști, cum ați spus.

V. Molan: Pentru că nu înțelege lumea că rezultatele la învățatură se obțin în lecții, nu în nu știu ce, în lecții, întâi, și după mine, și la management predau asta, că am doctorat în management, în inspecție școlară, într-un punct m-a întors de l-am urât, da, dar mi-a plăcut și mi-a prins bine. Dacă e să ne imaginăm școala, tot ce este în școală trebuie să fie către lecții, și contabilitatea trebuie să folosească banii care îți ies, să se desfășoare bine, și laboratorul trebuie să facă nu știu ce, și profesorii cu atenție către lecții, nu să spui că elevul nu vrea să învețe. Nu avem profesori reflexive decât puțini, să spună, domnule, de ce nu a învățat, nu cumva din cauza mea? Este, mă întreb eu la curs, mă uit la prezență și văd că ăsta a fost mereu și trebuie să-i dau patru, că a scris numai prostii acolo. Și zic, băi, nu-oi fi eu de vină? Și, după aceea, zic ia sa-l urmăresc eu, și l-am urmărit pe respectivul. În timpul cursului meu e pe telefon, transmite mesaje, primește mesaje, râde din ce scriu acolo, și eu vorbesc singur, pentru ea, pentru ăilalți nu. Și atuncia stau liniștit, dar așa mă agit și m-aș duce la ei, știi cum e, să mai schimb.

R. Manolache: Vă mulțumim încă odată pentru experiențele împărtășite.

V. Molan: Cu plăcere! Și mie mi-a făcut plăcere.

R. Manolache: Vă mulțumim, numai bine.

Annexe n° 8

Entretien avec M. le professeur universitaire Constantin Cucos, le 07 février 2020 (Interviu cu domnul profesor universitar dr. Constantin Cucos, 07 februarie 2020)

M. Constantin Cucos, pédagogue roumain, auteur d'une vingtaine de livres et plus de 250 ouvrages collectifs (cf. <https://www.constantincucos.ro>). Il a été doyen de l'Université „Alexandru Ioan Cuza” de Iași. Dans le cadre de la même université, il est professeur et directeur du Département de la formation du personnel enseignant depuis plus de vingt ans.

R. Manolache : Bonjour monsieur le professeur Constantin Cucos.

C. Cucos : Bonjour.

R. Manolache : Nous vous remercions pour votre temps.

C. Cucos : Avec grand plaisir !

R. Manolache : Et pour votre participation à la recherche portant sur le sujet : France - Roumanie, étude comparative de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et préscolaire de 1989 - 2005 dans le cadre du laboratoire de recherche CAREF. Afin d'éviter les déformations des réponses, me permettez-vous d'enregistrer cette conversation s'il vous plaît ?

C. Cucos : Bine sûr. Bonjour. Avec grand plaisir, vous pouvez enregistrer et utiliser les données que je vous donne à des fins académiques.

R. Manolache : Nous vous remercions. Je me permets de vous présenter brièvement, en tant qu'un grand représentant de la pédagogie roumaine. Pouvez-vous me dire, s'il vous plaît, comment votre parcours professionnel dans le domaine de la pédagogie roumaine a commencé ?

C. Cucos : Oui, je suis diplômé en philosophie, parce que vous le savez très bien, avant les années 90, ces spécialisations ont été supprimées ou si vous voulez, intégrées, d'une façon ou d'une autre, au sein de la Faculté de philosophie. Donc, j'ai une formation de philosophe, mais j'ai eu des antécédents en ce qui concerne la recherche psycho-pédagogique avant 90, et j'ai intégré l'université juste après 90 au printemps de 1990, lorsque les portes des universités ont ouvert, pour ainsi dire. Ma carrière a commencé comme assistant, j'ai passé tous les grades dans l'enseignement suivant les procédures appropriées, bien sûr, ça a été agréable, ça a été bien, relativement facile parce que j'ai aimé une telle perspective, mais maintenant, voici, je

suis vers la fin de ma carrière, il me reste 3 ans jusqu'à la retraite. Vous pouvez trouver d'autres informations sur mon site Web.

R. Manolache : Nous vous remercions, nous avons regardé. Je vous ai contacté parce que vous êtes une personnalité respectable avec une expérience incommensurable. Allons-y, un peu, en 1989-1990, la Roumanie a subi de nombreux changements, en fait, ça a été le début d'un nouveau paradigme. Comment vous avez ressenti ce moment-là, le changement de régime politique, et ces changements du système éducatif ?

C. Cucos : J'ai été formé dans la période d'avant 1990 dans un périmètre idéologiquement saturé, vous le savez trop bien, mais après 90, ces pressions idéologiques ont disparu. De ce fait, dans les années de liberté, j'ai bénéficié de la libre de pensée, et bien sûr, en accédant cette fois-ci à des sources pertinentes de l'Occident, ainsi j'ai eu l'occasion, dès le début, de rénover, d'une manière ou d'une autre, à la fois le discours pédagogique et le langage psychopédagogue, qui, bien sûr, était influencé par cette marque idéologique, mais aussi par la détection d'un nouveau sujet, inaccessible avant 90. Les questions qui ont été abordées, bien sûr, au fil du temps, et je donnerais comme exemple, l'éducation interculturelle, l'éducation religieuse, l'épistémologie pédagogique, l'analyse logique-rhétorique du langage, du discours, les idéologies éducatives, etc. Voici, des préoccupations qui se sont matérialisées dans des livres, des études, que vous connaissez certainement. Donc ça a été une période propice, qui, bien sûr, se poursuit aujourd'hui, mais c'était comme un déverrouillage, que nous avons tous profité, moi-même et mes collègues de cette université, mais aussi avec les collègues d'autres universités du pays, de cette liberté d'expression, de recherche, d'écriture, d'édition, de rénovation du système dans le même temps. Bien sûr, au début, nous avons fourni notre soutien quand on nous a demandé les avis, les facteurs de décision afin de prendre les meilleures décisions en connaissance de cause, le processus se poursuit aujourd'hui encore, et voilà, maintenant nous parlons de master d'enseignement. Dès le début, j'ai été lié à ces structures de formation des futurs enseignants, bien sûr, au début, j'ai été intégré dans le *catedră*⁹²⁴ de pédagogie, c'est ainsi qu'il s'appelait à l'époque. A un moment donné le séminaire pédagogique est apparu, quelques années après, qui a été remplacé à un moment donné par le département pour la formation du personnel enseignant et, voici, depuis 22 ans je suis directeur de ce département et je connais toute cette dynamique et la processualité concerné en ce qui concerne la formation des enseignants.

⁹²⁴ A l'époque c'était une unité de base dans un établissement d'enseignement supérieur.

R. Manolache : Si nous faisons référence en particulier aux enseignants, comme on les appelait auparavant, *învățători*, *educatori*, selon vous, quel est le rôle de l'école normale ou du lycée pédagogique dans le système de formation roumain ?

C. Cucos : Oui, c'est une entité qui a connu une période de gloire et qui a donné le ton qualitatif, pour ainsi dire, de l'enseignement roumain. C'est ici que les *învățătorii* et *educatorii* ont été formés, leur nomination à l'époque, mais c'était une formation de très bonne qualité dans une période prédisposante pour l'acquisition par les élèves de compétences dans cette direction, et nous avons valorisé et nous valorisons toujours la contribution de l'école normale en ce qui concerne la formation de corps enseignant, bien sûr, pour l'enseignement pré-primaire et primaire. Mais après les années 90, la Roumanie, nous avons étalonné, pour ainsi dire, aux exigences européennes, ainsi même les enseignants qui ont servi ce niveau d'éducation devaient suivre un niveau de qualification plus élevé, c'est-à-dire un niveau universitaire. Bien sûr, d'abord, les collèges, puis cette formation universitaire, je veux dire, en particulier, les lignes de formation : la pédagogie pour l'enseignement pré-primaire et primaire. Il était donc inévitable de passer à un autre niveau, mais dans le même temps, je peux dire sur l'école normale ou, selon les fluctuations, de l'école normale-le lycée pédagogique, donc ici il y a ou il y a encore la pépinière la plus importante d'où un enseignant de très bonne qualité peut être recruté. Bien sûr, nous savons très bien que pas tous les diplômés de l'école normale continuent dans les domaines de l'enseignement, certains se dirigent vers l'économie, le droit etc. Mais nous avons remarqué dans l'enseignement supérieur que les meilleurs étudiants en pédagogie, en psychopédagogie spéciale, voire en psychologie, sont ceux qui ont eu un chemin dans le cadre de l'école normale ou du lycée pédagogique.

R. Manolache : Comme vous l'avez dit, la Roumanie, en tant qu'État, a dû s'adapter aux tendances européennes, c'est le seul pays qui forme encore des enseignants à un niveau qui n'est pas supérieur. Comment vous voyez l'avenir de cette institution ?

C. Cucos : Ici il y a eu également des injonctions politiques, en ce qui concerne cette dynamique, les oscillations ou le passage relatif à la qualification et l'appréciation de ces diplômés sur le marché de travail. Après tout, bien sûr, nous ne pouvons plus identifier l'école normale, le lycée pédagogique ou le collège pédagogique, comme on l'appelle encore aujourd'hui dans certains endroits, avec ce qui était autrefois l'école normale, celle de 5 ans, avec des plans de formation calibrés, visant *definitivarea* ou la professionnalisation de cette catégorie de personnel, avec le lycée pédagogique d'aujourd'hui, de 4 ans, etc. Bien sûr, l'école normale a une tradition particulière, mais nous devons reconnaître qu'actuellement les diplômés ne feraient plus face aux exigences de l'éducation contemporaine. En outre, vous savez très

bien que beaucoup de diplômés, même s'ils pratiquent, ont pris, pour ainsi dire, une législation convenable, ils ont ainsi suivi l'ID⁹²⁵ ou même en présentiel, le premier cycle de l'enseignement supérieur. Beaucoup parmi ces diplômés d'écoles normales ou de lycée pédagogique, même s'ils sont entrés dans le système et ils ont travaillé ou ils travaillent encore, ils s'améliorent, pour ainsi dire, ou ils développent leur carrière en suivant aussi une licence ou même un master.

R. Manolache : De votre point de vue, selon quels principes cette institution survit encore ?

C. Cukoş : Je pense que ce sont des intérêts politiques. Donc, l'école en tant que telle doit fonctionner, comment fonctionne le lycée d'informatique, le lycée de mécanique, de construction, etc. Donc, ces lycées offrent une formation de base, pour ainsi dire, mais elle est insuffisante par rapport aux exigences du monde contemporain. C'est pourquoi il faut que ces diplômés poursuivent leur formation professionnelle à un niveau supérieur grâce aux actuelles licences.

R. Manolache : Nous vous remercions. Comme je disais, juste après la révolution, les lycées pédagogiques reviennent à leur nom d'origine, l'école normale. Comment expliquez-vous ce changement de nom dans le contexte de cette période là ?

C. Cukoş : Je ne connais pas en détail ces ressorts qui ont provoqué un tel changement, je pense que les intérêts de certains, bien sûr, des représentants de ces lycées, mais aussi des certaines autorités locales, parlementaires, qui ont fait campagne pour de tels changements, avec l'aspect de nomination, mais aussi de certification, pour ainsi dire, dans la perspective d'entrer dans le domaine des activités d'enseignement. Donc, je crois que c'est là que la réponse doit être retrouvée. Ces intérêts locaux, même nationaux, au niveau du parlement, au niveau des facteurs d'influence, disons-le de cette façon, politique ou local-administratif, bien sûr, et les intérêts de ces lycées, nous devons l'admettre. Mais finalement, nous la valorisons bien sûr par la suite, nous avons aussi une représentation positive de ces lycées, mais nous devons être réalistes parce que cette formation n'est pas suffisante, ils doivent aller encore plus loin dans l'enseignement supérieur. Et dans l'enseignement supérieur, il y a beaucoup de choses à perfectionner.

R. Manolache : Si nous revenons au passé, pouvez-vous nous dire ce que vous avez ressenti et comment vous avez participé à la création du collège universitaire d'instituteurs, s'il vous plaît ?

C. Cukoş : Malheureusement, je n'ai pas participé, parce que j'ai coordonné ce département de formation du personnel enseignant et j'ai géré que la formation des enseignants que par le biais

⁹²⁵ Enseignement à distance.

des licences et des lignes classiques de formation de l'université. Cet aspect a été traité par un autre département qui a fonctionné pendant une certaine période, le temps que ces collèges d'instituteurs ont existé. Le directeur étant, et maintenant je les nomme, je ne sais plus exactement l'ordre, donc, Mme Carmen Mihaela Crețu, et aussi le professeur Cornel Hăvăneanu, ont été nommés à un moment donné, je pense que c'était d'abord M. Cornel et après Mme Crețu, les directeurs de ces collèges jusqu'à ce qu'ils soient supprimés. Doyen étant à l'époque M. Teodor Cosma, qui a coordonné en tant que doyen et avec l'aide de ces directeurs de département l'activité du collège universitaire. Je n'ai pas été impliqué, je n'ai pas eu de cours, des collègues à moi ont en eu dans le département actuel des sciences de l'éducation, à l'époque s'appelait *catedra* de pédagogie. Bien sûr, j'ai appuyé une telle initiative, je pense que mes collègues du département ont également eu des activités didactiques dans ces collèges qui impliquaient également des déplacements sur le territoire, je n'ai malheureusement pas eu aucune activité didactique.

R. Manolache : Mais quelle a été la collaboration entre les deux départements de l'Université Alexandru Ioan Cuza à Iasi, et je fais référence au département nouvellement créé, dans lequel le collège d'instituteurs a fonctionné et l'autre département de formation des enseignants ?

C. Cuceș : Non, il n'y a pas eu de collaborations, tout simplement. Nous gestionnions au niveau du conseil des enseignants, nous nous rencontrions, et nous donnions notre avis, nous avions des opinions, nous avons pris des décisions, nous validions ou non d'une manière collégiale ensemble certaines exigences, mais des collaborations directes et visibles n'existaient pas, sauf, comment dire, seulement sur l'aspect personnel il y a eu des collaborations qui se sont matérialisées de cette façon : certaines personnes dans le département DPPD⁹²⁶, ont fourni des activités didactiques. Bien sûr, nous avons ainsi appuyé une telle initiative. L'université Alexandru Ioan Cuza, vous le savez très bien, est une très grande université et le DPPD c'est tout ce qu'il a eu comme objectif : de gérer l'activité de l'université en ce qui concerne la formation des autres enseignants : de physique, de chimie, des mathématiques etc. Je ne m'en suis pas chagré en particulier, mais je tiens à vous le dire par rapport à Bucarest ; si à Bucarest, au sein du DPPD, en effet il ne s'appelle pas DPPD, le département de la formation des enseignants, où le directeur c'est Ovidiu Pânișoară, le PIPP⁹²⁷ est intégré, ici, à Iași, PIPP n'est pas intégré au DPPD, il est intégré dans le département des Sciences de l'Éducation. Ainsi, le DPPD ne traite, à Iasi, que de la formation des enseignants de différentes spécialisations. Là-

⁹²⁶ Département pour la formation de personnel enseignants (pour les enseignants du collège et lycée).

⁹²⁷ Pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

bas, les *învățătorii*, pas les *învățătorii*, les enseignants de pré-primaire et primaire sont gérés, ou la ligne de formation est gérée par le Département des sciences de l'éducation.

R. Manolache : Mais dites-nous, s'il vous plaît, lorsque le Collège universitaire d'instituteurs a été créé, le lycée pédagogique fonctionnait aussi. Savez-vous quelles étaient les relations entre ces deux institutions ?

C. Cucuș : Oui, il y a eu, ceci je peux vous le dire parce qu'il y a eu des relations très étroites de collaboration. Il s'agit d'un programme que je connais, dans le sens suivant : de nombreux collègues du lycée pédagogique nous ont aidés en tant que didacticiens ou tuteurs de stage, certains ont eu même des disciplines, des cours théoriques, parce qu'une fois que ces collèges ont été mis en place, nous n'avions pas la couverture de personnels de certaines disciplines, et alors nous les avons appelés, et les collègues de préuniversitaire, de l'école normale, nous ont beaucoup aidé. D'ailleurs certains d'entre eux, ont très bien assumé, très bien, et ils ont obtenu les doctorats ici en sciences de l'éducation, même un ou deux d'entre eux sont venus, par le biais du concours, au sein de l'Université, après que les collèges ont été créés, et maintenant ils enseignent à cette section de la pédagogie de l'enseignement préprimaire et primaire. D'ailleurs, la même chose s'est produite à Bucarest aussi.

R. Manolache : À Bucarest, lorsque le collège a été créé, il a fonctionné dans les locaux de l'école normale de Bucarest Elena Cuza. Vous savez si à Iași c'était pareil ?

C. Cucuș : Ici, le collège, les cours du collège ont eu lieu au sein de la faculté.

R. Manolache : Dès le début ?

C. Cucuș : Dès le début, c'est comme ça que je m'en souviens ! C'est comme ça que je me souviens, que ces étudiants venaient dans nos salles de cours, ce n'est pas nous qui y sommes allés. Mais sur le territoire, seulement à Piatra Neamț, Bârlad et respectivement à Botoșani, ces cours ont eu lieu dans les écoles normales ou les lycées pédagogiques afférents. Mais à Iași, c'est ainsi que je me souviens, que ces cours se déroulaient dans le périmètre physique, pour ainsi dire, de notre faculté. Mais les relations ont été très étroites, je veux vous dire, et maintenant aussi, dans nos sections des sciences de l'éducation, de pédagogie, sans parler de l'enseignement pré-primaire et primaire, de nombreuses activités, en particulier à connotation didactique ou pratique, sont toujours maintenues, assurées par les collègues de l'école normale.

R. Manolache : Je me permets aussi de vous demander, pour les documents nécessaires, le programme d'études, les plans de formation pour les collèges universitaires d'instituteurs, vous avez été consulté ou non ? Vous vous souvenez comment c'est arrivé ?

C. Cucuș : Oui, je pense qu'elles ont été générées au niveau national par le biais de certaines réunions entre les directeurs ou les représentants de ces collèges, et je crois qu'une partie du

curriculum, peut-être dans une proportion allant vers 25 %, a été établie, pour ainsi dire, de manière conjoncturelle, selon certaines particularités de ces collèges ou du territoire. En outre, dans les autres sections, nous avons un tronc commun de disciplines, allant jusqu'à 80%, mais nous avons aussi des disciplines qui sont spécifiques seulement à Iași, seulement à Bucarest, seulement à Cluj, en fonction de personnel, des préoccupations, des intérêts etc. Je ne connais pas en détail comment ils ont généré. Je pense qu'il y a eu un certain consensus pour stabiliser un tas de disciplines obligatoires, un tronc cumun, qui s'étaient identifiés dans tous les plans de formation.

R. Manolache : Mais savez-vous qui a établi ce tronc commun, qui a établi les disciplines ?

C. Cuciș : Je crois qu'elles ont été proposées par les universités et, au début, je sais que ces plans de formation ont été approuvés par le ministère. Ils ont été, finalement, approuvés, mais élaborés par des entités universitaires, et ils ont également reçu des approbations. Bien sûr, les approbations internes aussi de Sénat, je ne sais plus de qui, mais au début, le ministère avait aussi son mot à dire, et je crois que ceux de ministère étaient préoccupés d'y avoir un tronc commun des disciplines.

R. Manolache : Puisqu'il s'agit de la même recherche, je vais vous dire ce que M. Marin Manolescu nous a dit, je cite : « Je me souviens qu'il y avait quatre personnes, quand nous avons fait ce plan de formation : Potolea, c'est lui presque qui a dirigé cette activité, il y avait aussi le doyen de la faculté, moi j'étais le directeur, Constantin Cuciș, à Iași, qui est une personnalité, et Chiș, de Cluj, qui, lui aussi est une personnalité. Donc nous avons certains postes, mais nous étions aussi reconnus comme spécialistes ».

C. Cuciș : Il est possible que j'aie contribué, mais je ne m'en souviens pas parce que j'ai fait partie de nombreux commissions et que je ne me souviens plus comment et quand. Mais c'est très possible ! De plus, dans les sections, la section des sciences de l'éducation ou de la pédagogie, bien sûr que nous avons également été consultés, nous avons tenu des réunions et je pense que cela s'est passé selon la même procédure au sein de ce collège aussi. Mon collègue dit-il en quelle année cette commission a eu lieu ?

R. Manolache : Quand il a été créé, 1998, 1999. Parce qu'à Bucarest, c'est en 1999 qu'il a été créé.

C. Cuciș : Nous nous sommes rencontrés plusieurs fois au sujet des plans de formation, de programme d'études, des programmes de perfectionnement, c'est pourquoi je ne me souviens pas, n'étant pas connecté, pour ainsi dire, fonctionnellement, à ces collègues, je ne m'en souviens pas. Mais je ne peux pas nier ce que mon collègue de Bucarest dit, Manolescu, que j'estime

beaucoup, sans parler de M. Potolea, nous sommes des amis, je me permette de dire. J'ai certainement donné un coup de main, mais je ne me souviens pas de l'année, de l'endroit, etc.

R. Manolache : Dites-moi, s'il vous plaît, en conclusion, quelle est votre perception générale des évolutions après les années 90 et jusqu'en 2005, si on s'arrête avant le système de Bologne ?

C. Cucos : Je pense qu'il y a eu des étapes qui, d'un point de vue qualitatif, ont été de plus en plus élevées, il a fallu aussi l'école normale, surtout dans l'entre-deux-guerres et avant les années 90. A un moment donné, ces collèges ont été créés, alors qu'en fait, nous essayions de relever un peu la barre, de tracer et d'organiser ces parcours de formation à un autre niveau, disons universitaire, et maintenant, encore une fois, au sein d'une licence explicite, je veux dire le DPIPP⁹²⁸, qui, encore une fois, au moins, ils formaient, par la certification, les compétences obtenues, c'est un stade plus élevé de qualification. Bien sûr, en réalité, les choses doivent être analysées et évaluées, parce qu'il y avait des situations, surtout au début, quand les processus de formation dans les collèges universitaires laissaient à désirer, pour ainsi dire, et plutôt ceux de préuniversitaire, c'est-à-dire, l'école normale, étaient plus approfondis car il y avait une expérience de formation dans ce domaine, que les autres tentatives dès le début, qui se sont manifestées, les tâtonnements qui avaient au début dans l'environnement universitaire, de ce fait les cohortes de diplômés doivent être jugés aussi en fonction de ces situations et de cette dynamique de l'enseignement roumain, en ce qui concerne la formation de corps enseignant. Vous savez trop bien, je vais, comme mes collègues de Bucarest, nous allons aux inspections. Sachez que j'ai rencontré des *învățători* qu'avec l'école normale qui, je vous le dis, donnent des cours aux diplômés des collèges ou des diplômés d'aujourd'hui, des licences du DPIPP. Vous comprenez ? Donc il y a de tels paradoxes, pour ainsi dire, mais, bien sûr, d'un point de vue formel et procédural, cette élévation a été poursuivie, pour ainsi dire, en assumant ces voies de formation au niveau supérieur, par le biais d'une licence, d'un master et même d'un doctorat.

R. Manolache : Dites-nous, s'il vous plaît, vous nous avez dit que les deux départements, je fais référence au département qui forme les enseignants pour l'enseignement primaire et préscolaire et le département qui forme les professeurs pour le collège et le lycée, sont en effet physiquement dans le même établissement, mais ils ne collaborent pas les uns avec les autres. Dites-moi, s'il vous plaît, quelle est la situation ?

C. Cucos : À l'heure actuelle, il n'y a plus de département pour les instituteurs parce qu'il n'y a plus de collèges universitaires, mais en ce qui concerne le département des Sciences de

⁹²⁸ Département pour la pédagogie de l'enseignement primaire et préscolaire.

l'éducation, moi et nos collègues du DPPD travaillons en étroite collaboration actuellement, parce que, voici, actuellement, mais pas seulement, nous collaborons depuis longtemps, moi-même, je suis généré par le département des sciences de l'éducation. J'ai été transféré, pour ainsi dire, à ce nouveau département, il a fallu un directeur, à un moment donné, quand il n'y avait qu'une secrétaire et un directeur, puis le schéma a été complet de gens, pour ainsi dire, avec les enseignants, nous sommes actuellement 12 professeurs titulaires dans ce département, donc nous collaborons étroitement. Je ne vais vous donner qu'un exemple, il y a des collègues qui ont besoin d'heures pour compléter leur norme, dans les sciences de l'éducation, dans le département, et de ce fait nous leur donnons des cours, ou il y a des situations où nous avons des déficits de ce point de vue, moi-même, par exemple, j'ai des cours et j'ai des cours philosophie, d'éducation ou de pédagogie interdisciplinaire, qui appartient de l'autre département, donc, en effet, il n'y a pas, comme je l'ai dit, des différends ou une opposition ou..., au contraire, nous avons construit, au moins, ici à Iași, un lien indestructible entre les deux départements.

R. Manolache : Quelle est la perception des étudiants, par exemple, il y a une différence entre ceux qui ont une formation des professeurs, je veux dire pour le collège et le lycée, et ceux qui ont une formation pour pratiquer dans l'enseignement primaire ?

C. Cuciș : Je pense qu'il devrait être vérifié, que des recherches devraient être menées à ce sujet, dans la façon dont ils se perçoivent. Normalement, il n'y a pas, je ne remarque pas, des divisions ou des ségrégations ou quoi que ce soit entre les deux catégories d'étudiants qui suivent ces voies. Dans notre faculté, il y a un effectif harmonieux, pour ainsi dire, nous ne faisons pas de différences ni en termes de valeur ni en termes de niveau d'études, pour ainsi dire. C'est une licence comme n'importe quelle licence, donc je ne pense pas qu'il y ait une dissension ou une différence, pour ainsi dire, dans les rapports qualitatifs de ceux qui font partie de cet élément de formation.

R. Manolache : S'il vous plaît dites-nous, en tant que spécialiste de la pédagogie et de la formation des enseignants, en tant que directeur du DPPD : en France, dans le système éducatif il y a un corps unique, c'est-à-dire tous les enseignants sont formés dans une seule institution, les enseignants du primaire et du collège, lycée. Vous pensez que cette formule est possible dans le système roumain ?

C. Cuciș : Il est possible une telle formule, comme un institut ou une faculté de formation des enseignants, en tant qu'une entité supérieure, visant à former tous les enseignants. Nous avons hérité d'un tel dualisme ou je ne sais même pas comment l'appeler, en termes de formation des enseignants, et je crois qu'à un moment donné, il faudra ordonner, s'unifier, s'intégrer dans une

entité qui soit responsable de former des enseignants pour tous les niveaux d'enseignement. C'est souhaitable, mais ici, c'est le facteur décisionnel d'ordre politique qui va peser. Je veux vous dire que maintenant, on parle de master en enseignement, il y a une grande agitation, pour ainsi dire, dans le pays, dans les universités, au ministère, à ce sujet, mais cela signifie repenser tout le système de formation universitaire. Je ne vais pas entrer dans les détails en ce moment, je vous ai envoyé un lien à ce sujet, et il ya des discussions animées, mais en tant que pédagogue, je rêve d'un autre type d'unification et d'intégration institutionnelle, mais je pense qu'il y aura beaucoup de résistance surtout de la part des représentants des facultés, je ne parle pas de psychologie, mathématiques, physique, chimie, qui se sentent déstabilisés, ils restent sans l'objet du travail, seuls ceux qui veulent devenir physiciens, mathématiciens, mais pas enseignants y iront. Donc, c'est un gros problème, vous le savez très bien.

R. Manolache: Je comprends. Nous vous remercions. Si vous souhaitez ajouter quelque chose en conclusion, s'il vous plaît?

C. Cucos: Que dois-je ajouter? Bien sûr, je trouve très intéressant le thème que vous ciblez, d'archéologie, entre guillemets, relatif à l'histoire récente liée à la formation des formateurs en Roumanie, vous pouvez encore avoir accès aux données actuelles très intéressantes et précises. Je vous souhaite du succès et en tant que pédagogue, je serais intéressé par le produit, par le résultat de votre recherche, bien sûr, lorsque vous terminez cette thèse de doctorat. Je vous souhaite plein de succès, de la force et le pouvoir de saisir et d'analyser et d'interpréter les données sur lesquelles vous travaillez.

R. Manolache: Je vous remercie, professeur, d'avoir accepté de participer à cette recherche.

C. Cucos: Avec grand plaisir.

Interviu cu domnul profesor universitar dr. Constantin Cucos, 07 februarie 2020
(Entretien avec M. le professeur universitaire Constantin Cucos, le 07 février 2020)

Pedagog român, a cărui listă de publicații este impresionantă (pentru mai multe detalii : <https://www.constantincucos.ro>). A fost prodecan al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași ; director executiv al Școlii doctorale ; director al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic.

R. Manolache: Bună ziua stimat domn profesor Constantin Cucos.

C. Cucos: Bună ziua.

R. Manolache: Vă mulțumim pentru timpul acordat.

C. Cucos: Cu mare plăcere!

R. Manolache: Și pentru participarea dumneavoastră în cadrul cercetării cu tema: Franța – România, studiu comparativ la formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar din perioada 1989 – 2005 în cadrul laboratorului de cercetare CAREF. Pentru a evita denaturarea răspunsurilor îmi permiteți să înregistrez această convorbire, vă rog?

C. Cucos: Da. Sigur. Bună ziua! Cu mare drag, puteți înregistra și utiliza datele pe care le dau în scopul academic.

R. Manolache: Vă mulțumim. Îmi permit să vă prezint, pe scurt, ca un mare reprezentant al pedagogiei românești. Îmi puteți spune dumneavoastră, vă rog, cum a început acest drum al carierei dumneavoastră în domeniul pedagogiei românești?

C. Cucos: Da, eu sunt absolvent de filozofie, pentru că știți foarte bine, înainte de '90 aceste specializări au fost desființate sau dacă vreți, integrate, cumva, în cadrul Facultății de Filozofie. Deci, sunt filozof prin formare, dar am avut antecedente în ceea ce privește cercetarea psihopedagogică înainte de '90 și am intrat în universitate imediat după '90, în primăvara anului '90, când s-au deschis, să spunem așa, porțile universității. Cariera mi-am început-o ca asistent, am trecut prin toate gradele didactice urmând procedurile corespunzătoare, sigur, a fost frumos, a fost bine, relativ ușor pentru că mi-a plăcut o astfel de perspectivă, însă acum, iată, sunt spre finalul carierei, mai am 3 ani până la pensie. Alte date puteți găsi pe pagina mea web.

R. Manolache: Vă mulțumim, ne-am uitat bineînțeles. V-am contactat întrucât sunteți o personalitate respectabilă, cu o experiență de nemăsurat. Să ajungem, un pic, în anul 1989-1990, România a cunoscut foarte multe schimbări, de fapt, a fost începutul unei noi paradigme. Cum ați trăit dumneavoastră acel moment, schimbarea de regim politic, cum ați resimțit și față de sistemul educativ?

C. Cucos: Eu am fost format în perioada dinainte de 1990 într-un perimetru saturat ideologic, știți prea bine, dar după '90 aceste presiuni de ordin ideologic au dispărut, încât în anii de libertate am beneficiat de gândire liberă, sigur, și prin accesul de această dată la surse pertinente din occident, încât am avut ocazia, încă de la început, să renovez, cumva, atât discursul pedagogic și limbajul psiho-pedagogic, care, sigur, era influențat de această marcă ideologică, dar și prin decelarea unei topici noi, innacesibile înainte de '90, probleme care au fost abordate, sigur, în timp, și așa da ca exemplu, educația interculturală, educația religioasă, epistemologia pedagogică, analiza logico- retorică a limbajului, a discursului, a ideologiilor educative, ș.a.m.d. Iată, preocupări care s-au materializat în cărți, studii, pe care cu siguranță dumneavoastră le cunoașteți! Deci, a fost o perioadă de bun augur, care, sigur, continuă și astăzi, dar a fost ca o descătușare, încât am profitat cu toții, eu cu colegii mei de la această universitate, dar și împreună cu colegii de la universități din țară, de această libertate de exprimare, de căutare, de scriere, de editare, de renovare în același timp a sistemului. Sigur, la început am sprijinit când ni s-au cerut opinii, factorii de decizii pentru a lua cele mai bune hotărâri în cunoștință de cauză, procesul continuă și acuma, iată, acuma se vorbește de masterul didactic. De la început eu am fost legat de aceste structuri de formare a viitorilor profesori, sigur, la început am fost integrat în catedră, așa se numea, de pedagogie, la un moment dat a apărut seminarul pedagogic, la câțiva ani, mai exact, se poate cerceta, care a fost înlocuit la un moment dat cu departamentul pentru pregătirea personalului didactic și, iată, de 22 de ani sunt director al acestui departament și cunosc toată dinamica acesta și procesualitatea aferentă cu privire la formarea profesorilor.

R. Manolache: Dacă ne-am referi în special la profesori, cum erau numiți înainte, învățători, educatori, în opinia dumneavoastră, care este rolul școlii normale sau liceului pedagogic în sistemul de formare românesc, această instituție colosală?

C. Cucos: Da, este vorba de o entitate care a avut o perioadă de glorie și care a dat tonul calitativ, ca să spunem așa, al învățământului românesc. Aici au fost formați învățătorii și educatorii, așa erau numiți în perioada respectivă, dar era o formare de foarte bună calitate într-o perioadă predispozantă pentru achiziționarea de către elevi ai unor competențe în această direcție, și noi am valorizat și valorizăm în continuare aportul școlii normale în ceea ce privește formarea corpului profesoral, desigur, pentru învățământul preprimar și primar. Dar după anii '90, noi, România, ne-am calibrat, să spunem așa, la exigențele europene, încât și cadrele didactice care deserveau acest nivel al învățământului trebuiau să urmeze un nivel superior de calificare, adică prin universitate. Sigur, mai întâi, colegii, după aceea învățământul acesta universitar, mă refer, mai ales, la liniile de formare pedagogia pentru învățământul preprimar și primar. Deci, a fost inevitabilă această trecere la un alt nivel, dar, în același timp, pot să spun

despre școala normală sau, în funcție de fluctuații, școala normală-liceu pedagogic, deci aicea exista sau există în continuare pepiniera cea mai importantă din care se poate recruta un profesor de foarte bună calitate. Sigur, noi știm prea bine că nu toți absolvenții școlii normale vin spre domeniile didactice, unii merg spre economie, spre juridic ș.a.m.d., dar noi am observat în învățământul superior că cei mai buni studenți la pedagogie, la psihopedagogie specială, chiar și psihologie, sunt cei care au avut un traseu în cadrul Școlii Normale sau Liceului Pedagogic.

R. Manolache: Așa cum ați spus, România, ca stat, a trebuit să se adapteze tendințelor europene, este singura țară care mai formează cadre didactice la un nivel care nu este superior. Cum ați vedea dumneavoastră viitorul acestei instituții?

C. Cucuș: Aici au fost și injoncțiuni de ordin politic, referitor la această dinamică, pendulare sau trecere în ceea ce privește calificarea și valorizarea acestor absolvenți pe piața muncii. Până la urma, sigur, noi nu mai putem identifica școala normală, liceul pedagogic sau colegiul pedagogic, cum mai este numit și astăzi în unele locuri, cu ceea ce a fost, cândva, școala normal, cea de 5 ani, cu niște planuri de învățământ calibrate, care vizau definitivarea sau profesionalizarea acelei categorii de personal, cu liceul pedagogic de astăzi, de 4 ani, și s.a.m.d. Sigur că școala normală a avut o tradiție deosebită, dar trebuie să recunoaștem că, actualmente, absolvenții nu ar mai face față exigențelor educației contemporane. De altfel, știți prea bine, că mulți dintre absolvenți, chiar dacă profesează, au prins, să zic așa, legislație convenabilă, au urmat în regim ID sau chiar la zi, și ciclul întâi de studii superioare. Mulți dintre acești absolvenți ai școlilor normale sau a liceului pedagogic, chiar dacă au intrat în sistem și au lucrat sau lucrează în continuare, își perfecționează, ca să zic așa, sau își dezvoltă cariera urmând și o licență sau chiar un master.

R. Manolache: Din punctul dumneavoastră de vedere, conform cărora principii această instituție încă mai supraviețuiește?

C. Cucuș: Cred că sunt interese de ordin politic. Deci, școala ca atare trebuie să funcționeze, cum funcționează liceul de informatică, liceul de mecanică, de construcții, etc. Deci, astfel de licee asigură o pregătire de bază, ca să zic așa, dar este insuficientă în raport cu exigențele lumii contemporane. De aceea este nevoie ca acești absolvenți să continue la nivel superior formarea profesională prin intermediul licențelor actuale.

R. Manolache: Vă mulțumim. Cum spuneam, imediat după revoluție, liceele pedagogice revin la denumirea lor inițială, școala normală. Cum explicați dvs această schimbare de nume în contextul acelei perioade de timp?

C. Cucuș: Nu cunosc în amănunte aceste resorturi interioare care au determinat astfel de schimbare, cred că mai mult interesele unor, bine-nțeles și ai reprezentanților acelor licee, dar

ai unor autorități locale, parlamentari, care au militat pentru astfel de modificări, și cu aspectul titlaturii, dar și al certificării, ca să spunem așa, în perspectiva intrării în câmpul activităților didactice. Deci, cred că aicea trebuie găsit răspunsul. Aceste interese locale, chiar naționale, la nivel de Parlament, la nivel de factori de influențe, haideți să spunem așa, politice sau local-administrative, sigur, și interese ale acestor licee, trebuie să recunoaștem, dar până la urmă, sigur că noi valorizăm în continuare, avem și o reprezentare pozitivă despre aceste licee, dar trebuie să fim realiști pentru că nu este suficientă această pregătire, trebuie să meargă și mai departe în învățământul superior. Și în învățământul superior sunt multe lucruri de perfectat.

R. Manolache: Dacă revenim în trecut, ne puteți spune cum ați resimțit și cum ați participat dumneavoastră la înființarea Colegiului Universitar de Instructori, vă rog?

R. Manolache: Din păcate, eu nu am participat, pentru că eu am coordonat acest departament de formare a personalului didactic și am gestionat doar formarea profesorilor prin licențele și liniile de formare clasice din Universitate. De această problemă s-a ocupat un alt departament care a funcționat într-o anumită perioadă cât au existat aceste colegii de instructori, filialele respective, director fiind, și acum chiar îi numesc, nu mai știu exact ordinea, așa, doamna Carmen Mihaela Crețu, și de asemenea domnul profesor Cornel Hăvârneanu, au fost numiți la un moment dat, cred că la început a fost domnul Cornel și după ceea doamna Crețu, directori ai acestor colegii până în momentul în care s-au desființat. Decan fiind în aceea perioadă domnul Teodor Cosma, care a coordonat în calitate de decan și cu ajutorul acestor directori de departamente intrarea în activitate a Colegiului Universitar. Eu nu am fost implicat, nu am avut ore, au avut colegi de-ai mei din cadrul departamentului actual de științe ale educației, atuncea se numea catedra de pedagogie. Sigur că am sprijinit o astfel de inițiativă, cred că colegii mei din departament au avut și activități didactice la aceste colegii care presupunea și deplasare în teritoriu, eu din păcate nu am avut nici un fel de activitate didactică.

R. Manolache: Însă care a fost colaborarea între cele două departamente ale Universității Alexandru Ioan Cuza din Iași, și mă refer la departamentul nou înființat, în cadrul căruia funcționa Colegiul de Instructori, care, practic, forma profesori pentru primar și celălalt departament de formare a profesorilor?

C. Cucoș: Nu, nu au fost colaborări, pur și simplu. Noi gestionam la nivelul consiliului profesoral, ne întâlneam, și ne dădeam cu părerea, aveam opinii, luăm hotărâri, validam sau nu anumite cerințe în mod colegial împreună, dar colaborări directe, vizibile nu au existat, decât, cum să zic, doar sub aspect personal au fost colaborări care s-au materializat în acest fel, că unele persoane din cadrul departamentului DPPD, au prestat activități didactice. Sigur, noi în acest fel am sprijinit o astfel de inițiativă. Universitatea Alexandru Ioan Cuza, știți prea bine,

este o universitate foarte mare și DPPD-ul atâta a avut ca obiectiv, să gestioneze activitatea din Universitate în ceea ce privește formarea celorlalți profesori: de fizică, chimie, matematică ș.a.m.d. Nu m-am ocupat eu, specific, vreau să vă spun, în raport cu Bucureștiul; dacă la București, în cadrul DPPD-ului, de fapt nu se numește DPPD, departamentul de formare a profesorilor, unde este director Ovidiu Pânișoară, e integrat PIPP-ul, la noi, la Iași PIPP-ul nu e integrat DPPD-ului, e integrat dincolo, la Departamentul de Științe ale Educației. Deci DPPD-ul se ocupă, la Iași, numai de formarea profesorilor de diferite specializări. În cealaltă parte, învățătorii, nu învățătorii, profesorii pentru preprimar și primar sunt gestionați sau linia de formare este gestionată de Departamentul de Științe ale Educației.

R. Manolache: Dar, spuneți-ne, vă rog, din câte știți dvs, în momentul în care s-a înființat Colegiul Universitar de Institutori funcționa și Liceul Pedagogic. Știți, cumva, care erau relațiile între cele două instituții?

C. Cucos: Da, au fost, asta vă pot spune pentru că au fost relații foarte strânse de colaborare. Aicea este un program pe care îl cunosc, în sensul următor: foarte mulți colegi de la Liceul Pedagogic ne-au ajutat în calitate de metodicieni sau mentori îndrumători de practică, unii chiar au avut discipline, cursuri teoretice de predare, pentru că o dată ce s-au înființat la noi aceste colegii, nu aveam acoperirea la nivelul resurselor umane a unor discipline, și atuncia am apelat, și colegii din preuniversitar, din școala normală ne-au ajutat foarte mult, de altfel, unii dintre ei, să știți că au performat foarte frumos, foarte bine, și au dat doctorate la noi în științe ale educației, chiar unul sau doi dintre ei au venit, prin concurs, în cadrul Universității, după ce s-au creat colegiile, și acuma predau la această secție Pedagogia Învățământului Preprimar și Primar. De altfel, la fel s-a întâmplat și la București.

R. Manolache: La București, când s-a înființat colegiul, el a funcționat în localul Școlii Normale din București Elena Cuza. Știți, cumva, dacă la Iași a fost la fel?

C. Cucos: Colegiul la noi, cursurile colegiului s-au desfășurat în cadrul facultății.

R. Manolache: De la început?

C. Cucos: De la bun început, eu așa țin minte! Eu așa țin minte, că acești studenți veneau în sălile noastre, nu ne-am deplasat noi. Doar în teritoriu, doar la Piatra Neamț, Bârlad, respectiv Botoșani aceste cursuri se derulau în școlile normale sau liceele pedagogice aferente. Dar la Iași, eu așa țin minte, că aceste cursuri se derulau în perimetrul fizic, ca să spunem așa, al facultății noastre. Dar relațiile au fost foarte strânse, vreau să vă spun, și acuma, la secțiile noastre de științe ale educației, pedagogie, nu mai vorbesc de învățământul preprimar și primar, foarte multe activități, mai ales cu conotație metodică sau practică, sunt în continuare ținute, acoperite de colegi de la școala normală.

R. Manolache: Îmi mai permit să vă întreb, nu știu dacă vă mai amintiți, pentru documentele necesare, programa, planurile de învățământ pentru Colegiile Universitare de Institutori, ați fost consultat sau nu? Vă mai amintiți cum s-a întâmplat?

C. Cuceș: Da, cred că au fost generate la nivel național prin anumite întâlniri între directori sau reprezentanți ai acestor colegii și cred că o parte din curriculum, poate într-o proporție mergând spre 25%, erau stabilite, ca să zic așa, conjunctural, în funcție de anumite particularități ale acestor colegii sau ale teritoriului. De altfel, și la celelalte secții, avem un trunchi comun de discipline, mergând până la 80%, dar avem și discipline care sunt specifice numai Iașiului, numai Bucureștiului, numai Clujului, în funcție de resursa umană, de procurari, interese ș.a.m.d. Nu cunosc în amănunte cum s-au generat. Cred că a existat un anumit consens pentru a stabili și un trunchi de discipline obligatorii, un trunchi comun, care se identifica în toate planurile de învățământ.

R. Manolache: Dar știți cine a stabilit acest trunchi comun, cine stabilea disciplinele?

C. Cuceș: Ele au fost, cred, propuse de universități, și, la început, știu că aceste planuri de învățământ erau aprobate de minister. Au fost, până la urmă, aprobate, dar construite de entitățile universitare, și au primit și aprobările. Bineînțeles și aprobările interne, ale Senatului, ale nu știu cui, dar la început și ministerul avea un cuvânt de spus, și cred că cei din minister au fost preocupați să existe și un trunchi comun de discipline.

R. Manolache: Întrucât este în cadrul aceleiași cercetări, o să vă spun ce ne-a afirmat domnul Marin Manolescu, citez: “Îmi amintesc că am fost patru persoane, când am făcut planul ăsta de învățământ: Potolea, care el a condus această activitate, era și decanul facultății, eu eram directorul, Constantin Cuceș, la Iași, care este o personalitate, și Chiș, de la Cluj, care, iarași, este o personalitate. Deci, eram și pe funcții, dar eram și recunoscuți ca specialiști”.

C. Cuceș: E foarte posibil să fi contribuit și eu, dar nu îmi mai aduc aminte pentru că am fost în foarte multe comisii și nu mai țin minte, anume cum și când. Dar e foarte posibil! De altfel și la secții, la secția de științele educației sau pedagogie, normal că și am fost și noi consultați, am avut întâlniri și cred că s-a mers pe aceeași procedură și în cadrul acestui colegiu. Colegul meu spune, cumva, în ce an a avut loc această comisie?

R. Manolache: Era vorba, când s-a înființat, 1998, 1999. Pentru că, în București, în 1999 a fost.

C. Cuceș: Noi ne-am întâlnit de multe ori în legătură cu planurile de învățământ, cu programa școlară, cu programele de perfecționare, de aceea eu nu mai țin minte, nefiind legat, ca să zic așa, sub aspect funcțional, de aceste colegii, nu mai țin minte. Dar nu pot să neg ce spune colegul de la București, Manolescu, pe care îl stimez foarte mult, domnul Potolea, nu mai zic, suntem

prieteni, îmi permit să spun. Cu siguranță, că am dat și eu o mână de ajutor, dar nu mai țin minte anul, de loc, de spațiu, ș.a.m.d.

R. Manolache: Spuneți-mi, vă rog, în concluzie, care este percepția generală a dumneavoastră față de evoluțiile de după '90 și până în 2005, să ne oprim înainte de sistemul Bologna?

C. Cucos: Cred că au fost stadii care din perspectiva calitativă au fost din ce în ce mai sus, a fost nevoie și de școala normală, mai ales în perioada interbelică și în perioada de înainte de '90, la un moment dat s-au instituit aceste colegii, când, efectiv, încercam să ridicăm puțin ștacheta, să creionăm și să organizăm aceste parcursuri de formare la un alt nivel, să spunem universitar, și, acum, iarăși, prin licență explicită, mă refer la DPIPP, care, iarăși, cel puțin, formau, prin certificare, competențele obținute, e un stadiu superior de calificare. Sigur că în realitate lucrurile sunt de analizat și de evaluat, pentru că au fost situații, mai ales la început, când procesele de formare în cadrul colegiilor universitare lăsau de dorit, ca să zic așa, și mai degrabă cele din preuniversitar, adică de la școala normală, pentru că exista o experiență de formare în zona respectivă, erau mai aprofundate decât încercările, la început, care s-au manifestat, tatonările care au fost la început în mediul universitar, încât cohortele de absolvenți trebuie judecați și în funcție de aceste stări și această dinamică a învățământului românesc, în ce privește formarea corpului profesoral. Știți prea bine, eu merg, ca și colegii mei de la București, mergem la inspecții. Să știți că am întâlnit învățători doar cu școala normală, care, vă spun, dau clasă absolvenților de colegii sau absolvenților, actualmente, de licențe din DPIPP. Înțelegeți? Deci, sunt și astfel de paradoxuri, ca să zic așa, dar, sigur, din punct de vedere formal, procesual, s-a urmărit această creștere, ca să zic așa, și prin asumarea acestor parcursuri de formare la nivel superior, prin licență, prin master, și chiar doctorat.

R. Manolache: Spuneți-ne, vă rog, ne-ați spus că cele două departamente, mă refer la departamentul care formează profesorii pentru învățământul primar și preșcolar și departamentul care formează profesorii pentru gimnaziu și liceu, practic, sunt, fizic, în aceeași instituție, dar nu colaborează între ele. Spuneți-mi, vă rog, care este situația?

C. Cucos: Actualmente, nu mai există departament pentru institutori pentru că nu mai există colegii universitare, dar în raport cu Departamentul de Știința Educației, eu și colegii noștri din DPPD colaborăm foarte strâns, actualmente, pentru că, iată, actualmente, dar nu numai, chiar mai de mult, colaborăm, eu însumi, ca să știți, sunt generat de Departamentul de Știința Educației. Eu am fost mutat, ca să zic așa, la acest departament nou înființat, a fost nevoie de un director, la un moment dat, când exista numai secretară și director, după aceea schema s-a umplut cu oameni, ca să zic așa, cu persoane, cu profesori, actualmente suntem 12 profesori titulari la acest departament, deci, colaborăm foarte strâns. Vă dau doar un exemplu, sunt colegi

care au nevoie de ore pentru a-și construi norma, de regulă la știința educației, la departament, și, atunci, le dăm noi ore, sau sunt situații când la noi sunt deficite din acest punct de vedere, eu însumi, de pildă, țin ore și am ore de filosofie, educație sau pedagogie interdisciplinară, care țin de departamentul celălalt, deci, practic, nu există, cum sa zic, diferende sau opoziție sau..., dimpotrivă, noi am construit, cel puțin, la Iași, aici, o legătură indestructibilă, între cele două departamente.

R. Manolache: Dar care este percepția studenților, să zicem, este diferență între cei care au formare pentru profesori, mă refer la gimnaziu și liceu, și cei care au o formare pentru a profesa în învățământul primar?

C. Cucuș: Sunt de părere că ar trebui testată, ar trebui făcută o cercetare în ceea ce privește asta, în modul cum se percep reciproc. Practic, nu sunt, nu observ, știu eu, disensiuni sau segregări sau mai știu eu ce între cele două categorii de studenți care urmează aceste trasee. La noi, la facultate, e un compozit armonios, ca să zic așa, nu facem diferențe, nici în ce privește valoarea, nici în ce privește rangul, ca să zic așa, al studiilor. E o licență ca oricare licență, o tratăm sau ei o tratează, deci, nu cred că există o disensiune sau o diferență, să zicem așa, de raportare calitativă la cei care fac parte din acest element de formare.

R. Manolache: Spuneți-ne, vă rog, ca specialist al pedagogiei și al formării, al profesorilor, ca director al DPPD-ului, în Franța, în sistemul educativ există un corp unic, adică toți profesorii sunt formați într-o singură instituție, de la primar și cei gimnazial-liceal, un corp unic au ei. Credeți că această formulă este posibilă în sistemul românesc?

C. Cucuș: E posibil o astfel de formulă, știu eu, un institut sau facultate de formare a profesorilor, ca entitate de rang superior, care să vizeze formarea tuturor profesorilor. La noi s-a moștenit un astfel de dualism sau obturalism, nici nu știu cum să-l numesc, în ce privește formarea profesorilor și cred ca la un moment dat va trebui să se facă ordine, să se unifice, să se integreze într-o entitate care să fie responsabilizată să formeze profesori pentru toate nivelurile învățământului. E de dorit, dar aici factorul decizional, de ordin politic își va spune cuvântul. Vreau să vă spun, acum se discută despre masterul didactic, e o mare vâlvătaie, ca să zic așa, în țară, în universități, în minister, în legătură cu aceasta, dar asta presupune regândirea întregului sistem universitar de pregătire. Nu intru acum în amănunte, v-am trimis un link legat de asta, și sunt discuții aprinse, dar, ca pedagog, visez la o altfel de unificare și integrare instituțională, dar cred că vor fi multe rezistențe din partea mai ales a reprezentanților facultăților de profil, nu vorbesc de psihologie, de matematică, fizică, chimie, care se simt destabilizați, destructurați, rămân fără obiectul muncii, vor merge acolo doar cei care vor să devină fizicieni, matematicieni, dar nu profesori. Deci, e o mare problemă asta, știți prea bine.

R. Manolache: Am înțeles. Vă mulțumim frumos! Dacă ați mai dori, în concluzie să adăugați ceva, vă rog?

C. Cucos: Ce să adaug? Tema pe care dumneavoastră o vizați mi se pare foarte interesantă, de arheologie, între ghilimele, în ceea ce privește istoria recentă legată de formarea formatorilor în România, puteți avea încă acces la date actuale foarte interesante și exacte. Vă doresc succes și chiar, ca pedagog aș fi interesat de produsul, de rezultatul cercetării dumneavoastră, sigur, atunci când veți încheia această lucrare de doctorat. Vă doresc mult succes, putere, și putere de cuprindere și de analiză și de interpretare a datelor la care lucrați.

R. Manolache: Vă mulțumesc frumos, domnule profesor, că ați acceptat să participați la această cercetare.

C. Cucos: Cu mare drag!

Annexe n° 9

Source : *Bottin Administratif*, 1989, p.416.

1989

Écoles normales d'instituteurs, d'institutrices, mixtes

Académie de Paris

- École normale d'instituteurs, 75016, Paris
- École normale d'institutrices, 75017, Paris

Académie de Créteil

- École normale d'institutrices, Le Bourget
- École Normale Mixte, Livry-Gargan
- École Normale Mixte, Bonneuil-sur-Marne
- École Normale Mixte, Melun

Académie de Versailles

- École normale d'institutrices, Saint-Germain-en-Laye
- École normale d'instituteurs, Versailles
- École normale d'instituteurs, Étiolles
- École Normale Mixte, Anthony
- École Normale Mixte, Cergy

Académie d'Aix-Marseille

- École Normale Mixte, Digne
- École Normale Mixte, Aix-en-Provence
- École Normale Mixte, Avignon

Académie d'Amiens

- École Normale Mixte, Laon
- École Normale Mixte, Beauvais
- École Normale Mixte, Amiens

Académie de Besançon

- École Normale Mixte, Besançon
- École Normale Mixte, Lons-le-Saunier
- École Normale Mixte, Vesoul
- École Normale Mixte, Belfort

Académie de Bordeaux

- École normale d'institutrices, Mont-de-Marsan
- École Normale Mixte, Périgueux
- École Normale Mixte, Bordeaux
- École Normale Mixte, Agen
- École Normale Mixte, Pau

Académie de Caen

- École Normale Mixte, Caen
- École Normale Mixte, Coutances
- École Normale Mixte, Alençon

Académie de Clermont - Ferrand

- École Normale Mixte, Moulins
- École Normale Mixte, Aurillac
- École Normale Mixte, Le Puy
- École Normale Mixte, Clermont-Ferrand

Académie de Dijon

- École Normale Mixte, Dijon
- École Normale Mixte, Nevers
- École Normale Mixte, Mâcon
- École Normale Mixte, Auxerre

Académie de Grenoble

- École Normale Mixte, Privas
- École Normale Mixte, Valence
- École Normale Mixte, Grenoble
- École Normale Mixte, Chambéry
- École Normale Mixte, Bonneville

Académie de Lille

- École normale d'instituteurs, École normale d'institutrices, Douai
- École normale d'instituteurs, École normale d'institutrices, Arras
- École normale d'institutrice, Outreau
- École Normale Mixte, Lille
- École Normale Mixte, Gravelines

Académie de Limoges

- École Normale Mixte, Tulle
- École Normale Mixte, Guéret
- École Normale Mixte, Limoges

Académie de Lyon

- École Normale Mixte, Bourg-en-Bresse
- École Normale Mixte, Saint-Étienne
- École Normale Mixte, Lyon

Académie de Montpellier

- École Normale Mixte, Carcassonne
- École Normale Mixte, Nîmes
- École Normale Mixte, Montpellier
- École Normale Mixte, Mende
- École Normale Mixte, Perpignan

Académie de Nancy-Metz

- École normale d'instituteurs, Montigny-lès-Metz
- École normale d'institutrices, Metz
- École Normale Mixte, Nancy
- École Normale Mixte, Maxéville
- École Normale Mixte, Bar-le-Duc
- École Normale Mixte, Épinal

Académie de Nantes

- École Normale Mixte, Nantes
- École Normale Mixte, Angers
- École Normale Mixte, Laval
- École Normale Mixte, Le Mans
- École Normale Mixte, La Roche-sur-Yon

Académie de Nice

- École Normale Mixte, Nice
- École Normale Mixte, Draguignan

Académie d'Orléans-Tours

- École normale d'instituteurs, Fondettes
- École normale d'institutrices, Tours
- École Normale Mixte, Bourges
- École Normale Mixte, Chartes
- École Normale Mixte, Châteauroux
- École Normale Mixte, Orléans
- École Normale Mixte, Blois

Académie de Poitiers

- École Normale Mixte, Angoulême
- École Normale Mixte, La Rochelle
- École Normale Mixte, Niort

- École Normale Mixte, Poitiers

Académie de Reims

- École Normale Mixte, Charleville-Mézières
- École Normale Mixte, Troyes
- École Normale Mixte, Châlons-sur-Marne
- École Normale Mixte, Chaumont

Académie de Rennes

- École Normale Mixte, Quimper
- École Normale Mixte, Rennes
- École Normale Mixte, Vannes
- École Normale Mixte, Saint-Brieuc

Académie de Rouen

- École normale d'instituteurs, Mont Saint-Aignan
- École normale d'institutrices, Rouen
- École Normale Mixte, Évreux

Académie de Strasbourg

- École normale d'instituteurs, Colmar
- École normale d'institutrices, Guebwiller
- École Normale Mixte, Sélestat
- École Normale Mixte, Strasbourg

Académie de Toulouse

- École normale d'instituteurs, École normale d'institutrices, Toulouse
- École Normale Mixte, Foix
- École Normale Mixte, Rodez
- École Normale Mixte, Auch
- École Normale Mixte, Cahors
- École Normale Mixte, Tarbes
- École Normale Mixte, Albi
- École Normale Mixte, Montauban

Annexe n° 10

Source : *Bottin Administratif*, 1992-1997.

Instituts universitaires de formation des maîtres

Centres de formation pour les PE1 et PE2

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Paris

- Batignolles
- Molitor

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Créteil

- Le Bourget
- Livry-Gargan
- Bonneuil-sur-Marne
- Melun

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Versailles

- Saint-Germain-en-Laye
- Versailles
- Étiolles
- Anthony
- Cergy

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie d'Aix-Marseille

- Digne
- Aix-en-Provence
- Avignon

Institut universitaire de l'académie d'Amiens

- Laon
- Beauvais
- Amiens

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Besançon

- Besançon
- Lons-le-Saunier
- Vesoul
- Belfort

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Bordeaux

- Mont-de-Marsan
- Périgueux
- Bordeaux
- Agen
- Pau

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Caen

- Caen
- Coutances
- Alençon

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Clermont – Ferrand

- Moulins
- Aurillac
- Le Puy
- Clermont-Ferrand

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Dijon

- Dijon
- Nevers
- Mâcon
- Auxerre

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Grenoble

- Privas
- Valence
- Grenoble
- Chambéry
- Bonneville

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lille

- Douai
- Arras
- Outreau
- Lille
- Gravelines
- Valenciennes

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Limoges

- Tulle
- Guéret
- Limoges

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon

- Bourg-en-Bresse
- Saint-Étienne
- Lyon

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Montpellier

- Carcassonne
- Nîmes
- Montpellier
- Mende
- Perpignan

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Nancy-Metz

- Metz
- Nancy
- Bar-le-Duc
- Épinal

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Nantes

- Nantes
- Angers
- Laval
- Le Mans
- La Roche-sur-Yon

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Nice

- Nice
- Draguignan
- Seyne-sur-Mer (créé en 1997)

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie d'Orléans-Tours

- Tours
- Bourges
- Chartes
- Châteauroux
- Orléans
- Blois

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Poitiers

- Angoulême
- La Rochelle
- Niort
- Poitiers

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Reims

- Charleville-Mézières
- Troyes
- Châlons-sur-Marne
- Chaumont
- Reims

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Rennes

- Quimper
- Rennes
- Vannes
- Saint-Brieuc
- Brest

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Rouen

- Mont Saint-Aignan
- Rouen
- Évreux

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Strasbourg

- Colmar
- Guebwiller
- Sélestat
- Strasbourg

Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Toulouse

- Toulouse
- Foix
- Rodez
- Auch
- Cahors
- Tarbes
- Albi
- Montauban

Annexe n° 11**École normale en Roumanie****1990**

1. Alexandria
2. Arad
3. Bacău
4. Bârlad
5. Blaj
6. Botoșani
7. Brăila
8. Brașov
9. București (bucarest)
10. Buzău
11. Câmpulung
12. Caransebeș
13. Cluj-napoca
14. Constanța
15. Craiova
16. Deva
17. Drobeta Turnu Severin
18. Focșani
19. Galați
20. Giurgiu
21. Iași
22. Năsăud
23. Odorheiu secuiesc
24. Odorheiu secuiesc
25. Oradea
26. Piatra neamț
27. Ploiești
28. Râmnicu Vâlcea
29. Satu Mare

30. Sibiu
31. Sighetul Marmăției
32. Slatina
33. Slobozia
34. Suceava
35. Târgoviște
36. Târgu Jiu
37. Târgu Mureș
38. Târgu Secuiesc
39. Timișoara
40. Toplița
41. Tulcea
42. Zalău

Annexe n° 12

Écoles normales/lycées pédagogiques en Roumanie

1998

1. Liceul Pedagogic « Mircea Scarlat » (Lycée pédagogique « Mircea Scarlat »), Alexandria
2. Școala normală « Dimitrie Țichindeal » (École normale « Dimitrie Țichindeal »), Arad
3. Școala normală (École normale), Bacău
4. Liceul Pedagogic « Alexandru Vlahuță » (Lycée pédagogique « Alexandru Vlahuță »), Bârlad
5. Școala Normală « Nicolae Bolcaș » (École normale « Nicolae Bolcaș »), Beiuș
6. Colegiul « Inochentie Micu Clain » (Collège « Inochentie Micu Clain »), Blaj
7. Liceul Pedagogic « Nicolae Iorga » (Lycée pédagogique « Nicolae Iorga »), Botoșani
8. Liceul pedagogic « Dumitru Panaitescu Perpessicius » (Lycée pédagogique « Dumitru Panaitescu Perpessicius »), Brăila
9. Liceul « Andrei Mureșanu » (Lycée « Andrei Mureșanu »), Brașov
10. Școala normală « Elena Cuza » (École normale « Elena Cuza »), București (Bucarest)
11. Liceul Pedagogic « Spiru Haret » (Lycée pédagogique « Spiru Haret »), Buzău
12. Liceul Pedagogic « Ștefan Bănulescu » (Lycée pédagogique « Ștefan Bănulescu »), Călărași
13. Colegiul Național Pedagogic « Carol I » (Collège national pédagogique « Carol I »), Câmpulung
14. Colegiul « Constantin Diaconovici Loga » (Collège « Constantin Diaconovici Loga »), Caransebeș
15. Colegiul Național Pedagogic « Gheorghe Lazăr » (Collège national pédagogique « Gheorghe Lazăr »), Cluj-Napoca
16. Colegiul Național Pedagogic « Constantin Brătescu » (Collège national pédagogique « Constantin Brătescu »), Constanța
17. Colegiul Național « Ștefan Velovan » (Collège national « Ștefan Velovan »), Craiova
18. Liceul Pedagogic « Sabin Drăgoi » (Lycée pédagogique « Sabin Drăgoi »), Deva

19. Liceul pedagogic « Ștefan Odobleja » (Lycée pédagogique « Ștefan Odobleja »), Drobeta Turnu Severin
20. Școala normală (École normale), Focșani
21. Școala Normală « Costache Negri » (École normale « Costache Negri »), Galați
22. Liceul Teoretic « Nicolae Cartojan » (Lycée théorique « Nicolae Cartojan »), Giurgiu
23. Liceul pedagogic « Vasile Lupu » (Lycée pédagogique « Vasile Lupu »), Iași
24. Colegiul Național « Kemal Atatürk » (Collège national « Kemal Atatürk »), Medgidia
25. Colegiul « George Coșbuc » (Collège « George Coșbuc »), Năsăud
26. Liceul pedagogic « Benedek Elek » (Lycée pédagogique « Benedek Elek »), hongrois, Odorheiu Secuiesc
27. Liceul « Marin Preda » (Lycée « Marin Preda »), Odorheiu Secuiesc
28. Liceul Pedagogic « Iosif Vulcan » (Lycée pédagogique « Iosif Vulcan »), hongrois, Oradea
29. Liceul Pedagogic « Gheorghe Asachi » (Lycée pédagogique « Gheorghe Asachi »), Piatra Neamț
30. Liceul Pedagogic » (Lycée pédagogique), Ploiești
31. Liceul « Matei Basarab » (Lycée « Matei Basarab »), Râmnicu Vâlcea
32. Colegiul « Ioan Slavici » (Collège « Ioan Slavici »), Satu Mare
33. Liceul « Mihai Viteazul » (Lycée « Mihai Viteazul »), Sfântu Gheorghe
34. Colegiul național pedagogic « Andrei Șaguna » (Collège national pédagogique « Andrei Șaguna »), allemand, Sibiu
35. Liceul pedagogic « Regele Ferdinand » (Lycée pédagogique « Roi Ferdinand »), Sighetul Marmăției
36. Liceul Pedagogic « Taras Sevcenko » (Lycée pédagogique « Taras Sevcenko »), ukrainien, Sighetul Marmăției
37. Liceul Pedagogic « Nicolae Titulescu » (Lycée pédagogique « Nicolae Titulescu »), Slatina
38. Liceul Pedagogic « Matei Basarab » (Lycée pédagogique « Matei Basarab »), Slobozia
39. Colegiul național pedagogic « Mihai Eminescu » (Collège national pédagogique « Mihai Eminescu »), Suceava
40. Școala Normală « Constantin Cantuzino » (École normale « Constantin Cantuzino »), Târgoviște
41. Școala Normală « Spiru Haret » (École normale « Spiru Haret »), Târgu Jiu

42. Liceul vocațional pedagogic « Mihai Eminescu » (Lycée pédagogique « Mihai Eminescu »), hongrois, Târgu Mureș
43. Școala normală « Bod Peter » (École normale « Bod Peter ») hongrois, Târgu Secuiesc
44. Liceul pedagogic « Eftimie Murgu » (Lycée pédagogique « Eftimie Murgu »), Timișoara
45. Colegiul Național « Mihai Eminescu » (Collège national « Mihai Eminescu »), Toplița
46. Liceul teoretic « Ion Creangă » (Lycée théorique « Ion Creangă »), Tulcea
47. Școala Normală « Gheorghe Șincai » (École normale « Gheorghe Șincai »), hongrois, Zalău

Annexe n° 13

Collèges universitaires d'instituteurs

1995-2004

1995

Source : *Monitorul oficial al României* nr. 185 (Moniteur officiel de la Roumanie, n° 185), 1995

Universitatea din Craiova (L'université de Craiova)

Colegiul universitar tehnic, economic și administrație din Drobeta-Turnu Severin (Collège universitaire technique, économique et administration de Drobeta-Turnu Severin)

1996

Source : *Monitorul oficial al României* nr. 340 (Moniteur officiel de la Roumanie, n° 340), 1996

Universitatea din București (L'université de Bucarest)

Colegiul Universitar din Focșani (Collège universitaire de Focșani)

Universitatea din Craiova (L'université de Craiova)

Colegiul universitar tehnic, economic și administrație din Drobeta-Turnu Severin (Collège universitaire technique, économique et administration de Drobeta-Turnu Severin)

Universitatea « Alexandru Ioan Cuza » de Iași (L'université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași)

Colegiul Universitar din Botoșani (Collège universitaire de Botoșani)

Universitatea de Oradea (L'université d'Oradea)

Colegiul universitar, tehnic, economic, medical și de administrație din Oradea (Collège universitaire, technique, économique, médical et d'administration de Oradea)

Colegiul Universitar din Beiuș (Collège universitaire de Beiuș)

Colegiul Universitar din Marghita (Collège universitaire de Marghita)

Universitatea de Vest din Timișoara (L'université de vest de Timișoara)

Colegiul Universitar de informatica din Timișoara (Collège universitaire d'informatique de Timișoara)

Colegiul Universitar din Lugoj (Collège universitaire de Lugoj)

Colegiul Universitar din Deva (Collège universitaire de Deva)

Colegiul Universitar din Caransebeș (Collège universitaire de Caransebeș)

2000

Source : *Monitorul oficial al României* nr. 397 (Moniteur officiel de la Roumanie, n° 397), 2000

Universitatea din București (L'université de Bucarest)

Colegiul Universitar de institutori, București (Collège universitaire d'instituteurs, Bucarest)

Colegiul Universitar de institutori, Focșani (Collège universitaire d'instituteurs, Focșani)

Colegiul Universitar de institutori, Buzău (Collège universitaire d'instituteurs, Buzău)

Colegiul Universitar de institutori, Crevedia (Collège universitaire d'instituteurs, Crevedia)

Universitatea « 1 decembrie 1918 » din Alba Iulia (L'université « 1 decembrie 1918 » de Alba Iulia)

Colegiul Universitar de institutori, Blaj (Collège universitaire d'instituteurs, Blaj)

Universitatea « Aurel Vlaicu » din Arad (L'université « Aurel Vlaicu » d'Arad)

Colegiul Universitar de institutori, Arad (Collège universitaire d'instituteurs, Arad)

Universitatea din Bacău (L'université de Bacău)

Colegiul Universitar de institutori, Bacău (Collège universitaire d'instituteurs, Bacău)

Universitatea de Nord din Baia Mare (L'université de Nord de Baia Mare)

Colegiul Universitar de institutori, Baia Mare (Collège universitaire d'instituteurs, Baia Mare)

Universitatea « Transilvania » din Brașov (L'université « Transilvania » de Brașov)

Colegiul Universitar de institutori, Brașov (Collège universitaire d'instituteurs, Brașov)

Universitatea « Babeș-Bolyai » din Cluj-Napoca (L'université « Babeș-Bolyai » de Cluj-Napoca)

Colegiul Universitar de institutori, Cluj-Napoca (Collège universitaire d'instituteurs, Cluj-Napoca)

Colegiul Universitar de institutori, Bistrița (Collège universitaire d'instituteurs, Bistrița)

Universitatea « Ovidius » din Constanța (L'université « Ovidius » de Constanța)

Colegiul Universitar de institutori, Constanța (Collège universitaire d'instituteurs, Constanța)

Colegiul Universitar de institutori, Călărași (Collège universitaire d'instituteurs, Călărași)

Colegiul Universitar de institutori, Slobozia (Collège universitaire d'instituteurs, Slobozia)

Universitatea din Craiova (L'université de Craiova)

Colegiul Universitar de institutori, Drobeta-Turnu Severin (Collège universitaire d'instituteurs, Drobeta-Turnu Severin)

Colegiul Universitar de institutori, Slatina (Collège universitaire d'instituteurs, Slatina)

Colegiul Universitar de institutori, Râmnicu Vâlcea (Collège universitaire d'instituteurs, Râmnicu Vâlcea)

Universitatea « Dunarea de Jos » din Galați (L'université « Dunarea de Jos » de Galați)

Colegiul Universitar de institutori, Galați (Collège universitaire d'instituteurs, Galați)

Colegiul Universitar de institutori, Brăila (Collège universitaire d'instituteurs, Brăila)

Universitatea « Alexandru Ioan Cuza » din Iași (L'université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași)

Colegiul Universitar de institutori, Iași (Collège universitaire d'instituteurs, Iași)

Colegiul Universitar de institutori, Bârlad (Collège universitaire d'instituteurs, Bârlad)

Colegiul Universitar de institutori, Botoșani (Collège universitaire d'instituteurs, Botoșani)

Colegiul Universitar de institutori, Piatra-Neamț (Collège universitaire d'instituteurs, Piatra-Neamț)

Universitatea din Oradea (L'université d'Oradea)

Colegiul Universitar de institutori, Oradea (Collège universitaire d'instituteurs, Oradea)

Colegiul Universitar de institutori, Beiuș (Collège universitaire d'instituteurs, Beiuș)

Universitatea din Petroșani (L'université de Petroșani)

Colegiul Universitar de institutori, Petroșani (Collège universitaire d'instituteurs, Petroșani)

Universitatea din Pitești (L'université de Pitești)

Colegiul Universitar de institutori, Pitești (Collège universitaire d'instituteurs, Pitești)

Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești (L'université Petrol-Gaze de Ploiești)

Colegiul Universitar de institutori, Ploiești (Collège universitaire d'instituteurs, Ploiești)

Universitatea « Ștefan cel Mare » din Suceava (L'université « Ștefan cel Mare » de Suceava)

Colegiul Universitar de institutori, Suceava (Collège universitaire d'instituteurs, Suceava)

Universitatea « Valachia » din Târgoviște (L'université « Valachia » de Târgoviște)

Colegiul Universitar de institutori, Târgoviște (Collège universitaire d'instituteurs, Târgoviște)

Universitatea « Constantin Brâncuși » din Târgu Jiu (L'université « Constantin Brâncuși » de Târgu Jiu)

Colegiul Universitar de institutori, Târgu Jiu (Collège universitaire d'instituteurs, Târgu Jiu)

Universitatea « Petru Maior » din Târgu Mureș (L'université « Petru Maior » de Târgu Mureș)

Colegiul Universitar de institutori, Târgu Mureș (Collège universitaire d'instituteurs, Târgu Mureș)

Universitatea de Vest din Timișoara (L'université de Vest de Timișoara)

Colegiul Universitar de institutori, Timișoara (Collège universitaire d'instituteurs, Timișoara)

Colegiul Universitar de institutori, Caransebeș (Collège universitaire d'instituteurs, Caransebeș)

Colegiul Universitar de institutori, Deva (Collège universitaire d'instituteurs, Deva)

Colegiul Universitar de institutori, Arad (Collège universitaire d'instituteurs, Arad)

Colegiul Universitar de institutori, Lugoj (Collège universitaire d'instituteurs, Lugoj)

Universitatea « Spiru Haret » din București – particulară (L'université « Spiru Haret » de Bucarest - privée)

Colegiul Universitar de institutori, București (Collège universitaire d'instituteurs, București)

Colegiul Universitar de institutori, Blaj (Collège universitaire d'instituteurs, Blaj)

Colegiul Universitar de institutori, Câmpulung Muscel (Collège universitaire d'instituteurs, Câmpulung Muscel)

Colegiul Universitar de institutori, Râmnicu Vâlcea (Collège universitaire d'instituteurs, Râmnicu Vâlcea)

Colegiul Universitar de Institutori « Waldorf » din București – particular (Collège universitaire d'instituteurs « Waldorf », București - privé)

Universitatea de Vest « Vasile Goldiș » din Arad – particulară (L'université de Vest « Vasile Goldiș » d'Arad- privée)

Colegiul Universitar de institutori, Arad (Collège universitaire d'instituteurs, Arad)

Colegiul Universitar de institutori, Sighetu Marmăției (Collège universitaire d'instituteurs, Sighetu Marmăției)

Colegiul Universitar de institutori, Satu Mare (Collège universitaire d'instituteurs, Satu Mare)

Fundația română pentru tineret « Decebal » din Băile Herculane – particulară (Fundation roumaine pour la jeunesse « Decebal » de Băile Herculane – privée)

Universitatea « Mihai Viteazul » din Craiova – particulară (L'université « Mihai Viteazul » de Craiova - privée)

Colegiul Universitar de institutori, Craiova (Collège universitaire d'instituteurs, Craiova)

Fundația « Meridian » - Universitatea « Virgil Madgearu » din Craiova – particulară (Fundation « Meridian » - l'université « Virgil Madgearu » de Craiova – privée)

Colegiul Universitar de institutori, Craiova (Collège universitaire d'instituteurs, Craiova)

Universitatea ecologică « Dimitrie Cantemir » din Iași – particulară (L'université écologique « Dimitrie Cantemir » de Iași - privée)

Colegiul Universitar de institutori, Iași (Collège universitaire d'instituteurs, Iași)

Universitatea « Petre Andrei » din Iași – particulară (L'université « Petre Andrei » de Iași - privée)

Colegiul Universitar de institutori, Iași (Collège universitaire d'instituteurs, Iași)

Universitatea Banatului din Timișoara – particulară (L'université Banatului de Timișoara - privée)

Colegiul Universitar de institutori, Timișoara (Collège universitaire d'instituteurs, Timișoara)

2004

Source : *Monitorul oficial al României* nr. 950 (Moniteur officiel de la Roumanie, n° 950), 2004

Universitatea din București (L'université de Bucarest)

Colegiul Universitar de institutori, București (Collège universitaire d'instituteurs, Bucarest)

Colegiul Universitar de institutori, Focșani (Collège universitaire d'instituteurs, Focșani)

Colegiul Universitar de institutori, Buzău (Collège universitaire d'instituteurs, Buzău)

Colegiul Universitar de institutori, Crevedia (Collège universitaire d'instituteurs, Crevedia)

Universitatea « 1 decembrie 1918 » din Alba Iulia (L'université « 1 decembrie 1918 » de Alba Iulia)

Colegiul Universitar de institutori, Blaj (Collège universitaire d'instituteurs, Blaj)

Universitatea « Aurel Vlaicu » din Arad (L'université « Aurel Vlaicu » d'Arad)

Colegiul Universitar de institutori, Arad (Collège universitaire d'instituteurs, Arad)

Universitatea din Bacău (L'université de Bacău)

Colegiul Universitar de institutori, Bacău (Collège universitaire d'instituteurs, Bacău)

Universitatea de Nord din Baia Mare (L'université de Nord de Baia Mare)

Colegiul Universitar de institutori, Baia Mare (Collège universitaire d'instituteurs, Baia Mare)

Universitatea « Transilvania » din Brașov (L'université « Transilvania » de Brașov)

Colegiul Universitar de institutori, Brașov (Collège universitaire d'instituteurs, Brașov)

Universitatea « Babeș-Bolyai » din Cluj-Napoca (L'université « Babeș-Bolyai » de Cluj-Napoca)

Colegiul Universitar de institutori, Cluj-Napoca (Collège universitaire d'instituteurs, Cluj-Napoca)

Colegiul Universitar de institutori, Năsăud (Collège universitaire d'instituteurs, Năsăud)

Colegiul Universitar de institutori, Târgu Mureș (Collège universitaire d'instituteurs, Târgu Mureș)

Universitatea « Ovidius » din Constanța (L'université « Ovidius » de Constanța)

Colegiul Universitar de institutori, Constanța (Collège universitaire d'instituteurs, Constanța)

Colegiul Universitar de institutori, Călărași (Collège universitaire d'instituteurs, Călărași)

Colegiul Universitar de institutori, Slobozia (Collège universitaire d'instituteurs, Slobozia)

Colegiul Universitar de institutori, Medgidia (Collège universitaire d'instituteurs, Medgidia)

Universitatea din Craiova (L'université de Craiova)

Colegiul Universitar de institutori, Drobeta-Turnu Severin (Collège universitaire d'instituteurs, Drobeta-Turnu Severin)

Colegiul Universitar de institutori, Craiova (Collège universitaire d'instituteurs, Craiova)

Colegiul Universitar de institutori, Slatina (Collège universitaire d'instituteurs, Slatina)

Colegiul Universitar de institutori, Râmnicu Vâlcea (Collège universitaire d'instituteurs, Râmnicu Vâlcea)

Universitatea « Dunărea de Jos" din Galați (L'université « Dunărea de Jos" de Galați)

Colegiul Universitar de institutori, Galați (Collège universitaire d'instituteurs, Galați)

Colegiul Universitar de institutori, Brăila (Collège universitaire d'instituteurs, Brăila)

Universitatea « Alexandru Ioan Cuza » din Iași (L'université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași)

Colegiul Universitar de institutori, Iași (Collège universitaire d'instituteurs, Iași)

Colegiul Universitar de institutori, Bârlad (Collège universitaire d'instituteurs, Bârlad)

Colegiul Universitar de institutori, Botoșani (Collège universitaire d'instituteurs, Botoșani)

Colegiul Universitar de institutori, Piatra-Neamț (Collège universitaire d'instituteurs, Piatra-Neamț)

Universitatea din Oradea (L'université d'Oradea)

Colegiul Universitar de institutori, Oradea (Collège universitaire d'instituteurs, Oradea)

Colegiul Universitar de institutori, Satu Mare (Collège universitaire d'instituteurs, Satu Mare)

Colegiul Universitar de institutori, Beiuș (Collège universitaire d'instituteurs, Beiuș)

Universitatea din Petroșani (L'université de Petroșani)

Colegiul Universitar de institutori, Petroșani (Collège universitaire d'instituteurs, Petroșani)

Universitatea din Pitești (L'université de Pitești)

Colegiul Universitar de institutori, Pitești (Collège universitaire d'instituteurs, Pitești)

Colegiul Universitar de institutori, Slatina (Collège universitaire d'instituteurs, Slatina)

Colegiul Universitar de institutori, Alexandria (Collège universitaire d'instituteurs, Alexandria)

Colegiul Universitar de institutori, Giurgiu (Collège universitaire d'instituteurs, Giurgiu)

Colegiul Universitar de institutori, Râmnicu Vâlcea (Collège universitaire d'instituteurs, Râmnicu Vâlcea)

Colegiul Universitar de institutori, Câmpulung (Collège universitaire d'instituteurs, Câmpulung)

Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești (L'université Petrol-Gaze de Ploiești)

Colegiul Universitar de institutori, Ploiești (Collège universitaire d'instituteurs, Ploiești)

Universitatea « Ștefan cel Mare » din Suceava (L'université « Ștefan cel Mare » de Suceava)

Colegiul Universitar de institutori, Suceava (Collège universitaire d'instituteurs, Suceava)

Universitatea « Valachia » din Târgoviște (L'université « Valachia » de Târgoviște)

Colegiul Universitar de institutori, Târgoviște (Collège universitaire d'instituteurs, Târgoviște)

Universitatea « Constantin Brâncuși » din Târgu Jiu (L'université « Constantin Brâncuși » de Târgu Jiu)

Colegiul Universitar de institutori, Târgu Jiu (Collège universitaire d'instituteurs, Târgu Jiu)

Universitatea « Petru Maior » din Târgu Mureș (L'université « Petru Maior » de Târgu Mureș)

Colegiul Universitar de institutori, Târgu Mureș (Collège universitaire d'instituteurs, Târgu Mureș)

Universitatea de Vest din Timișoara (L'université de Vest de Timișoara)

Colegiul Universitar de institutori, Timișoara (Collège universitaire d'instituteurs, Timișoara)

Colegiul Universitar de institutori, Caransebeș (Collège universitaire d'instituteurs, Caransebeș)

Colegiul Universitar de institutori, Deva (Collège universitaire d'instituteurs, Deva)

Colegiul Universitar de institutori, Arad (Collège universitaire d'instituteurs, Arad)

Colegiul Universitar de institutori, Lugoj (Collège universitaire d'instituteurs, Lugoj)

Universitatea de Vest « Vasile Goldiș » din Arad – particulara (L'université de Vest « Vasile Goldiș » d'Arad- privée)

Colegiul Universitar de institutori, Arad (Collège universitaire d'instituteurs, Arad)