

DOSSIER

## La formation des enseignants toujours en question(s)

École

### FOCUS

Quand la précarisation des étudiants avance, la FDE recule !

Par Marianne Auxenfans

Page 3

### VIE DES ESPÉ

Les ESPÉ empêchées de décider !

La sélection imposée par l'austérité et les gouvernances

Par Mary David

Pages 14

### LECTURES

Débuter dans le métier

Page 15

## Élections et formation des enseignants : qui en parle ?



→ Vincent Charbonnier  
Coresponsable  
du collectif FDE

La formation des enseignants (FDE) est dans une situation paradoxale puisqu'elle apparaît à la fois centrale et secondaire. Centrale, puisque chaque gouvernement prétend mettre la question éducative au cœur de son agenda politique. Mais secondaire parce que cette « mise au centre » ne s'est jamais traduite dans les faits en ce qui concerne les ambitions d'une formation des enseignants à la hauteur des besoins. La spécificité de la FDE, formation simultanément universitaire et professionnelle et enjeu essentiel de toute politique éducative qui voudrait « faire réussir tous les élèves », ne fait l'objet d'aucune reconnaissance, d'aucun bilan, mais seulement d'incessantes réformes régressives.

Nous le savons pour l'avoir plusieurs fois dit ici même, et l'histoire récente nous le confirme : les promesses n'engagent pas ceux qui les énoncent — et nous nous autoriserons à ne pas considérer le mensonge comme une vertu ! Ainsi, apparemment réaffirmé avec la création des ESPÉ et des masters MEEF, le caractère universitaire de la formation est en réalité sapé, vidé de sa substance, de multiples manières :

- par l'absence récurrente de moyens, dorénavant redoublée par une austérité qui semble, à l'instar de l'état d'urgence, perpétuelle ;
- par la difficulté de constituer des équipes de formation plurielles composées de personnels qualifiés et dignement considérés ;
- par la confusion délibérée entre « expérimentation de la prise d'une classe en responsabilité » et « moyen (budgétaire) d'enseignement », c'est-à-dire par la substitution d'une logique comptable (mettre un.e enseignant.e devant des élèves) à la logique de formation nécessaire dans l'espace-temps de la première année en qualité de fonctionnaire-stagiaire (M2) ;
- par une minorité statutaire des personnels dans les instances des ESPÉ, pourtant composantes universitaires, et cela en violation flagrante des règles d'usages, comme de la plus élémentaire démocratie ;
- par une minoration systématique, de ce fait, de la voix des personnels, qu'on écoute, parfois poliment, mais qu'on refuse d'entendre, puisque les décisions sont prises ailleurs. Les personnels sont alors

sommés d'entériner des décisions auxquelles ils sont opposés, c'est-à-dire, au fond — et ce fond est l'essence même de notre métier —, à dénier leur qualité et leur expertise professionnelles.

Comment s'étonner alors, sinon de manière feinte — ce qui est encore plus odieux —, de ce que le travail ainsi empêché engendre de la souffrance chez les personnels ? Les risques psychosociaux — les RPS comme on s'ingénie à doctement les euphémiser — découlent de la brutalité de ce déni majuscule dans lequel se drapent les politiques au motif, pour paraphraser une célèbre formule, que l'éducation est chose trop sérieuse pour être laissée aux enseignant.e.s-formateur/trice.s.

Comme il n'est pire sourd que celui qui ne veut pas entendre, il nous faut répéter et marteler quelques points essentiels :

- un tiers-temps de service d'enseignement doit être un maximum pour la première année de fonctionnaire-stagiaire. Il faut répéter que l'expérience « brute », et souvent brutale, n'est pas en soi formatrice, qu'elle a besoin d'être non seulement accompagnée, mais instrumentée, réfléchie, discutée, débattue, y compris collectivement ;
- une formation des enseignants, ambitieuse, authentiquement universitaire et professionnelle, exige des équipes plurielles d'enseignant.e.s-chercheur/euse.s, d'enseignant.e.s-formateur/trice.s, de tuteur/trice.s qualifié.e.s, de personnels d'appui, etc.

Ce métier exigeant, qui n'a rien de commun avec le mimétisme ou la pantomime, doit être rendu attractif et restauré dans sa dignité de former les générations futures, d'assurer la transmission d'un héritage qui ne soit pas les cendres et les larmes.

Non pas seulement par une rétribution financière à hauteur de l'activité de conception qui est son étoffe, mais par des mécanismes incitatifs et des parcours de formation balisés qui permettent aux étudiant.e.s de se projeter. Cela requiert une aide sociale ambitieuse sans commune mesure avec l'indigence qui en tient lieu aujourd'hui.

Ce soutien est aussi un élément indispensable d'une démocratisation réelle des études et d'un métier, et non pas un slogan de fin de partie électorale. Nous ne voulons plus attendre Godot...

« Ce métier exigeant doit être rendu attractif et restauré dans sa dignité de former les générations futures. »

SOMMAIRE

FOCUS

QUAND  
LA PRÉCARISATION  
DES ÉTUDIANTS  
AVANCE,  
LA FDE RECULE !

MARIANNE AUXENFANS

Page 3

DOSSIER

LA FORMATION  
DES  
ENSEIGNANTS  
TOUJOURS EN  
QUESTION(S)

DOSSIER COORDONNÉ  
PAR LE COLLECTIF FDE

Page 5

VIE DES ÉSPÉ

LES ÉSPÉ EMPÊCHÉES  
DE DÉCIDER !  
LA SÉLECTION IMPOSÉE  
PAR L'AUSTÉRITÉ ET  
LES GOUVERNANCES

MARY DAVID

Page 14

LECTURES

DÉBUTER  
DANS LE MÉTIER

VINCENT CHARBONNIER

Page 15

# Quand la précarisation des étudiants avance, la FDE recule !

→ par Marianne Auxenfans

C'est un constat qui s'est vérifié et renforcé au fil des dernières années : plus il y a précarisation des jeunes (et moins jeunes) en formation initiale, plus cette dernière est rognée, attaquée et réduite à une variable d'ajustement. La politique actuellement menée est ainsi allée à l'encontre des objectifs proclamés depuis 2012, de restaurer et refonder une formation des enseignants et des CPE (FDE) comme un levier de l'amélioration du service public d'éducation réduisant les inégalités sociales de réussite scolaire.



© DR

Cette politique a, d'une part, consisté à réduire la dépense par étudiant dans l'enseignement supérieur ce qui, pour la FDE, s'est traduit par former davantage d'étudiants dans des ESPÉ qui ont moins de moyens que les IUFM n'en avaient sous Sarkozy. Elle a, d'autre part, consisté à paupériser et à précariser les étudiants. Comment ? Tout d'abord en n'augmentant pas le taux de boursiers sociaux depuis 2012 même si, par ailleurs, on a observé une hausse du nombre de boursiers, mais dans un contexte de hausse des effectifs étudiants tel que le taux de boursiers est resté au même niveau que sous la présidence Sarkozy. Les boursiers visant l'enseignement ont vu supprimer leur « droit à bourse » supplémentaire pour (re)préparer un concours enseignant une fois leurs sept « droits à bourse » épuisés. Suppression aussi, pour les candidats aux concours enseignants, des 12 000 aides spécifiques au montant

**Plus le MEN recourt à des contractuels, plus il fabrique une clientèle demandeuse de formation de survie, marché tout trouvé pour des prestataires privés de FDE.**

modulé (maximum 2 500 €/an) selon que les étudiants étaient boursiers ou non. Et refus obstiné de la part du gouvernement que le ministère de l'Éducation nationale (MEN) prérecrute. Refus étrange quand les autres ministères, toujours soumis à la « révision générale des politiques publiques » (RGPP) — et qui ne recrutent donc guère —, prérecrutent cependant toujours tandis que l'Éducation nationale, déclarée priorité officielle et censée recruter 300 000 nouveaux enseignants entre 2012 et 2022, se voit interdite de prérecruter. Nous ajouterons que toutes les formules mises en place depuis 2012

**le snesup**

SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

FDM est un supplément au Snesup, bulletin mensuel du Snesup-FSU 78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris Tél. : 01 44 79 96 10 Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Hervé Christofol

Rédacteur en chef : Vincent Charbonnier

Rédaction : Collectif FDE restreint

Secrétariat de rédaction : Catherine Maupu

CPPAP : 0 111 507 698 D 73

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : S.I.P.E., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny

Régie publicitaire : Com d'habitude publicité, Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03 contact@comdhabitude.fr

Photo de couverture : © DR



## FOCUS

— EAP 1 (contrats aidés), EAP 2 (apprentis) et M1 en alternance — ont deux points communs : ce ne sont pas des prérecrutements, et les étudiants sont renvoyés à l'autofinancement de leurs études par leur propre travail. Or, c'est précisément à cause de ce travail qu'ils ne peuvent être assidus et/ou que leur horaire de formation est amputé. D'où il résulte mécaniquement que leur formation est sacrifiée. Au reste, c'est la même logique qui prévaut lors de l'année de stage où les lauréats des concours sont utilisés comme moyens d'enseignement, d'où le cumul de la formation + travail en responsabilité pour un demi-service, voire davantage parfois.

À ce désengagement de l'État du financement des études, qui bride l'accès des étudiants à la FDE en les précarisant, s'ajoutent des éléments nouveaux, à intégrer à la réflexion syndicale car ils peuvent mettre en question rapidement la pérennité de la FDE, en particulier son caractère à la fois public et universitaire.

De façon larvée, les dispositifs EAP 1, EAP 2 et M1 alternance reposent déjà sur un présupposé problématique : l'immersion équivaldrait, en termes de formation, à un stage défini, piloté... par l'université. Or ce n'est pas du tout le cas ! Hélas, trois fois hélas, la loi égalité et citoyenneté, adoptée le 22 décembre 2016, en rajoute dans cette logique d'immersion en mettant en place une voie : EAP 2 > M1 alternance > 3<sup>e</sup> concours.

Et ce n'est pas tout. Le vivier des diplômés au chômage aurait pu (et pourrait toujours) accéder pleinement à la formation universitaire, si le métier d'enseignant était déclaré « en tension », ce qui donnerait aux intéressés accès au financement de la formation à temps plein par Pôle Emploi (indemnisation et, en cas de fin de droits, rémunération de fin de formation pour tenir jusqu'aux épreuves). Les « avantages » sont un coût zéro pour le MEN, une formation optimale et des chances de réussite à l'avenant. Malheureusement, cette solution n'a pas été systématisée.

**Pourquoi maintenir une offre de formation préprofessionnelle universitaire, si un service civique peut en tenir lieu en donnant droit à des ECTS ?**

En revanche la loi égalité et citoyenneté ouvre la possibilité de proposer aux chômeurs de 28 ans au plus souhaitant passer les concours un contrat en alternance, dont les détails (salaire ? service ?) ne sont pas connus mais qui aura comme résultat d'envoyer encore plus de contractuels enseigner dans les classes... Or, plus le MEN recourt à des contractuels, plus il fabrique une clientèle demandeuse de formation de survie, marché tout trouvé pour des prestataires privés de FDE comme Teach For France, qui vient de prendre pied dans le coaching des contractuels *via* une convention signée avec le MEN. Pour le moment, il s'agit de vingt-neuf contractuels en collège dans l'académie de Créteil, où *a contrario* l'ÉSPÉ, structure publique, n'a pu assurer faute de budget quelque 19 000 heures de FDE dues aux stagiaires de l'académie... Cherchez l'erreur !

La loi égalité et citoyenneté, dans son article 29, impose désormais aux universités de valider automatiquement en ECTS (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits) les « *compétences, connaissances et aptitudes acquises par un étudiant dans le cadre* » d'activités associatives bénévoles, mais aussi « *d'un service civique* » (SC) : là encore, l'immersion assortie d'un vague tutorat est décrétee équivalente à une formation universitaire. Cette mesure prend

**Dans le flou des décisions politiques.**

tout son sens quand on la rapproche du fait que le MEN est devenu depuis 2015-2016 le premier employeur de volontaires en service civique, avec 10 000 VSC dans les écoles, collèges, lycées et CIO en 2016-2017, 10 000 prévus en 2017-2018, sans compter les VSC recrutés par des associations et par des collectivités pour exercer en milieu scolaire et/ou périscolaire... avec la perspective d'une montée en puissance encore supérieure : 110 000 VSC tous secteurs confondus en 2016, 350 000 programmés en 2018. Et François Hollande a déjà annoncé qu'à partir de 2020, il y aura 700 000 VSC/an, soit 100 % des jeunes — ce qui fera du SC une norme de fait.

Sans développer plus avant les aspects connexes du problème — en particulier le fait que les VSC éducation travaillent 30 heures hebdomadaires sans contrat de travail, coûtent à l'« employeur » MEN moins de 1 euro de l'heure, pour faire les mêmes tâches que les AED, les ATSEM, les contrats aidés CUI, les documentalistes, les CPE, etc. — et en se limitant aux enjeux de la formation des enseignants, on ne peut que s'interroger avec une certaine inquiétude devant cette accélération qui met en question la nécessité même d'une FDE pour un métier qui s'apprend, et donc *in fine* la nécessité de son existence même.

Car pourquoi maintenir une offre de formation préprofessionnelle universitaire, si un service civique peut en tenir lieu en donnant droit à des ECTS ? Depuis 2014, le fait d'avoir effectué un service civique et d'avoir été « sélectionné » sur dossier et entretien (non universitaires) par l'« Institut de l'engagement » dispense d'une des épreuves écrites au concours d'entrée des écoles du travail social (filière éducateur spécialisé). Selon le programme de Manuel Valls aux primaires, avoir effectué un SC devrait dispenser du diplôme requis pour se présenter aux concours, ce qui impliquerait que pour des milliers d'ex-VSC, plus besoin de M1 (MEEF ou non MEEF) ni même de licence pour se présenter aux concours enseignants... ●



© DR

# DOSSIER



© DR

## La formation des enseignants toujours en question(s)

Ce dossier propose une restitution des états généraux de la formation des enseignants, qui se sont déroulés les 11 et 12 janvier 2017 à Paris. Professeurs stagiaires, enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré, enseignants-formateurs et enseignants-chercheurs des ESPÉ et des autres composantes de l'université, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, affiliés aux différents syndicats nationaux de la FSU dans le champ de l'éducation (SNEP, SNES, SNESUP, SNPI, SNUEP, SNUIPP) se sont donc réunis pour établir leurs bilan et revendications mais aussi pour faire entendre la voix des acteurs, souvent sollicitée mais jamais vraiment écoutée jusqu'à présent.

Une synthèse générale acte les points de consensus et les questions qui demeurent en suspens au terme d'échanges animés sur l'état des lieux de la formation, les conditions d'études et de travail, l'absence de démocratie et le statut des ESPÉ, et

enfin la caractérisation du métier pour les enseignants. Ces états généraux furent également l'occasion de mettre en lumière les « parents pauvres » tels que l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur, qui, au-delà des problèmes communs, peinent tout simplement à exister ! C'est enfin la question cruciale de l'avenir pour la formation des enseignants à laquelle a tenté de répondre Yves Chevillard dans une intervention stimulante dont nous proposons un compte-rendu.

Il s'agit aussi de contribuer aux débats en perspective des prochaines échéances politiques. Car à l'écoute des discours des candidats à la présidentielle, où les questions de politique éducative occupent parfois une place importante, on entend beaucoup de méconnaissance voire de l'ignorance, intéressées naturellement. Puisse ce dossier éclairer leur lanterne.

Dossier  
coordonné  
par  
le collectif FDE

# Des débats critiques et des enjeux à défendre

## Petite synthèse des états généraux de la formation

→ par M.-F. Le Marec, M. Coret et V. Charbonnier, collectif FDE du SNESUP

**Le stage FSU des 11 et 12 janvier se proposait de constituer des états généraux (EG) de la formation des enseignant.e.s et des CPE (FDE) en faisant débattre, sur les questions vives agitant celle-ci, des acteurs diversement situés : professeurs stagiaires, enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré, enseignants-formateurs et enseignants-chercheurs des ÉSPÉ et des autres composantes de l'université, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, affiliés aux différents syndicats nationaux de la FSU (SNEP, SNES, SNESUP, SNPI, SNUEP, SNUIPP).**

Les débats ont montré que les réformes de la formation des enseignant.e.s (masterisation, mise en place des ÉSPÉ, etc.) ont permis des avancées vers une formation universitaire et professionnelle mais qu'elles soulèvent encore de nombreux et lourds problèmes qui mettent en grande difficulté tous les acteurs concernés. Le fonctionnement antidémocratique des ÉSPÉ a également été dénoncé et les enjeux de l'avenir du métier d'enseignant entre « petit métier » ou « profession de concepteur » ont fait l'objet de nombreuses réflexions et interventions après la conférence de Yves Chevillard.

### LE BILAN DES ACTEURS : CONDITIONS D'ÉTUDES ET DE TRAVAIL TRÈS DÉGRADÉES, DÉMISSIONS, SOUFFRANCE... COMMENT EN EST-ON ARRIVÉ LÀ ?

La réforme de la FDE visait d'abord son universitaire en intégrant les ÉSPÉ au sein des universités et en créant les masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Sa mise en œuvre rapide a nécessité des mutations importantes dans le travail des formateurs qui, auparavant, assuraient une année de préparation au concours et l'année suivante une formation visant l'accompagnement à l'entrée dans le métier des professeurs et conseillers principaux d'éducation (CPE) stagiaires ainsi que leur titularisation. Former au métier d'enseignant au sein de masters, c'est mettre en place un cursus de formation universitaire de deux années indissociables, formées d'unités d'enseignement (UE) clairement identifiées, dont les objets sont adossés à la recherche, et des formes d'évaluation et de travaux répondant aux normes des exigences des diplômes de master. Un cadrage ministériel très précis et contraignant a piloté le processus de création des maquettes des masters MEEF dans toutes les académies, permettant de doter les étudiant.e.s de savoirs scientifiques dans cinq grands domaines (discipline, didactique, contexte d'exercice du métier, analyse de l'activité et recherche).

Cet objectif de formation universitaire et professionnelle a été mis à mal pour deux raisons essentielles :

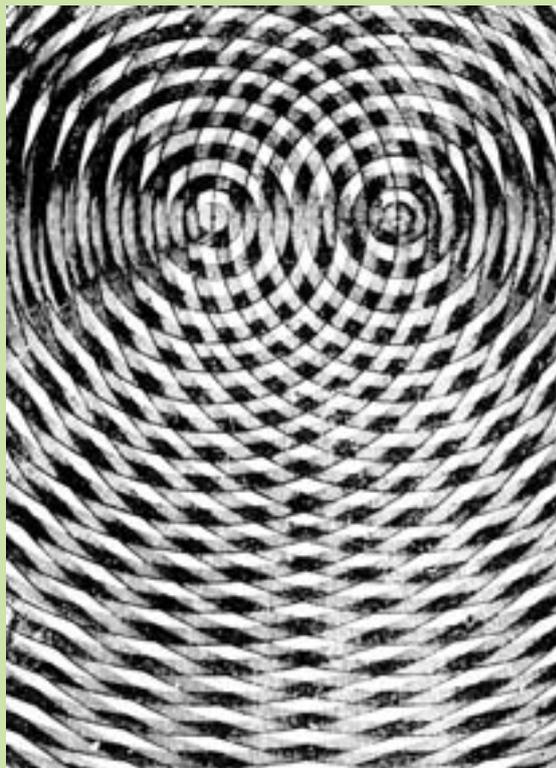
- les ÉSPÉ n'étaient pas dotées de ressources humaines (enseignant.e.s et surtout enseignant.e.s-chercheurs/euses – EC) en nombre suffisant pour opérer cette mutation, d'autant que les IUFM avaient vu leurs postes supprimés, redéployés ou gelés en nombre plusieurs années de suite et à l'occasion de leur « intégration » aux universités ;
- sous prétexte de « rétablir » l'année de stage avec entrée progressive dans le métier à l'issue du M2,

**La charge de travail du stage en responsabilité (M2) rend les stagiaires hostiles aux évaluations universitaires.**

un temps supprimée par le gouvernement Sarkozy-Fillon, le ministre a choisi de placer les concours de recrutement en fin de M1 et d'utiliser l'année de M2 comme année de « rétablissement » de l'accompagnement des stagiaires en responsabilité à mi-temps. Dès lors, le master ne peut plus assumer sa fonction, les stagiaires croulent sous la charge de travail et les enseignant.e.s ont l'impression de renoncer en permanence aux exigences d'une formation universitaire de qualité pour parer aux urgences du quotidien.

Aujourd'hui, deux processus se superposent dans les ÉSPÉ. D'une part, la préparation du recrutement des enseignant.e.s selon les besoins et directives du ministère de l'Éducation nationale, c'est-à-dire assurer une préparation aux épreuves des concours définies par l'État (en M1), accompagner l'entrée dans le métier et la titularisation (en M2) – ce qui était les anciennes missions des IUFM. D'autre part, la formation scientifique, universitaire et professionnelle, qui relève de l'Enseignement supérieur cette fois, et qui permet de délivrer un diplôme de master dans des conditions conformes aux usages et ambitions des autres masters universitaires (adossement à la recherche, liberté pédagogique, fonction émancipatrice, etc.). Ces éléments peuvent entrer en contradiction avec un pilotage par des prescriptions rectorales ou ministérielles ou bien encore par un

Deux processus en présence dans les ÉSPÉ d'où résultent des tensions.



© DF

# pour le métier d'enseignant.e et la formation on des enseignant.e.s et CPE

modèle issu « du terrain » quant au contenu des UE, dont la définition relève des équipes de master à l'université.

De la superposition de ces deux « commandes », mises à la charge des ESPÉ, résultent des tensions insoutenables. Par exemple : « trop d'évaluations », disent les étudiant.e.s... Bien sûr, en M1, celles qui les entraînent au concours sont privilégiées sur celles qui relèvent de la formation du master MEEF et de ses UE. Quant à la charge de travail du stage en responsabilité (M2), elle rend les stagiaires hostiles aux évaluations universitaires. La raison en est la grande difficulté pour eux de cumuler les exigences d'un master et le travail d'enseignant débutant pour lequel ils doivent donner satisfaction pour être titularisés. Il en résulte enfin la souffrance au travail des enseignant.e.s dans les ESPÉ, où les missions se révèlent impossibles – parce que souvent rendues objectivement telles.

On ne peut avoir « le beurre » (préparation aux concours + accompagnement des stagiaires des ex-IUFM) et « l'argent du beurre » (un vrai master, une FDE universitaire et professionnelle) avec la suppression des « moules à beurre » (postes d'enseignants formateurs et locaux...) ! Dès lors, affirmer aujourd'hui que la formation des stagiaires a été rétablie n'est possible qu'en la réduisant à l'existence d'un stage en responsabilité à mi-temps pour les lauréats. En ce cas, il faut aussitôt préciser qu'elle l'a été en supprimant les ambitions d'un master MEEF !

## DES ESPÉ LOIN DE LA DÉMOCRATIE UNIVERSITAIRE : FAUT-IL REMETTRE EN CAUSE LE STATUT DES ESPÉ ? DE QUELLE MANIÈRE ? QUELS PROBLÈMES STRUCTURELS ?

Pour le SNESUP, les ESPÉ doivent rester au sein des universités, non parce que la situation actuelle est idéale mais parce que c'est encore le meilleur moyen de garantir le contenu universitaire de la formation. On sait ce qu'étaient les IUFM (pas des composantes universitaires malgré le « U »), en charge seulement des préparations aux concours et de l'accompagnement des professeurs-stagiaires. Aujourd'hui, les ESPÉ sont, du moins sur le papier, des composantes universitaires. Il ne s'agit pas de demander un retour en arrière, à travers, par exemple, une école indépendante des universités ou une école professionnelle qui serait sous la coupe de l'Éducation nationale (rectorats)... Le métier d'enseignant a besoin d'une formation scientifique de haut niveau, garantie par l'universitarisation. Composante universitaire, l'ESPÉ a cependant des spécificités, et en particulier une dimension partenariale complexe, puisqu'elle travaille avec « son » université de rattachement ainsi qu'avec les différentes universités de son académie, et parce qu'elle subit aussi les prescriptions et contraintes imposées par l'État employeur... Or cette dimension partenariale est un prétexte pour mettre les ESPÉ à l'écart de la démocratie universitaire. Les représentants des per-

**Former au métier d'enseignant au sein de masters, c'est mettre en place un cursus de formation universitaire de deux années indissociables.**



Des personnels insuffisamment représentés dans les instances.

Enseigner est un métier qui s'apprend.



sonnels et des usagers sont minoritaires dans toutes leurs instances. Et dans les ESPÉ, où les décisions apparaissent comme réellement concertées, où les choses semblent bien se passer, les conseils d'école (CE) sont structurellement antidémocratiques. Les personnels et usagers ne veulent pas seulement être consultés mais entendus ! Cela suppose que les décisions ne soient pas bouclées avant les CE, dans des réunions à huis clos entre universités et rectorat.

Le premier point de crispation et de dysfonctionnement est la contribution au budget de l'ESPÉ. Le problème serait largement résolu si la situation s'améliorait avec un budget fléché, notamment pour tout ce qui relève de la formation des stagiaires de l'Éducation nationale. Augmenter très significativement le budget des ESPÉ est une nécessité primordiale.

► Il faut impérativement un budget fléché pour ce qui relève de la formation des fonctionnaires stagiaires puisque cette formation est à l'intérieur du master (même les stagiaires ayant déjà un M2 ou un M1 non MEEF suivent en grande partie les cours de master faute de moyens pour faire de vrais parcours adaptés). Il faut donc abonder et sécuriser les budgets.



→ Pourquoi fléché ? Actuellement, les budgets des composantes universitaires sont un pot commun réparti selon les priorités des équipes présidentielles des universités et les rapports de forces. Les ESPÉ et IUFM ont longtemps été vus comme particulièrement riches et ont été dépouillés progressivement depuis dix ans de leurs postes. Il existe de fait une pénurie structurelle et généralisée dans les universités : il faut donc dans le même temps abonder les dotations générales des universités et sécuriser celles des ESPÉ.

Autre difficulté majeure, les ESPÉ sont très sous-dotées en enseignant.e.s-chercheurs/euses : actuellement aux alentours de 30 % des enseignant.e.s permanent.e.s des ESPÉ, ce qui est très en dessous des effectifs des autres composantes universitaires, alors qu'elles accueillent des étudiant.e.s de niveau master uniquement. Cet effectif trop réduit et l'absence de politique volontariste de recrutement d'EC entravent la qualité de la formation universitaire, empêchent une formation à et par la recherche pour toutes et tous les étudiant.e.s, limitent les formations de didactique, etc.

Quelles priorités dégager pour concrétiser le projet d'universitarisation ? Établir des budgets fléchés, assurer une politique de recrutement d'EC et de personnels



Pour des budgets abondés et fléchés...

enseignants et Biats conformes aux besoins, développer une formation des formateurs – former est aussi un métier qui s'apprend –, améliorer les conditions de travail excessivement dégradées aujourd'hui. Ce dont nous avons besoin dans les ESPÉ, ce n'est pas de plus de cadrage des contenus mais de considérer que les enseignant.e.s (EC, temps partagés, PRAG, PEMF, etc.) sont des professionnels et des experts de la formation pouvant définir au mieux les contenus, les maquettes et les parcours de formation pour former des futur.e.s enseignant.e.s et CPE (y compris dans leur diversité). Encore faut-il leur en donner réellement les moyens : de la démocratie dans les instances et des budgets abondés et fléchés.

**Le métier d'enseignant a besoin d'une formation scientifique de haut niveau, garantie par l'universitarisation.**

**QUEL MÉTIER ? « PETIT MÉTIER » OU « PROFESSION DE CONCEPTION » ?  
LES INCIDENCES D'UN CHOIX POLITIQUE**

Le métier d'enseignant doit-il rester cantonné à un « petit métier », où l'exécution domine selon un modèle prescrit et/ou induit du terrain, du bon sens... mal rémunéré, pouvant se satisfaire d'une formation universitaire minimale (bac+3 ?)<sup>(1)</sup> voire inexistante (un tiers des lauréats des concours PLP sans formation) et d'un compagnonnage à l'entrée dans le métier *via* des tutorats ? Ou bien vise-t-on le développement de la professionnalité enseignante pour former des « professionnels concepteurs » de leurs enseignements maîtrisant des savoirs scientifiques de haut niveau (disciplinaires, didactiques, pédagogiques, des sciences de l'éducation...), exerçant leur responsabilité dans le cadre de la liberté pédagogique, prenant appui sur les apports de la recherche au fil du temps ?

Une telle formation ne peut relever que de l'Université, de l'autonomie universitaire, et non être définie et prescrite par l'employeur. Cette formation a un prix : des études universitaires longues, sanctionnées par un diplôme de master





exigeant. Cet investissement en formation doit être reconnu aussi symboliquement par une rémunération conforme au niveau moyen des diplômés de master.

Les débats ont eu le grand mérite de montrer des convergences et des choix communs sur plusieurs points :

- le métier d'enseignant ne peut être un « petit métier ». C'est une mission de conception et d'organisation des apprentissages qui est dévolue aux enseignant.e.s, avec l'objectif de faire réussir tous les élèves en instrumentant les enseignant.e.s pour cette tâche, en les professionnalisant, en les dotant d'une expertise ;
- le besoin d'une formation universitaire et professionnelle initiale de haut niveau n'est pas contesté. Mieux, la formation continue des enseignant.e.s doit se fixer comme objectif de former au métier les enseignant.e.s titulaires avec ces mêmes objectifs, dans le cadre universitaire des ESPÉ (didactiques des disciplines, recherche, analyse de l'activité, etc.). Cela pour tous les enseignant.e.s (y compris ceux exerçant dans le supérieur)<sup>(2)</sup> ;
- cette formation longue doit rester démocratique et accessible à tous les profils sociaux, c'est pourquoi des dispositifs d'aide, d'allocations d'études, de bourses et de prérecrutement sont indispensables ;

**Augmenter très significativement le budget des ESPÉ est une nécessité primordiale.**

- le concours doit rester le mode d'accès car c'est le mode le plus démocratique d'accès à la fonction publique, celui qui assure l'égalité de traitement ;
- cette formation de master est incompatible avec un service à mi-temps en pleine responsabilité en M2 : le temps de stage en établissement des lauréats doit être ramené à un tiers de service maximum. Il doit être formateur : les stagiaires ne doivent pas être des moyens d'enseignement, mais, au contraire, être en surnombre dans les académies. Des terrains favorables à l'analyse de l'activité, à l'expérimentation, en bref, à la formation, doivent être privilégiés pour leur accueil.

Quelques questions demeurent toutefois en suspens.

► Quelle position pour le concours : L3 ou après le master ? Le concours en fin de L3 allège la pression subie par les étudiant.e.s de M1 actuellement et permettrait de cibler une formation universitaire et professionnelle de master en lui donnant du temps. Mais sera-ce une formation universitaire ou une formation très prescriptive « de fonctionnaires stagiaires » sous tutelle rectorale ? Quelle configuration des épreuves de ce concours en L3 et pour évaluer quels savoirs ? Les recalés des concours seront-ils exclus de la formation des masters MEEF ? Les professionnels en reconversion dont les effectifs ne cessent de croître seront-ils en condition d'accéder à un tel concours et de le réussir ? N'y a-t-il pas un problème pour la démocratisation des recrutements ?

► Quels niveaux et quelles modalités des prérecrutements pour sécuriser les parcours de formation des étudiant.e.s et assurer une démocratisation dans l'accès à la fonction ? Une solution unique ne peut couvrir la diversité des besoins : dès la L1, en L3, pour une année de mise à niveau pour les reconversions professionnelles.



En master, les stagiaires croulent sous la charge de travail.

► Un cadrage national, pour cadrer quoi ? Les contenus généraux de formation sont très cadrés par des maquettes de formation répondant aux exigences ministérielles (les cinq grands domaines et leur importance relative). On ne peut, dans une formation universitaire, aller plus avant dans la prescription des savoirs à transmettre, toujours évolutifs et adossés aux travaux des EC. Seule la pénurie des moyens et le nombre d'heures toujours plus limité imposent des choix qui peuvent varier ici ou là et génèrent des impasses regrettées par les étudiant.e.s (approfondissement didactique, identité professionnelle, éthique professionnelle...). En revanche, si un cadrage est impératif, ce n'est pas de la part de l'État formateur, mais de celle de l'État employeur : plan pluriannuel des postes mis au concours, budgétisation fléchée de la formation des stagiaires de la fonction publique...

S'il reste des questions ouvertes, les acteurs de la formation et les syndicats de la FSU ont des priorités communes à faire valoir dans ces temps de promesses électorales !

**Le temps de stage doit être ramené à un tiers de service au plus.**



© Ratafote/Wikimedia Commons

(1) Le modèle que le ministère tend à généraliser, c'est l'alternance avec mise en responsabilité dès le M1, le recours massif aux contractuels dès la L2...

(2) La formation des enseignant.e.s du supérieur fait bien partie des missions des ESPÉ... mais force est de constater qu'elle n'est pas réellement mise en œuvre et qu'elle se limite, quand elle existe, à la « professionnalisation » de la transmission (dans le contexte d'austérité et d'injonction à l'innovation) et ne relève pas de la didactique.



# Pour une formation ambitieuse des enseignants du supérieur

→ par Philippe Doublet,  
université Paris-Sud Orsay

**Lors de ces états généraux de la formation des enseignants (FDE), plusieurs interventions ont mis en évidence que, à l'instar de la formation des enseignants de la voie professionnelle, la formation des néo-enseignants du supérieur est un parent pauvre ou plutôt appauvri de la formation des enseignants.**

**A**u sein de l'université, tant la formation initiale que la formation continue sont quasi inexistantes. On trouve bien, de-ci, de-là des restes des anciens centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) qui formaient les doctorants-enseignants. On trouve aussi un nombre croissant de services universitaires de pédagogie (SUP) ou autres structures aux activités équivalentes (voir par exemple la liste des services émergeant au réseau des SUP, [www.univ-brest.fr/reseaudessup](http://www.univ-brest.fr/reseaudessup)). Or, ces services de formation des enseignants du supérieur agissent souvent en tant que services indépendants des laboratoires de recherche et des composantes de l'université. Surtout, ils focalisent leurs propositions sur l'adaptation immédiate à l'emploi, la diffusion d'outils de mise en valeur et d'accompagnement des cours, et non sur des formations à l'enseignement des disciplines, notamment l'épistémologie des savoirs et la didactique des disciplines, comme si ces problématiques étaient sans intérêt ou pertinence pour les enseignants du supérieur. Et on doit regretter que, trop souvent, ils ne travaillent pas en lien avec les ESPÉ alors qu'ils ont précisément pour mission d'assurer la formation initiale et continue des enseignants du supérieur, laquelle a bien du mal à se concrétiser dans les faits.

Ces « services » dont l'existence est malgré tout bienvenue « oublient » ou négligent de s'appuyer systématiquement sur la recherche universitaire. Ignorant trop souvent le rôle fondamental des recherches en didactique, ils versent dans les dérives actuelles liées aux approches néolibérales de « l'autonomie

On préfère  
laisser  
à la charge  
de chaque  
individu  
la responsabilité  
et le devoir  
de développer  
ses compétences  
et ses savoirs.



Pour une formation  
de haut niveau...

© DR

contrainte » et à l'absence de moyens pour assurer l'offre de la formation. C'est notamment l'injonction à l'innovation pédagogique et l'incantation à des formules d'accompagnement. Au lieu de valoriser la force et la pertinence du travail collectif, on préfère laisser à la charge de chaque individu la responsabilité et le devoir de développer ses compétences et ses savoirs.

Une vraie formation initiale et continue des enseignants dans le supérieur devrait, évidemment, disposer des moyens financiers et humains, afin de former chaque enseignant du supérieur à la pédagogie à partir d'entrées aussi diverses que la didactique de leur discipline, l'épistémologie, la praxéologie, l'analyse des pratiques et des connaissances.

## À PROPOS DU SUP

Sur le site Internet du Réseau des SUP ([www.univ-brest.fr/reseaudessup](http://www.univ-brest.fr/reseaudessup)), on trouve une carte des établissements qui n'est pas très à jour et, ce qui est plus intéressant, le « texte fondateur » de ce réseau. Dans ce texte, daté de 2010, on note d'abord l'hésitation des appellations « service » ou « structure », qui dénotent une caractérisation flottante entre « service » commun d'établissement et « structure » pionnière. Peut-être vaut-il mieux parler de dispositifs, qui sont par définition plus labiles mais plus incertains, ce qui correspond mieux à leur diversité.

Cette labilité s'atteste nettement dans leur inégal développement et leur inégale visibilité. Un rapide examen, en effet, montre que l'essentiel des services proposés s'articule autour du soutien à l'usage et à la maîtrise des technologies numériques pour l'enseignement, qu'elles soient « anciennes » (diaporama) ou « nouvelles » (Mooc, cours « inversés ») – ce qui n'implique pas qu'elles soient novatrices.

On trouve aussi parfois des formations plus centrées sur les modalités

personnelles et subjectives de l'enseignement, comme des formations sur la voix ou la « prestance » dans le cadre universitaire des amphithéâtres. Elles ne nous semblent pas pouvoir être dissociées de la formation au métier d'enseignant dans sa généralité, amenant à poser la question des collaborations avec les ESPÉ. Or, de ce que nous avons pu voir, celles-ci sont ténues.

On relève enfin que certains des dispositifs sont associés de manière plus ou moins formalisée à une communauté de recherche qui dispose d'une revue électronique ([ripes.revues.org](http://ripes.revues.org)). Et il est remarquable que celle-ci soit très développée dans la sphère anglo-américaine avec le Québec comme intermédiaire, comme le fait qu'elle soit également marquée sur le plan disciplinaire, ceci expliquant peut-être aussi cela puisque l'usage des outils est disciplinairement marqué.

En somme et pour conclure, il s'agit plus de dispositifs d'appui que de structures de formation, au sens restreint du terme.

Vincent Charbonnier



# L'enseignement professionnel : un parent appauvri de la FDE

→ par Fabien Mélanie, SNUEP-FSU

**La plupart des (nombreux) rapports consacrés à la formation des enseignant.e.s qui sont sortis ces dernières années ont pour point commun qu'ils éludent bien souvent la question spécifique de la formation des professeur.e.s de lycée professionnel (PLP) ou ne l'abordent qu'en quelques lignes. Or, la crise de recrutement qui touche les métiers d'enseignant.e frappe particulièrement les PLP.**

Pour fixer les choses, en 2016, sur 3 167 postes ouverts aux différents concours de la voie professionnelle, près d'un sur quatre, soit 842 postes n'ont pas été pourvus. Ce phénomène touche particulièrement les disciplines professionnelles mais pas exclusivement. Pour n'en donner que deux exemples : au CAPLP externe de biotechnologies, option santé-environnement, près de la moitié des postes n'a pas trouvé preneur, soit 118 postes. Quant à l'examen réservé en lettres-histoire, ce sont deux tiers des postes qui sont restés vacants...

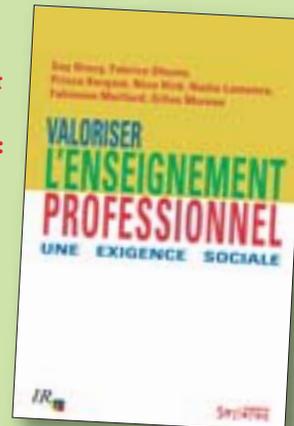
Lorsqu'on regarde les maquettes de formations de masters MEEF, on s'aperçoit aussi que les PLP sont les parents pauvres : il existe peu de masters spécifiques PLP et ils ne concernent le plus souvent que les disciplines de l'enseignement général. Certaines ESPÉ affichent même des préparations aux CAPLP mais quand on regarde de plus près le descriptif des formations, on se rend compte qu'il s'agit en fait d'une préparation au Capet avec la simple mention de la possibilité de passer le CAPLP. Dans certaines académies, il n'existe aucune formation pour les futurs PLP, obligeant les étudiants qui souhaiteraient en suivre une à une mobilité forcée (vers une autre ESPÉ et donc académie, ou bien vers un autre établissement universitaire).

Dans les disciplines professionnelles, les conditions de recrutement posent aussi problème. Rappelons que, pour s'inscrire au concours externe du CAPLP dans une section professionnelle, le candidat doit, à la date de publication des résultats d'admissibilité,

Considérer la voie professionnelle scolaire comme les autres voies du lycée exige de mieux considérer la formation de ses enseignants.

## UN LYCÉE OUBLIÉ

Dès son origine, l'enseignement professionnel a été traversé par des injonctions contradictoires : sa mission est-elle de former des citoyens ou bien de faire des enfants des classes populaires des ouvriers efficaces et dociles ? Cette tension entre ambition émancipatrice et intérêts économiques est aujourd'hui à l'œuvre dans tout le système éducatif, mais c'est peut-être dans la boîte noire de l'enseignement professionnel qu'elle se révèle avec le plus de brutalité. Car celui-ci constitue une sorte de laboratoire invisible, que fréquentent 670 000 élèves à la rentrée 2016, soit près d'un tiers (32 % exactement) des lycéens. Pourtant, cet enseignement reste parfois méprisé, largement méconnu, y compris par les



responsables politiques, et particulièrement sous-doté. Les différentes réformes de la formation des enseignants l'ont d'autre part souvent négligé. Filières, spécialités, stages, alternance, apprentissage, réformes : ce petit livre lève le voile sur un lycée oublié, à la

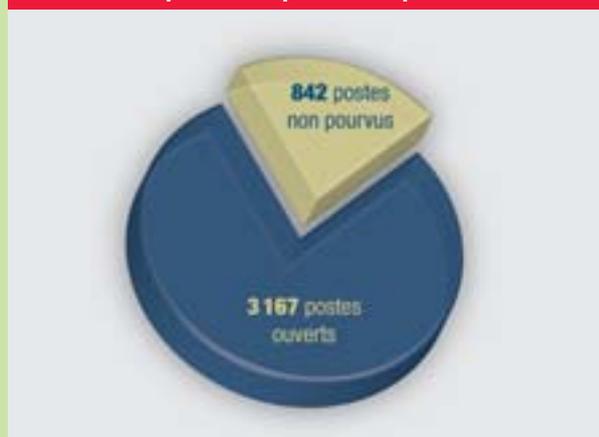
fois marqué par des discriminations de classe et de genre, et porté par une grande vitalité pédagogique.

V. C.

• Guy Brucey, Fabrice Dhume, Prisca Kergoat, Nico Hirrt, Nadia Lamamra, Fabienne Maillard, Gilles Moreau, *Valoriser l'enseignement professionnel : une exigence sociale*. Institut de recherches de la FSU/Syllepse, 2017.

avoir accompli cinq années de pratique professionnelle ou d'enseignement de cette pratique et être titulaire d'un diplôme de niveau 3, d'un BTS ou d'un DUT. Cela se traduit donc dans de nombreux cas par un passage par la case précarité-contractualisation.

Proportion de postes non pourvus



Après le concours, la situation ne s'arrange pas vraiment puisqu'un PLP stagiaire sur trois ne bénéficie pas de formation... Enseigner est un métier qui s'apprend mais visiblement pas pour tout le monde.

Considérer la voie professionnelle scolaire comme les autres voies du lycée exige de mieux considérer la formation de ses enseignants. D'où la nécessité de porter ces problèmes spécifiques dans toutes les instances de la FSU et institutionnelles. D'où la nécessité également de mener une réflexion plus approfondie sur des modalités de recrutement qui prendraient en compte les spécificités de la formation des enseignant.e.s de la voie professionnelle.



# Quel avenir pour la formation des professeurs ?

## Éléments pour la transition didactique

### COMPTE-RENDU DE L'INTERVENTION D'YVES CHEVALLARD

→ par Michèle Artaud, Vincent Charbonnier, Pierre Sémidor, collectif FDE du SNESUP

**Dans un exposé riche et dense, Yves Chevallard a dessiné un avenir de la formation des enseignant.e.s qui participe d'une transformation émancipatrice nécessaire du métier d'enseignant. Le texte intégral est disponible sur le site du SNESUP [www.snesup.fr/article/etat-generaux-de-la-fde-contributions](http://www.snesup.fr/article/etat-generaux-de-la-fde-contributions) et nous en livrons ci-après une synthèse.**

Un quart de siècle après l'ouverture des IUFM, et la mise en place des ESPÉ n'a pas modifié cette situation, l'activité d'enseignant est toujours minorée, considérée comme un « petit métier ». Les ressorts de cette minoration résident dans le fait qu'à ce jour, l'activité enseignante relève toujours, non d'une profession véritable, mais d'une semi-profession : « Une semi-profession est une occupation qui requiert des connaissances et des habiletés élaborées mais n'est pas considérée comme une vraie profession. Les exemples traditionnels de semi-professions comprennent le travail social, le journalisme, les métiers de bibliothèque, de l'enseignement et infirmier. » (Wikipedia : [en.wikipedia.org/wiki/Semiprofession](http://en.wikipedia.org/wiki/Semiprofession), consulté le 19 février 2017) Selon l'American Association of Colleges for Teacher Education (Association américaine des instituts pour la formation des enseignants), une semi-profession serait caractérisable par douze critères parmi lesquels nous retenons les six suivants : un prestige moindre dans la hiérarchie des métiers ; un corps de

savoirs et de savoir-faire de métier moins spécifique et moins développé ; une faible insistance sur les aspects théoriques et conceptuels ; un contrôle et une surveillance administratives très palpables ; une autonomie réduite en matière de décisions professionnelles, le praticien étant responsable devant ses supérieurs plutôt que devant sa profession, c'est-à-dire « devant ses pairs » ; une gestion de l'exercice du métier par des personnes qui ont elles-mêmes été formées au métier et l'ont exercé.

La formation des enseignants aujourd'hui devrait contribuer à sortir le métier de cet état de semi-profession et dans ce but créer les conditions d'un régime professionnel émancipateur qui ait l'am-

Il faut se munir de la bonne perche pour passer une barre haute.

Une connaissance pertinente pour répondre à une question de métier devient ipso facto une connaissance professionnelle.

biton de participer au développement de la « vie bonne » dans la société. Pour cela, la formation doit faire prévaloir l'unité du métier et rompre ainsi avec l'individualisme : « Ce n'est pas la personne qui sait et sait faire, mais le métier lui-même », et la formation est là pour former « un collectif de métier ». Il est alors nécessaire de privilégier une exigence de connaissance commune, de *common knowledge* : « Dans un collectif donné G, la proposition p est une connaissance commune si tous les membres de G savent p, si tous savent que chacun sait p, et ainsi de suite à l'infini. » La connaissance commune dont il s'agit peut pour l'essentiel s'identifier aux questions qui se posent aux praticiens du métier – les questions du métier – et aux réponses que la profession peut leur donner – les réponses de la profession –, même si toutes les connaissances « utiles à l'identification des questions du métier et à la construction et à la validation des réponses de la profession » y participent. « Tant qu'il n'y a pas de réponses "de la profession", mais qu'il y a simplement des réponses données, chacun pour son propre compte, par les individus exerçant le métier, il n'y a pas de profession – et à la limite, il n'y a pas même de métier. »

La constitution de la *common knowledge* enseignante relève d'un travail collectif de recherche, auquel concourent chercheurs professionnels et praticiens – par exemple dans le travail de mémoire professionnel demandé en formation –, et « le champ de connaissance qui



© DR

Selon Yves Chevallard, le programme de la classe pourrait se construire dans un mouvement ascendant et descendant, entre les classes et le national.



© DR

pourvoit pour l'essentiel à l'effort de professionnalisation du métier est celui de la didactique ». C'est en effet cette discipline qui est « dédiée aux problèmes personnels et institutionnels de la diffusion des connaissances et de ses ratés », problèmes qui constituent le cœur du métier. On ajoutera que, dans cette perspective, la distinction entre savoirs dits « académiques » et savoirs dits « professionnels » est à bannir : une connaissance pertinente pour répondre à une question de métier devient *ipso facto* une connaissance professionnelle. Cette *common knowledge* doit être constamment articulée à un projet de métier référé à un enseignement d'équipe, élément crucial d'un changement historique du paradigme scolaire. Le nouveau paradigme scolaire à faire advenir est celui du questionnement du monde, par opposition à celui de la visite des œuvres en vigueur aujourd'hui<sup>(\*)</sup>. Il doit déconstruire la problématique didactique « transcendantiste », qui valorise le pouvoir formateur prêté à l'acquisition d'une connaissance – l'utilité formative transcendantale. Dans cette ancienne perspective, ce n'est pas l'usage d'une connaissance qui a valeur formative, c'est l'acquisition qui est une fin en soi. Cela explique par exemple qu'aujourd'hui, on peut avoir oublié tout un ensemble de connaissances acquises dans la scolarité obligatoire tout en réclamant haut et fort leur enseignement, réputé formateur sans que l'on sache véritablement expliquer pourquoi sinon parce qu'on l'a soi-même étudié...

L'avènement du paradigme du questionnement du monde suppose une rupture épistémologique : l'étude scolaire doit prendre la forme d'une série d'enquêtes sur une série de questions données à étudier, les connaissances apparaissant alors pour leur utilité inhérente, c'est-à-dire « le surcroît de puissance de pensée et d'action que procure cette connaissance une fois acquise », par opposition à l'utilité formative transcendantale qui caractérise la visite des œuvres. Cela induit que le *curriculum* devra prendre la forme d'une liste de questions à étudier, questions pour lesquelles on juge, pour la scolarité obligatoire, que le citoyen doit posséder une réponse solide, bien justifiée. On pourrait lire dans certaines réformes – comme celle qui introduit actuellement les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au cycle 4 du collège – des éléments qui ouvriraient sur ce changement de paradigme. Mais il n'en est rien car cette proposition n'est pas fondée sur la rupture épistémologique nécessaire : on change partiellement la

**Le nouveau paradigme scolaire à faire advenir est celui du questionnement du monde, par opposition à celui de la visite des œuvres en vigueur aujourd'hui.**

manière de faire étudier les connaissances mais celles-ci ne sont toujours pas considérées comme moyen de pensée et d'action : les EPI sont organisés à partir de thèmes et non pas de questions. Parallèlement, le fait que les programmes disciplinaires n'aient pas été repensés est un autre symptôme de cette absence de rupture. Pour conclure, nous ne pouvons que reprendre le propos d'Yves Chevallard : « Le processus historique de transition didactique qui fera passer de la visite des œuvres au questionnement du monde suppose que le métier d'enseignant ait la force et l'autorité d'une véritable profession, en même temps qu'il contribuera à lui donner ce statut. En pratique, c'est chaque classe, chaque équipe d'enseignement qui est appelée à nourrir l'inventaire des questions à étudier, des réponses pouvant leur être apportées et des connaissances à mobiliser pour ce faire. Le "programme de la classe" se construira à partir de là, dans un mouvement conjuguant des courants d'information ascendants (des classes vers le national) et descendants (du national vers les classes). Sous l'égide de la profession, chaque classe, chaque équipe d'enseignement sera ainsi en même temps contrôlée et contrôlante, inspirée et inspirante dans la fabrication permanente du curriculum transitionnel. Mais il appartient dès aujourd'hui à la formation des enseignants d'apporter une contribution décisive à ce processus historique dont elle doit apparaître comme un lieu privilégié de mise en œuvre. »

(\*) « Dans le paradigme scolaire traditionnel, que je nomme paradigme de la visite des œuvres, un programme désigne moins un système de questions à étudier qu'un répertoire de "monuments" – de différentes tailles – à visiter sous la conduite du professeur. » (cf. Y. Chevallard, « Des programmes, oui. Mais pour quoi faire ? Vers une réforme fondamentale de l'enseignement » ([educmath.ens-lyon.fr/Educmath/dossier-manifestations/conference-nationale/contributions/conference-nationale-chevallard](http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/dossier-manifestations/conference-nationale/contributions/conference-nationale-chevallard)), consulté le 20 février 2017).

Constituer une connaissance commune pour créer les conditions d'un régime professionnel émancipateur.



© Duncan Hull/Flickr

# Les ÉSPÉ empêchées de décider ! La sélection imposée par l'austérité et les gouvernances

→ par Mary David, ÉSPÉ de Nantes, et collectif FDE

**Les conseils d'école des différentes ÉSPÉ ont été informés ou invités à statuer sur la mise en place ou non de capacités d'accueil en M1 MEEF (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés) à la rentrée 2017<sup>(1)</sup>. Trois questions majeures se posent pour préparer les rentrées à venir : la mise en place ou non des capacités d'accueil ; le niveau des capacités d'accueil (par mention, et non par parcours, et à l'échelle académique) le cas échéant ; le choix des critères d'admission (si capacité d'accueil).**

Rappelons que la fixation de capacités d'accueil en master (et donc pas seulement dans les ÉSPÉ) a été introduite par la loi n° 2016-1828 du 23 décembre 2016<sup>(2)</sup> et qu'il s'agit bien d'une possibilité, nullement d'une obligation. Jusqu'à présent, l'admission en master 1 MEEF était de droit (sauf dérogations) pour les détenteurs de certaines licences (selon les mentions et parcours). Pour les détenteurs d'autres licences ou diplômes, elle était examinée par une commission de recrutement. Ce temps semble dorénavant révolu.

Les directions d'ÉSPÉ ont fait le choix de fixer des capacités d'accueil pour tous les masters MEEF, au mieux en maintenant les capacités actuelles « en masse globale », parfois en les diminuant (Bordeaux, Rouen). Chaque directeur justifie sa proposition par celle des ÉSPÉ voisines qui ont, vont ou devraient fixer des capacités d'accueil, et par le fait qu'il y a un « risque » fort de devoir admettre les candidats refusés dans ces ÉSPÉ ou autres formations de master ayant aussi fixé des capacités d'accueil<sup>(3)</sup>. Parfois, on évoque aussi le fait que les capacités d'accueil permettront de « s'assurer que les étudiants qui se destinent au métier d'enseignant sont en capacité de réussir », voire que l'on pourrait sélectionner les meilleurs ! En dépit de l'opposition des élu.e.s représentant les enseignant.e.s et les étudiant.e.s, unanime comme à Nantes, celles-ci seront mises en œuvre. Ces nouvelles règles interviennent dans un contexte déjà très tendu, rappelé lors des états généraux de la FDE (cf. la synthèse dans ce numéro, p. 6-9). Nos moyens de fonctionnement et nos ressources en personnels enseignants et Biatss ont rendu difficiles les réformes successives depuis 2010, et notamment l'accueil des nombreux étudiants attirés par la hausse des postes aux concours, ainsi que la forte hausse du nombre de stagiaires. De surcroît, et comme le montrent les enquêtes de différents CHSCT, les personnels sont fortement soumis aux risques psychosociaux : la barque est pleine, ce dont personne ne disconvient. Il sera donc difficile de maintenir les mêmes ambitions



Les capacités d'accueil, une fausse réponse à un vrai problème.

de formation, qui plus est avec l'annonce d'une refonte des maquettes qui annonce des moyens encore en baisse ! Le « surtravail » est déjà tel aujourd'hui qu'il sera impossible de poursuivre les mêmes ambitions avec des maquettes réduites !

## CAPACITÉS D'ACCUEIL POUR LES MASTERS MEEF : DE VRAIS PROBLÈMES, DE FAUSSES SOLUTIONS

Fermer les vannes d'entrée à l'ÉSPÉ, est-ce une solution ?

① Les capacités d'accueil vont-elles améliorer nos conditions de travail ? Dans l'immédiat, cela contribuera sans doute à limiter leur dégradation (puisque de nouvelles baisses des postes auront lieu à la rentrée du fait des départs non remplacés). Mais à court terme, il est hautement probable que les universités en profiteront pour

recupérer encore davantage de postes qui ne « servent » à rien si, après déclinaison des capacités par parcours (alors qu'elles sont définies par mention), on aboutit à appauvrir certaines formations avec moins d'inscrits que l'année n-1 ! Au final, il y a donc un risque accru pour les formations actuellement en petits effectifs : au lieu d'attirer des candidats dans ces voies, le message envoyé est celui de la limitation de l'accès.

② Comment « recruter » — comprendre « sélectionner » —, les étudiants si aucun n'entre de droit ? Sélectionner, c'est refuser d'admettre certains étudiants. On peut certes penser que cela permet de s'assurer d'avoir les meilleurs puisque ceux qui, jusqu'à présent, entraînent de droit (titulaires d'une licence adaptée au parcours), pourront dorénavant être refusés pour résultats globalement insuffisants (absence de mention, redoublement, etc.). Mais si on ne forme que les « meilleurs » à l'entrée, à quoi servons-nous ? Ce sont précisément les étudiants brillants qui ont le moins besoin de nous pour préparer les concours. Au contraire, les étudiants les plus éloignés des exigences académiques à l'entrée en M1, ceux qui ont le plus besoin de formation, sont ceux qui risquent fort de ne pas passer les mailles du filet. Pensons notamment aux étudiants d'origine sociale modeste, ou à ceux en reconversion professionnelle.

**Devons-nous accepter de faire peser sur les étudiants les conséquences de la pénurie de moyens que nous subissons ?**

Devons-nous accepter de faire peser sur les étudiants les conséquences de la pénurie de moyens que nous subissons, à cause des choix effectués par les universités et ceux du ministère ? L'ESPÉ doit-elle contribuer à trier socialement les futurs enseignants ?

❸ Rappelons que dans certains parcours – en particulier professionnels et technologiques mais pas seulement – la majorité des étudiants actuels des masters MEEF ne provient pas directement d'une licence ! Quels critères pertinents alors ? Un test académique d'entrée (jugement sur les connaissances acquises – mais lesquelles : niveau bac, niveau licence, disciplinaires) ? Une lettre et un entretien de motivation – on sait combien ces éléments sont socialement discriminants ? Un parcours scolaire et universitaire de bon à très bon niveau – notes du bac et des années de licence et plus ? Des activités antérieures – mais lesquelles ? Les reconversions professionnelles très nombreuses ne passent pas forcément pas des « activités pédagogiques », d'animateurs ou autres, par des parcours de pré-professionnalisation (la vie universitaire est loin), par des BAFA ou certifications diverses... Que ferons-nous de ces candidats ? Recrutés par défaut ? Exclus ? À défaut de choisir un critère, ici on établit une grille (Paris), là on les cite tous plus ou moins hiérarchisés (Bordeaux).

❹ Qui assurera la sélection des candidats à l'entrée en M1 ? S'il n'y a plus d'admission de droit, tous les dossiers doivent être examinés, ce qui alourdira mécaniquement la charge de travail des personnels.

❺ Enfin, la hausse constante des effectifs ces dernières années est largement due au nombre de professeurs stagiaires. La mise en place de capacités d'accueil (M1) n'aura pas d'effet direct sur leur nombre. Ce sont les capacités d'accueil qui devront être mécaniquement adaptées aux besoins d'accueil des stagiaires affectés ici ou là par le ministère.

Sélection contre espérance de meilleures conditions de travail, tel est le chantage actuel !

Partout où nous le pouvons, dans les conseils d'ESPÉ (Bordeaux, Nantes, Poitiers), dans les conseils des composantes universitaires, dans les CA d'université (Nantes, Besançon, etc.), faisons entendre d'autres valeurs ! Dans les commissions de « recrutement » des étudiants, soyons vigilants à l'égalité de traitement, à l'égalité de dignité des parcours antérieurs, à la nécessaire démocratisation de l'accès à la profession d'enseignant ! ●

(1) Cf. communiqué du SNESUP du 8 février 2017 :

[www.snesup.fr/article/capacites-daccueil-pour-les-masters-meef-je-taccueille-moi-non-plus](http://www.snesup.fr/article/capacites-daccueil-pour-les-masters-meef-je-taccueille-moi-non-plus).

(2) Cette loi prévoit notamment que « les établissements peuvent fixer des capacités d'accueil pour l'accès à la première année du deuxième cycle. [...] L'admission est alors subordonnée au succès à un concours ou à l'examen du dossier du candidat ».

(3) La Dgesip a, semble-t-il, adressé une note (officiuse ?) aux établissements indiquant que l'absence de fixation de capacités d'accueil dans certains masters les réputerait « ouverts » à toutes et tous les étudiant.e.s.

# Débuter dans le métier

→ par Vincent Charbonnier

Le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) a publié en novembre un hors-série de sa revue *Recherches en éducation*. Ce numéro se donne pour objet de « repérer ce qui donne sens aux activités des [enseignants] débutants » dans la variété des dispositifs et des configurations.

Selon une perspective comparatiste, il s'agit d'interroger « à nouveaux frais » non pas seulement les activités de la formation mais aussi celles des formés dans un environnement institutionnel et scientifique effectivement changeant. Il s'agit plus particulièrement de réinterroger « l'activité des enseignants débutants et les difficultés qu'ils rencontrent » ainsi que les « collaborations entre les différentes catégories d'acteurs » du processus de formation. Il s'agit d'examiner, par conséquent, « les fonctionnements et les processus de développement de l'activité professionnelle des débutants ainsi que les conditions favorables à leur construction ». Pour saisir ces processus à l'œuvre, il a été fait le choix de se focaliser sur la notion d'« activité ». Elle permet de mobiliser différents cadres théoriques (didactique professionnelle, didactique des disciplines, ergonomie, apprentissages par problématisations, théorie du cours d'action), d'une manière unitaire et dialectique, puisque chacun de ces cadres repose

sur un(e) concept(ion) différent(e) de cette notion, qui autorise l'approche comparatiste.

Trois thématiques traversent ce numéro, ouvert par une introduction qui présente d'abord la spécificité des cadres théoriques évoqués plus tôt, autour de points comme « la place des savoirs disciplinaires et didactiques, le poids des situations professionnelles dans le jeu d'une formation par alternance, les fonctions accordées à la réflexivité dans le processus d'apprentissages professionnels ».

Un premier thème porte sur les « tensions » éprouvées par les débutants qui ont « à se situer » et peut-être aussi à articuler « apports didactiques et épistémologiques de la formation », prescriptions institutionnelles et réalité, toujours particulière, des contextes professionnels. Un deuxième porte sur « l'activité des enseignants débutants et son évolution en cours de formation ». S'esquissent des constantes « quant à la façon dont les jeunes enseignants entrent dans le métier » et « des itinéraires de formation » : ainsi, le fait de mieux prendre par exemple en considération des élèves, ce qu'ils sont et ce qu'ils savent est-il un facteur de développement professionnel. Un troisième enfin, orienté sur les activités que la formation propose, porte une interrogation permanente dans la formation des enseignants : comment former de telle manière que les débutants s'engagent dans des transformations professionnelles ? ●

► « Activité du débutant, quelle activité pour débiter ? », sous la coordination de B. Lebouvier (Centre de recherche en éducation de Nantes) et F. Ouitre (Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation), *Recherches en éducation*, hors-série n° 9, 2016 ([www.recherches-en-education.net](http://www.recherches-en-education.net)).

Examiner  
les fonctionnements et les processus de développement de l'activité professionnelle des débutants.





# HYPERPLANNING

2017

UNE SEULE APPLICATION POUR TOUT FAIRE

 PLANNING	 SALLES	 NOTES	 ABSENCES
 QCM	 SUPPORT DE COURS	 STAGES	 COMMUNICATION
 INTERNET & MOBILE	 STATISTIQUES	 INTERCONNEXIONS CAS / ADFS	 HÉBERGEMENT

IUT • UNIVERSITÉS • GRANDES ÉCOLES • ÉCOLES D'INGÉNIEURS  
ÉCOLES DE COMMERCE • ÉSPÉ • CFA • GRETAS

## TESTEZ GRATUITEMENT HYPERPLANNING

- VERSION COMPLÈTE D'ÉVALUATION DISPONIBLE EN TÉLÉCHARGEMENT
- FORMULAIRE EN LIGNE POUR UNE DEMANDE DE PRÉSENTATION SUR SITE