

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 54 - 2001

Lycées et lycéens,
vingt ans après le rapport Prost



Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par l'unité Communication-Documentation-Synthèse de la mission
« Transfert et Valorisation » de l'institut national de recherche pédagogique
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

*JEAN-MARIE BARBIER, professeur au Conservatoire national des arts et métiers
MICHEL BERNARD, professeur, sciences de l'éducation à l'université de Paris II
ALAIN COULON, professeur à l'université de Paris VIII
FRANÇOISE CROS, professeur, sciences de l'éducation à l'INRP
MARIE DURU-BELLAT, professeur, sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne
JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur honoraire, sciences de l'éducation
JEAN GUGLIELMI, professeur, sciences de l'éducation
JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V
ANDRÉE TIBERGHEN, maître de recherche, CNRS de Lyon
AGNÈS VAN ZANTEN, chargée de recherche, CNRS/OSC Paris
GEORGES VIGARELLO, professeur, sciences de l'éducation, université de Paris V*

RÉDACTION

*CHRISTIANE ÉTÉVÉ, rédacteur en chef
MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, secrétaire de rédaction
Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ « COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHÈSE »
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr*

Directeur de publication : ANNE-MARIE PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs
La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque
de données *Émile 1* (INRP) et du catalogue de la Bibliothèque
Photo de couverture : CNDP médiathèque – Jean-Marie Beaumont

*Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 – Tél. 01 46 34 90 04*

SOMMAIRE

Éditorial

PATRICK RAYOU / Lycées et lycéens, vingt ans après le rapport Prost.....	5
--	---

ÉTUDES

Perspectives de recherche

– Du côté des institutions

JEAN-RICHARD CYTERMANN / Évaluer et prévoir. De la DEP à la DPD	13
HERVÉ TERRAL / La formation des professeurs de lycée : une valse-hésitation (1981-2001)	19

– Du côté des études

CATHERINE AGULHON / Élèves du technique et du professionnel : une mobilisation problématique	25
ANNE BARRÈRE / L'évaluation au lycée : regards croisés	31
FRANÇOISE CROS / Quelles innovations au lycée actuellement ?	37
MARIE-ANNE HUGON / Des enseignements modulaires aux travaux personnels encadrés	43
BERNARD ROUDET / Droits des lycéens : une lente reconnaissance	47
MARIE-LAURE VIAUD / Les lycées alternatifs, 20 ans après le rapport Prost : quel bilan ?	53

– Du côté des chercheurs

RÉGINE BOYER-CHARLES CORIDIAN / Les lycéens. Problèmes de société, questions de recherche.....	59
AZIZ JELLAB / Le sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel : une recherche auprès d'élèves de CAP et de BEP	65

Chemins de praticiens

STÉPHANE ERAIOLI / Voix et voies de la <i>radio scolaire</i>	73
GILBERT LONGHI / Être (ou ne pas être) proviseur.....	79

Repère bibliographique

YVELINE JABOIN / Enseigner dans le secondaire privé ou public.....	85
--	----

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME.....	97
-----------------	----

« *Vue sur revues* »

BLANDINE RAOUL-REA.....	111
-------------------------	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	115
Adresses d'éditeurs.....	145
Summaries.....	147

LYCÉES ET LYCÉENS, VINGT ANS APRÈS LE RAPPORT PROST

PATRICK RAYOU

Le rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, remis par Antoine Prost au ministre en 1983, inscrivait son analyse dans la prise en compte de trois changements majeurs qui commandent l'évolution des lycées depuis un quart de siècle : « *La croissance des effectifs, l'intégration à ce qui devient un système scolaire et réduit les lycées à leur second cycle, la démocratisation enfin et la hiérarchisation des sections* »¹. Les années qui ont suivi n'ont pas démenti ce processus de « massification » de l'enseignement secondaire et l'ont même prolongé à l'université. Il nous a semblé intéressant, une fois franchi ce « seuil » du siècle, de revisiter le rapport Prost. Non pour en risquer une improbable évaluation, mais pour tenter de voir, ce que les recherches disent aujourd'hui sur quelques-uns des points qu'il mettait en exergue, ce que les pratiques pédagogiques ont repris de quelques-unes de ses préconisations. Ce rapport envisageait le lycée du double point de vue des études qu'il convenait d'y développer et de l'institution qui leur sert de cadre. Nous reprendrons cette division, mais n'aborderons que certains des

aspects qu'elle recouvre. Soit parce que les questions vives d'aujourd'hui ne sont plus exactement celles de l'époque, soit, surtout, parce qu'il manque de travaux susceptibles de les aborder d'un point de vue assez informé.

Du côté des études, le rapport insistait sur la nécessité de diversifier les formations dans un lycée qui devenait le point de passage quasi obligé des nouvelles générations. Il suggérait alors de développer la « fonction réparatrice » de l'échec scolaire des lycées professionnels, sans organiser cependant une fusion avec les filières générale et technique qui se serait opérée au détriment des formations professionnelles. Il s'agissait, non de conserver telles quelles ces dernières, mais de les désenclaver, de les ouvrir vers les formations longues. La mise en place des baccalauréats professionnels au milieu des années quatre-vingt a certes fait droit à cette demande, mais l'orientation en lycée professionnel n'est-elle pas, aujourd'hui comme hier, perçue par leurs élèves comme une relégation ? Catherine Agulhon apporte ici des éléments de réponse en montrant que les disparités entre

1. *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle.* (p. 21). Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost. Décembre 1983. Ministère de l'éducation nationale. Service d'information.

les filières, déjà sensibles à l'époque, n'ont que peu évolué et que les jeunes orientés en lycée professionnel vivent toujours l'humiliation de ceux qui n'ont pas suivi la voie « normale ».

Inaugurée par une journée nationale de réflexion en octobre 1982, la consultation qui a nourri le rapport avait fait apparaître une insatisfaction assez générale relative à la certification des études : on dénonçait les savoirs figés, la gamme restreinte des aptitudes sanctionnées ou encore la faible explicitation des critères d'évaluation. Un effort tout particulier était alors demandé en matière d'évaluation, car les conséquences d'une bonne ou d'une mauvaise moyenne apparaissaient plus graves qu'elles ne l'étaient auparavant. Le travail d'Anne Barrère fait un point sur cette question en se situant des deux côtés de la relation pédagogique. Il tend à montrer que la multiplication des copies a plutôt écrasé le travail d'individualisation souhaité, décevant doublement professeurs et élèves. À la pénibilité de la tâche des premiers fait pendant le sentiment des seconds d'être en permanence jugés selon des critères auxquels il faut bien se plier même si on n'y adhère pas.

Reprenant des réflexions portées dès la décennie précédente par les mouvements pédagogiques, le rapport insistait sur l'importance qu'il y avait à ce qu'« une certaine vie » puisse trouver sa place dans des lycées où les enfants de milieux défavorisés ne se sentaient pas spontanément à l'aise. Il préconisait alors la création de foyers socio-éducatifs ainsi que de clubs, qui favorisent les relations sociales entre lycéens et diminuent l'anonymat de l'espace scolaire. Depuis, nombre d'expériences ont tenté de donner corps à cette idée. Celle que rapporte Stéphane Fraioli vise précisément à aider les élèves à exister dans leur établissement autrement que par l'obtention d'un examen. La radio scolaire lui apparaît un outil privilégié pour cela, car les apprentis journalistes trouvent dans cette authentique tribune d'expression un moyen de travailler leur rapport à l'oral, de s'éduquer aux médias et à l'esprit critique et, plus globalement, de renforcer leurs savoirs.

Les années quatre-vingt-dix nous ont aidés à déplacer notre regard du lycée sur les lycéens. Elles ont en effet été régulièrement émaillées de manifestations qui, par leur puissance et leur récurrence, ont vivement interpellé les adultes « aux affaires ». Le rapport demeure quant à lui assez allusif sur les thématiques de l'identité et de l'autonomie revendiquées par des lycéens qui

n'étaient pas encore considérés comme des « acteurs ». Tout juste suggère-t-il la création de commissions de l'aménagement et de la décoration des locaux, voire de leur maintenance, auxquelles les jeunes auraient pu être associés. Ses réflexions sur les différents conseils portent essentiellement sur la place que peuvent y tenir les parents et les personnalités extérieures. Bernard Roudet propose ici une analyse des droits nouveaux concédés aux lycéens en réponse au malaise difficilement formulable éprouvé par des adolescents devenus plus distants vis-à-vis de l'institution scolaire et constituant un groupe d'âge davantage fermé sur lui-même.

Du côté de l'institution, la taille atteinte par le système ainsi que la complexité des problèmes à traiter semblaient condamner le pilotage à vue qui la caractérisait. Il fallait la rendre plus réactive à un environnement scientifique, technique, économique et social très évolutif. Elle devait aussi mieux connaître et corriger ses propres dysfonctionnements pour lutter contre l'échec scolaire. Le rapport envisageait pour cela le développement d'un dispositif d'évaluation et de prospective. Ce dernier devait voir le jour en 1987, il visait à établir les éléments d'une prospective de l'éducation débouchant sur des programmes d'action. La DEP (direction de l'évaluation et de la prospective), devenue aujourd'hui DPD (direction de la programmation et du développement) était ainsi préfigurée. Jean-Richard Cytermann nous présente cette institution dont on s'accorde à reconnaître qu'elle constitue un outil d'évaluation du système éducatif capable notamment d'évaluer les performances de l'ensemble des lycéens de seconde ainsi que celles de leurs établissements respectifs.

La nécessité de diversifier les études trouvait un complément dans l'approche institutionnelle puisqu'il s'agissait aussi de conférer aux lycées une « autonomie pédagogique » susceptible de donner sa cohérence à l'enseignement qui y était dispensé. Le maintien d'un cadre national des études pouvait alors aller de pair avec une maîtrise affirmée de chaque établissement dans les modalités concrètes d'exécution. Il s'agissait, en particulier, de rendre aux lycées la maîtrise d'une partie de l'horaire pour diversifier les études et permettre aux équipes pédagogiques de réaliser leurs projets. Cet appel à l'initiative locale a-t-il été entendu ? Comme le montre Marie-Laure Viaud, il ne semble pas, en tout cas, avoir suscité le foisonnement d'initiatives qu'on pouvait en

attendre si on le mesure au très faible développement de lycées alternatifs depuis cette époque. Il a pu, en revanche, mobiliser des innovateurs et, comme le suggère Françoise Cros, « faire changer de métier » enseignants et lycéens. Les premiers parce qu'ils tendent à devenir des médiateurs d'apprentissage, les seconds parce qu'ils se révèlent des interlocuteurs plus actifs dans des situations d'apprentissage renouvelées. Pour Marianne Hugon, ces initiatives ne conduisent cependant pas à généraliser les actions qui répondent à l'hétérogénéité croissante des élèves. Les divers appels à la rénovation, renouvelés au long de ces vingt années, semblent ne concerner qu'assez peu des professeurs d'enseignement général long restés à l'écart des pratiques pédagogiques que mettaient en œuvre leurs collègues d'autres niveaux du système éducatif. L'institution, par la faiblesse de ses dispositifs d'appui, de valorisation et de formation continue en porte sans doute une part de responsabilité.

La place dévolue par le rapport à l'établissement appelait tout naturellement une redéfinition des fonctions de ceux qui les dirigent, les proviseurs. Ceux-ci sont désormais présentés comme des chefs de projet, animateurs d'un travail collectif et non plus simples gestionnaires de moyens. On envisageait qu'ils puissent être recrutés sur la base de leur présentation d'un programme et qu'ils tirent plus leur légitimité de leur rôle local que du mandat donné par leur ministre. Pour Gilbert Longhi, du point de vue du « proviseur lambda », on ne peut dire qu'il y ait un *avant* et un *après* Prost et la diversification des tâches de la fonction, qui devait autoriser l'initiative s'est plutôt muée en éclatement : il manque une homogénéisation des fonctions de direction qui, à défaut d'un cahier des charges qu'on ne peut imposer, devrait procéder d'une réflexion éthique sur les finalités de la profession.

Le rapport Prost insistait aussi sur la nécessité de « prendre au sérieux la formation des professeurs », l'entrée traditionnelle dans le métier à partir de la simple imitation de l'« art » de ses prédécesseurs n'étant plus appropriée aux nouvelles conditions d'enseignement. Les Iufm se trouvaient assez nettement préfigurés dans des analyses qui suggéraient notamment que le lieu de

formation des nouveaux enseignants permette la rencontre de plusieurs milieux (l'université, les centres de recherche, le second degré) et qu'il ne soit totalement intégré à aucune de ces institutions. Mais il y a loin du concept à la réalité et Hervé Terral parle ici de « vaise-hésitation » pour caractériser l'histoire de la mise en place de la nouvelle formation. L'articulation entre théorie et pratique semble en particulier avoir du mal à s'opérer dans une institution qui a tout de même, depuis 1990, préparé au métier environ 200 000 enseignants et qui devrait en former presque autant dans les cinq prochaines années. Cette identité professionnelle à construire rapproche les enseignants du privé et du public comme le montre Yveline Jaboin.

Le rapport signalait enfin que, sans une recherche suffisante, la rénovation des études risquait de tourner court. Elle paraissait en effet nécessaire pour observer et évaluer les pratiques pédagogiques, aider à élaborer des séquences, des exercices, des itinéraires de construction des savoirs par les élèves. La recherche d'Aziz Jellab sur le sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel témoigne de cette mobilisation des savoirs scolaire et technique en rapport avec les histoires familiales et les groupes de pairs. Dès le début des années quatre-vingt-dix, les travaux de recherche sur les lycées et les lycéens se sont multipliés. Pourtant, s'étonnent Régine Boyer et Charles Coridian, ils n'ont guère nourri les rapports officiels suscités depuis par l'émergence des nombreuses difficultés liées au mot d'ordre des « 80 % d'une classe d'âge » au niveau du baccalauréat. La pratique de la consultation (le « questionnaire Ballardur », le « questionnaire Meirieu ») relève vraisemblablement d'une légitimité plus grande pour les commanditaires que celle des travaux académiques. Lorsqu'il en appelait au développement de la recherche en éducation, Antoine Prost ne faisait que mettre en évidence une nécessité qui n'a fait pourtant que s'imposer depuis². Puisse la modeste et très partielle synthèse du présent dossier y apporter sa contribution.

Patrick RAYOU
INRP

Responsable de la mission « Transfert et valorisation »

2. Antoine Prost a remis au ministre, en juillet 2001, un rapport intitulé : *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*.

1

ÉTUDES

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

ÉVALUER ET PRÉVOIR DE LA DEP À LA DPD

JEAN-RICHARD CYTERMANN

Évaluer et prévoir, tel était le titre d'un des chapitres du rapport d'Antoine PROST sur les lycéens et leurs études remis en 1983.

Quatre ans après René MONORY créait, par décret du 10 février 1987, la Direction de l'évaluation et de la prospective. Les missions de cette direction étaient les suivantes : « Établir les éléments d'une prospective de l'éducation débouchant sur des programmes d'action. Pour cela elle assure la production et l'analyse des informations nécessaires à la conception et à la mise en œuvre de la politique éducative, à la prévision des évolutions du système et de son environnement, enfin à l'évaluation du système éducatif et de la formation... ». Ce n'était bien évidemment pas une création ex nihilo ; elle remplaçait le service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation, fondé par Claude SEIBEL avec des missions identiques. Beaucoup des instruments que nous évoquerons (prévision d'effectifs d'élèves, projection des besoins de recrutement en enseignants, travaux d'évaluation des performances des élèves) ont été initiés par Claude SEIBEL à qui cet article me donne l'occasion de rendre hommage. Compte tenu des rapports de pouvoir dans l'administration, la transformation d'un service en une direction est loin d'être anodine et donne du poids à son responsable face aux directions plus traditionnelles d'un ministère, parfois peu intéressées par une fonction études. La nomination de Jean-Pierre BOISIVON, professeur d'université en économie, fort de l'appui du

ministre et doué d'un très grand talent de communicateur, a donné de fait un nouvel élan, permis la valorisation des travaux accumulés, et débouché sur le plan pour l'avenir de l'éducation nationale présenté par René MONORY.

15 ANS après, il est frappant de voir la permanence des questions traitées puisqu'un chapitre entier est consacré au problème posé par le remplacement des nombreux enseignants partant à la retraite entre 1987 et 2000 et sur les difficultés prévisibles de recrutement. Le plan était accompagné de projections d'effectifs et d'hypothèses sur la part d'une génération atteignant le baccalauréat et la répartition par niveau des flux de sortie du système éducatif. Ces prévisions (cf. infra) n'étaient pas si mauvaises.

L'arrivée de Claude THÉLOT renoue avec le modèle du statisticien passionné par les sciences sociales et se traduit dans la durée (1990-1997) par une consolidation de la direction et de ses travaux. On peut mettre au crédit de Claude THÉLOT le renforcement des liens avec le monde de la recherche en éducation, la mise en place des évaluations diagnostiques (CE2, 6ème, 2nde), le développement d'indicateurs de performance des lycées, l'enrichissement du dispositif des publications avec la création de *L'État de l'École* puis de *Géographie de l'école*. Ces deux dernières publications répondent à une des missions fondamentales de la direction : éclairer le débat public sur l'éducation.

Au-delà des vicissitudes conjoncturelles, le départ de Claude THÉLOT a posé des questions de fond, pas obligatoirement illégitimes, sur la place d'une structure dédiée à l'évaluation et la statistique au sein d'une administration centrale, avec l'hypothèse d'une agence externe. Une telle hypothèse serait selon Roger FAUROUX (« notre état ») propre à garantir l'indépendance. Il faisait à cette occasion une référence erronée à l'INSEE, qui n'est pas une structure indépendante mais une direction d'administration centrale, comme la DEP devenue DPD.

Claude ALLÈGRE penchait aussi pour une agence indépendante. Au contraire le modèle français, unique en Europe, de coexistence dans une même structure de la production statistique et d'une évaluation s'appuyant sur celle-ci a donné, aux dires des experts, une avance à notre pays en matière d'évaluation. C'est ce qu'indique le rapport présenté par Claude PAIR au haut conseil de l'évaluation de l'école.

La création de ce haut conseil, voulue par Jack LANG et concrétisée en octobre 2000, permet par ailleurs, en associant l'ensemble des acteurs et partenaires de l'école, de compléter et d'enrichir l'action de l'administration et d'avoir un débat public sur les résultats et les méthodes de l'évaluation. Il peut être intéressant d'évoquer maintenant quelques travaux « phares » autour desquels s'est peu à peu forgée l'image de la direction.

LES PROJECTIONS

Les projections à long terme (10 ans) sont bien évidemment au cœur du métier de la direction, elles complètent le dispositif de prévisions à 2 ans, qui est la base de la préparation des rentrées scolaires et de la répartition des moyens entre les académies, et qui a parfois influé sur les discussions budgétaires. Les modèles de projection, mis au point dans les années 1970, reposent avant tout sur des hypothèses à formuler aux points clés de la scolarité : orientations à la fin de la troisième et à la fin de la seconde, devenir des élèves après le BEP avec le développement des baccalauréats professionnels, taux de réussite au baccalauréat et, d'une manière générale, évolution des taux de redoublements. La difficulté a pu résider parfois dans la détermination de ces paramètres clés, que la DPD ou la DEP ne peuvent fixer seules, et qui nécessitent des choix ou des arbi-

trages, soit de la direction en charge de l'enseignement scolaire, soit même des cabinets ministériels. C'est particulièrement vrai en période de stagnation ou de baisse démographique. On peut donner, comme exemple, celui des orientations en fin de 3ème et de leur ventilation entre enseignement général et enseignement professionnel.

Quoi qu'il en soit, une comparaison des prévisions réalisées en 1987 et de la réalité constatée en 2000 est éclairante et montre que le ministère n'a pas à rougir de ses prévisions :

– proportion d'une génération obtenant le baccalauréat en 2000 :

prévu 60 % réalisé 61,7 %

– répartition des bacheliers en 2000 par type de baccalauréat :

baccalauréat général

prévu 52 % réalisé 53 %

baccalauréat technologique

prévu 31 % réalisé 29 %

baccalauréat professionnel

prévu 17 % réalisé 18 %

– sorties sans qualifications en 2000 :

prévues 57 000 réalisées 56 000

Par ailleurs l'évolution des effectifs d'élèves est un des deux volets de la détermination des besoins de recrutement en personnels enseignants. Claude SEIBEL, dès 1976, avait eu l'intuition de l'importance des départs à la retraite des enseignants à partir de 2000 et avait souhaité que soit mis au point un modèle des besoins de recrutement.

Ce modèle, appelé BERCI, simple dans ses principes, repose sur l'architecture suivante :

– l'évolution de la demande d'enseignement résulte de l'évolution des effectifs d'élèves, de leur répartition en classes, sections et options, de l'évolution des horaires des élèves, et de la variation des taux d'encadrement ;

– l'évolution de l'offre d'enseignement résulte de l'évolution démographique des corps d'enseignants (retraités...) et d'éventuelles variations des obligations de service ;

– la confrontation de l'offre et de la demande permet de déduire un besoin de recrutement de nouveaux enseignants.

Les résultats de ces travaux sont exposés chaque année dans un numéro intitulé *Projection du système éducatif* et dédié à ce thème de la revue *ÉDUCATION ET*

FORMATIONS. Ce modèle est typiquement un modèle d'aide à la décision : il permet de chiffrer le coût des réformes pédagogiques, sachant qu'une variation d'une heure dans une discipline peut se traduire par un solde, positif ou négatif, de quelques milliers d'emplois. Il est donc un des éléments qui contribuent à la fixation du niveau des concours de recrutement, sans que cela puisse être mécanique. Le calcul pourrait en effet conduire à l'absence de besoin d'ouverture de recrutements dans une discipline, ce qui n'est techniquement et politiquement pas possible. Enfin ce travail a été, jusqu'au plan pluriannuel obtenu à la rentrée 2000 par le ministre de l'éducation nationale Jack LANG, un substitut à la publication d'une programmation annuelle des recrutements prévue par la loi d'orientation de 1989.

LES PANELS D'ÉLÈVES

Le panel d'élèves est, au sens employé dans les milieux de la recherche, un « grand instrument ». Il s'agit d'une technique d'enquête dont le service statistique du MEN a une expérience déjà longue et qui couvre des aspects variés. Depuis 1972, six panels d'élèves ont été, en effet, mis en place, deux panels d'écoliers (1978 et 1997) et quatre panels de collégiens (1973, 1980, 1989, 1995). Les panels permettent de suivre un échantillon représentatif d'élèves depuis l'entrée dans le système éducatif jusqu'à la sortie. Étendus depuis 1996 à l'enseignement supérieur, ils contribuent à mieux cerner les orientations au sortir des lycées vers ce cycle d'enseignement. La taille des échantillons varie selon le champ de l'enquête. Elle est proche de 10 000 élèves dans le cas de panel d'élèves du premier degré et atteint 20 000 élèves lorsque le suivi des scolarités porte sur le second degré.

La création de la direction de l'évaluation et de la prospective en 1987 a amorcé le développement d'une culture d'évaluation dans le système éducatif. Ce développement a pris plusieurs formes qui expriment d'ailleurs la « polysémie » du terme évaluation¹.

Dans le système d'information statistique du ministère, les panels d'élèves présentent certaines spécificités qui leur confèrent une place singulière. Ils ont la particularité d'être indépendants des impératifs de gestion et entièrement tournés vers la connaissance du fonction-

nement du système éducatif et l'évaluation des politiques éducatives. De plus, ils sont l'un des rares fichiers nominatifs, articulés sur une collecte très riche de données individuelles, existant au niveau de l'administration centrale. Par ailleurs, leur champ ne se limite pas à l'enseignement public, ni même aux formations publiques et privées sous contrat, sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale, mais couvre l'ensemble du système éducatif et donne donc des informations non disponibles par ailleurs sur les échanges avec l'enseignement agricole ou l'apprentissage. Enfin, sous l'impulsion de Claude THÉLOT, l'information recueillie a été considérablement accrue au début des années 1990. En particulier, on dispose, pour tous les élèves de l'échantillon, de la remontée des scores obtenus aux principales évaluations nationales et d'informations recueillies directement auprès des élèves et de leur famille. Il est ainsi possible d'observer – et d'intégrer comme paramètres explicatifs des scolarités – non plus seulement des caractéristiques morphologiques, comme le milieu social ou la taille de la fratrie, mais aussi des attitudes et des représentations comme les attentes à l'égard de la formation initiale, les facteurs de choix de l'établissement ou encore le degré de concordance entre l'orientation obtenue dans l'enseignement supérieur et les vœux initiaux.

LES ÉVALUATIONS

Le volet le plus original et le plus marquant est sans doute celui des évaluations de masse ou évaluations diagnostiques. Elles ont été mises en place en 1989 pour le Cours élémentaire 2 (CE2) et la 6ème, en 1992 pour la classe de 2nde. S'agissant de l'évaluation en seconde : elle concerne la totalité des élèves qu'ils soient en Lycée professionnel (LP) ou en Lycée d'enseignement général et technique (LEGT) et couvre cinq matières (Français, Mathématiques, Histoire-Géographie, Allemand, Anglais) en LEGT tandis que les élèves de lycée professionnel sont évalués à partir d'un cahier commun pluridisciplinaire. Cette évaluation, à partir de protocoles d'évaluation, a pour but de permettre aux enseignants de recueillir des informations sur les compétences et les savoir-faire des élèves, de situer les forces et faiblesses

1. *Réussir l'école*, Philippe JOUTARD et Claude THÉLOT (p. 133), Paris, Seuil, 1999.

des élèves, d'en informer parents et élèves et enfin, à partir de ces constats, de définir des réponses adaptées (remédiation). Elle devait également faciliter la mise en place des modules ou de l'aide individualisée en classe de seconde. Au-delà de cet objectif primordial pédagogique, cette évaluation peut servir au pilotage du système, tant au niveau académique que national. Un bilan annuel est ainsi fait à partir d'un échantillon représentatif de 2 000 élèves en LEGT et de 2 000 élèves en LP. Ces évaluations – et il faut résister à la tentation – ne peuvent être en revanche utilisées comme évaluation, bilan permettant de comparer dans le temps les performances des élèves et de répondre à la sempiternelle question « le niveau baisse-t-il ? ». Force est de constater qu'au contraire des évaluations CE2, 6ème, cette évaluation en seconde, quoique obligatoire, est loin d'être effectuée partout et encore moins d'être exploitée. La situation n'ayant pas tendance à s'améliorer, il a été décidé de se limiter à partir de la rentrée 2002 à l'exploitation d'une banque d'outils. On peut s'interroger sur la différence d'acceptation de ces évaluations en 2nde par rapport au primaire ou au collège ; les enseignants du lycée sont peut-être moins réceptifs au questionnement pédagogique créé par l'hétérogénéité des élèves².

LES PERFORMANCES DES LYCÉES

Le second exemple que je prendrai est celui de l'évaluation des lycées. Des travaux ont été développés en réaction aux palmarès des lycées réalisés depuis plusieurs années par des hebdomadaires ou des mensuels, et notamment celui du *Monde de l'Éducation* qui existait depuis 1985, fondé sur le seul taux brut de réussite au baccalauréat. Les travaux menés depuis 1992 ont montré clairement qu'il ne fallait pas se limiter à ce seul indicateur mais prendre en compte deux autres indicateurs, le taux d'accès des élèves de seconde au baccalauréat et la proportion de bacheliers parmi les sortants. Il est clair qu'un établissement qui amène, même au prix de redoublements, une très forte proportion de ses élèves de seconde jusqu'à la réussite au baccalauréat, a tout

autant voire plus de mérite que tel lycée de centre ville qui « écrème » à la fin de la seconde en ne gardant que les meilleurs et qui obtient aisément un taux de 100 %. Les travaux de la DEP ont aussi montré qu'il fallait tenir compte de la composition de la population scolaire, mesurée par l'âge et la catégorie socioprofessionnelle. À été ainsi introduite la notion de « valeur ajoutée » de l'établissement et pour chaque indicateur, la comparaison des résultats observés avec les résultats attendus compte tenu des caractéristiques de la population scolaire de l'établissement³.

Le choix de la transparence fait par le Ministère sur ce sujet a été beaucoup critiqué et récemment encore par Philippe MEIRIEU. Il me semble toutefois avoir été positif : il a répondu à une demande sociale réelle ; la qualité scientifique des travaux est incontestable, et enfin cette présentation a modifié, malgré tout, les approches du sujet. La preuve peut en être donnée par un article du *Parisien* qui présentait, au regard de la valeur ajoutée, *une quinzaine de lycées performants de banlieue et non les traditionnels lycées de centre de Paris. Le ministère a donc contribué à l'amélioration de la qualité du débat public sur ce sujet (sens peu clair).*

LES PUBLICATIONS

Je voudrais enfin évoquer les deux publications que sont *L'État de l'École* et *Géographie de l'École* qui apportent une contribution réelle à l'évaluation du système éducatif dans son ensemble. Créées sous l'impulsion de Claude THÉLOT, Lionel JOSPIN étant ministre de l'Éducation Nationale, elles en sont maintenant respectivement à la 11^e et à la 7^e édition. Témoignage d'une volonté de transparence, elles préfigurent une mesure qui sera adoptée en 2000, celle de la publication d'un rapport d'activité ministériel dont elles constituent des éléments essentiels.

L'État de l'École relève de la méthodologie des indicateurs sociaux et distingue entre indicateurs de coût d'activités et indicateurs de résultats⁴. Il apporte des éléments de réponse à des questions comme « Combien

2. *Forces et Faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (Claude PAIR).

3. *L'évaluation de l'établissement scolaire*, ouvrage coordonné par Jean Vogler p. 239 à 248.

4. Préface de *L'État de l'École*, n° 10.

coûte à la collectivité nationale notre système éducatif ? » ; « Quelle est l'évolution de ses moyens ? » ; « Dans quelle mesure l'école contribue-t-elle à la réduction des inégalités ? » ; « Comment s'insèrent dans la vie active les élèves et les étudiants sortant du système éducatif ? ».

Géographie de l'École répond à une des questions traitées dans le rapport PROST, qui lui consacre un chapitre, celle des disparités régionales dont l'analyse est devenue depuis 2 ans un des thèmes forts du programme de travail de la direction. La totalité des académies y est décrite par des cartes s'intéressant à des indicateurs d'environnement, aux évolutions démographiques et à celles de l'offre de scolarisation, aux coûts et aux résultats du système éducatif. Elle permet de faire apparaître des typologies de région⁵.

Si l'on prend l'exemple d'un indicateur comme celui d'un pourcentage d'une génération obtenant le baccalauréat, on peut constater à la fois une forte progression générale, une réduction des écarts, et des changements forts dans la hiérarchie des académies avec une vive progression de celles de l'Ouest et inversement un tassement, voire une régression de la position des académies du Midi méditerranéen. Reste maintenant à dépasser le stade des observations et à tenter d'expliquer les raisons de ces évolutions, et par exemple de la position de l'académie de Rennes en première ligne pour la plupart des indicateurs. C'est l'objet d'un appel à projets qui a été lancé à l'automne 2001 avec la DATAR et le ministère de la Recherche.

Au bout du compte, il est satisfaisant pour un responsable ministériel de voir reconnu dans le rapport sur les forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France, comme dans celui du Comité du coût et du rendement des services publics, que l'Éducation nationale est dans une situation favorable par rapport à la plupart des systèmes éducatifs étrangers pour la variété et la qualité de ses évaluations ; comme elle l'est par rapport aux autres administrations françaises⁶.

DES PROGRÈS

Au-delà de ce constat, il reste à s'interroger sur l'impact des travaux de la direction. On examinera successi-

vement les rapports avec les autres directions du ministère et les deux inspections générales, le développement des relations avec les services académiques, les liens avec le monde de la recherche en éducation et enfin l'éclairage du débat public sur l'éducation.

La liaison avec les autres directions se fait d'abord par l'instrument de coordination qu'est le programme de travail de la direction. Ce programme de travail est la résultante à la fois des propositions qui remontent de chaque bureau de la direction et de la demande émanant des autres directions, formalisée notamment par une séance de travail au niveau des directeurs. Il n'en reste pas moins que le travail en commun des directions n'est pas toujours un réflexe dans le ministère et que sa qualité dépend beaucoup des relations interpersonnelles. Des progrès ont pu être constatés dans la rénovation du dispositif d'évaluation avec la direction de l'enseignement scolaire, dans le travail avec l'inspection générale sur la réforme de la 6ème. Mais d'une manière générale il n'y a pas de véritable articulation entre conception des programmes, conception des épreuves d'examens et résultats des évaluations.

Des progrès ont été accomplis dans les relations avec les rectorats. Une nouvelle génération de recteurs apparaît plus sensible aux questions de pilotage des académies et accorde sans doute plus d'importance aux travaux réalisés par les services statistiques académiques, qui ne sont plus uniquement des relais de la direction en charge des statistiques. Parallèlement l'animation par cette dernière du réseau des services statistiques ne se fait plus de manière hiérarchique mais dans une démarche de mutualisation de travaux effectués au niveau académique. On arrive ainsi à une cohérence assez remarquable et pleine de promesses entre la contractualisation avec les académies, coordonnée par la direction de l'enseignement scolaire, l'évaluation des académies menée par les deux corps d'inspections, et les travaux de la DPD dans le cadre d'un système d'information partagé.

La direction a également développé ses relations avec la communauté de la recherche en éducation. Les bases de données dont elle dispose, et en particulier celles relatives aux panels, seront mises à disposition des chercheurs de manière systématique et libérale. Une

5. *Géographie de l'École* (Numéro spécial novembre 1999) et n° 7 octobre 2001.

6. Rapport précité *Forces et Faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (Claude PAIR).

politique d'appels d'offres à destination notamment de cette communauté a été lancée : appel d'offres sur l'investissement éducatif... appel d'offres sur la déscolarisation, appel d'offres sur l'évaluation du système éducatif, appel d'offres sur les disparités régionales déjà citées. Des thèmes d'actualité utiles aux décideurs du ministère peuvent ainsi être abordés ; le numéro 60 d'*Éducation et Formations* fait ainsi un bilan du démarrage de l'aide individualisée en seconde.

Enfin une des missions essentielles de la direction, complémentaire mais non contradictoire avec celle d'aide aux décideurs, est l'information du public de manière à éclairer le débat sur l'éducation. Cette mise à disposition des travaux de la DPD passe par une

politique de publications écrites, notes d'information, hebdomadaires, plutôt à destination d'un public assez large, revue *Éducation et Formations*, en principe trimestrielle, à caractère plus scientifique, *Dossiers d'éducation et formations* à destination des chercheurs, enfin publications annuelles grand public que sont *Repères* et *Références statistiques, L'État* et la *Géographie de l'École*. À ces publications écrites s'ajoute une mise à disposition télématique des documents par l'intermédiaire d'un site web jugé par le magazine *Alternatives économiques* comme le meilleur site statistique français.

Jean-Richard CYTERMANN
Ministère de l'Éducation nationale
Direction de la Programmation et du Développement

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LYCÉE : UNE VALSE- HÉSITATION (1981-2001)

HERVÉ TERRAL

La formation des professeurs est, en France, depuis au moins une centaine d'années (cf. l'enquête parlementaire sur l'enseignement secondaire de 1899), un *leitmotiv* structurant les débats éducatifs et politiques. Les changements s'opèrent néanmoins lentement, malgré la création des Centres Pédagogiques Régionaux (1952), destinés à former le corps nouveau des professeurs certifiés.

LE TEMPS DES RAPPORTS

La victoire de la « gauche unie » en mai 1981 s'accompagne de quelques grands rapports réformateurs... Plus que le rapport de L. Legrand, *Pour un collège démocratique* (décembre 1982), appelant à une redéfinition des fonctions enseignantes par la remise en cause de la « classe » au profit des « groupes », deux autres rapports concernent plus strictement la formation des maîtres :

LE RAPPORT D'A. DE PERETTI SUR « LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE »¹

Par son objet même, le rapport sera considéré par *Le Monde* (20-3-1982) comme une « refonte complète du système de formation des enseignants ». Plusieurs traits le caractérisent :

– Pour la formation initiale, il conviendra de viser « l'allongement et l'insertion au sein du monde universitaire des différentes formations ainsi que leur progressive égalisation ». On devra, par là même, « assurer en même temps un haut niveau de connaissances et renforcer la professionnalisation des métiers de l'Éducation Nationale ». Aussi, « dès le début de la formation », on recherchera une « articulation [...] entre l'acquisition des connaissances disciplinaires et théoriques du meilleur niveau et l'exercice effectif de la relation d'enseignement ainsi que l'apprentissage des méthodologies qui la rendent efficiente ». « Cette alter-

1. A. de Peretti. *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*. Paris, La Documentation française, 1982, 339 p.

nance » fera donc appel à des « compléments théoriques [...] relevant aussi bien des disciplines que des sciences de l'éducation et de la communication » (p. 22).

– Il est envisagé, dès lors, avec pragmatisme, des « regroupements des diverses institutions existantes » conduisant à des Instituts Universitaires de Formation organisés en réseaux (du département au niveau national). Concernant les formateurs (chap. 6), la Commission recommande de faire largement appel à des formateurs « occasionnels » – ce qui sera, au demeurant, un credo des MAPPEN² (p. 125).

– Tout en s'interrogeant sur le taux d'échec au CAPES « pratique » (0,1 %), le rapport envisage de compléter les épreuves classiques par « des épreuves de nature (...) pré-professionnelle » : examens d'aptitude sur la communication, épreuves sur les capacités de mise en œuvre, par exemple corrigés de devoirs (chap. 7)³.

– Sont enfin prévus « des tronc communs de formation pour les enseignants des premier et second degrés en coopération avec les universités et les mouvements ou associations de spécialistes » (p. 22), avant d'aller « plus avant dans l'unification des corps » (p. 26) – l'agrégation devenant à terme un concours interne (« après trois à cinq ans d'ancienneté »).

Le rapport De Peretti introduit donc des éléments de rupture importants avec la stricte tradition de l'excellence disciplinaire, tout en prenant appui sur certaines pratiques déjà existantes mais dans des secteurs plutôt dominés ou marginaux de l'enseignement (celles des ENNA⁴ tout particulièrement).

LE RAPPORT D'A. PROST SUR « LES LYCÉES ET LEURS ÉTUDES »⁵

S'appuyant sur une consultation nationale des personnels durant deux journées, le rapport Prost s'efforce de définir « l'évolution du métier » et les réponses qu'elle appelle dans une perspective critique :

– à l'égard des CPR tout particulièrement dans lesquels la formation est jugée « totalement empirique » (à la différence des ENNA qui ont donné « certains des chercheurs les plus connus en sciences de l'éducation »)⁶ ;

– à l'égard des universités caractérisées par la présence de « modèles pédagogiques » (« cours magistral » et « travail individuel » des étudiants totalement libres) qui, transposés dans les lycées, pourraient... « provoquer l'effondrement des études secondaires » (p. 212).

D'où la formulation de « trois propositions à court terme » :

1°) « développer la recherche en éducation [...] à la fois comme science, comme éthique et comme mode de formation » ;

2°) « prendre au sérieux la formation des enseignants » : « apprendre [le métier] à un collègue nécessiterait une compétence spécifique » ;

3°) « réformer les concours de recrutement CAPES et Agrégation », c'est-à-dire :

– « intégrer l'année de formation dans le concours » à sa pleine place ;

– « vérifier [ce] qu'il n'est pas permis d'ignorer » : « docimologie, problèmes d'évaluation ou organisation générale du système éducatif » ;

– instituer « deux épreuves centrales à fort coefficient ». D'abord par « la soutenance d'un mémoire de recherche sur un sujet de didactique ou plus largement de sciences de l'éducation mais qui ait un rapport direct avec une pratique pédagogique » (p. 220). Ensuite par « la rédaction et la soutenance d'un rapport de stage » (conduite de la classe, programme visé, exercices donnés, corrections réalisées, documents fournis aux élèves).

Moins radical que le rapport De Peretti, le rapport Prost n'envisage pas la transformation de l'agrégation (institution bicentenaire) en concours interne. Il tente, néanmoins, de mettre l'accent sur les aspects pratiques du métier : l'année de formation CAPES ne doit pas ainsi

2. Les Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale naissent en juin 1982. Après avoir rejoint le giron des IUFM en 1998, la formation continue semble retourner vers les rectorats (2001).

3. Comme il en allait pour les certificats d'aptitude à l'enseignement des collèges (CAEC) créés fin 1941 ou à l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1883.

4. Écoles Normales Nationales d'Apprentissage, créées en 1945 pour la formation des maîtres de l'enseignement professionnel.

5. *Les lycées et leurs études au seuil du xx^e siècle* : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost, Paris, MEN-CNDP, 1983, 288 p.

6. A. Prost fait ici allusion à G. Mialaret, A. Léon, M. Postic.

se transformer en année préparatoire à l'agrégation... De même, envisage-t-il souplement le lieu de formation futur comme une « intersection entre plusieurs milieux : l'université, les centres de recherche, le second degré. » (p. 221).

Cette prudence trouve sans doute sa source dans un regard d'historien porté à relativiser : « L'obstacle le plus profond est cependant le scepticisme général envers la formation professionnelle. Au vrai, il est insurmontable (sic). Prôner une telle formation est prêcher dans le désert. Tout ce qui est « pédagogie » suscite en France, dans de nombreux milieux, le mépris ou la dérision », conclut l'auteur (p. 217).

Quelques années plus tard, P. Bourdieu et F. Gros (professeurs au Collège de France), feront paraître leurs sept *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*⁷. Le cinquième principe proposera par exemple de « diversifier les formes de la communication pédagogique » par l'introduction de « travaux dirigés et d'enseignements collectifs regroupant des professeurs de deux ou plusieurs spécialités et pouvant revêtir la forme d'enquêtes ou d'observations sur le terrain ».

LE TOURNANT DES IUFM

Dans un contexte marqué par la difficulté de recruter dans certaines disciplines, le retour de la gauche aux affaires (mai 1988) va se concrétiser par un triple souci : 1) unifier la formation ; 2) en assurer une « meilleure gestion » ; 3) la « professionnaliser » – selon un terme polysémique appelé à un grand avenir. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres voient le jour *de jure* avec la loi d'orientation sur l'enseignement du 10-7-1989 (art. 17) et, *de facto*, dès septembre 1990 pour trois d'entre eux (Grenoble, Lille, Reims) – dans le cadre d'une « expérimentation » étendue à chaque académie l'année suivante. Quelques textes servent de repères (parmi des dizaines publiés alors, aussi dispersés qu'il y avait de sous-directions ministérielles) :

a) Le rapport du recteur D. Bancel : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* (10-10-1989) est le premier d'entre eux, issu d'une commission d'experts⁸. Partant de la notion de « professionnalité globale », il définit des compétences qui caractérisent depuis longtemps la fonction (« organiser un plan d'action pédagogique »), des éléments plus novateurs (« favoriser l'émergence de projets professionnels positifs », participer au projet d'établissement) et développe une série d'options relevant de pédagogie dite « de la maîtrise » (« préparer et mettre en oeuvre une situation d'apprentissage, réguler son déroulement, l'évaluer », « fournir une aide méthodologique aux élèves ») – « activités professionnelles [qui] concernent les maîtres de tous niveaux ».

b) Le Ministère avance ses propres options. Si, en février 1991, une de ses revues⁹ déclare : « On ne sait pas encore quel sera le service d'un enseignant affecté en IUFM, la répartition des enseignements entre formateurs, ni ce qu'ils enseigneront exactement » (sic), la circulaire du 2-7-1991 indique déjà : « Chaque IUFM établit son plan de formation », soumis à l'administration centrale pour agrément. La note sur les contenus des enseignements et la certification dans les IUFM (28-3-1991) donne, quant à elle, une première réponse sur les principes majeurs devant guider la formation : le parcours individualisé de l'étudiant, l'articulation fondamentale de la théorie et de la pratique, l'architecture globale des deux années en IUFM (avec concours au milieu) où apparaît la notion d'une « formation générale et transversale, commune ou non », peu définie quant à ses disciplines de référence¹⁰. Les enseignements communs doivent entrer en interaction avec les pratiques : « On ne saurait privilégier la forme du cours magistral ».

La circulaire du 20-3-1992, préparant les plans 1992-94, fait appel pour préciser cet aspect général de la formation à quelques disciplines (sociologie, histoire, épistémologie...) en tant que « méthode utilisée » (sic) : mais, si elle parle de « champs d'application », n'en demeureront

7. Commission présidée par P. Bourdieu et F. Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris, MEN, mars 1989, 14 p.

8. Ce texte concrétise les grandes options du *Rapport annexé à la loi* publié au *Journal officiel* le 14-7-1989.

9. *Avenirs* (Onisep), n° 421.

10. Ce sont plutôt des thèmes qui sont indiqués : la numération, la lecture, le travail du corps et de la voix, les ZEP, etc. Cf. Guy Legrand, « La « formation générale » au fil des textes », *Spirale*, 1994, n° 12, 39-60.

pas moins, dans les faits, des objets très parcellisés de savoirs (la violence à l'école, éducation et médias...) : il est permis de s'interroger alors sur ce qui les unifie *in situ*, par delà des thématiques du type « gérer une situation d'enseignement » susceptibles de recevoir des contenus et de faire appel à des pratiques de formation fort diverses – le cours magistral (par exemple sur la « relation pédagogique » !) ayant pu être imposé par des directions locales soucieuses d'économies budgétaires... dans certains secteurs. D'autant que, en 1992 et en 1993, existera une épreuve d'admission dite « professionnelle » (1^{re} année) dans les CAPES, CAPET, CAPLP (BO, 26-9-1991, n° 33), qui focalisera, un temps, toutes les attentions (et toutes les critiques).

Cette dernière, sans se confondre avec « l'épreuve de qualification professionnelle » (2^e année, ex-« Capes pratique »), doit permettre d'« apprécier l'aptitude [du candidat] à analyser une situation de classe dans une classe de collège ou de lycée¹¹ », mais « ne donne pas lieu à l'introduction d'une discipline nouvelle déconnectée de la discipline que le futur professeur aura pour mission d'enseigner » (sans que l'on sache plus précisément si sont ainsi visées les didactiques, les sciences de l'éducation, etc.). Cette recommandation sera différemment comprise selon les jurys, allant d'une interprétation strictement centrée sur la discipline d'enseignement (philosophie, espagnol...) à une ouverture sur la pédagogie générale (secteurs techniques)¹². Parallèlement, le « mémoire professionnel », déjà présent dans la formation des instituteurs et des professeurs de LP, doit constituer l'autre pôle de la professionnalisation : il s'agit « d'identifier un problème ou une question concernant ses pratiques [et] de proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant en ce domaine » (circ. 91-202 du 2-7-1991). Là encore, les mises en œuvre peuvent être très variées selon les secteurs de formation mais on peut constater peu de co-directions entre formateur disciplinaire et généraliste dans les pôles traditionnels du secondaire.

À partir de la « contre-réforme » *stricto sensu* relativisant en juillet 1993 « l'épreuve dite professionnelle », la circulaire relative à l'élaboration des projets des IUFM pour 1995-1999 (novembre 1994, DGE Sup. 10 et 11) va confirmer l'ancrage disciplinaire du « métier d'enseignant ». Elle recourt volontiers à l'adjectif (« didactique », « pédagogique ») au lieu d'utiliser les substantifs correspondants (pédagogie générale, didactique des disciplines). Si elle introduit néanmoins une « éthique professionnelle » centrée sur la connaissance du système éducatif, de « ses missions essentielles », de ses « valeurs de référence » (un classique de l'Inspection), elle parle globalement de « domaines de formations autres que disciplinaires » sans plus de précisions, marginalisant, si besoin en était encore, la part de la philosophie et des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, etc.). Les deux textes définissant les deux grandes voies de l'enseignement (« référentiel de compétences » du professeur des écoles, BO n° 45, 8 décembre 1994 ; « missions » du professeur de lycée et collège, BO n° 22, 29 mai 1997), s'ils divergent sur leurs fondements théoriques (peu ou prou « modernes » pour les premiers et « traditionnels » pour les seconds), demeurent tous deux peu loquaces sur les savoirs communs aux enseignants. Les « formations communes » sont, au demeurant, de plus en plus réduites et volontiers présentées sous forme de conférences amphithéâtrales ou de tables rondes entre « acteurs » et « grands témoins », très prisées, sur quelques sujets phares¹³. Enfin, la recommandation faite aux jurys de « déceler que les candidats ont réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et, plus particulièrement, de celui de la discipline dans laquelle ils souhaitent exercer » (arrêté du 4-9-1999) est, selon B. Gutrey (*Le Monde*, 22-6-1999) « demeurée lettre morte »¹⁴.

On peut donc, en résumé, repérer au plan national (*ante* ou *post* 1993) quelques traits saillants de la « nouvelle formation » :

11. Une option 1 repose sur les propres observations du candidat ; une option 2 sur un dossier établi par le jury ; une option 3 (professorat professionnel et technique) sur un dossier réalisé dans le cadre d'une activité professionnelle antérieure. Après juillet 1993, seules les deux dernières options subsisteront comme « épreuve sur dossier ».
12. Phénomène perceptible dès les « Informations pratiques sur l'épreuve professionnelle » (BO, 19-3-1992, n° 12).
13. Par exemple à l'IUFM de Toulouse sur : « l'éducation à la citoyenneté » (Amnesty International), « homosexualité et milieu scolaire », « la responsabilité civile et pénale des enseignants » (MAIF), etc.
14. Sauf à considérer, par exemple, qu'une interrogation sur la sécurité relève, en physique appliquée, d'une réflexion sur la citoyenneté...