

Numéro spécial

La formation des enseignants



Edito

Stéphane Leymarie
Secrétaire Général de Sup'Recherche-UNSA



Les Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) ont été mises en place en septembre 2013 par la loi de Refondation de l'École. Depuis lors, l'IGEN et l'IGAENR ont réalisé deux rapports (en septembre 2014 et en octobre 2015) qui établissent un premier bilan de cette mise en place et qui proposent des pistes d'amélioration. Ce bilan demeure contrasté et plusieurs chantiers doivent encore être approfondis, affirment les inspecteurs : le modèle économique des ESPE, la politique de GRH, la formation continue, le transfert des résultats de la recherche vers la formation, la professionnalisation effective de la formation et des concours sont autant de défis qui restent à relever. Dans la même veine, le comité de suivi piloté par le Recteur Filâtre a produit plusieurs recommandations, en particulier sur les questions pédagogiques comme celles relatives à l'alternance et au mémoire.

Sup'Recherche-UNSA souhaite, avec ce numéro spécial, apporter sa contribution à ce bilan nécessaire. Nous avons soutenu la mise en place des ESPE mais nous restons vigilants quant à leur mise en œuvre. La formation des enseignants est, depuis longtemps, tirée entre deux pôles : formation académique versus formation professionnelle. Trop souvent, ce sont les personnels et les étudiants qui endurent cette tension qui s'exerce dans la douleur. Il est temps de penser une formation professionnelle des enseignants qui s'affranchisse des débats idéologiques, de la concurrence entre ceux qui devraient être des partenaires de la co-construction de la formation avec une gouvernance simple.

Nous envisageons ici la problématique avec une focale large, c'est-à-dire qui prend en compte la globalité de la formation des enseignants. Nous traitons de la plupart des questions que soulève la mise en place des ESPE, composantes universitaires ayant un statut différent de celui des UFR (Unités de Formation et de Recherche), mais aussi celles qui concernent plus largement l'Université face à cette mission particulière qui lui est confiée. Notre choix a été de donner une occasion aux acteurs de terrain - qui demeurent, selon nous, les meilleurs experts - de s'exprimer librement, sans tabou ni langue de bois.

Depuis plus de dix ans, les réformes se sont succédées. Les réformateurs ont martelé qu'une « nouvelle » formation allait remplacer l'ancienne qui était mauvaise. Or, les « nouveaux » acteurs de la formation n'étaient autres que ceux qui œuvraient déjà dans l'ancienne. Comment, ainsi, ne pas désespérer les formateurs ?

Nous souhaitons aussi que l'histoire de la formation bégaye un peu moins. Pour cela, nous demandons que nous ne fassions pas table rase du passé pour réinventer sans cesse des solutions aux mêmes questions sans prendre en compte ce qui a déjà été fait. Cela est vrai pour la plupart des questions qui traversent ce dossier : articulation formation académique et formation professionnelle, universitarisation de la formation, équipe plurielle de formateurs, etc.

Nous tenons à remercier l'ensemble des contributeurs. Leur expérience, de plusieurs années pour certains, dans les différents types de structures qui ont assuré la mission si noble de former les enseignants de la République, nous est ici particulièrement précieuse.

Stéphane Leymarie (Secrétaire Général) et Jean-Pascal Simon (Secrétaire National)

Sommaire

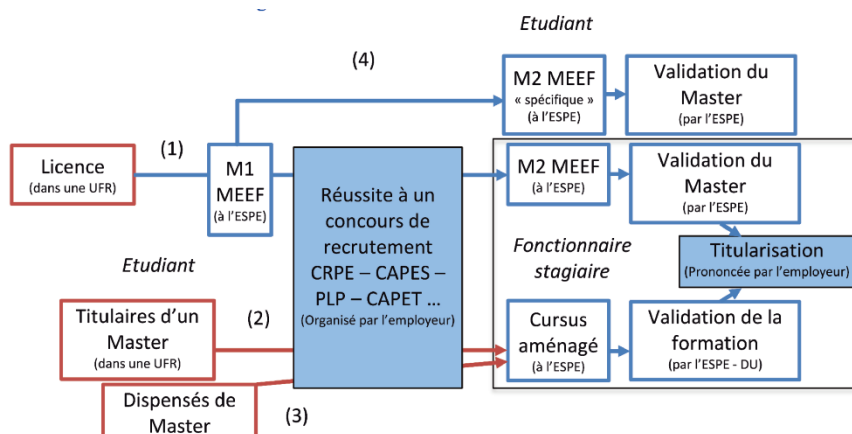
- Comment devient-on enseignant ? 2
- Les équipes plurielles 2
- La formation commune 5
- L'universitarisation de la formation des enseignants 6
- Formation au Handicap 7
- La formation pédagogique des enseignants du supérieur 8
- La formation des enseignants dans les ESPE 12

Comment devient-on enseignant ?



Pour devenir enseignant(e) les voies sont multiples. Leur point commun est de réussir un concours de recrutement organisé par l'employeur et d'être titularisé (toujours par l'employeur) à l'issue d'une année de formation. Dans ce contexte on peut différencier quatre grands parcours :

- 1- Après une licence inscription en première année de master MEEF à l'ESPE, réussite d'un concours, M2 MEEF, validation du Master MEEF et titularisation ;
 - 2- Après un master, réussite d'un concours, cursus aménagé à l'ESPE, validation de ce cursus par l'obtention d'un Diplôme d'Université propre à chaque ESPE et titularisation ;
 - 3- Même cursus pour les lauréats de concours dispensés de l'exigence du Master
 - 4- Les étudiants inscrits en M1 à l'ESPE qui ont validé le M1 mais échoué au concours peuvent suivre un M2 MEEF spécifique (pas de stage en responsabilité) et présenter à nouveau un concours. S'ils réussissent un concours, ils rejoignent le parcours 2.
- Les lauréats de concours sont fonctionnaires stagiaires, les étudiants de M1 et M2 spécifiques sont étudiants.



Un commentaire s'impose et questionne : si l'obtention d'un master est (sauf dispensés) une condition nécessaire pour devenir enseignant, ce n'est pas une condition suffisante pour le devenir... en outre le master MEEF, n'est qu'un des masters qui ouvre la voie de l'enseignement. On peut alors s'interroger sur le sens de cette mastérisation de la formation des enseignants ? Certes le niveau requis est BAC + 5 mais la formation professionnelle ne commence qu'en 4^e année avec les stages en responsabilité, avant cela relève plutôt d'une préprofessionnalisation.

Deux réformes pour en arriver là ??

Les équipes plurielles

Emmanuelle Auriac-Slusarczyk (ÉSPÉ Auvergne, U. Blaise Pascal, Clermont-Ferrand)

Lors de notre rencontre avec le cabinet de la ministre à la rentrée 2015 nous avons souligné l'urgence d'une réflexion sur les rôles et missions des différentes catégories de formateurs intervenant dans/pour les ESPE. Cette question n'a jamais été traitée. En 1989, lors de la création des IUFM le Ministère n'a jamais précisé, voire même simplement pensé quel pouvait être le rôle et la mission des enseignants-chercheurs alors recrutés. Le résultat a été, pour éviter des « conflits », on s'est accordé implicitement sur le fait que tout le monde était susceptible d'intervenir de la même manière, avec le même point de vue dans les divers aspects de la formation. Cette question ne peut rester plus longtemps taboue, faute de quoi le concept d'équipes plurielles restera un simple slogan.

Depuis la création des Instituts de Formation des Maîtres, Instituts qui « universitarisaient » feu les Écoles Normales, il est vrai qu'une forme de publicité court voire hante encore et toujours les couloirs des désormais ÉSPÉ, sur le fait que s'y mêlent de manière supposée efficace des formateurs venus d'horizons divers : de la recherche, via les enseignants-chercheurs qui cherchent ; de l'enseignement, via les professeurs détachés des second et premier degrés qui professent, mais

aussi via les enseignants-chercheurs qui enseignent aussi ; et de l'institution, via les maîtres formateurs, diplômés académiques, qui disposant d'un certificat –le CAFIPEMF-, ni n'enseignent pas une discipline, ni ne cherchent, mais représentent l'ombilic précieux liant Rectorat, Académies et ÉSPÉ. Au-delà de l'historique, conté pour prendre un peu de champ, de recul, qu'est-ce qui actuellement fait ou peut faire « équipe » et se décliner « au pluriel » dans les ÉSPÉ ?



La nouvelle grammaire des ÉSPÉ n'est pas lisible : personne ne possède les codes. Pourtant l'esprit et l'élan de refondation d'une école républicaine, malmenée par les vents et marées de politiques peu informés, au point d'y avoir perdu outre son âme, surtout son efficacité, sont bien de retour. Il n'est absolument pas question de remettre en cause le principe qui a tenu bon dans les IUFM, après les écoles normales, et reste vrai aujourd'hui encore du mode relationnel, soutenu du travail humain ENTRE et AVEC les formateurs, jusqu'à même pousser la « réunionite » à l'excès. L'esprit d'équipe, au sens où tout le monde participe au même but, celui de gagner le pari d'éducation de la nation, est partagé, et bien présent. Trop présent ? J'oserais dire que oui, quant à sa forme.

Dans la même veine que celle qui a imposé aux écoles primaires la nécessité du projet pédagogique en 1989, et remarquons que l'avènement des IUFM juxte cette imposition, une forme d'injonction à tenir ensemble des « troncs communs » et ou au moins des « espaces de transversalité » où l'étudiant devrait retrouver ce bel esprit de corps, celui des professeurs, semble se dérober à son propre objectif. D'objectif, celui que l'étudiant fasse bon usage des enseignements dispensés, à celui d'objet, que les enseignements soient pensés de concert, la tendance managériale n'a eu de cesse de les réduire l'un à l'autre. Or un objectif n'est pas un objet. Si tel est le cas, le travail qui consiste à « faire des liens » entre les enseignements se transfère, ce que nous regrettons, de l'espace de travail supposé dans lequel nos étudiants devraient se placer au champ des capacités d'articulation dont les formateurs tentent de faire preuve eux-mêmes : est-ce cela l'équipe plurielle ? Nous, formateurs et enseignants-chercheurs devrions de concert assumer, collégialement au moins, nos enseignements, c'est-à-dire les enseignements dispensés dans les ÉSPÉ, au sens de les partager harmonieusement jusqu'à l'interchangeable ?

C'est là l'erreur fondamentale. C'est là que le conflit bénéfique s'évanouit dans une uniformisation des statuts dont chacun ressort perdant : les formés, les maîtres formateurs, les enseignants des premier et second degrés, au passage souvent malmenés dans les rôles divers qu'on leur fait jouer (administratif, enseignant à mi-temps, temps partagé), et les enseignants-chercheurs. Pourquoi vouloir sans cesse réduire les statuts au point de les effacer, au prétexte fallacieux que déclarer qu'un enseignant chercheur formé en sociologie en sait davantage qu'un maître formateur qui s'intéresse à la

question de l'échec scolaire ne peut finalement pas être ainsi dit. De même, assumer que des enseignants-chercheurs recrutés en ÉSPÉ ne polarisent pas un tant soit peu leurs enseignements d'une connaissance du terrain qu'ils auraient exercée au contact direct des classes est ou reste suspicieux. Car, tout formateur d'ÉSPÉ doit être apte à prendre en charge des visites de classes : c'est formateur et c'est la solidarité minimale à laquelle tout formateur doit répondre, face à ces Masters de masse qui font que pas moins de 300 à 1000 étudiants selon les régions, pour ne prendre que les Masters du Premier degré. Cet aspect de la formation s'exerce en classe et doit être l'objet d'un regard de tous les formateurs quel que soit leur statut, là encore esprit de corps.

La sacro-sainte distinction, qui se meut en opposition franche, entre théorie et pratique ressurgit inéluctablement. Et les outils de suivis de pratiques, nombreux, divers, variés, généralisant à souhait, copiant les brochures où se déclinent les compétences sous forme de « dix commandements » suivent. Et la théorie, si toutefois elle existe, disparaît. Peu apprécié de tous finalement, ravalé derrière le slogan que « le métier s'apprend », retour de refoulé d'une pédagogie mal défendue, l'élan de théorisation, au sens d'une intrusion des savoirs universitaires dans l'esprit des futurs maîtres, ne s'actualise pas. Tout le monde reconnaît que l'on n'est guère certains d'être plus universitaires et surtout meilleurs à former les enseignants aujourd'hui. Paradoxalement, les enquêtes de terrain ne disent pas exactement cela : preuve en est donc avancée que la pluralité des voix finit peut-être, *dans* ou *malgré* ce bouillon de culture, à parfaire la formation. Mais les formateurs eux-mêmes n'en sont pas convaincus. Et, bien qu'aussi lié aux réformes successives, le sentiment de raz le bol et d'épuisement des personnels chargés de formation dans les ÉSPÉ, se télescope avec cette injonction à faire front en tant qu'équipage. Or de maquette en maquette, les forces s'épuisent.

Et pourtant, déjà Piaget réclamait de ses vœux que les écoles normales permettent aux enseignants de rencontrer la recherche : « *en un mot, c'est dans et par la recherche que le métier de maître cesse d'être un simple métier et dépasse même le niveau d'une vocation affective pour acquérir la dignité de toute profession relevant à la fois de l'art et de la science, car les sciences de l'enfant et de sa formation constituent plus que jamais des domaines inépuisables [...], et [...]*



en psychologie encore moins qu'ailleurs, on ne comprend réellement les faits et les interprétations qu'en s'adonnant soi-même à une recherche ». Or, on confond encore de nos jours, me semble-t-il, la recherche et la théorie. Le métier, et c'est sans doute ce qui caractérise tout métier, ne se réduira jamais à un levier d'équilibre théorie-pratique. Le métier, c'est toujours plus que cela. Le métier s'apprend au contact des choses (la classe, les élèves, les parents, les cahiers, etc.), mais aussi grâce au mouvement d'esprit qui fait qu'au fil de sa carrière on évolue, on change de vue, on rend la chose plus intelligible (ce qui ne veut pas dire plus consciente), ce qui invite donc à la marge, celle justement du métier, que quelques disciplines, surtout celles des sciences dites humaines et sociales, contribuent à former: la psychologie, la sociologie, le droit, la philosophie, pour n'en donner à envisager que quelques parmi plusieurs.

Et cela invite aussi à ce que la modestie l'emporte sur l'idée que l'universitarisation, par les savoirs qu'elle glane au regard de l'existence de disciplines constituées et consacrées, qui contribuent toutes aux « sciences » dites « de l'éducation », surplomberait nécessairement le système. Si les ÉSPÉ tiennent la route, c'est que le métier est au centre des préoccupations : mais alors, pas les préoccupations des directions, mais les préoccupations des formés eux-mêmes. Laissons nos futurs enseignants se former et s'investir selon leurs préférences. J'enseigne pour ma part, dans les ÉSPÉ depuis vingt ans, et dès mes premiers cours j'avertissais, avec W. James qu'« en d'autres termes, je crains que vous n'attendiez de notre science une aide qu'elle est incapable de fournir[...] J'ajoute qu'on se tromperait fort si l'on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des programmes et des méthodes directement applicables dans la salle de classe. La psychologie est une science, l'éducation est un art, et les sciences ne produisent jamais les arts directement d'elles-mêmes. C'est par le canal d'un esprit inventif, mettant en œuvre son originalité, que se font les applications de la science [...] Tout ce que ces sciences peuvent faire, c'est de nous aider à nous surprendre en faute, c'est de nous arrêter quand nous commençons à mal raisonner ou à nous mal conduire[...] Une science délimite l'espace dans lequel doivent être placées les règles d'un art, elle fixe les lois que l'artiste ne doit pas transgresser, mais elle laisse au génie personnel le soin de savoir ce qu'il faut faire rentrer dans ces cadres. » « William James, Conférences sur l'Éducation », La psychologie et l'art d'éduquer, trad. B. Jolibert, L'harmattan, 1996 : 44-45.

Alors que pourrait être une équipe plurielle, quand on a à faire à la formation de jeunes qui, il faut le rappeler sont en cursus de Master, c'est-à-dire qu'ils ont plus de 22 ans ? L'équipe plurielle repose sur la complémentarité des apports, et non sur leur mixage permanent. Faisons confiance aux maitres-formateurs, qui diplômés, sont ceux qui doivent guider la formation : ce sont eux les représentants du métier. Laissons de même les enseignants-chercheurs en prise à leurs connaissances. Laissons les formateurs être éclairés chacun à leur manière. Et garantissons à nos étudiants la liberté de réflexion et de parcours de formation pour leur futur métier. Il n'est pas envisageable que le métier puisse se réfléchir, en même temps de tout côté. C'est à l'étudiant de faire son miel. Non pas à l'institution de vouloir tout embrasser.

En point d'orgue, certains remarqueront que je n'ai dans les disciplines ni dans les descriptions des statuts, évoqué les didactiques ou les didacticiens : c'est que, en déplaise à certains, la didactique science hautement respectable reste une science jeune, qui à mon sens a trop hâtivement été invitée à éclairer le métier. La didactique ne s'applique pas directement à la classe. Elle s'applique à théoriser la transposition de savoirs savants à la classe, et sur cette voie, il me semble qu'elle charrie un jargon qui obscurcit parfois au lieu d'éclairer. Ce n'est, on le comprendra, pas une critique de la didactique, mais une position sur le rôle mesuré qu'elle doit jouer. Terminer en suscitant un conflit ouvert, pluridisciplinaire comme pluricatégoriel, doit être pris avec le courage nécessaire pour que chaque formateur garde sa liberté d'agir, et que se décline, au pluriel, soit en plusieurs voies l'apport de chacun. Ce, sans envisager jamais, même pour éviter des « conflits », que tout le monde est susceptible d'intervenir de la même manière, avec le même point de vue dans les divers aspects de la formation. C'est particulièrement faux ! Même si ça a été et c'est encore pratiqué.



La formation commune

Gérard Poulouin (CEUIE Université de Caen)

Cette question est récurrente dans la formation, déjà lors de la mise en place des IUFM des tentatives de « formation générale commune » ont été faites, sans, il faut bien le reconnaître, rencontrer de succès auprès des étudiants. La formation était-elle trop générale ? L'intérêt n'était-il pas assez commun ou partagé ? Les dispositifs (souvent des CM en amphi) inadaptés ? L'IGEN & l'IGAENR insistent, dans leurs différents rapports, sur la mise en place de ces formations. Les inspecteurs généraux soulignent que cela doit être le maillon fort de la réforme. Lors du colloque de la CPU sur la formation des enseignants (octobre 2014), certains se sont interrogés sur sa pertinence en formation initiale ... et ont proposé que les formations communes se fassent en formation continue sur le terrain en donnant en exemple les projets école-collège qui participent depuis assez longtemps à cette formation commune.

Un temps de formation commune dans les ESPE se révèle utile si l'on songe au « terrain », à ce que vivent les divers stagiaires là où ils ont été affectés. Qu'entend-on par formation commune dans les ESPE ? Un temps hors champ disciplinaire durant lequel se côtoient des professeurs stagiaires reçus antérieurement au concours de PLP, au Capes, à l'agrégation... Disant cela, je ne parle pas des futurs professeurs des écoles. De fait il est bien rare que la formation commune embrasse premier et second degrés.

La formation commune se réfère, comme cadre de pensée, à « l'établissement scolaire » - ce lieu que les stagiaires fréquentent - avec toutes ses dimensions, pédagogique, administrative, sociale... Il est souhaitable d'accueillir à côté des enseignants stagiaires (y compris les futurs professeurs-documentalistes) celles et ceux qui seront CPE afin de traiter globalement de ce qui relève de l'enseignement et ce qui relève de l'administration. Il conviendra pour tous les acteurs concernés par l'accueil des élèves à des fins pédagogiques de penser en termes de projet d'établissement, de vie scolaire, de respect de la laïcité, etc.

La liaison entre le premier degré et le collège ne saurait être négligée dans la formation commune dans la mesure où les professeurs des écoles doivent avoir une idée de ce que deviendront leurs élèves après le CM2, et les professeurs enseignant en collège une idée de ce que les élèves ont connu dans le cadre scolaire avant l'entrée en 6e. Il convient d'avoir à l'esprit que la formation commune doit aborder l'au-delà de la scolarité en lycée professionnel et dans les autres lycées. Se familiariser avec le post-bac, c'est une occasion de se représenter les différentes filières et lieux d'enseignement après obtention par les élèves d'un diplôme dans tel ou tel lycée, de s'interroger sur l'orientation. La formation commune

est un temps privilégié pour parler de l'école dans des termes non disciplinaires.

La question des formateurs se pose. Doit-on confier cette formation pour la plus grande part à des acteurs de terrain à même de vivre ce que vivent les stagiaires dans les divers lieux éducatifs ? Doit-on se cantonner à une formation commune dispensée par des formateurs ad hoc, titulaires sur un poste à l'ESPE ou dans son environnement universitaire ?

Prenons un exemple. Un intervenant dans un ESPE parlera du décrochage scolaire, fera appel à l'expérience professionnelle des stagiaires. Le courant peut ne pas passer entre eux, les stagiaires reprochant à la personne assumant une part de la formation de ne pas se représenter la réalité du terrain. Pour un stagiaire enseignant en lycée professionnel en milieu rural le décrochage scolaire relève parfois de la banalité scolaire, certains de ses élèves étant consommateurs de drogue, inscrits dans des réseaux, connus de la gendarmerie locale. L'intervenant se verra interpellé parce qu'il ignore le terrain. La formation commune s'appuiera sur une culture, autant faire se peut, commune, entre formateurs dans le cadre de l'ESPE et stagiaires, et au-delà sur une intelligence commune, référée à des attentes pédagogiques, à des valeurs partagées (entre autres la laïcité), entre le lieu de formation institutionnel qu'est l'ESPE, inscrit dans un paysage universitaire, et les divers lieux d'exercice des métiers de l'éducation, écoles, collèges, lycées...

La formation commune devrait favoriser l'émergence de la part des stagiaires de préoccupations professionnelles, et favoriser une ouverture sur des considérations sur l'éducation.



➤ L'universitarisation de la formation des enseignants

JP Simon (IUT1 - Université Grenoble-Alpes)

Outre rétablir une formation malmenée par le gouvernement précédent, la création des ÉSPÉ voulait aussi ancrer la formation des enseignants dans l'Université, poursuivant ainsi « l'universitarisation » commencée en 2007 avec l'intégration des IUFM comme composantes d'Université. À ce propos, R. Bourdoncle s'interrogeait déjà en 2007¹ : « (...) n'y a-t-il pas déjà quelque plaisante ironie à parler d'universitarisation des IUFM qui sont déjà qualifiés d'universitaires dans leur appellation même ? » Nous proposons de reprendre cette interrogation.

À propos d'universitarisation de la formation, on peut considérer les acteurs de la formation. Sur ce plan cela fait longtemps que des recherches universitaires portent sur l'enseignement et la formation, je ne remonterai qu'au début du XX^e siècle, en donnant l'exemple du linguiste F. Brunot qui a, en 1903, publié avec Bony, inspecteur de l'enseignement primaire, une méthode, pour l'enseignement du français dans les classes primaires. Le secteur des recherches universitaires sur l'enseignement et la formation s'est développé tout au long du XX^e siècle avec en 1920, l'ouverture de l'Institut de pédagogie auprès de la faculté des lettres de la Sorbonne, la création de la première chaire de psychopédagogie à l'université de Strasbourg en 1964, la création de la 70^e section du CNU « sciences de l'éducation » en 1967, des IREM, de centres de recherche en didactique ... de ce point de vue il n'est donc pas nouveau que l'université œuvre en pour la formation des enseignants.

On peut aussi considérer les lieux de formation : université /vs/ école professionnelle. Il faut alors distinguer premier et enseignement professionnel d'une part et second degré général d'autre part. Pour les premiers ce sont des écoles professionnelles : Écoles Normales (EN) et Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) qui assurent une formation qui est essentiellement professionnelle, ces écoles sont placées sous l'autorité de l'employeur. Pour les seconds ce sont les universités qui assurent la préparation aux concours et près obtention du concours les professeurs-stagiaires étaient formés dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) qui avaient

pour mission d'assurer, en théorie, une formation pédagogique initiale. Depuis la loi de 1989, l'ensemble des enseignants sont formés dans l'Enseignement Supérieur par les IUFM (EPA, puis composante d'université depuis 2007). Ainsi, si le premier degré et l'enseignement professionnel vont « s'universitariser » la formation des professeurs de collège et lycée va voir à cette occasion sa dimension professionnelle se renforcer, notamment par une épreuve professionnelle à l'oral du CAPES. On peut dire globalement que la formation des enseignants du primaire a été, pendant longtemps, surtout professionnelle (stages longs, les connaissances disciplinaires évaluées par le concours d'entrée à l'EN) alors que celle des professeurs était surtout académique, la formation dans le cadre du CPR étant plutôt de l'ordre du compagnonnage.

Enfin, nous allons nous vouloir rappeler quelques dates marquantes qui témoignent que la question de la formation universitaire des enseignants a déjà une longue histoire :

- En 1947, la commission Langevin-Vallon a proposé de former l'ensemble des enseignants de la maternelle à la terminale en 4 années : **2 années de formation en EN et 2 années de formation à l'université pour obtenir une licence.**
- Dans les années 70 :
 - création d'une UER « formation des enseignants » à Grenoble¹, elle deviendra un « Institut de Formation des Maîtres » peu après Grenoble 3 met en place un Centre Universitaire de formation des enseignants et formateurs (CUFOREF) ces structures assuraient des enseignements de préprofessionnalisation pour les étudiants de L3 ;
 - Les Instituts de Recherche en Mathématiques ont été une des chevilles ouvrières du rapprochement université / recherche en pédagogie
- 1979 la création du DEUG « enseignement du premier degré » conduit les normaliens sur les bancs de l'université et fait entrer les universitaires dans les EN.
- 1986 un décret permet aux Universités de créer des services de formation des enseignants et des formateurs regroupés au sein de l'ARCUEF Association des responsables de centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs.
- ...

1 - Recherche & formation 2007/1 (n° 54). 200 pages. ISSN en ligne : 1968-3936.
Lien : <<http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2007-1.htm>>. (page 136)



On voit donc bien que si l'histoire ne se répète pas, elle bégaye. On regrette que les réformes se suivent sans que des leçons ne soient tirées des précédentes. Si pendant longtemps le seul diplôme des enseignants était un diplôme professionnel : de professeur des écoles, de collègue et lycée ... délivré par l'employeur à l'issue d'un concours de recrutement et d'une année de stage. Les différentes « universitarisation » ont conduit à une double diplomation : universitaire (DEUG et

aujourd'hui master) et professionnelle, sans compter le barage que représente le concours ! N'est-ce pas un peu trop ? Enfin on peut se demander quelle est la valeur sur le marché universitaire de ces diplômes : que vont devenir les étudiants qui ont le Master sans avoir réussi le concours ? On sait que peu de titulaires du DEUG « instit. » ont pu faire valoir ce diplôme pour poursuivre des études universitaires qu'en sera-t-il de ces titulaires de master MEEF ?

➤ La formation au Handicap

Jamet Frank (ÉSPÉ de Versailles, Université de Cergy-Pontoise)

Depuis la rentrée 2010, l'IUFM de l'Académie de Versailles, puis l'ÉSPÉ de Versailles ont offert la possibilité aux enseignants titulaires du 1^{er} comme du second degré préparant la certification du CAPA-SH ou du 2CA-SH d'obtenir un Master dans le cadre du parcours Accessibilité Pédagogique, Remédiation, Inclusion et Besoins Educatifs Particuliers. Ce Master est adossé sur différents laboratoires : CHA-rt université Paris 8 EPHE, EMA Cergy-Pontoise, LDAR Paris-Diderot, Paragraphe, Paris 8 Cergy-Pontoise et Psychopathologie et des processus de la Santé Paris V. Dans le cadre de conventions passées avec l'Espé, le Rectorat et l'université de la Guyane, de l'ÉSPÉ de la Martinique et de l'université des Antilles et de l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie, ce parcours M1 et M2 est ouvert aux enseignants du 1^{er} comme du second degré.

Après avoir rappelé les conditions de départs en stage de la formation CAPA-SH et 2CA-SH, nous présenterons le M1 puis le M2.

Pour suivre la préparation à la certification du CAPA-SH ou du 2CA-SH, les enseignants titulaires du 1^{er} comme du second degré doivent en faire la demande. En effet, chaque année, le Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale, en fonction de ses besoins lance un appel à candidatures pour la formation dans les différentes options allant de la grande difficulté scolaire, aux troubles des fonctions cognitives en passant par des handicaps très spécifiques. D'une année sur l'autre, le nombre de places en stage varie. Les enseignants titulaires du 1^{er} degré intéressés suivent un stage en alternance ÉSPÉ-terrain. Le 1^{er} regroupement s'effectue en fin d'année scolaire (mai-juin) de l'année N-1. L'année scolaire suivante, l'enseignant sera nommé sur un poste spécialisé dans

l'option choisie. Il participera à plusieurs regroupements d'une durée variable à l'ÉSPÉ. Pour les collègues du second degré, le stage est publié dans le plan académique de formation. Il se réalise sur l'année universitaire. Il est impératif de s'y inscrire. La formation est de 150 heures. Des modifications du contenu sont à l'étude depuis quelques années en vue d'une refonte de ces deux formations (CAPA-SH et 2CA-SH).

Le M1 recoupe dans son contenu la totalité des trois unités de formation du contenu de la certification, l'analyse de pratique ainsi que la rédaction du mémoire professionnel, définies dans le BO. L'ensemble de ces contenus est validé dans le cadre du Master 1 à travers 8 Unités d'enseignement (UE) donnant aux lauréats 30 ECTS. L'obtention de l'examen du CAPA-SH compte pour une UE.

L'originalité du M2 est d'offrir aux titulaires du M1, mais aussi aux titulaires du CAPA-SH (ou équivalent) et du 2CA-SH la possibilité d'approfondir leurs compétences professionnelles dans le cadre d'un travail de recherche dans l'une des trois disciplines que sont : la psychologie, la didactique des disciplines et les sciences de l'éducation. Sept thèmes sont proposés : quatre en psychologie (raisonnement et prise de décision, troubles des apprentissages de la lecture, feedback et apprentissage, troubles des conduites et du comportement), trois en didactique des disciplines (didactique des lettres : oral ou écrit et didactique des mathématiques) et un en sciences de l'éducation (histoire des politiques éducatives). L'étudiant choisit un thème et conduit, sous la direction de l'enseignant chercheur, une étude auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il rédige son mémoire conformément aux usages de la



discipline choisie. Ces travaux de recherche encadrés ont déjà fait l'objet de publications dans des revues scientifiques indexées, des colloques nationaux et internationaux ou ont fait l'objet de chapitres d'ouvrage.

Ce M2 s'effectue sur deux années universitaires soit en présentiel sur les sites d'Antony ou de Cergy-Pontoise ou à distance. Une plateforme informatique permet aux étudiants de disposer des contenus ainsi que des ressources documentaires. Depuis son ouverture, nous avons accueilli des étudiants résidant au Bénin, en Espagne, en Grèce, en Guadeloupe, en République de Russie, à Monaco et dans le cadre de

notre partenariat en Guyane, Martinique et Nouvelle-Calédonie. Chaque année, c'est une vingtaine d'étudiants qui sont lauréats. Pour l'année 2015, 138 étudiants ont obtenu le M1 et 24 le M2 dont 2 en Guyane, 1 en Martinique, 6 en Nouvelle-Calédonie et 15 dans l'hexagone. Le diplôme est remis lors d'une cérémonie au mois de janvier pour la Guyane, au mois de mars pour l'hexagone et fin mai début juin pour la Nouvelle-Calédonie.

Les titulaires de ce master accèdent à de nouvelles missions comme celles de Conseillers Pédagogiques A-SH ou au corps d'inspection.

- 2 - Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignants adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap décret n° 2004-13 du 5-1-2004, BO spécial n°4 du 26-2-2004.
- 3 - Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés – second degré Circulaire 2004-103 du 24-6-2004, circulaire 2004-026 du 10 février 2004.

➤ La formation pédagogique des enseignants du supérieur

Yves Markowicz, (DLST - Université Grenoble-Alpes) entretien avec Julien Douady (UFR PhITEM, Université Grenoble-Alpes)

L'article L721-2 du Code de l'Éducation, qui décrit les missions des ESPé, stipule que celles-ci participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur. Qu'en est-il réellement aujourd'hui ? Questions à Julien Douady, maître de conférences en physique et adhérent de Sup'Recherche, qui dirige le tout nouveau Service Pédagogie et Numérique de l'Université Grenoble Alpes.

• Julien, peux-tu nous dire quel rôle les ESPé jouent aujourd'hui dans la formation des enseignants du supérieur ?

Tout dépend de l'existence ou non d'un Service Universitaire de Pédagogie, un SUP, à proximité. En effet, les SUP – tout comme les ex-CIES, dont certains, malgré leur suppression, ont vu leurs activités maintenues au sein des universités ou des COMUE – ont acquis au cours des années une véritable légitimité dans la formation initiale des doctorants désireux de devenir maîtres de conférences, et dans la formation continue des enseignants du supérieur. C'est d'ailleurs pourquoi la loi ne parle que de participation des ESPé à cette formation, et non de pilotage. Et donc, généralement, là où il y a un SUP, l'ESPé lui laisse la maîtrise de la formation des enseignants du supérieur (mais peut, parfois, y coopérer).

Cependant, les SUP sont encore limités en nombre, alors qu'il y a des ESPé partout. Il existe donc des sites où celles-ci sont les seules à pouvoir proposer des formations aux doctorants et maîtres de conférences. C'est le cas à Clermont Ferrand, où un DU est proposé, principalement aux doctorants (qui porte sur les questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur), ou à Marseille.

En fait, les ESPé ont déjà bien assez à faire avec la formation des professeurs et ses multiples réformes ! Et puis, il y a des différences importantes entre le scolaire et le supérieur, beaucoup moins contraint : à l'université, pas de pesanteur hiérarchique ni de programmes nationaux, le maître mot est « liberté pédagogique ». Et puis, il arrive que les formateurs de l'ESPé, spécialistes des questions d'éducation ou de didactique pour



le primaire et le secondaire, ne soient pas toujours dans une position de remise en question adaptée à la formation à la pédagogie universitaire.

À Grenoble, par exemple, l'ÉSPÉ ne participe pas à la formation des doctorants et des maîtres de conférences. Par contre, en tant que composante de l'université, elle bénéficie de l'existence du SUP, avec la mise en place d'un groupe de travail sur les classes inversées, et il n'est pas exclu que certains collègues de l'ÉSPÉ assument le rôle de conseillers pédagogiques locaux en son sein.

Service Universitaire de Pédagogie, conseillers pédagogiques... tu peux nous expliquer ?

Un SUP, c'est un service d'appui à la pédagogie, constitué d'enseignants – les conseillers pédagogiques –, mais aussi de BIATSS (surtout sur l'aspect TICE, mais pas uniquement). Les missions peuvent varier selon les établissements, et concernent l'accompagnement et le développement professionnel des enseignants, l'innovation pédagogique, des entrées plus technologiques (TICE, multimédias ...) ou le soutien à l'évaluation des formations.

L'apparition des TICE a entraîné, dans les années 1990, la création dans les universités de structures porteuses de formations plutôt techniques, des formations à l'outil, pas tellement à la réflexion pédagogique. Puis est venue l'initiation de la réflexion sur l'utilisation de ces outils, qui a rencontré d'autres préoccupations, qui concernaient, elles, les questions de pédagogie.

À la fin des années 90, un premier SUP a été créé à Poitiers, un service assez avant-gardiste initié par Maurice Gomel. D'autres ont suivi, qui fonctionnent toujours, comme le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation, à Dijon, le Service d'Ingénierie d'Appui et de Médiatisation pour l'Enseignement, à Brest, le SUP de Toulouse 3, ... Et un réseau s'est structuré en 2010, qui fédère aujourd'hui les SUP de 22 à 25 universités, contre seulement 8 à sa création.

Qu'il s'agisse de structures nouvellement créées, à l'initiative d'un VP formation ou d'enseignants militants, ou de cellules TICE qui évoluent et décident d'inclure la pédagogie dans leurs missions, chaque structure adhère à une charte nationale. Celle-ci définit les missions des SUP : participation au développement de la réflexion pédagogique du monde enseignant dans l'université ; innovation pédagogique ; formation initiale

et continue des enseignants ; accompagnement des enseignants ; accompagnement de l'institution dans ses choix et développements ; valorisation des actions de pédagogie au sein de l'université (en particulier, une reconnaissance institutionnelle du temps passé à améliorer sa pédagogie ou à innover) et à l'extérieur (afin de faire profiter les autres établissements des leçons tirées d'un certain nombre d'initiatives). Il y a aussi l'évaluation des enseignements et des formations, portée par certains SUP, alors que d'autres se contentent d'y contribuer sans la piloter. Signer cette charte, c'est s'engager à mettre en œuvre certaines de ces missions (il est difficilement envisageable de tout faire !). Certains SUP développent également des actions autres.

Comment le SUP grenoblois est-il né ?

Un SUP, c'est souvent le fruit de l'initiative de quelques enseignants qui se fédèrent, et sont tolérés, puis encouragés par l'institution... Nous concernant, il y a d'abord eu le CIES de Grenoble, très solide, avec une philosophie intéressante en termes de développement professionnel. Puis la nomination de 3 maîtres de conférences passés par ce CIES, qui avaient envie d'approfondir la démarche initiée pendant leur thèse. C'est ainsi que nous avons participé au congrès « Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur » à Brest, en juin 2008, où nous avons découvert que, même en France, il y avait des choses qui se passaient dans le domaine de la pédagogie universitaire. Enfin, nous avons rencontré un collègue suisse qui gérait le réseau helvétique des conseillers pédagogiques et nous a proposé de nous accompagner.

Pendant 2 ans, nous sommes régulièrement allés à Lausanne pour y suivre un certain nombre de formations, et participer à des réunions où l'on analysait la posture qu'on prend quand on devient conseiller pédagogique. Nous avons obtenu l'aval de notre université pour créer un SUP. Et comme en Rhône-Alpes, à la fin des années 2000, il y a également eu la création d'une structure à Lyon 1 et de la cellule Perform à Grenoble InP, nous avons rapidement décidé de nous mettre en réseau.

Aujourd'hui, PENSERA (Pédagogie de l'ENseignement Supérieur En Rhône-Alpes) rassemble une dizaine de d'écoles et universités. Et à Grenoble, avec la fusion des 3 universités du site, nous avons rassemblé cellules TICE et personnes ou services en charge des questions de pédagogie pour créer une



structure forte de 25 personnes, dont moitié d'enseignants, qui va reprendre et développer ce que chacun faisait dans son établissement.

• *Quel type d'actions proposez-vous ?*

Nous proposons d'abord des actions de sensibilisation. En particulier, grâce à des financements régionaux, nous organisons des journées thématiques avec des intervenants français et, surtout, étrangers (Belgique, Québec ... des pays qui ont de l'avance, notamment dans la recherche sur la pédagogie dans le supérieur). On a ainsi traité de l'accompagnement des étudiants dans l'apprentissage de leur travail, de la motivation des étudiants ... Nous proposons aussi, plus ou moins régulièrement, selon l'actualité, des petits-déjeuners thématiques, les FOIRE (Forums Ouverts et Informels de Réflexion sur nos Enseignements).

Côté formations, nous proposons une vingtaine de thèmes d'ateliers, déclinés une ou deux fois par an, qui vont de l'entrée de gamme à des formations plus poussées. Ces ateliers traitent de l'évaluation, de l'interactivité, de la conception ..., et réunissent à chaque fois d'une petite dizaine à 20/25 participants, soit un total de 200 à 300 collègues chaque année. On s'attache en particulier à la découverte de pratiques pédagogiques nouvelles, innovantes, comme l'apprentissage par problèmes (APP) – outre la découverte, il s'agit aussi d'aider à calibrer l'investissement nécessaire, de former au tutorat (essentiel pour ces enseignements), d'anticiper un certain nombre de choses ... – ou l'utilisation de boîtiers de vote pour créer de l'interactivité en cours magistral (en dépassant le seul aspect ludique).

L'objectif de ces formations n'est pas de préconiser : nous n'offrons pas de baguettes magiques ! Il s'agit pour nous d'aider les enseignants à mettre en place de nouvelles approches s'ils en ont l'envie, et aussi d'aller plus loin. Nous proposons également un accompagnement en cours de réalisation à ceux qui décident de faire bouger leur pédagogie : il est notamment essentiel de pouvoir les aider si ça ne marche pas du premier coup (auquel cas, nous sommes là pour leur rappeler que tout n'est pas obligatoirement à jeter...).

Cet accompagnement ne concerne pas que les enseignants ou les équipes pédagogiques qui souhaitent développer un projet : nous pouvons également les aider à résoudre un problème. Il s'agit là d'un travail au cas par cas, qui peut venir après un atelier au cours duquel nos collègues se découvrent des envies d'aller plus loin. On commence par une discussion informelle, qui peut être un prétexte à suivre un atelier pour

développer telle ou telle compétence, puis on peut envisager une évaluation ciblée auprès des étudiants et/ou de l'équipe pédagogique, qui sera analysée par le SUP puis décryptée avec les enseignants afin de dégager des modalités de remédiation, d'amélioration ...

Et pour offrir à ces équipes désireuses d'innover des moyens, et aussi une légitimation vis-à-vis des collègues et de l'institution, nous avons créé un label à travers un appel d'offres annuel, PEDAGOTICE. Les projets sont analysés par jury indépendant (le SUP aide au montage des dossiers, organise tout, mais ne participe pas au jury), qui décide d'accorder du temps d'enseignement et/ou du matériel, selon les besoins. PEDAGOTICE est une vraie réussite, qui permet de faire bouger des équipes pédagogiques entières, mais aussi l'administration, et donne une vision positive de l'enseignement, en particulier en licence.

À force de former et de rencontrer des collègues, se sont mises en place des communautés de pratiques, avec des enseignants qui ont besoin d'aller plus loin, de s'engager auprès de leurs collègues. Par exemple, nous avons lancé une communauté d'utilisateurs de boîtiers de vote, qui échangent leurs pratiques, testent des innovations. Et puis il y a les émulateurs pédagogiques, qui se réunissent une demi-journée par mois pour creuser certains sujets, et se servent de ce remue-méninge pour leur propres enseignements, mais aussi pour (tenter de) faire bouger leurs collègues.

Enfin, même si nous n'en sommes pas chargés (il y a un Observatoire pour cela), nous sommes impliqués dans l'évaluation des enseignements et des formations. Nous accompagnons l'institution en expliquant qu'il peut y avoir une tension entre recueil d'indicateurs et besoin de confidentialité et d'amélioration des pratiques. Nous avons piloté la rédaction d'une charte qui permet d'éviter des approches trop hiérarchiques, et offre une protection aux enseignants (mais il ne agit pas non plus de les dédouaner de leurs responsabilités !). Cette charte définit trois niveaux : l'évaluation des formations, pilotée par l'université : une évaluation systématique, mais légère, pas trop invasive, des enseignements, à la charge des composantes, que nous appelons « signal de fumée » (s'il n'y a pas de fumée, pas besoin de creuser, et dans le cas contraire, une démarche peut être enclenchée, soit volontairement au niveau de l'équipe pédagogique, soit du fait de l'institution) ; enfin, la possibilité d'aller plus loin avec l'accompagnement des équipes, à la demande.

Pour en savoir plus : www.univ-brest.fr/reseaudessup ; reseau-pensera.fr ; sup.ujf-grenoble.fr.

Renvoyer avec votre chèque à :

Sup'Recherche-UNSA, 87bis avenue Georges Gosnat, 94853 IVRY-SUR-SEINE Cedex

Nom usuel Nom patronymique Prénom
Sexe Né(e) le Courriel.....
Adresse personnelle
Code postal VilleTéléphone /Portable

Adhère à Sup'Recherche-UNSA

pour l'année **2015-2016**

Date et signature

Montant de la cotisation annuelle :

+ Cotisation de soutien :

TOTAL :

Situation professionnelle : actif ☐
retraité ☐

Académie :

Etablissement :

Adresse professionnelle :

Téléphone..... Courriel.....

Grade : Professeur ☐ Maître de Conférences ☐ PRAG / PRCE ☐ PAST /MAST ☐
Directeur de recherche ☐ Chargé de recherche ☐ ATER ☐ Lecteur ☐
Contrat doctoral (CIFRE, bourse étrangère...) ☐ Contractuel ☐

Autre : précisez

Discipline Section CNU : Section CNRS :

Responsabilités universitaires (élu au CA, CEVU, CT, CHSCT, directeur de composante, etc...) :

Montant de la cotisation annuelle pour les actifs*	
Non-imposable (vacataire, ...)	30 €
Contrat doctoral – ATER Lecteur, Maître de langue	70 €
MCF/MAST (1er au 3ème éch) – Assistant - Associé CR2-CR1 (1 au 3ème éch) PRAG (1er au 5ème éch) - PRCE (4ème au 9ème éch)	100 €
MCF (à partir du 4ème éch) CR1 (5ème au 11ème éch) PRAG (6ème au 11ème éch) - PRCE HC-	150 €
MCF HC - PRAG HC - PR2/PAST - DR2	170 €
PR1 - DR1	200 €
PR Except - DR Except	250 €

* Contractuels : choisir le tarif correspondant à votre équivalent en poste titulaire

* Retraités : possibilité de cotiser à minimum de 50% de la cotisation.

La cotisation syndicale donne droit à un reçu qui permet une réduction d'impôts (66% du montant versé). Les cotisations sont calculées par catégories et classes. Elles comprennent une part locale et une part fédérale.

Vous pouvez augmenter votre cotisation par une cotisation de soutien ; la réduction d'impôt sera sur le montant total (cotisation + cotisation de soutien)



➤ La formation des enseignants dans les ESPE

Alain JAILLET (ESPE de l'Académie de Versailles)

Depuis bientôt deux décennies, les réformes de formation des maîtres succèdent aux réformes. La nouvelle appellation Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation était supposée porter un élan qui devait aller de pair avec une augmentation des recrutements d'enseignants. À l'heure des annonces de créations des ESPÉ, le ministre d'alors scandait le rétablissement de la formation des enseignants que le précédent gouvernement avait supprimée avec la masterisation. S'il est vrai que cette dernière avait lancé une concurrence qui peut parfois être malsaine entre les établissements qui souhaitaient se placer sur un potentiel « marché », laisser croire à des fins politiques, que ce que faisaient les IUFM, les universités dans les Masters d'enseignement n'était pas de la formation, est au mieux une bêtise. La communication politique ne s'embarasse pas de nuances, et on se demande d'où sortent les conseillers des ministres pour les laisser dire ou les encourager. Ce qui est encore plus étonnant, c'est que la ministre de l'Éducation actuelle à l'occasion assène encore cette contre-vérité, « *la formation des enseignants avait été supprimée par le gouvernement précédent et nous l'avons rétablie* ». Ce que l'on pouvait constater, c'est que la formation avant les ESPÉ faisait moins de place aux stages. Mais est-ce à dire que l'immersion dans un terrain avec une mise en stress extrême comme c'est le cas à présent, est le seul modèle de formation qui vaille ? Les mises en cause successives du travail des formateurs d'enseignants par les différents gouvernements aboutissent toujours à la promesse d'une réforme à l'égal d'une mer qu'un nouveau sauveur fait s'ouvrir suite aux supplices et incantations.

Depuis 20 ans, on prétend que le travail des formateurs est nul, qu'une réforme est nécessaire, mais évidemment on demande à ceux-là même, dont on considère que leur travail est inconséquent, de s'y remettre. Réellement, qui peut croire qu'une injonction ministérielle qui s'appuie sur des commissions ad hoc va révolutionner les pratiques, sans jamais demander aux principaux intéressés, étudiants et enseignants, de faire un bilan sur ce qui est pertinent, intéressant, ce qui l'est moins. On touche là, la limite d'un système national de l'éducation. La procédure est toujours la même. On concerte, à présent via Internet. On fait s'exprimer tout le monde.

C'est toujours très pratique, tout d'abord parce que l'on peut prétendre à la démocratie participative, et puisqu'on aura des arguments et des griefs dans n'importe quelle direction, il suffira à des experts sans contrôle d'en extraire des principes qui ont été décidés par ailleurs. Il faudra ensuite les légitimer, même si la mise en œuvre laisse vite apparaître les faiblesses et qu'en catimini des instructions complémentaires viennent se rajouter à la réforme, constituant, parce que pragmatique, les nouvelles épines dorsales des réformes, parfois bien loin du blabla idéologique qui est sensé les justifier. Pour les initiés, il est fait ici allusion à la façon dont on forme après le concours en fonction du statut de base, mais les exemples sont légions. Lorsqu'en plus de la réforme géniale, on pousse les feux pour avaler les promesses électorales de recrutement d'enseignants, on atteint le paroxysme de la mise en stress de tout un système et surtout de ceux qui doivent le faire vivre.

De compromis en compromissions, les systèmes de préparations aux concours qui n'ont rien à envier aux bachotages, la satisfaction des revendications corporatistes, aboutissent à une disparité totale des compétences des enseignants. Jamais plus qu'aujourd'hui, *confer* les rapports parlementaires, ceux de la Cour des comptes, des IGAENR, on note une béance entre les niveaux des enseignants. Il faudra bien se résigner à constater que l'augmentation des exigences de diplômes pour recruter aura eu pour conséquence d'éloigner les enfants des classes populaires de l'ascenseur social que représentait la profession d'enseignant, en même temps que l'explosion du corps enseignant lui-même est inéluctable. Sur fond de discipline à la peine pour recruter, la société des mathématiciens s'inquiète de l'apparition de l'informatique dans les concours CAPES de Maths, avec un sous-entendu de recherche de recrutement de licenciés en informatique pour pallier la pénurie de mathématiciens, que l'on recrute avec des notes toujours plus basses.

La qualité de l'enseignement dispensée aux élèves est-elle le résultat des modes de formation des enseignants ? C'est finalement la question qu'il faut se poser, mais pas seulement. Les changements sociaux qui conduisent à l'ultra précarisation et de fait l'ultra discrimination négative de ceux qui ne naissent



pas dans la bonne case, sont autant de questions qu'il faut traiter de concert. La question de la laïcité traitée comme un dogme idéologique moraliste plutôt que comme un contrat social qui doit s'entretenir pour faire vivre par des principes communs une communauté diverse, est au moins aussi importante. Si ce n'était pas dramatique, on pourrait en sourire. Une étudiante en M1 de parcours MEEF, peut venir en cours avec la tête couverte parce qu'elle est à l'université et que cela est possible. La même qui a réussi le concours et est inscrite en M2 comme stagiaire, doit l'enlever parce que stagiaire de la fonction publique. Si par mégarde, dans un enseignement cohabite une étudiante stagiaire, et une étudiante qui ne l'est pas, mais qui finit son M2 quand même, l'une aura droit au foulard, l'autre pas...

Il y a donc des situations de tensions liées aux situations de crises économiques et idéologiques qui agissent et peut-être plus en profondeur, les changements sociétaux qui donnent une implication beaucoup plus forte aux adolescents via le monde numérique, et c'est bien loin d'être pris en considération. Si vous avez des adolescents dans votre environnement proche, demandez-leur ce qu'ils font sur Internet en rapport avec ce qui se passe à l'école. Puis regardez ce qui est fait de cette réalité par l'institution Éducation Nationale et à fortiori par l'institution de formation qui est son instrument de préparation du futur. Il y a les mirages des théories du complot qui mettent à mal les enseignants et leur rationalisme, mais il y a aussi des alternatives à ce que proposent les enseignants dans leurs domaines d'expertises sous forme d'échanges, de vidéos-tutos, et le reste...

Les changements sont la réalité et nos dispositifs ne changent pas suffisamment. Lorsque le ministère tente une approche, elle ne fait pas long feu. Prenons l'exemple du C2I2E. Quelqu'un dans un ministère s'est dit que décidément, il n'était plus possible de ne pas s'assurer que tous les nouveaux enseignants étaient compétents en matière de technologies dans l'enseignement. Mais finalement, comme c'est la même chose pour les langues, peut-être le même s'est dit qu'il n'était pas possible de demander à des enseignants du primaire de faire de l'initiation aux langues sans s'assurer qu'ils en avaient la possibilité. Résultat, le C2I2E et le CLES 2 sont imposés pour la titularisation des futurs enseignants sous l'ancienne majorité. En même temps, il est bien peu crédible de considérer qu'il s'agissait là d'un projet idéologique de droite, mais plus vraisemblablement, un effet de structures institutionnelles qui profitaient d'une fenêtre ouverte à la reconnaissance

de ce qu'ils faisaient. Reconnaissons tout le poids corporatiste des syndicats pour effacer cette infamie des exigences de titularisations. Fort d'une alliance objective avec la direction des ressources humaines du ministère qui se trouve confrontée à des situations insolubles dans lesquelles il faut titulariser des fonctionnaires qui ont ... raté les certifications, l'innovation aura vécu et l'exigence disparue. Mais comme dans un mauvais vaudeville à la française, les certifications ne sont pas supprimées. Elles ne sont plus obligatoires pour la titularisation et les textes définissent dans l'article 9 que les compétences qui y sont attachées doivent être traitées dans les cursus, concession faite au vice par la vertu sans doute, tandis que le niveau B2 d'une langue étrangère du cadre européen commun de référence pour les langues apparaît dans le référentiel de compétences des futurs enseignants de 2013. Paroxysme encore de l'hypocrisie d'un système, lorsque dans une sous-région comme l'Alsace, l'initiation à l'allemand est obligatoire (sauf exceptions marginales) pour les élèves du primaire, mais l'allemand n'est pas un critère de sélection des futurs enseignants. Les M2 disposent de 2 fois 24 heures d'enseignement en allemand (langue et didactique) dans le cursus de formation des futurs enseignants du primaire. Résultat, ils devront initier à une langue qu'ils ont survolée. Est-ce objectivement gênant ? On pourrait tous se remettre à faire les Maîtres ignorants de Jacotot, mais c'est une autre pédagogie. Et qui sait, cela donnera peut-être à des générations d'enseignants l'envie d'apprendre l'allemand. On se demande bien comment cela va se passer en Corse, Région dans laquelle la République a obtenu que les futurs enseignants du Primaire parlent également le Corse.

Puisque les réformes scandent notre futur, comment est pensée la réforme du collège pour que les futurs enseignants prennent ontologiquement en compte l'interdisciplinarité. Qui traite de ces questions ? Comment les UFR ou facultés disciplinaires, dont on a pris garde de préserver l'autonomie véritable par rapport aux ÉSPÉ, s'organisent-elles pour préparer le travail en commun entre les Maths et les Arts, l'histoire et les lettres, les langues et l'EPS, bref autant de croisements de compétences qui n'étaient pas aussi stupides à l'époque des PEGC (pour celles et ceux né(e)s après 1968, les PEGC étaient des enseignants bi-matière - comme en Allemagne encore actuellement - qui intervenaient en collège). En ce qui concerne l'autonomie des UFR et facultés par rapport aux ÉSPÉ tout en y étant, il y a là aussi, une curiosité institution-



nelle. Peuvent voter aux conseils des ÉSPÉ et donc être élus, des enseignants-chercheurs qui effectuent au moins 48 heures dans un cursus de l'ÉSPÉ. Ainsi, dans une université, des collègues au chaud dans les UFR et Facultés, mais qui bien sûr préparent aux concours du secondaire, sont-ils naturellement électeurs et candidats. Comme, ils sont plus nombreux que les enseignants-chercheurs des ÉSPÉ (ce qui n'est pas très difficile), il est numériquement facile pour eux de faire en sorte qu'aucun représentant enseignant-chercheur de l'ÉSPÉ ne soit élu dans le conseil de l'ÉSPÉ...

L'école est le ciment de la République, sauf que l'incantation ne suffit plus, et cela commence à se savoir. Pour autant, l'idéologie vague et bien éloignée d'un minimum de pragmatisme continue d'abreuver le système dans son ensemble. C'est donc le cas, y compris pour la formation des futurs enseignants. En 2013, le ministère a produit un référentiel de compétences pour les formations en charge d'unifier l'hétérogénéité évoquée précédemment.



D'abord la masse de compétences que l'enseignant idéal doit maîtriser est impressionnante. Pour ceux du primaire, ce sont 64 compétences partagées avec les autres enseignants auxquelles se rajoutent 12 compétences spécifiques. Le référentiel qui est la base de la formation des futurs enseignants,

rassemble un florilège de concepts idéologiques liés à la République, de définitions de compétences de base pour un futur enseignant, de définitions de comportements attendus d'un adulte travaillant avec d'autres adultes, et de compétences... didactiques et pédagogiques. On y lit un enseignant en creux. Ainsi, il n'est pas énoncé qu'il faut apprendre à lire ou à écrire, ce qui n'est pas assez générique, mais par contre, dans « *maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement* », il faut savoir « *Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés* ». Il ne faut pas trop s'arrêter sur les formulations, au risque de déplier un discours explicatif qui se construit uniquement à charge. Ainsi, dans cet exemple, écrire qu'il faut repérer les difficultés pour construire des séquences adaptées, peut-être compris comme attendre les difficultés pour construire les séquences adaptées. En quoi est-ce une refondation de l'école ?

L'exégèse de l'inventaire des compétences des futurs enseignants laisse trop facilement apparaître, l'espèce de surhumain multi-facettes que l'on attend. Comment transformer chacun des items qui oscille entre supplique, projet idéologique, compétence professionnelle, compétence personnelle, en objectifs de formation. Et bien la réalité, c'est que tout cela est assez simple. Il suffit de reprendre peu ou prou ce qui se faisait déjà avant. Changement de paradigme de la formation des enseignants pour transformer l'école ? Dans les discours idéologiques peut-être, mais chacun sent bien que l'agitation politico-médiatique de la « refondation de l'école » s'est brisée contre l'indifférence des habitudes. La réalité, c'est que le saupoudrage et le bourrage pour « décrocher un concours » sont les conséquences des réformes en cascade. Comme on doit former des enseignants polyvalents de la maternelle au primaire, et que les volumes horaires et les formes, et les cursus forment une mosaïque extrême, qui peut se satisfaire du remplissage actuel ? La martingale est toujours la même, on fait croire que le changement de structures va régler le problème, comme si, encore une fois, le problème de l'école, c'est le problème de la formation de ses enseignants.

Renouveler la qualité de l'enseignement, c'est repasser par des possibilités réellement intégrées de formations aux longs cours, dès la première année à l'université, tout en laissant la possibilité à ceux qui le souhaitent d'embrasser la carrière après un M2 de n'importe quelle matière. Tout est à inventer. Il faut réhabiliter la possibilité par le concret, très tôt, pour les



enfants de classes populaires de reprendre le chemin de l'enseignement. Si la loi à un sens, et si l'éducation est la priorité de la République, alors la loi devrait imposer qu'un étudiant puisse dès son premier semestre à l'université choisir une option de préparation au métier de l'enseignement, comme c'est déjà le cas dans plusieurs universités. En tant que futur parent, cela ne peut pas lui faire de mal, en termes d'aide à l'orientation cela ne peut qu'être bénéfique d'ancrer le futur dans plusieurs potentiels, dont celui notamment d'enseignant. Ainsi, celui qui aura décidé de faire un cursus en Droit ou en Chimie, en Ingénierie ou n'importe quoi d'autre, mais qui se sera préservé en mode mineur de se tracer un autre horizon aura cette possibilité et il sera au moins préparé lors de son recrutement après le Master 2. Qu'importe ce qu'en pensent les tenants corporatistes d'un monde qui n'évolue pas, puisqu'il est improbable que les Masters disparaissent pour les enseignants, l'échéance à moyen terme est celle du recrutement des enseignants après un premier Master. Que se passera-t-il à ce moment ? L'opposition un peu simpliste et trop souvent au centre de la question entre Rectorat et Université devrait bien finir par se résoudre. Soit les rectorats réintègrent des centres de formation en interne en faisant appel ou non à des formateurs des universités. Et là, s'il faut se livrer à

une défense corporatiste de territoire en prétendant que les collègues enseignants sous l'autorité des rectorats sont moins bons ontologiquement que ceux qui sont à l'université, il faudra une argumentation solide bien éloignée des blablas idéologiques sur l'importance de la Recherche dans la formation des futurs enseignants. Comme si, actuellement, la recherche avait une place déterminante dans les formations délivrées par les ESPÉ. Soit, il faudra que les universités deviennent de vrais opérateurs de formation continue pour l'Éducation Nationale. Cela n'est pas impossible du tout. Encore faut-il se projeter à moyen terme.

S'il y a une issue probable, c'est qu'à échéance prochaine, après les prochaines élections présidentielles, une nouvelle réforme va de nouveau corriger ce qui a été fait... parce que jugé encore une fois insatisfaisant. Le terme ESPÉ changera-t-il ? On va finir par épuiser l'alphabet à demander aux cabinets de communication de trouver un acronyme vendeur. Comme il faut se préparer à l'après ESPÉ, autant prendre de l'avance et faire monter une réflexion en l'espérant ouverte, car non comptable d'une opérationnalisation à court terme. Et les sujets sont nombreux.

Quelques éléments d'information

> Quelques éléments de la loi LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 :

• Les missions des ESPE

« Art. L. 721-2.-Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation exercent les missions suivantes :

« 1° Elles **organisent et, avec les composantes, établissements et autres partenaires** mentionnés à la première phrase du dernier alinéa du présent article, **assurent les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires**, dans le cadre des orientations définies par l'Etat. Ces actions comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Elles fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques, mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation. Les écoles organisent des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation ;

« 2° Elles **organisent des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation** ;

« 3° Elles **participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur** ;

« 4° Elles peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation ;

« 5° Elles **participent à la recherche disciplinaire et pédagogique** ;

« 6° Elles participent à des actions de coopération internationale.

(...)



• Organisation et fonctionnement des ESPE

« Art. L. 721-3.-I. — Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont administrées, à parité de femmes et d'hommes, par **un conseil de l'école** et dirigées par un directeur. Elles comprennent également un **conseil d'orientation scientifique et pédagogique**.

« Les membres du conseil de l'école et du conseil d'orientation scientifique et pédagogique sont désignés, à parité de femmes et d'hommes, pour un mandat de cinq ans, à l'exception des représentants des usagers qui sont désignés, à parité de femmes et d'hommes, pour une durée moindre fixée par décret. Ce décret fixe les règles relatives à la composition et au fonctionnement de ces conseils, dont les modalités de représentation des personnels, des personnes participant à des actions de formation organisées par l'école ainsi que de celles qui en bénéficient.

(...)

« II. — **Le conseil de l'école adopte les règles relatives aux examens et les modalités de contrôle des connaissances. Il adopte le budget de l'école et approuve les contrats pour les affaires intéressant l'école. Il soumet au conseil d'administration de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique la répartition des emplois. Il est consulté sur les recrutements de l'école.**

(...)

« IV. — **Le conseil d'orientation scientifique et pédagogique contribue à la réflexion sur les grandes orientations relatives à la politique partenariale et aux activités de formation et de recherche de l'école.**

« V. — Chaque école supérieure du professorat et de l'éducation dispose, pour tenir compte des exigences de son développement, **d'un budget propre intégré au budget de l'établissement public dont elle fait partie**. Les ministres compétents peuvent lui affecter directement des crédits et des emplois attribués à l'établissement public.»



Publication du Syndicat
Sup'Recherche-UNSA

87 Bis avenue Georges Gosnat
94853 Ivry sur Seine Cedex

• Tel : 01 58 46 14 86

• Courriel : sup-r@unsa-education.org

• Site Web : <http://www.sup-recherche.org>

Directeur de la Publication
Stéphane Leymarie

Rédacteur en chef
Jean-Pascal Simon

Charte Graphique & Impression

TACTIC IMPRESSIONS - 01 39 86 19 08

Conception, réalisation : **Cyrille Mourton**



CASDEN, la banque de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture

La CASDEN affirme ses valeurs d'entraide et de solidarité et donne à tous les personnels de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture la possibilité de réaliser leurs projets dans les meilleures conditions. Partager avec vous une relation de confiance, à la CASDEN c'est une priorité.

Un réseau de Chargée de Relation Enseignement Supérieur et Recherche à votre disposition

■ Coordonnées disponible sur www.casden.fr

