



Syndicat National de l'Éducation Physique de l'enseignement public
(Fédération Syndicale Unitaire)
76 rue des ronds-points, 75020 Paris
www.snepfusu.net

Document de travail

Formation des enseignants

Pour Chloé, tout
a commencé en

Éducation
Physique et
Sportive !

Un investissement indispensable... et rentable

Préparer une
autre réforme

La catastrophe annoncée par tous les acteurs formateurs, universitaires, syndicalistes, étudiants, parents d'élèves, a produit immédiatement des dégâts considérables. La démonstration de la nocivité de la réforme est largement partagée. Nous devons nous concentrer sur la perspective d'une nouvelle réforme à venir : celle-ci est inéluctable, la France a besoin d'enseignants mieux formés, plus qualifiés, mieux rémunérés.

Les propositions qui suivent s'appuient sur des points qui font accord parmi les acteurs concernés par la formation mais aussi sur des données vérifiables (notamment de l'observatoire de la vie étudiante). Elles sont réalistes à court, moyen et long terme.

La formation des enseignants est complexe, fait « système » et on ne peut étudier les éléments, par exemple la place des concours, isolés les uns des autres.

Il faut donc se forger une vision globale du système. Au-delà même des propositions concrètes, nous proposons une posture qui nous paraît ouverte et bâtir de réelles perspectives.

Cordialement,

Claire Pontais - Christian Couturier

pages

04

Des points d'accord non négligeables

05-06

Des problèmes structurels imbriqués

Repenser l'attractivité du métier d'enseignant

Un concours à intégrer dans le cursus

Une structure renouvelée pour piloter la formation

07

Les exigences du métier : de quoi a besoin un enseignant ?

08-11

Comment augmenter le temps de formation sans augmenter la durée globale du cursus ?

Le volume global de formation : un paramètre déterminant

Les pré-recrutements : un levier plus important qu'on ne l'imagine

La « pré-pro », vers une intégration...

12

Des concours inadaptés

13

Quelles propositions ? Trois voies

Annexe 1 : Les autres propositions que nous ne retenons pas

Annexe 2 : Les pré-recrutements

Annexe 3 : Tuteurs et formations de formateurs

Annexe 4 : Charte des stages

Annexe 5 : Année de fonctionnaire stagiaire et première année de titulaire

Annexe 6 : Recherche

Résumé

Former un professeur demande du temps. Cela impose de réfléchir pas seulement au master mais à l'ensemble du cursus de L1 jusqu'à la première année de titulaire.

Il faut envisager différentes voies d'accès au métier, d'égale valeur : une voie pour les étudiants qui se destinent tôt au métier d'enseignant et une ou deux autres pour ceux qui suivent d'autres masters ou sont en situation de reconversion.

Les pré-recrutements sont l'outil indispensable pour dépasser les problèmes actuels : libérer les étudiants des contraintes financières afin de dégager une période significative de formation à temps plein, gage de qualité de cette formation, et de l'élévation réelle du niveau des futurs profs.

La place et les contenus de concours doivent être revus

La recherche « en-sur-pour » l'éducation doit permettre de faire un bond qualitatif.

Ces propositions sont faites pour dépasser les clivages actuels entre les différents syndicats et entre les différents degrés d'enseignement.

Il faut malgré tout constater un certain nombre d'évolutions dans la réflexion. Les lectures des différents documents produits par les organisations syndicales, éducatives, mais aussi des associations institutionnelles comme la CPU ou la CDIUFM laissent apparaître des points d'accord :

- Tout le monde reconnaît que le découpage des savoirs, connaissances et compétences, dans des catégories « scientifiques » d'un côté et « professionnelles » de l'autre est une impasse d'autant plus grande que la production scientifique montre dans tous les domaines un décloisonnement de plus en plus évident. Cela amène tout le monde à revendiquer une formation dite « intégrée », tout en pointant la réelle difficulté de la mettre en place. Dans le champ de la formation des enseignants, la notion de « formation intégrée » a été étudiée et nombreuses sont les recherches qui portent sur ce thème (notamment les recherches en didactique des disciplines, didactique professionnelle ou psychologie du travail).
- Le temps des 5 années de formation initiale, calibré comme aujourd'hui, ne permet pas de tout faire : formation universitaire professionnalisante - préparation au concours - ouverture à une poursuite d'étude dans un troisième cycle et/ou réorientation. Il faut donc repenser tout cela et concevoir une progressivité.
- L'année de fonctionnaire-stagiaire (Bac+6) doit comporter des compléments de formation professionnelle, impliquant des décharges de service.
- Sans s'attarder outre mesure sur la notion « d'alternance », piégée dès lors qu'elle est reprise par le ministère pour reprendre le discours de ses opposants sans se donner les moyens de la mettre en œuvre, on peut raisonnablement penser qu'il y a également consensus : une articulation entre apport de connaissances, le « terrain » professionnel, l'analyse de pratique, l'initiation à la recher-

che, qui dépasse largement l'alternance classique université-milieu professionnel, est une nécessité.

- Les propositions d'un concours de recrutement au niveau L3 sont moins vives aujourd'hui qu'à l'annonce de la réforme. Ceux qui plaident pour un concours à ce niveau prenant le risque d'afficher une régression dans le niveau de qualification et ses conséquences sur la rémunération des enseignants, voire un décrochage entre premier et second degré.
- Les concours imposés par le ministère ne sont pas bons. Alignés sur 4 épreuves, mal conçus, ils ne répondent pas aux enjeux du moment.

Nous avons donc une base commune qui peut servir de point d'appui à la construction d'une formation renouvelée des enseignants, mais à condition de ne pas la perdre en route. Il ne faudrait pas en effet annoncer des principes que les propositions, peu ou prou, contrediraient.

Notre argumentaire tend donc à s'appuyer sur ces principes. Nous avons essayé enfin de prendre en compte les différents degrés (primaire, secondaire, général et voie professionnelle), les différentes composantes de l'université (IUFM et UFR) et les acteurs impliqués dans cette réforme.

L'histoire du système éducatif français avec les spécificités premier et second degré, les IUFM, l'intégration, les concours de la fonction publique fait que les problèmes de formation ne se limitent pas à un choix entre différentes conceptions de formation. Celles-ci ne peuvent être dissociées de problèmes structurels.

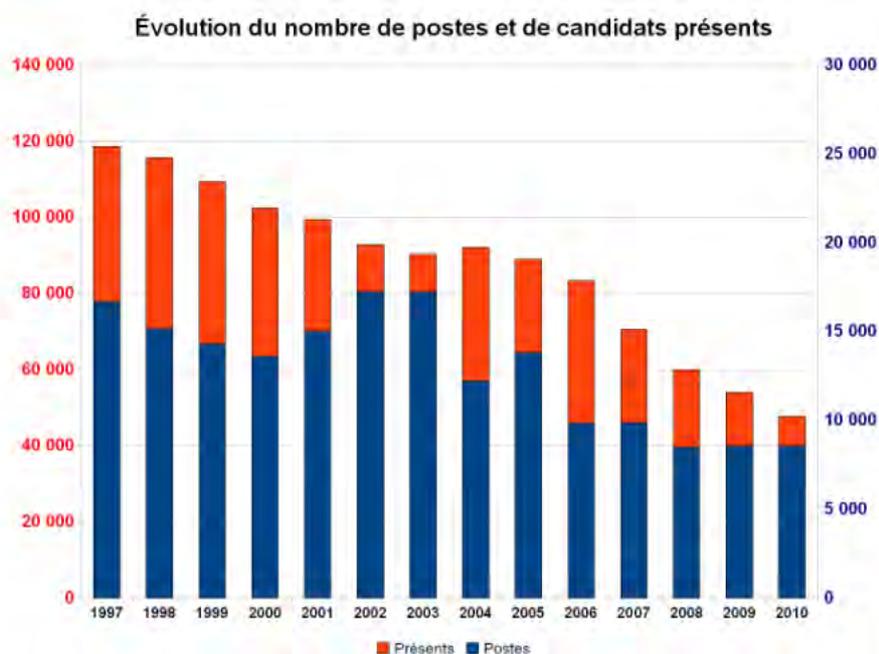
Nécessité d'anticiper le flux des étudiants et/ou de les attirer vers le métier

L'allongement des études et l'incertitude du résultat a immédiatement provoqué une chute drastique du nombre d'étudiants s'orientant vers le métier d'enseignant. Mais la tendance est beaucoup plus profonde.

Pour le second degré, dans nombre de disciplines, il faut rendre le métier plus attractif. Pour le premier degré, il y a, pour un grand nombre de candidats, un problème de reconversion, en cas d'échec au concours, lié à la polyvalence (qui existait avant la mastérisation). Pour les PLP, des disciplines scolaires n'ont pas obligatoirement de correspondance avec les disciplines universitaires.

Dans tous les cas, il faut permettre une orientation et un suivi d'études dans de meilleures conditions, notamment financières. La composition so-

ciologique des étudiants s'orientant vers ce métier est importante si l'on veut éviter des décalages de culture trop importants. L'IUFM était une des trois filières de l'Université intégrant le plus d'étudiants de milieux populaires. En clair, les enfants des classes défavorisées au plan économique doivent pourvoir plus qu'hier encore s'engager dans ces études longues et difficiles. Nous plaçons pour des « pré-recrutements » qui, au-delà des allocations nécessaires, sont une des seules solutions viables à long terme pour tenir à la fois l'aspect qualitatif de la formation et l'aspect social du recrutement (voir le chapitre consacré à ce sujet).



Un concours à intégrer dans la formation

Le recrutement dans la fonction publique française se fait par concours, c'est une évidence, cela ne fait pas débat au plan syndical. En plus des arguments classiques sur le statut du fonctionnaire, il faut voir que le concours joue un rôle spécifique et irremplaçable dans l'état actuel : la plupart des disciplines scolaires ne « découlent » pas d'une seule discipline universitaire (histoire-géo, SVT, SES, physique-chimie, la polyvalence des PE et des PLP). Par ailleurs le concours joue, de fait, un rôle de cadrage national. La préparation au concours n'est donc pas qu'une sélection mais fait partie intégrante de la formation initiale. Elle demande du temps. Quelle que soit leur place, les concours doivent se préparer dans le cadre de la formation offerte à tous par le service public universitaire et ne pas être laissés à la libre initiative des étudiants qui pourraient se tourner vers des formations privées.

Si la remise en cause du recrutement au niveau du M2 nous paraît inenvisageable, parce qu'elle constituerait un retour en arrière, on doit pouvoir revenir sur certaines évidences. Par exemple : pour pouvoir concevoir des concours en deux parties, décalées dans le temps, ou en une seule partie (sans distinguer admissibilité et admission), ou permettre un master en 3 ans (pour, par exemple, coupler l'exigence du master avec la titularisation et non pas l'imposer pour être fonctionnaire-stagiaire). Nous avons proposé cette solution pour permettre de finir le mémoire pendant l'année de fonctionnaire-stagiaire et ne pas surcharger l'année de M2. Il nous a été rétorqué que c'était contraire au principe du master en deux ans. Cet argument ne tient pas, les chiffres sont parlants : d'après le ministère lui-même (l'état de l'Enseignement supérieur, édition 2010. P40) « **Au total, 42% des étudiants inscrits initialement en master réussissent leur master en deux ans, durée théorique d'obtention de ce diplôme, et 49%**

« **sont diplômés au bout de trois ans** ». Notons par ailleurs que, toujours d'après le ministère, ce chiffre est en hausse.

Un potentiel de formateurs à conforter, une structure de formation à rénover

Les IUFM ont perdu aujourd'hui la plupart des formations PLC, de nombreux sites départementaux risquent de fermer. Au-delà, c'est le potentiel de formateurs qui est aujourd'hui dilapidé, bien plus rapidement qu'on ne le pensait. La carte des formations est devenue illisible. Il faut donc, selon nous, la restructurer. Nous continuons pour notre part de militer pour une structure dédiée à la formation de tous les enseignants (initiale et continue) dans l'Université qui pilote, impulse, pense et coordonne cette formation. Nous disons « IUFM rénovés » parce que nous sommes ouverts au type de structure dont le cœur doit rester selon nous la formation des enseignants. Nombre de pays se posent aujourd'hui la question de savoir comment justement créer ce type de structure. Il serait difficilement concevable que nous abandonnions cette voie. C'est un problème de société puisque **l'ensemble de la population française jusqu'à 19 ans en moyenne est face à des enseignants formés à l'université : comment refuser de se doter de moyens spécifiques et efficaces pour les former ?**

Actuellement, les acquis et le potentiel des IUFM, au-delà des critiques que l'on peut formuler, est en train de se perdre dans une gestion des ressources humaines inconséquente. A terme, pour être « compétitif », y compris au plan européen, il faudra reconstruire. Pourquoi attendre que tout disparaisse alors que les ressources existent ?

Il nous paraît déterminant, pour ne pas rester dans un bricolage que nous avons dénoncé, de construire les objectifs et besoins de formation à partir des ressources nécessaires pour exercer le métier d'enseignants dans de bonnes conditions. Or, il faut bien constater que pendant les années de propositions puis de mise en place de la « mastérisation », cette question n'a que peu ou pas été abordée. Les questions structurelles et de place du concours ont phagocyté le débat ou l'ont relégué au second plan. Pour nous, il est premier. Sans y revenir longuement, rappelons-en les grandes lignes pour en arriver à la conclusion qui va être déterminante pour la suite : former un enseignant demande du temps.

La préparation à un milieu professionnel s'appuie sur des connaissances mais ne peut se limiter à un ensemble de connaissances. Le futur enseignant doit se construire une démarche, une attitude qui lui permettra de se développer tout au long de sa vie professionnelle.

Pour rendre compte de la complexité et afficher une cohérence d'ensemble, les 4 rubriques (« blocs de compétences ») proposées par le « groupe inter-conférences universitaires » (rapport Filâtre) en juillet 2009, nous semblent pertinentes. Elles renvoient à :

- *Des savoirs, connaissances et savoir-faire spécifiques nécessaires à l'enseignement de la discipline.*
- *Des savoirs didactiques qui visent à la maîtrise des éléments (principes, outils, méthodes) nécessaires à leur transmission.*
- *Des savoirs et compétences nécessaires à la claire perception de l'environnement institutionnel et social dans lesquelles s'inscrivent les missions de l'enseignant.*
- *Des compétences disciplinaires et méthodologiques nécessaires à l'approfondissement des compétences des enseignants. La démarche de recherche en constitue une dimension essentielle.*

Que veut dire formation à et par la recherche ? De l'émergence d'un thème d'étude à la construction d'une problématique, jusqu'à la rédaction d'un mémoire. Ce travail est classique dans le champ universitaire, mais il est organisé aujourd'hui dans un seul but : produire des jeunes qui viendront alimenter le 3^{ème} cycle. Or le concevoir comme une formation à part entière, pour donner le goût de la rigueur scientifique, l'envie d'approfondir un thème d'étude... et éventuellement poursuivre... est une nouvelle conception, à inventer, à généraliser. Ce ne peut être simplement une initiation méthodologique. Il faut également sans doute repenser les thèmes en relation avec un objectif de transmission, à l'école, ou ailleurs. En tout cas, il faut ici, probablement plus que dans les autres blocs, innover.

Le projet de l'étudiant impose une pratique de la classe (et pas uniquement l'observation) qui doit se faire sous des formes progressives et adaptées. Le projet professionnel est le fil conducteur de cet ensemble de savoirs et de pratiques qu'il faudrait maîtriser avant de se retrouver « en totale responsabilité » de classes. C'est évidemment très lourd à mettre en œuvre. Cette analyse plaiderait plutôt pour la mise en place, au sein de l'université, d'écoles professionnelles menant au métier. Ce n'est pas le choix qui a été fait en France. Notons malgré tout qu'il permettrait de régler nombre de problèmes structurels posés aujourd'hui. Un choix inverse a été fait. Il faut donc tenir compte de l'histoire.

Quelle que soit la façon dont on réfléchit : former un enseignant ne peut se limiter à un cursus universitaire disciplinaire « classique », il faut du temps spécifique de formation, pour couvrir, même à minima, les exigences du métier.

COMMENT AUGMENTER LE TEMPS DE FORMATION SANS AUGMENTER LA DURÉE GLOBALE DU CURSUS ?

On peut jouer sur plusieurs tableaux : allonger encore le nombre d'années d'études ne paraît guère raisonnable. Augmenter le volume horaire dans le cadre actuellement en vigueur - à savoir une formation de 6 ans, incluant l'année de fonctionnaire-stagiaire - peut se faire de deux manières. En répartissant mieux les différents enseignements tout au long du cursus et en commençant plus tôt (avec ce qu'on appelle communément la pré-professionnalisation - dès la licence) ou en augmentant le volume de chaque année scolaire. Nous proposons de jouer sur les deux.

Dans tous les cas, il faut intégrer la préparation au concours qui nécessite elle aussi un temps spécifique (d'autant moins de temps qu'elle est intégrée, mais un minimum tout de même).

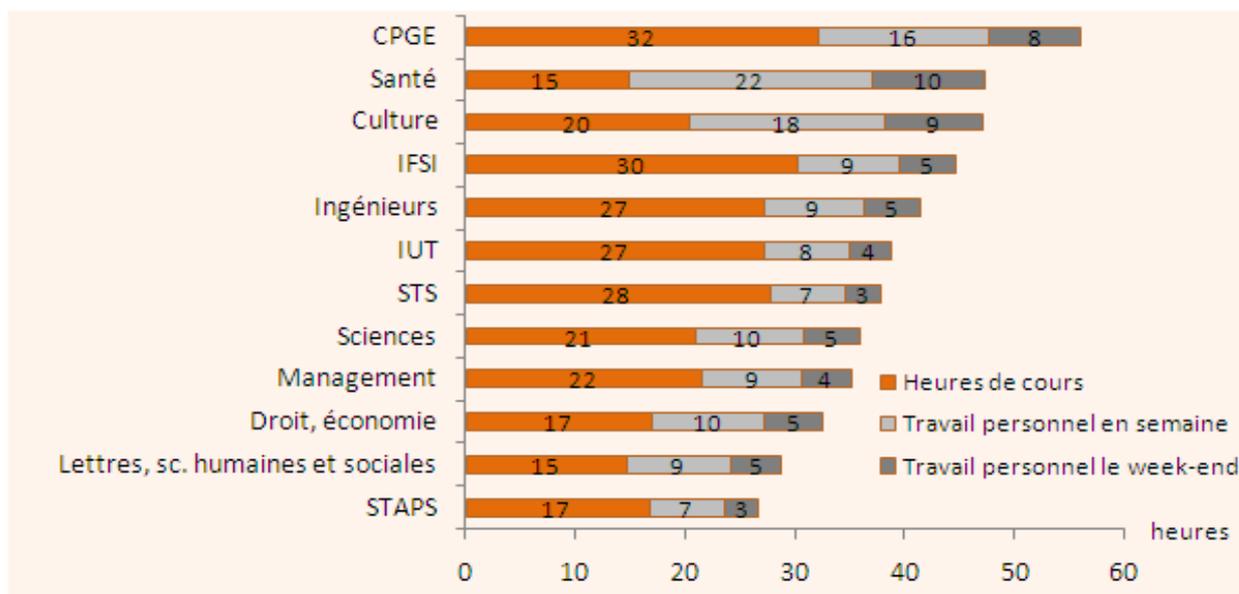
Le volume horaire global de formation : un paramètre déterminant

Contrairement à ce qui est dit par le gouvernement, pour les enseignants, le niveau d'études n'a pas été modifié : il était de bac+5 avant la réforme puisque l'année de fonctionnaire-stagiaire était considérée comme une année de formation initiale (inscrits à l'IUFM). S'ajoutait à cela des

compléments de formation dans la première année de titulaire (Bac+6). Il est aujourd'hui de 5 ans également avec quelques compléments obtenus lors de l'année de fonctionnaire stagiaire. Il n'y a donc pas eu d'allongement. Par contre, lorsqu'on fait le total, il y a eu une baisse du volume horaire de formation : selon les calculs on peut s'accorder sur un bon tiers en moins. Et il faut faire plus de choses : un master comprenant évidemment une formation à la recherche, une préparation au concours, une professionnalisation.

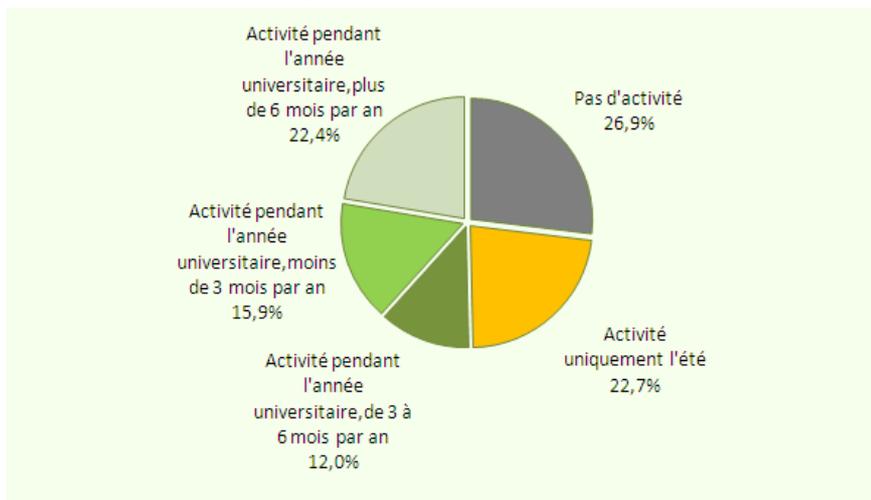
C'est impossible. Or le temps de formation est déterminant pour préparer à des métiers de « haut niveau » comme celui d'enseignant (il est difficile aujourd'hui de soutenir le contraire surtout après avoir voulu le « qualifier » au niveau master). Le problème étant alors facile à comprendre : le calibrage des masters ne correspond pas à la formation au métier d'enseignant. Le niveau licence, étant de plus en plus généraliste, n'est pas non plus formaté pour cela. Les formations qui mènent à ce niveau de diplôme, vers des métiers de concepteurs sont pratiquement tous sur les volumes horaires trois ou quatre fois plus importants, notamment lorsqu'on cumule heures de cours et travail personnel.

 **Conditions de vie 2010 - Type d'études et nombre d'heures de travail** (Inscrits au niveau Licence)



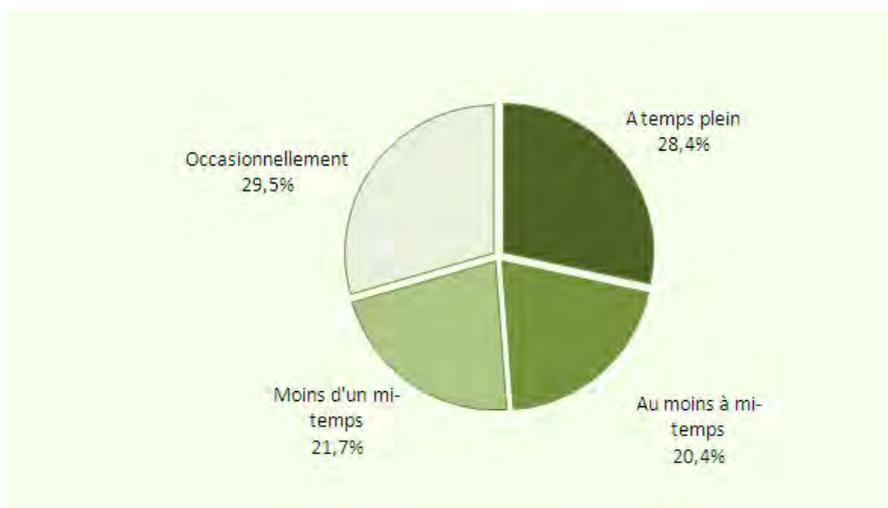
Il est donc possible, pour un étudiant d'aujourd'hui, d'absorber une quantité de travail plus importante que la moyenne actuelle qui ne fait que baisser. Mais un paramètre vient perturber dans l'absolu cette affirmation : nombre d'étudiants travaillent et donc n'ont pas la possibilité d'augmenter leur temps actuel de cours ou de travail personnel :

Degré d'activité rémunérée



La moitié des étudiants travaillent donc pendant l'année, sur des volumes variables.

Fréquence d'exercice des activités rémunérées pendant l'année universitaire



La moitié des étudiants qui travaillent le font sur au moins un mi-temps. Il y a donc un vrai problème générant des inégalités : augmenter la charge de travail des étudiants ne peut se faire qu'en prenant, pour la moitié d'entre eux, ce qui n'est pas rien, sur un travail qui leur permet de faire des études. Or la contradiction est flagrante : seuls ceux qui ne travaillent pas, et qui ont donc les ressources familiales pour faire face, ont toutes les chances pour suivre et réussir des études longues et difficiles.

Libérer du temps de travail consiste d'abord à donner aux étudiants les moyens matériels et financiers. Ce qui ne peut que se traduire par une augmentation soit des allocations ou bourses, soit de pré-recrutement. D'après le ministère le total de l'aide financière aux étudiants est aujourd'hui de 5,4 milliards, contre 3,5 milliards en 1995 (source : L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Edition 2010. P16). Il est clair, contrairement aux apparences et aux chiffres bruts, que proportionnellement l'effort financier relatif est moindre aujourd'hui qu'il y a 15 ans.

Des pré-recrutements pour permettre de se professionnaliser dans des études exigeantes

On pourrait, comme certains le proposent, se « contenter » d'augmenter les bourses et allocations. Il faut le faire, mais pour le parcours qui s'oriente vers l'enseignement, c'est insuffisant. Pour attirer les jeunes vers le métier et/ou anticiper les flux et éviter les impasses et les difficiles reconversions, la question des pré-recrutements (avec une forte probabilité de réussite au concours et donc de devenir effectivement enseignant) se pose, non seulement comme mode de financement des études, mais aussi pour attirer, réguler et orienter ceux et celles qui souhaitent, en général très tôt dans la scolarité, devenir enseignant. C'est une forme de garantie, pour l'étudiant, mais aussi pour l'Etat, sur la base d'un contrat, de garder un vivier de « vocations », c'est-à-dire de jeunes qui ne deviendront pas enseignants par défaut (cas de nombre de disciplines, particulièrement scientifiques). Ce qui peut être actuellement vécu comme une dépense, dans une logique aveugle de gestion des moyens, est en réalité un investissement pour l'avenir.

Pour l'étudiant, être pré-recruté le libère non seulement de contraintes financières, mais le rend disponible pour assumer une quantité de travail spécifique et exigeante. Imaginons même le cas d'un cursus non intégré, on peut exiger de l'étudiant pré-recruté qu'il suive son cursus « classique » et qu'il ait des compléments de préparation spécifique au métier. D'autre part, l'étudiant pré-recruté, fort de son projet professionnel, peut s'engager au-delà de ce qui est obligatoire pour sa formation, notamment dans le milieu associatif et culturel, complément indispensable à une formation universitaire, aujourd'hui trop souvent réservé aux filières d'élites.

Ces pré-recrutements peuvent se faire à tout niveau. Plus ils ont lieu tôt dans le cursus, plus ils permettent aux étudiants de milieu populaire de s'engager dans les études. Suivant le niveau où ils ont lieu, le contenu des épreuves est adapté (les épreuves d'entrée à l'ENS peuvent servir de base de travail). *Voir annexe 2.*

La combinaison des deux modes de financement (allocations d'études puis pré-recrutements) permet une augmentation possible du temps d'étude, nécessaire pour concevoir les parcours de formation des enseignants, tout en « sécurisant » le parcours des étudiants

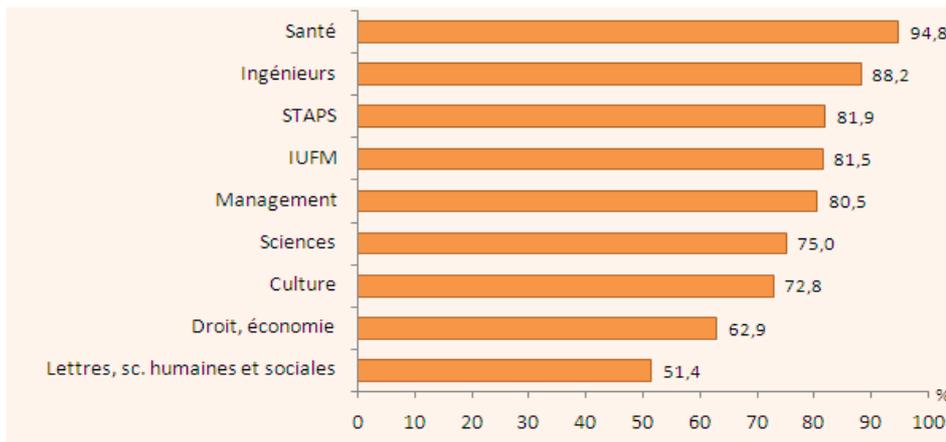
La pré-professionnalisation, le plus tôt possible

La pré-pro, ce n'est pas seulement des stages. On pourrait dire aussi que des stages, ce n'est pas forcément de la pré-pro. Il faut absolument donner un contenu à ce terme souvent utilisé, mais qui n'a pas grand sens au bout du compte. Quelle différence réelle et concrète, et un peu rigoureuse, fait-on entre pré-pro et professionnalisation ? Nous n'allons pas alimenter ici ce débat notionnel, mais ça ne serait pas inutile pour éviter, parfois, de se contredire sur les mots et uniquement les mots.

Devenir un enseignant concepteur en se référant aux productions professionnelles et scientifiques suppose notamment tout au long du cursus universitaire de doter les étudiants d'une solide « culture de référence » (culture mathématique, scientifique, artistique, sportive, etc.), de connaissance de l'évolution historique et épistémologique de la discipline (trop peu étudiée aujourd'hui) afin d'en saisir l'actualité des enjeux dans le système scolaire, de permettre à l'étudiant d'analyser son rapport à sa propre pratique disciplinaire, ses conceptions de l'apprentissage, etc. Est-ce de la formation disciplinaire, de la pré-pro ou de la formation professionnelle ?

Les stages, eux, sont déjà bien installés à l'université, en règle générale.

Type d'études et stages

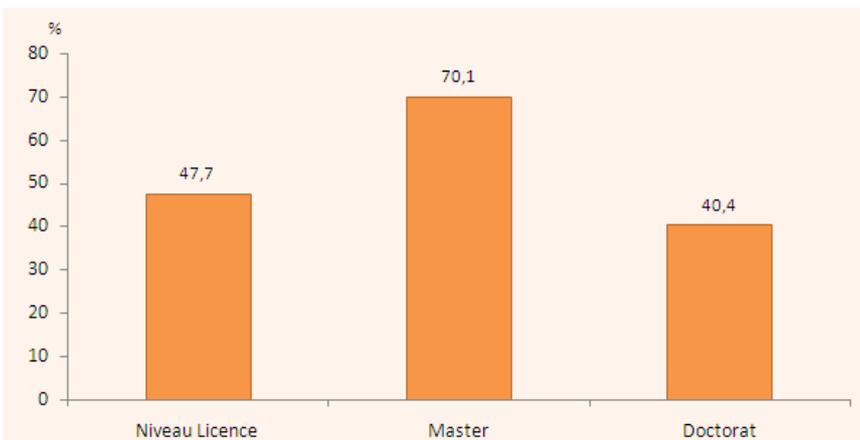


*Inscrits en Master.
Réponse positive à la question : "Pendant l'année universitaire 2009-2010, avez-vous effectué ou allez-vous effectuer un (ou plusieurs) stage(s) ?"*

On voit bien entendu que les études « professionnalisantes », santé, ingénieurs, STAPS, IUFM... en proposent plus qu'ailleurs.

Par cycle et indépendamment du type d'études, nous avons les résultats suivants :

Cycle d'études et stages



Réponse positive à la question : "Pendant l'année universitaire 2009-2010, avez-vous effectué ou allez-vous effectuer un (ou plusieurs) stage(s) ?"

Mais si la présence de stage, y compris dès la licence, est importante, il faut, concernant la pré-pro « enseignement » en définir la nature et le travail de réflexion pour qu'ils servent effectivement à quelque chose, y compris dans le cadre d'une formation générale. En effet l'analyse de pratique par exemple est en fait beaucoup plus, pour l'étudiant, qu'une formation professionnalisante, c'est un apport important pour le développement intellectuel de chacun. On trouvera en annexe une « charte des stages » que nous avons proposée et qui donne quelques repères. A discuter.

Les mots (pré-professionnalisation ou professionnalisation) peuvent nous enfermer dans un cadre trop étiqué. De la même façon n'en parler qu'au niveau du master ne permettra pas de relever le défi de la formation des enseignants. Compte tenu de la situation actuelle, il s'agit véritablement d'un défi. L'alternance ne consiste pas à alterner les temps de cours et temps de stage, mais d'alterner et combiner véritablement les différents « savoirs » (voir les propositions de la CPU) requis pour enseigner. Nous faisons le pari qu'une formation de ce type peut permettre facilement des reconversions ou des réorientations ultérieures.

La règle comptable qui a présidé aux modifications des concours est inadaptée. C'est une évidence épistémologique que de dire que toutes les disciplines ne sont pas construites sur la même « matrice disciplinaire ». Par conséquent, ni les savoirs, ni par contre coup les ressources pour les enseigner ne sont identiques. Or l'Etat doit, à travers ces concours qui sont, rappelons-le, des « certificats d'aptitude au professorat » (dénomination second degré), recruter ceux qui justement ont le plus d'aptitudes. Cela amène deux remarques.

La première c'est que ces aptitudes, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, sont nombreuses et complexes. Plus on réduit le nombre d'épreuves, plus il est difficile d'évaluer correctement l'ensemble.

Seconde remarque : il s'agit bien d'un certificat d'aptitudes et non d'un certificat d'une expertise confirmée. C'est-à-dire que dans tous les cas, une formation complémentaire, post-concours, sera nécessaire. Dans cette logique nous préférons qualifier les épreuves de « pré-professionnelles ». En particulier l'oral de leçon doit être pensé dans cet esprit : ancré sur un dossier présentant une classe et un niveau pour vérifier que le candidat sait manier les principes de base de l'enseignement.

Et la nature des concours a une importance dans leur place dans le cursus : plus ils sont tôt, moins on peut recruter sur des critères professionnalisant. C'est une des raisons pour laquelle le SNEP a fait jusqu'à présent le choix de concours « final » (hors pré-recrutement) le plus tard possible : des épreuves académiques et/ou strictement disciplinaires ne suffisent pas à garantir l'ensemble des « aptitudes » à enseigner.

Plusieurs propositions pour positionner autrement le concours existent aujourd'hui. Aucune n'affiche cette préoccupation en préambule. Il n'est pas sûr, de plus, qu'elles soient valides pour toutes les disciplines. (voir analyse en annexe des propositions actuelles et les problèmes qu'elles posent)

La position du concours dans le cursus est donc dépendante de son contenu, du rôle que l'on veut lui faire jouer comme pilotage des formations et de sa nature professionnalisante ou non. Il est impossible de parler du moment où le placer sans envisager dès maintenant ses transformations nécessaires.

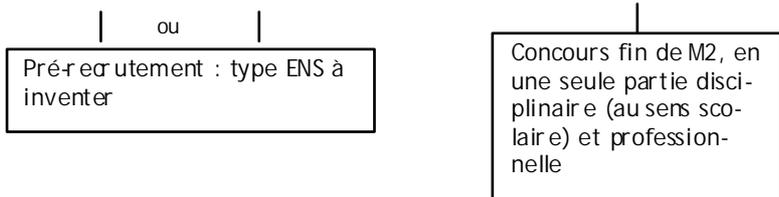
Ces propositions tentent d'allier un ensemble de préoccupations exposées dans les paragraphes précédents. Certaines peuvent s'avérer contradictoires, voire antinomiques (par exemple mêler master et concours). C'est une des raisons pour laquelle nous avons mis très tôt en débat une idée simple : penser trouver une solution qui serait un bon compromis est illusoire. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut penser à plusieurs voies d'accès et donc, probablement, des concours différents ou les mêmes mais avec des épreuves aménagées ou différenciées (rappelons que pour les seuls Capes, il a existé 5 concours différents : externe, interne,

troisième voie, réservé, examen professionnel...). Cette proposition a également été travaillée par la CPU (référentiel maîtrise du 17 juin 2010).

Nous identifions trois voies principales : une voie qui, sur base de pré-recrutements, s'adresserait à ceux et celles qui se déterminent tôt à la carrière d'enseignant. Une seconde pour ceux qui auraient suivi une voie « classique » et qui, dotés d'un master « disciplinaire », souhaitent se réorienter vers l'enseignement. Une 3ème voie, qui se rapproche de la précédente, mais qui s'adresse à ceux et celles qui postulent une VAE.

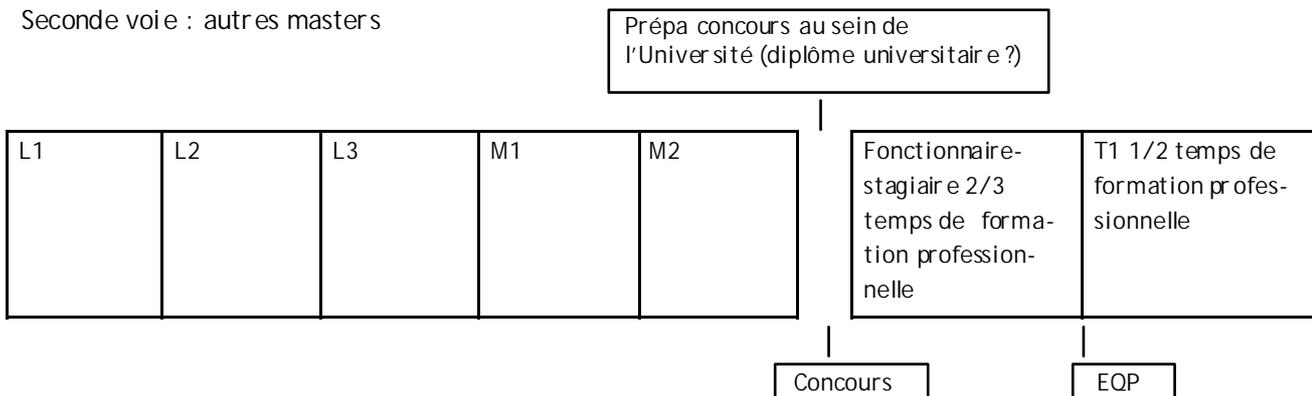
Première voie : master « métiers de l'Enseignement »

L1	L2	L3	M1	M2	Fonctionnaire-stagiaire (1/2 temps)	T1 suivi entrée en formation continue
Pré-pro « en plus » de l'horair e obligatoire en L et M. Obligatoire pour les pré-recrutés*					Analyse de pratique + mémoire (master en 3 ans possible)	



** Cette formation n'est pas du tout, ou partiellement ou totalement intégrée au master*

Seconde voie : autres masters



Troisième voie : sensiblement identique à la précédente, sauf que le master est remplacé par la VAE qui donne le droit de se présenter au concours. Le concours ne peut être le même par contre, puisqu'il faut vérifier un ensemble de compétences disciplinaires (ce que l'on n'a pas besoin de vérifier précédemment puisqu'il y a des masters disciplinaires. Cette voie pourrait concerner en particulier l'enseignement professionnel, pour qui il n'y a pas actuellement de solution).

Pour nous, la première voie représente la voie principale. C'est un choix politique et économique : des enseignants bien formés et préparés aux missions qui sont les leurs seront des enseignants « rentables ». Et il n'est pas sûr qu'une analyse minutieuse (que le ministère n'a jamais faite) sur le coût réel de tout ça ne mette pas en évidence qu'il pourrait s'agir d'un investissement intéressant.

Le concours est actuellement en début de M2, ce que tout le monde a contesté. Le changer, quelle que soit la position choisie, nécessitera de changer les décrets en vigueur. On se pose également souvent la question des admissibles et non reçus. Une des manières de la régler serait de concevoir des concours en une seule partie. Il n'est écrit nulle part qu'il faille absolument deux parties. On pouvait le concevoir pour des raisons de coût lorsqu'il y avait 120 000 candidats. Ça ne sera plus le cas dans les années à venir.

En conclusion, s'il faut avoir un pied dans la réalité d'aujourd'hui, il faut voir un peu plus loin. Le gouvernement actuel n'a pas l'intention de bouger. Il ne le fera que sous la contrainte, donc mal (s'il le fait). Nous invitons chacun à développer des propositions raisonnables mais réalisables. Former des enseignants n'est pas une tâche ou une « œuvre » comme les autres.

Annexe 1 - Les autres propositions que nous ne retenons pas

Nous limitons l'analyse aux propositions de cursus qui totalisent 6 années, y compris les années de fonctionnaire stagiaire (voire 7 ans si on ajoute une année de titulaire à temps partiel avec formation complémentaire). Cela correspond, nous l'avons vu, à la durée nécessaire pour répondre aux exigences d'une formation initiale d'enseignants dont la mission est de faire réussir tous les jeunes. Nous ne retenons pas les propositions de master en alternance (version Recteur Boissinot) qui, pour des effets d'annonce, diminuent très fortement la formation master au profit des stages. Les stages doivent prendre une part équilibrée dans le master pour pouvoir être compatibles avec les formations disciplinaires, le recueil de données et l'écriture d'un mémoire, la théorisation de l'analyse de pratiques, etc. Nous ne retenons pas non plus la proposition d'un concours en fin de L3 qui constituerait une régression historique dans un contexte où tous les métiers de conception revendiquent à minima un niveau master et où le niveau licence, avec des études de plus en plus généralistes, ne constitue plus un repère suffisant pour recruter des enseignants.

Les 4 propositions étudiées :

- Concours en fin de M2 + une année de FS + 1 année d'entrée métier
- Concours en M1 suivi de deux années de formation (1 année de FS + 1 entrée dans le métier)
- Admissibilité en M1, admission en M2 + compléments de formation dans l'année de FS
- Variante avec concours en M1 + M2 en 2 ans

Concours en fin de M2 + une année de FS + 1 année d'entrée métier

Ce schéma est celui proposé par l'ENS. Celle-ci a ouvert à la rentrée 2011 un M2 « Formation des enseignants du supérieur » destiné aux étudiants qui souhaitent préparer l'agrégation. Pour s'inscrire, il faut être titulaire d'un M1 dans la spécialité concernée. Le M2 sera délivré en avril, ce qui permettra de passer le concours de l'agrégation dans la foulée. Ce schéma a l'avantage de prouver que la préparation au concours nécessite un temps spécifique (au moins un an) pour un concours uniquement disciplinaire et des étudiants qui constituent une élite ! Il ne nous semble pas adapté pour l'ensemble des enseignants qui ne se destinent pas à la recherche. Il occulte toute pré-professionalisation au métier.

Rappelons que les normaliens sont pré-recrutés. Précisons que ce système a été proposé parce que la majorité des étudiants n'auraient pas voulu préparer l'agrégation après un M2 recherche, préférant continuer directement en thèse. Pour les normaliens, ce M2 ne se substitue pas à leur obligation d'obtenir un master recherche, qu'ils préparent en général l'année suivante (donc encore une fois un master en 3 ans).

Le concours en M1 + 1 année de FS + 1 année entrée dans le métier

Ce schéma correspond à ce qui existait (concours en 4ème année) et en « mastérisant » la formation, mais il perd du sens et pose des problèmes parce que l'équivalence préparation concours/M1 n'est pas évidente du fait 1) de la polyvalence pour les PE, 2) de la non concordance discipline scolaire/discipline universitaire pour les PLC et 3) de l'absence de filière universitaire technique pour les PLP.

De plus :

- si on propose un concours avec des épreuves professionnelles, il n'y a pas de possibilité réelle de reconversion dans un master mono-disciplinaire en cas d'échec au concours (cas des PE, cas des disciplines « bivalentes ») ;
- si on propose un concours avec des épreuves essentiellement disciplinaires, il peut y avoir une équivalence master et une reconversion en cas d'échec au concours... mais il n'y a plus de pré-pro pendant les 4 années L+M1 (inutile pour préparer le concours). La formation perd sa partie professionnelle... et débouche sur une année de M2 exclusivement professionnelle. Nous sommes alors dans une formation successive que tout le monde dénonce.

Pour les PE, on pourrait imaginer un compromis à condition de changer totalement de regard sur la polyvalence et étudier de réelles « dominantes » de formation. Par exemple, tous les PE pourraient avoir une « base » de maths et

français et une dominante dans une discipline d'enseignement type LV, histoire, géographie, EPS... Le concours vérifierait seulement 3 disciplines (scolaires). En cas d'échec, l'étudiant continue dans sa voie d'origine. En l'état actuel, la polyvalence est encore conçue comme une compilation de disciplines et cette piste semble inimaginable. Enfin, quid dans ce schéma de l'initiation à la recherche ?

Le concours avec admissibilité en M1 et admission en M2 + 1 année de FS + 1 entrée dans le métier

Une obligation pour ce schéma dont le M1 est exclusivement consacré aux écrits (dans les faits c'est ce qui se produirait inmanquablement) : un ratio d'admissibles autour de 125% (proposition de l'UNSA). Au terme du M2, les 25% collés sont sur une liste complémentaire type PE : s'ils sont recrutés en cours d'année, ils deviennent FS et ont droit à la formation (et sinon ?). Cela permet d'éviter de recruter des contractuels. Les admissibles font un M2 en alternance, suivi d'une année de FS avec une décharge + une année de T1.

Les non admissibles se reconvertissent dans d'autres masters. Il peut y avoir des candidats libres qui ont déjà un M2 enseignement (les collés des années précédentes), s'ils sont admissibles, ils entrent directement en M2 et sont en alternance. Ce schéma a l'inconvénient de scinder le master en deux entités, ce qui n'est pas dans la logique actuelle des choses. Le master forme normalement une entité. Par contre elle « sécurise » d'une certaine manière le parcours des admissibles avec une liste complémentaire type PE.

Cependant pour nombre de disciplines, nous doutons de ce modèle pour plusieurs raisons :

- Il maintient une formation successive et ne permet pas une formation intégrée (ni même une évolution vers...). Le M1 reste de fait une préparation concours plus qu'un M1 (quid de la polyvalence et/ou des bivalences ?), sans possible initiation à la recherche.
- Il pose problème pour toutes les disciplines pour lesquelles l'écrit n'est pas central. Dans ce cas (c'est flagrant pour l'EPS, les arts, les disciplines techniques...) la sélection par l'écrit principalement est un non sens, surtout si, comme le demande l'UNSA, le ratio admissibles/admis se rapproche de 1. Car alors la préparation aux écrits devient surdéterminante. Ce n'est peut-être pas gênant en littérature ou dans les disciplines scientifiques, mais ça peut être catastrophique ailleurs.
- Quid des réelles reconversions ? Pour les étudiants non admissibles, il est effectivement possible de continuer dans leur voie d'origine, mais le feront-ils ? Jusqu'à présent, les collés repassent le concours 3, 4, 5, 6 fois (moyenne des reçus : 26,5 ans). En l'absence de créations de postes, un engorgement de candidats est prévisible. Pour les étudiants, l'intérêt de « mastériser » la formation des enseignants, est qu'ils sortent du cursus titulaires d'un master (qui est tout de même un diplôme reconnu sur le marché) alors qu'avant ils sortaient sans diplôme. Pour à la fois les professionnaliser tout en laissant des reconversions possibles, il faut que les cursus (donc les concours) soient professionnalisants et articulés à la recherche, développant une vraie culture générale professionnelle et pas seulement du bachotage d'épreuves.

Concours en M1 avec un M2 en deux ans et une formation en apprentissage

La CDIUFM propose un schéma similaire avec admissibilité en fin de M1 et ensuite un M2 en alternance en deux ans. Seuls les admissibles au concours entreraient en première année de M2 en alternance. L'État ne financerait donc que les stages des admissibles. Les étudiants passeraient les épreuves d'admission à la fin de cette première année de M2. Les admis auraient alors le statut de fonctionnaire-stagiaire - rémunéré - pour faire leur deuxième année de M2 au cours de laquelle ils valideraient à la fois leur stage et leur mémoire de master. Les enseignants seraient donc diplômés d'un master en six ans, mais ils commenceraient à être rémunérés en première année de M2.

On retrouve les mêmes critiques sur la formation successive : il faut attendre la fin de M1 pour commencer la formation professionnelle ; la sélection sur les écrits. Ce qui est intéressant, c'est que ce schéma propose d'emblée de fait un master en 3 ans, (preuve que ça doit être possible). Bien entendu, les conditions de l'alternance doivent être étudiées sérieusement pour que la responsabilité soit réellement progressive et encadrée. Cela suppose un plan de rattrapage urgent de formation des tuteurs. Cela suppose que les étudiants ne soient pas simplement des remplaçants à bas prix.

Ils existent et ont existé dans d'autres secteurs de la Fonction Publique (Magistrature, administrateurs, attachés statistiques et contrôleurs de l'INSEE, élèves ingénieurs de l'Agriculture et de l'Environnement, etc.).

Ils ont existé et existent toujours en amont de l'Education Nationale sous diverses formes.

- pendant très longtemps dans le premier degré avec les Ecoles Normales (au niveau du Brevet, puis au niveau du Bac)
- pendant moins de temps dans le second degré avec les IPES, les CP CAPET (disciplines technologiques), les CP PLP (enseignement professionnel), les Ecoles Normales Supérieures étant la structure la plus ancienne.

Points communs à tous ces prérecrutements

Rémunération comme élève-prof, engagement à servir l'Etat ou l'Education Nationale pendant 10 ans (durée de formation incluse), année de fonctionnaire-stagiaire après (concours de) recrutement, prise en compte des années de pré-recrutement pour la retraite et l'ancienneté de carrière (reclassement), titularisation à l'indice correspondant au niveau du recrutement à la sortie.

Les normaliens avaient une formation professionnelle alors que les IPES, obtenus par concours à Bac +1, n'impliquaient pas d'obligation de pré-professionnalisation puisqu'on était alors dans une logique « successive » : la formation professionnelle intervenait pendant le stage en CPR.

Dans la situation actuelle de l'Education Nationale, la fonction des pré-recrutements serait à la fois :

- de libérer les étudiants des contraintes financières afin de dégager une période significative de formation à temps plein, gage de qualité de cette formation, et de l'élévation réelle du niveau des futurs professeurs
- de garantir à l'Etat employeur un flux de candidats correspondant aux besoins de personnels qu'il anticipe dans le Service Public d'Enseignement : sans sécurisation de ce flux par constitution d'un vivier, y compris si la volonté politique existe, il sera impossible de mettre en œuvre un plan pluriannuel de recrutement faute de candidats
- d'attirer des candidats issus de milieux populaires, dans le souci de mixité sociale, mais aussi parce qu'on ne couvrira pas les besoins sans aller chercher les étudiants de milieux populaires
- de contribuer à résorber la précarité en permettant la mise à niveau universitaire et la préparation du concours dans de bonnes conditions matérielles pour les actuels non-titulaires englués dans la précarité

Quel calibrage des prérecrutements ?

Selon les cas, on peut moduler le volume de pré-recrutement et le taux de pré-recrutés par rapport à tel ou tel concours : on peut par exemple considérer qu'il faut 90-95% de pré-recrutés parmi les candidats (si on veut plus ou moins réserver le recrutement à des étudiants qui auront suivi un cursus donné), ou 40-50% (?), si on veut laisser la possibilité à des étudiants de choisir tardivement l'enseignement quitte à ce qu'ils rattrapent les éléments de pré-professionnalisation après.

Il faut un % minimal significatif pour avoir un réel effet d'entraînement (attractivité), et cela d'autant plus qu'on est en situation de pénurie de candidats : c'est particulièrement vrai dans certaines disciplines du 2d degré, mais la baisse des vocations est amorcée dans le 1^{er} degré aussi.

La pénurie de candidats, qui doit conduire à offrir davantage de pré-recrutements, s'apprécie en fonction non pas des postes mis actuellement aux concours (déterminés par la RGPP), mais des besoins estimés du Service Public d'Enseignement, compte tenu des départs en retraite prévisibles, de la poussée démographique, du rattrapage souhaitable des suppressions d'emplois antérieures... dans chacun des secteurs considérés.

Ex en mathématiques : pour sortir de la crise de recrutement actuelle, il faudrait doubler/tripler le nombre de candi-

dats afin de recruter beaucoup plus au CAPES sans être obligé de prendre des candidats de niveau trop faible; pour doubler/tripler le nombre de candidats il faut non seulement attirer un pourcentage croissant des étudiants déjà inscrits en licence de mathématiques, mais attirer bien davantage d'étudiants vers la licence de mathématiques et donc prérecruter de telle sorte qu'on arrive à doubler le vivier du CAPES.

Ces besoins peuvent selon les cas être évalués soit par discipline au plan national, en tenant compte des nécessaires rattrapages (outremer...), soit au plan départemental.

Place du prérecrutement

Plus le concours se situe tôt dans le cursus, plus il permet aux jeunes des milieux populaires de s'engager dans les études menant au métier d'enseignant. Fin L1 ou début L2 nous semble un bon moment. L3 au plus tard.

On pourrait par ailleurs examiner des prérecrutements plus précoces dans une logique d'ascenseur social et scolaire (cf. le précédent historique du concours de l'Ecole Normale niveau 3e).

On peut offrir plusieurs paliers de prérecrutement pour un même métier.

Suivant le moment où intervient le prérecrutement, les épreuves seront différentes.

Quelles modalités des épreuves ?

Là où la crise est la plus aigue, il est justifié de proposer des dispositifs d'urgence, sans attendre.

Pour les disciplines les plus touchées, une solution simple consisterait à classer les étudiants à partir de leurs résultats aux examens universitaires, et à proposer le prérecrutement aux mieux classés (système déjà pratiqué dans certains IPES).

Une autre solution à très court terme consisterait à s'appuyer sur les jurys de concours pour que soit établie une liste des candidats dont le jury considère qu'ils devraient pouvoir re-préparer le concours sans des conditions optimales (en bénéficiant d'un prérecrutement pour « franchir la barre » plus vite). Variante : les admissibles auraient d'office l'accès au prérecrutement.

On doit aussi réfléchir aux modalités souhaitées « en rythme de croisière », c'est-à-dire des concours conçus spécifiquement.

Quels contenus des épreuves ?

Il faut envisager des épreuves qui s'intègrent au maximum dans le cursus licence.

Il nous semble qu'on peut raisonnablement viser de vérifier le niveau disciplinaire du candidat, sa motivation pour le métier et sa culture générale. Chaque discipline et chaque degré d'enseignement doit inventer ses épreuves spécifiques qui puissent constituer une première partie du concours de recrutement.

Exemple pour l'EPS : deux épreuves possibles :

- Une épreuve de « technologie des APSA » : à partir d'une pratique physique, vérifier que le(a) candidat-e a une connaissance approfondie d'une APSA, de ce qu'elle est sur le plan social, anthropologique, et la façon dont l'étudiant-e l'a apprise. Cela l'obligerait à s'interroger sur sa façon de s'entraîner et d'apprendre dans cette activité. Il ne s'agit pas encore de pratique d'enseignement mais de d'élucider son propre rapport à la discipline. Compétence intéressante pour tout étudiant et déterminante pour un futur enseignant.
- Une épreuve de culture générale permettant de vérifier le « fond culturel » de l'étudiant. Cette épreuve intégrerait les connaissances scientifiques dispensées en STAPS. (cf. épreuve entrée à l'ENS EPS)

Annexe 3 - Les formateurs de « terrain » et le tutorat : une urgence pour un lien fort Université-terrain

Le tutorat, un atout sous certaines conditions

Quel que soit le schéma de formation retenu, une formation professionnalisante nécessite l'apport de professionnels et un lien avec le « terrain », notamment lors des stages et de leur suivi.

La notion de tutorat se retrouve dans de nombreux pays sous des appellations diverses : tutorat, supervision, conseil pédagogique, etc.

Une intéressante note de synthèse a été faite par nos collègues S.Chaliès, M.Durand & co sur ce tutorat à partir d'une très grande quantité de recherches sur le sujet (n° 61 de Recherche et Formation, 2009). Par tout, le modèle traditionnel du tutorat (le « compagnonnage ») est discuté tant les tuteurs sont confrontés à des dilemmes permanents : aider ou juger les enseignants en formation ? transmettre le métier ou les faire réfléchir sur le métier ? aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ?

Selon ces recherches, le tutorat ne serait utile qu'à certaines conditions :

- une meilleure collaboration entre enseignants en formation et tuteurs,
- une meilleure collaboration entre *les deux mondes séparés* que sont l'université et les établissements scolaires,
- nécessité d'équipes d'accueil dans les établissements (avec des *écoles de développement professionnel*),
- nécessité de la formation des tuteurs.

Réunit-on en France ces conditions ? Il y a une différence notable entre le premier et second degré. Oui pour le premier degré (avec une amélioration nécessaire), non pour le second degré (sauf exception). Cette différence explique en partie les différences de appréciation sur les « stages en responsabilité » ou l'entrée dans le métier lors de l'année de fonctionnaire-stagiaires et d'une manière générale la difficulté que nous avons à concevoir aujourd'hui un modèle commun de formation.

Dans le premier degré

Les PEMF

Il existe des PEMF (professeur d'école maître-formateur) qui historiquement, travaillaient dans une « école d'application ». Les PEMF s'appelaient à l'époque « maîtres d'application » (vision descendante : on expérimentait dans la classe ce qui avait été appris à l'Ecole Normale). A la création des IUFM (concomitant du passage des instituteurs au statut de PE, concepteurs de catégorie A) ils-elles sont devenu-es « maîtres-formateurs ».

Ces PEMF sont deux tiers de temps avec leur classe et un tiers de leur temps consacré à la formation (initiale et continue). Ils dépendent aujourd'hui de l'Inspection académique, qui passe convention avec l'IUFM.

Ces PEMF accueillent des étudiants et FS dans leur classe pour la pratique accompagnée mais assurent aussi, en lien avec les PIUFM (co-intervention possible) la préparation, les visites, le bilan des stages, les cours (TD, formation générale ou disciplinaire) et la formation continue.

Leur examen, le CAFIPEMF, comporte trois parties qui vérifie 3 types de compétences: une leçon suivie d'un entretien, une visite d'aie à un débutant (suivi d'un entretien avec le jury), une soutenance de mémoire. Le CAFIPEMF donne lieu, dans certains départements, à des préparations relevant de la FC. Aujourd'hui, de nombreux PEMF s'engagent dans des masters de formateurs.

De véritables équipes pluri-catégorielles

Cette catégorie de personnels, associés aux PIUFM, MCF et PU des IUFM constitue les « équipes pluri-catégorielles de formateurs » qui permettaient d'assurer une cohérence entre IUFM et terrain, une continuité entre préparation au concours (1^{ère} année d'IUFM) et 2^e année plus professionnelle, entre formation initiale et continue. Il faut associer à ces équipes, les « conseillers pédagogiques » du premier degré, attachés aux IEN, qui sont également titulaires du CAFIMF et permettent un lien formation initiale-formation continue ; ainsi que des

« maitres d'accueil temporaires » (sans formation) qui sont sollicités notamment pour les stages d'observation (pré-pro en licence).

..... *menacées de disparition*

Depuis la rentrée 2011, les PEMF, absorbés par la formation et le suivi des fonctionnaires stagiaires, ont bien du mal à s'insérer dans les masters, pour des raisons techniques et de disponibilité essentiellement. Les liens sont distendus IUFM et PEMF « repris » par les IA. De nombreux PEMF quittent la fonction faute de trouver une place cohérente dans la nouvelle réforme. Ils sont nombreux à être proches de la retraite (comme les PIUFM). Les équipes pluricatégorielles sont donc menacées de disparition, alors que l'idée même de tutorat devrait les renforcer. Pour ne pas perdre ce potentiel, il faut un plan urgent de recrutement de PEMF. Les PEMF et candidats PEMF doivent pouvoir s'intégrer dans des équipes de recherche et avoir des facilités pour s'inscrire dans les masters de formateurs.

Pour le second degré, un chantier en friche

Ces équipes n'existent pas. L'équivalent des PEMF sont les formateurs associés (une part de service en collège, une part à l'IUFM), mais ils sont isolés discipline par discipline et n'ont pas (ou très peu) de lien avec les universitaires qui assurent les préparations concours. Ils ont été récupérés par les rectorats depuis 2 ans. C'est un potentiel de formation et des compétences perdues.

Les tuteurs (appelés anciennement « conseillers pédagogiques ») n'ont aucune formation, pas de décharge horaire, parfois désignés et non volontaires, parfois choisis par l'IPR sans aucune transparence.

Dans de rares disciplines, des formations ont été dispensées de façon limitée (EPS, PLP...). Seuls quelques IUFM ont réussi à intégrer des conseillers pédagogiques dans des équipes de recherches (en EPS notamment où le nombre de conseillers pédagogiques -lié au grand nombre d'étudiants STAPS et à l'existence de la pré-pro - a représenté jusqu'à 20% de la profession).

Cette situation, incomparable avec le premier degré, doit de manière urgente, être repensée.

Le second degré a besoin de formateurs associés (équivalents PEMF) qui aient une décharge pour intervenir en formation et de tuteurs formés qui assurent un véritable « compagnonnage » sur le terrain, en lien avec l'IUFM/ Université.

La question des « formateurs de terrain et des formateurs sur le terrain », totalement évacuée de la réforme imposée est pour tant un enjeu déterminant pour la formation initiale mais aussi pour la formation continue (et par conséquence sur l'Université).

Des collègues qui s'engagent dans des formations (diplômantes ou non), qui s'intègrent dans des équipes de recherche dynamisent la profession, constituent des ressources bien au delà de la seule formation initiale.

Nous proposons, pour tous les degrés, de nous appuyer sur l'expérience du 1^{er} degré pour concevoir à grande échelle :

- la formation des tuteurs ou conseillers à et par l'Université (IUFM rénovés par exemple) pour former les étudiants et fonctionnaires stagiaires, bénéficiant de décharge pour assurer cette fonction. Les enseignants pourraient rejoindre les équipes de recherche sur l'enseignement et reprendre des études diplômantes.
- des établissements scolaires labellisés « établissements scolaires de formation des enseignants ». Ils seraient des structures d'accueil permettant de pérenniser des lieux de stages et d'assurer un suivi de qualité. Ces établissements auraient la possibilité d'une année sur l'autre, d'organiser les emplois du temps pour une complémentarité tuteur/stagiaire, etc. Ils pourraient être également le lieu d'expérimentation pédagogique en lien avec l'Université.

Le lien avec la formation continue

La formation du premier degré fonctionnait jusqu'à présent en grande partie grâce aux fonctionnaires stagiaires. Ce qui n'est pas le cas du second degré.

Dans l'année de fonctionnaire-stagiaire, les PE2 faisaient des « stages en responsabilité massés » de 3 semaines en remplacement d'un enseignant qui partait en formation continue. Ces stages étaient préparés, encadrés, faisaient l'objet de visites d'aide de formateurs IUFM, et de PEMF. Ces stages n'avaient rien à voir avec du remplacement «

pur et simple » et constituait selon nous une réelle formation. Ce système peut-il perdurer et/ou se généraliser alors qu'il s'agit maintenant d'étudiants et non de fonctionnaires-stagiaires ? et à quelles conditions ? Nous définissons ces conditions, limites dans la Charte des stages que nous proposons.

Côté second degré, la formation continue des enseignants du second degré est en friche, c'est un manque à gagner énorme pour la réussite des élèves, le travail en équipe et la confrontation d'expériences. Le gouvernement souhaite limiter les formations aux instructions ministérielles et en faire un outil de GRH, avec une FPC individualisée, hors du temps de travail et en relation avec les carrières. C'est sans avenir.

La réforme devrait être au contraire l'occasion de la redynamiser. 10% du temps de travail des enseignants devrait être consacré à la formation (ce sont les chiffres du privé) : dans la discipline, en équipe d'établissement, sur des projets pluridisciplinaires et des thèmes transversaux prenant en compte les divers besoins du métier. Des congés formation de type nouveau devraient être proposés (congés permettant de libérer une journée par semaine, de faire des stages longs sur plusieurs semaines, de faire de la co-intervention, etc.). C'est en étudiant ces différents types de dispositifs qu'on pourra mettre en relation formation initiale de qualité et formation continue.

Une première étape constituerait à mettre en relation décharge des tuteurs ou conseillers pédagogiques avec les stages des fonctionnaires stagiaires et des étudiants. Cela permettrait à la fois un véritable accompagnement, puis une prise de responsabilité progressive de l'étudiant laquelle permettrait au tuteur de partir en formation.

Annexe 4 - Pour une charte des stages de professionnalisation des enseignants

22

Le gouvernement met en place des stages « en responsabilité » pour les étudiants de master préparant les concours d'enseignants, dès le M1, pour l'année 2009-2010. Ces stages, alors qu'ils devraient être des moments structurants de la formation, risquent d'être essentiellement utilisés pour assurer des remplacements. Cette situation est inacceptable mais pas inéluctable. Nous devons faire des propositions alternatives et créer un rapport de force pour dénoncer cette situation. Sous le label « stage » se retrouvent de multiples réalités : découverte du métier et du système éducatif, initiation à l'intervention, prise de fonction, etc. Quels sont les véritables objectifs ? La distinction classique entre stage d'observation, stage de pratique accompagnée, stage de responsabilité est-elle pertinente ? Comment intégrer ces stages au mieux dans la formation ? Tous les stages ne peuvent-ils pas être rémunérés, comme le demandent les syndicats étudiants ? De la réponse à ces questions dépendra une grande partie de l'avenir de la formation.

Enjeu des stages en formation

La démocratisation de l'éducation passe par des enseignants concepteurs, mieux formés, qui ne peuvent se contenter de reproduire les gestes de leur tuteur, ni ceux qu'ils ont vu pratiquer durant leur scolarité. Être animé par les valeurs républicaines, posséder une culture générale et maîtriser un champ de savoir au niveau licence ne suffisent plus pour enseigner et lutter efficacement contre l'échec scolaire. La professionnalisation demande du temps, il faut donc construire de nouveaux dispositifs dans un curriculum plus large (de la licence à la T1) qui offre progressivement au futur enseignant les outils nécessaires à de bons débuts dans le métier.

Les stages avant la réforme

Les étudiants PE1 et PLC1 bénéficient de stages d'observation et/ou de pratique accompagnée dans des classes d'accueil. Seuls les maîtres formateurs du 1^{er} degré sont formés spécifiquement pour accompagner les étudiants.

Les « stage en responsabilité » ont lieu après la réussite au concours (année de fonctionnaire-stagiaire, rémunérée). Pour les PLC2, il s'agit d'un enseignement de 8 à 10h par semaine. Pour les PE, il s'agit d'un « stage filé » d'un jour par semaine, en remplacement d'un directeur d'école (partage d'une classe). Ils ont aussi deux stages « massés » de 3 semaines en remplacement d'un enseignant qui part en stage de FC. Pour tous ces stages, ce qui se passe en classe sert de matériau pour la formation à l'IUFM (1 jour pour les PLC, 3 jours pour les PE). Dans tous les cas, le stagiaire bénéficie de visites d'aide de formateurs IUFM, de conseillers pédagogiques (2nd degré) et de maîtres formateurs (1^{er} degré). Cette situation n'est pas la panacée, elle doit être améliorée car ces stages constituent malgré tout une entrée parfois brutale dans le métier. Mais nous ne sommes pas dans une situation de remplacement « pure et simple » (par exemple les stages filés de PE2 sont précédés d'observation, d'aide aux projets...).

Les principes d'un stage de formation

La construction des maquettes de nouveaux cursus dans le cadre des masters doit être l'occasion d'une amélioration et non l'inverse.

1. Une prise en charge progressive des problèmes posés par la pratique de l'enseignement

L'apprentissage du métier suppose une prise en charge progressive des problèmes professionnels qui ne peuvent être tous traités simultanément. L'approche de la complexité du métier doit se faire par étapes ainsi que la prise en charge de situation d'enseignement ou de classe. Les stages doivent être envisagés comme des situations de formation et doivent donc être encadrés, préparés et analysés (micro-enseignement, pratique accompagnée, co-intervention...).

2. Un dispositif qui articule deux moments d'analyse menés à proximité et à distance des pratiques

Progresser professionnellement suppose de s'engager et d'agir en classe dans la perspective de « faire apprendre » un savoir identifié, et aussi de prendre le temps d'analyser ce que font les élèves quand ils apprennent ou n'apprennent pas. Pour cela, la seule « expérience » est nécessaire mais non suffisante. Il faut une réflexion sur celle-ci, la mettre en relation avec des référents théoriques, pour mieux identifier à terme les conditions favorables et défavorables aux apprentissages des élèves. Pour être formatrice, ce travail d'analyse doit être encadré par des professionnels de la formation capables d'articuler savoirs professionnalisant et savoirs académiques et être en lien avec une activité de recherche.

L'enjeu est donc la construction de références et d'outils permettant une intervention efficace. Par exemple, parmi les possibles, les entretiens post-séance réalisés lors des visites aux stagiaires sur les lieux d'exercice constituent un des moments clés de la formation. Il convient de les développer et de les insérer dans une problématique qui intègre

des temps de travail en situation, immédiatement après l'action, puis au centre de formation.

Evolution des stages au long du cursus

Il est commun de dire qu'il faut commencer par des stages d'observation, puis des stages en pratique accompagnée, puis en responsabilité. Cette évolution classique est discutable : un étudiant vient de passer au minimum 17 ans à l'école, il ne modifiera pas ses représentations sur l'enseignement/apprentissage uniquement en observant une classe, ni même plusieurs ! Pas plus qu'il ne les modifiera en cas d'immersion totale où il cherchera à reproduire ce qu'il a vécu. A l'inverse l'observation sans prise en charge de la classe est intéressante lorsqu'un étudiant a déjà eu une pratique accompagnée et souhaite recueillir des données pour son mémoire. Il faut donc reconcevoir les différents styles de stages en fonction des besoins et des objectifs. Par contre la « totale » responsabilité, comme proposée aujourd'hui est pour nous impensable (au sens de remplacement d'un enseignant titulaire sur l'ensemble de ses tâches) avant la réussite au concours. La « responsabilisation », pour être formatrice et non inhibitrice (voire traumatisante) doit être progressive. Par exemple il est nécessaire d'exclure certaines tâches comme les charges administratives ou les relations avec les partenaires extrascolaires.

23

Une progressivité des stages qui tient compte des modes d'organisation du débutant

Il est impossible de centrer les débutants sur tous les problèmes à la fois. Les étapes dans la construction professionnelle passent par des modes d'organisation qui évoluent globalement de la manière suivante :

- Une mobilisation sur la gestion de la classe et l'occupation scolaire des élèves.
- Une centration sur la proposition de savoirs en réponse aux besoins d'apprentissage des élèves.
- Une centration sur la confrontation de l'élève à un savoir fonctionnel qui a du sens pour lui.
- Un mode d'organisation centré sur la conduite du processus d'apprentissage au regard des transformations que doit opérer l'élève pour apprendre.

La progressivité des stages doit être construite en tenant compte de ces étapes.

En résumé les conditions minimales à réunir pour qu'un stage soit formateur

Tout stage, quelle que soit sa forme ou sa durée devrait respecter les points suivants :

- une **inscription** au plan de formation sur une période prévue à cet effet
- une **préparation** inscrite au plan de formation, **un suivi** pendant le stage (visites notamment) et **un retour** en formation après le stage
- une **convention** entre l'établissement d'accueil et le lieu de formation
- un **contrat de stage** stipulant les rôles du stagiaire et du tuteur, les conditions de la pratique du stagiaire, le nombre de visites de formateurs
- une prise en compte dans l'**évaluation** du cursus
- une **formation du tuteur** : celui-ci doit être en capacité de prendre de la distance par rapport à sa pratique habituelle et prendre en compte les exigences de la formation
- une **décharge** de service pour le tuteur

De plus l'étudiant doit pouvoir suivre ce stage dans de bonnes conditions d'étude : être dans un établissement pas trop éloigné de son domicile (ou disposant de transports publics), avec un remboursement de ses frais de déplacements, compatible dans emploi du temps (en aucun cas l'étudiant ne doit avoir le choix entre des cours et son stage), etc.

Rémunération de la formation et des stages de pratique accompagnée, en responsabilité progressive

Le gouvernement a supprimé la rémunération de la 2^e année d'IUFM pour des raisons uniquement budgétaires. Aujourd'hui, rien n'empêcherait de pré-recruter et de rémunérer les années de formation en master, si ce n'est la volonté politique de le faire. Dans l'immédiat nous pouvons demander, comme dans d'autres domaines professionnels, la rémunération des stages d'étudiants intégrés dans les plans de formation. Un contrat de stage doit pouvoir stipuler que lors d'un stage de 4 semaines, les deux premières semaines seront en pratique accompagnée et que les deux dernières pourront être en responsabilité au sens juridique du terme, c'est-à-dire permettre à l'étudiant d'être seul devant la classe une heure, une demi-journée voire une journée entière selon les objectifs de formation. Cette rémunération des étudiants stagiaires assurerait de meilleures conditions d'études et, conjuguée à la rémunération/décharges des tuteurs, permettrait d'envisager une formation d'enseignants initiale et continue à la fois exigeante et ambitieuse, en relation avec la recherche (mémoire). En tout état de cause, la totale responsabilité sur un service d'enseignement réduit ne peut prendre effet qu'après le concours.

Annexe 5 - L'année de fonctionnaire stagiaire et la première année de titulaire (T1)

24

Cette année est une étape essentielle de la construction de l'identité professionnelle entre le cursus universitaire et l'entrée dans le métier. Elle a été jusqu'à présent (avant la « mastérisation ») fondée sur une alternance avec une articulation des périodes de stage (moments de pratique devant élèves, dans le contexte d'une école ou d'un établissement) et des temps de formation, dans l'établissement et à l'IUFM, permettant au futur enseignant, d'acquies progressivement les « gestes du métier » incluant une démarche réflexive et critique. Outre un stage « filé » en responsabilité, le stagiaire faisait des stages de pratique accompagnée dans des niveaux et degrés différents.

Propositions dans le cadre des différents schémas proposés

Dans le schéma que nous proposons, l'année de FS ne peut être conçue exactement de la même manière pour les lauréats des concours pré-recrutés à L3 issus des masters « enseignement » et ceux issus des masters « classiques ». (Nous ne développons pas pour le moment la voie « reconversion » qui nécessite, plus que les autres, de tenir compte des parcours antérieurs).

Pour les pré-recrutés, la formation doit se concevoir sur 4 ans : 2 années de master + une année de FS + une année d'entrée dans le métier. La formation se poursuit dans les 4 grandes rubriques énoncées dans le document.

- *Des savoirs, connaissances et savoir-faire spécifiques nécessaires à l'enseignement de la discipline.*
- *Des savoirs didactiques qui visent à la maîtrise des éléments (principes, outils, méthodes) nécessaires à leur transmission.*
- *Des savoirs et compétences nécessaires à la claire perception de l'environnement institutionnel et social dans lesquelles s'inscrivent les missions de l'enseignant.*
- *Des compétences disciplinaires et méthodologiques nécessaires à l'approfondissement des compétences des enseignants. La démarche de recherche en constitue une dimension essentielle.*

Tous ces éléments de formation sont « intégrés » autour de la colonne vertébrale que constitue le(s) stage(s). Des compléments de formation disciplinaire sont indispensables (aucun concours ni master ne prend en compte la totalité des savoirs scolaires qu'un enseignant doit dispenser). Cependant, la formation disciplinaire ne peut être dissociée de ce qui est appelé formation générale ou transversale. C'est une dérive courante très critiquée par les stagiaires. Cet approfondissement disciplinaire est lié à l'apprentissage des « gestes du métier ». De même, la construction d'outils d'aide à la décision et d'analyse de pratiques professionnelles ne peut se faire qu'à partir des stages, en relation avec les enjeux d'apprentissages des élèves et en lien avec la recherche. (Voir annexe Charte des stages et Formation de formateurs).

Les formes de travail doivent être celles de la formation d'adultes. Il est nécessaire de mettre en place des méthodes de travail que le stagiaire aura à développer avec ses élèves (travail en groupe, recherche documentaire, démarche de projet...), avec ses collègues (travail en équipe, en interdisciplinarité, inter degrés...) et avec d'autres partenaires. Tout étudiant puis fonctionnaire-stagiaire doit pouvoir s'investir dans une vie associative et participer à des projets qui l'incitent à participer à des initiatives culturelles (au sens large).

Le FS a besoin de plages horaires suffisantes pour faciliter le travail personnel, le travail en équipe, la recherche documentaire et l'utilisation des ressources offertes par les technologies de l'information et de la communication. Cette formation nécessite une décharge de service d'un mi-temps ; elle se poursuit lors de l'année de T1 avec l'entrée en formation continue.

Pour les recrutés n'ayant eu aucune formation préprofessionnelle et n'ayant eu quasiment aucune formation préprofessionnelle autre que la maîtrise de la discipline, l'objectif est d'atteindre les mêmes compétences à partir d'acquis différents. Il faut envisager la formation sur deux ans : une année de fonctionnaire stagiaire avec une décharge de service de 2/3 de temps et une année de T1 à mi-temps. La première année étant centrée sur les gestes du métier essentiellement autour de la problématique enseignement/apprentissage ; la formation en T1 permettant d'appréhender le travail en équipe, les partenariats, les élèves en situations de handicap.

Formation commune : Les étudiants pré-recrutés (voie n°1) suivent des enseignements différents de ceux des voies 2 et 3 mais ont des éléments et moments de formation commune. De même des éléments de formation commune existent entre les stagiaires des premier et second degré. Cependant ceux-ci sont à repenser pour éviter les erreurs vécus dans les IUFM. Avoir des formations communes ne veut pas obligatoirement dire que les stagiaires suivent les enseignements ensemble, au même moment.

Pourquoi faut-il développer la recherche en éducation ?

La France ne fait pas partie des pays en pointe, loin de là sur la recherche en Education, qui ne peut se réduire aux Sciences de l'éducation. Développer la recherche « en-sur-pour » l'Education est un enjeu déterminant pour l'amélioration de l'efficacité du système éducatif. On accepte ce principe dans tous les domaines, pourquoi pas en Education ?

Pour **Yves Chevallard** : « *Imaginons un malade souffrant d'une appendicite. A son chevet se succèdent deux médecins, l'un bien formé, l'autre, moins bien formé. Nous sommes en 1900 ; ces deux médecins ne se distinguent pas sauf exception rarissime, le malade va mourir. Nous sommes maintenant en 2000 ; ces deux médecins ne se distinguent pas davantage : sauf exception toujours, le malade va vivre. Ce qui importe - telle est la morale de l'histoire -, ce n'est que secondairement la formation du médecin ; c'est d'abord l'état de développement de la science médicale, c'est ensuite l'état de développement du système de santé et notamment son adéquation à l'état de la science.*

Le schéma qu'offre la petite histoire précédente, est indéfiniment valable. Il y a vingt ans, nos deux médecins ne se distinguaient pas au chevet d'un patient malade du sida, qui mourait à coup sûr ; ils ne se distinguent pas davantage aujourd'hui : le patient, désormais, peut survivre. La conclusion posée vaut, mutatis mutandis, pour le système-éducatif : ce qui compte d'abord, c'est l'état de développement de la science du didactique ; c'est ensuite l'état de développement du système scolaire et son adéquation à l'état des connaissances scientifiques ». (Y.Chevallard - colloque ARIS- 2001)

Vouloir faire carrière dans cette voie est une mission quasi impossible dans l'Université Française, quelles que soient les disciplines.

Il faut aujourd'hui un véritable plan de rattrapage pour mieux éclairer les problématiques concernant l'enseignement ou l'intervention au sens plus général. Comment dépasser les constats sur l'échec scolaire si rien ne vient irriguer la réflexion et l'aide aux choix stratégiques. La recherche devrait être dans ce secteur un rempart contre la seule idéologie qui pilote malheureusement les politiques en matière d'éducation.

Une étape décisive doit être franchie, **cela aurait du être le premier enjeu de la « mastérisation »**, qui commence par l'établissement d'un bilan que ce qui est produit aujourd'hui. La deuxième étape serait de pouvoir mutualiser ce qui a été répertorié avec la mise en place systématique de réseaux inter-universitaires et inter-composantes. Enfin l'Etat doit impulser de grands projets nationaux qui articulent production scientifique et expérimentations de terrain (l'évolution de l'INRP notamment doit être étudiée dans ce cadre). Cela suppose de faire vivre des équipes pluricatégorielles, un plan de recrutement d'enseignants-chercheurs-es, la titularisation de « second degré » titulaires d'une thèse sur les questions d'enseignement/intervention.

Formation par la recherche

Cela aurait du être le deuxième enjeu de la « mastérisation ». Reconnaître aux enseignants l'obligation d'avoir un master pose nécessairement la question de la formation par la recherche. Or ce sujet-là n'a pas fait l'objet de réflexion lors de la mise en place de la réforme. Or il ne s'agit pas simplement de donner à plus ou moins grande dose des enseignements sur les produits de la recherche ou sur les méthodologies. Il s'agit véritablement de confronter tout enseignant aux exigences et à la rigueur de la production de connaissances.

Cette production peut partir soit de la relation avec les pratiques d'enseignements sur le terrain, c'est ce qu'il faut développer prioritairement dans un premier temps, mais pas seulement.

C'est la production d'un mémoire, exercice reconnu dans tous les masters qui doit fournir l'occasion au futur enseignant de s'exercer à la recherche. Les 2 années de master sont un minimum requis pour y arriver dans de bonnes conditions.

Chaque enseignant, après le concours, doit pouvoir continuer s'il le souhaite un troisième cycle dans les meilleures conditions possible et s'inverser dans les laboratoires pluri-catégoriels.