

États généraux  
de la  
des **formation**  
**enseignants**

**Synthèse des contributions :  
bilan et perspectives**



Septembre 2009

## Préface

*Par Lionel Collet, président de la Conférence des présidents d'université (CPU)*

Pour la Conférence des présidents d'université (CPU), la mastérisation de la formation des enseignants est une réelle opportunité pour élever le niveau de formation des enseignants et pour intégrer cette formation dans le système européen des études supérieures (L, M et D) comme c'est le cas aujourd'hui aussi pour les formations paramédicales ou culturelles.

Cependant, les conditions dans lesquelles a été engagée cette réforme, qui porte à la fois sur le recrutement et la formation des enseignants, ont conduit à une impossibilité de la mener à bien dans le calendrier initialement prévu.

Parce qu'une réforme d'une telle ampleur mérite une participation, une compréhension et une adhésion de tous les acteurs concernés, la CPU a soutenu l'initiative prise par la CDIUFM, la CDUL et la CDUS d'organiser les « États généraux numériques de la formation des enseignants ». Les nombreuses contributions reçues prouvent l'intérêt suscité par les questions soulevées.

C'est cette même démarche « inter-conférences universitaires » qu'a adoptée la CPU dans le groupe de travail présidé par Daniel Filâtre, qui a débouché sur un rapport assorti de « 15 propositions pour réussir la réforme », remis aux deux ministres le 17 juillet. Ces propositions s'inspirent de contributions déposées pendant les États généraux.

Dans sa séance plénière du 17 septembre, la CPU a repris ces propositions en votant « ses orientations stratégiques sur la réforme de la formation des maîtres ». Sont ainsi notamment rappelées, la nécessité d'un cadrage national des concours, la nécessité de repenser les épreuves de concours pour mieux les articuler avec les masters, l'importance de l'initiation et de la participation à la recherche, véritable formation professionnelle, la nécessité de concevoir des architectures de master et de concours distinctes selon les types de métiers et selon les grands champs disciplinaires, la pleine intégration des stages dans le dispositif de formation, la prise en compte indispensable de la diversité sociale, la nécessité de tenir compte des flux étudiants et des possibilités de réorientation. La place des concours a enfin fait l'objet de nombreux échanges et de plusieurs propositions.

C'est sur l'ensemble de ces points qu'il est important de dialoguer.

La CPU restera vigilante sur la façon dont les propositions seront utilisées et les divers avis pris en considération. Elle veillera à ce que la réforme future ne soit pas une réponse ajustée à des besoins à court terme mais réponde aux objectifs affichés d'une réforme ambitieuse de l'École de la République.



# Sommaire

Préface.....	1
Sommaire .....	3
Introduction.....	5
Quelques données statistiques.....	7
L'exercice du métier : unité et diversité.....	10
Quels savoirs, quelles compétences, ... quels contenus de formation ? .....	14
La recherche dans la formation des enseignants .....	19
L'alternance : sa place dans la formation.....	23
Les acteurs de la formation .....	26
L'articulation Masters-Concours.....	30
Les concours : quelle architecture ? .....	36
Conclusion.....	41



## Introduction

Lancée en 2008, la réforme de la formation et du recrutement des enseignants du premier et du second degré a suscité de vives oppositions qui ont conduit à une pause dans sa mise en œuvre. Les contestations ont souvent été sous-tendues par des motivations d'origines diverses et des points de vue parfois très opposés. La confrontation des argumentaires n'a probablement pas été suffisante. Le débat n'a pas également mobilisé tous les acteurs concernés par la formation des enseignants.

Or, il faudra bien que les différents acteurs concernés coopèrent à la mise en œuvre de cette réforme. Ces acteurs sont les universités (IUFM et UFR), l'employeur (Éducation nationale), les organisations représentatives des personnels et des étudiants, les associations partenaires de l'École (parents d'élèves, associations de spécialistes...), les collectivités territoriales... Et, pour pouvoir travailler ensemble, il faut commencer par confronter et clarifier les différents points de vue. Il fallait donc que le débat -qui faisait défaut- commence à voir le jour.

C'est pour toutes ces raisons que, sous le parrainage de la Conférence des présidents d'université (CPU), les Conférences des directeurs d'IUFM (CDIUFM), des UFR de sciences (CDUS) et de lettres et sciences humaines (CDUL) décidaient, fin mars 2009, d'organiser des États généraux de la formation des enseignants.

Le serveur accueillant les contributions individuelles et collectives est aujourd'hui fermé, et on peut lire l'intégralité de ces contributions sur le site [www.etatsgeneraux-formationdesenseignants.fr](http://www.etatsgeneraux-formationdesenseignants.fr). Dans la dynamique de ces États généraux, de nombreuses réunions locales ont eu lieu sur tout le territoire national. Chacun a pu exprimer son point de vue, formuler ses attentes et ses craintes sur l'avenir de l'École, apporter par ses analyses et ses suggestions des pistes de solutions.

Dans les pages qui suivent, avec une approche statistique, nous avons tenté une sorte de « cartographie » de ces nombreuses contributions.

Au-delà de ces aspects quantitatifs, nous disposons aujourd'hui d'un matériau de réflexion, volumineux, varié et riche. La moindre des choses est d'en rendre compte aux contributeurs eux-mêmes, et d'en faire profiter tous les acteurs concernés. C'est l'objet de la synthèse que nous présentons aujourd'hui.

Nous avons proposé aux contributeurs de répartir leurs communications selon trois rubriques (escomptant que cette typologie servirait au dépouillement et à la synthèse) : le métier, la formation et le recrutement. Une écrasante majorité des contributions a porté sur la formation, les deux autres thématiques étant devenues marginales.

Tenant compte de cette réalité, le comité de pilotage de ces États généraux a construit la grille de lecture des contributions suivante organisée en sept rubriques :

- La première – **L'exercice du métier : unité et diversité** – pose la question des limites d'un modèle unique de recrutement et de formation au regard de la multiplicité des métiers d'enseignant ;

- La seconde – **Quels savoirs, quelles compétences, ... quels contenus de formation ?** – interroge sur les objets de la formation des futurs enseignants ;
- La troisième – **La recherche dans la formation des enseignants** – questionne la justification de l'adossement de ces formations à la recherche ainsi que la nature de cette recherche ;
- La quatrième – **L'alternance : sa place dans la formation** – s'intéresse aux stages et aux conditions pour que ceux-ci soient formateurs ;
- La cinquième – **Les acteurs de la formation** – inventorie les rôles respectifs des diverses catégories de formateurs ;
- La sixième – **L'articulation Masters-Concours** – essaie de savoir comment le processus de recrutement peut se coordonner avec le cursus universitaire de formation ;
- La dernière – **Les concours : quelle architecture ?** – propose des options en termes de maquette de concours et de type d'épreuves.

Sur chacune de ces sept thématiques, un court chapitre présente une synthèse de l'apport de l'ensemble des contributions. Les citations intégrales des contributions sont toujours présentées en italiques entre guillemets. Certaines étaient si parlantes qu'il n'est pas apparu nécessaire de les paraphraser. Au contraire, d'autres contributions ont donné lieu à des reformulations plus synthétiques.

Pour finir, une conclusion tente de repérer les points saillants et importants, tant en termes de passages obligés qu'en termes d'enjeux.

## Quelques données statistiques

Le site des États généraux de la formation des enseignants - [www.etatsgeneraux-formationdesenseignants.fr](http://www.etatsgeneraux-formationdesenseignants.fr) - a accueilli depuis son ouverture, le 11 mai, **près de 30 000 visites**.

Entre le 18 mai et le 3 juillet, **212 contributions** ont été déposées en ligne sur les trois thématiques proposées à la réflexion : « Être enseignant aujourd'hui », « Devenir enseignant : la formation », « Devenir enseignant : le recrutement ».

### Les contributions

Type	
Contributions individuelles	<b>62%</b>
Contributions collectives	<b>38%</b>

Plus d'un tiers des contributions a été produit par des collectifs qui, pour près de la moitié d'entre eux, se sont regroupés spécifiquement à l'occasion des États généraux (voir ci-dessous la liste exhaustive des collectifs). L'objectif initial de clarification des différentes positions, qui a nécessairement eu lieu dans un premier temps à l'interne de ces groupes, et de confrontation des points de vue a donc bien été atteint.

Signature	
Contributions anonymes	<b>27%</b>
Contributions signées	<b>73%</b>

La plupart des textes sont signés ; ainsi, les contributeurs assument et revendiquent publiquement leurs positions.

Répartition par thèmes	
Être enseignant aujourd'hui	<b>17%</b>
Devenir enseignant : la formation	<b>61%</b>
Devenir enseignant : le recrutement	<b>22%</b>

Les textes ont été inscrits majoritairement dans la thématique « Devenir enseignant : la formation ». Ce constat s'explique sans doute partiellement par le profil des contributeurs (voir page suivante).

## Profils des contributeurs

10 catégories étaient proposées. Plusieurs réponses étaient possibles.

Profil des contributeurs	
Formateur d'enseignants	34%
Enseignant dans le supérieur	31%
Autre	22%
Enseignant en école, collège ou lycée	16%
Chercheur	13%
Étudiant	10%
Parent d'élève	9%
Personnel de direction de l'Éducation	8%
Professeur stagiaire en IUFM	3%
Personnel non enseignant de l'Éducation	3%

*NB : Total des pourcentages supérieur à 100% compte-tenu de réponses multiples*

Ce sont les acteurs de la formation des enseignants qui ont principalement contribué (formateurs d'enseignants et enseignants dans le supérieur), ceux-ci étant particulièrement concernés par une réforme qui touche le cœur de leur activité professionnelle.

## Liste complète des signatures des contributions collectives

*NB : certains collectifs ont déposé plusieurs contributions*

- "Les formateurs qui s'interrogent"
- 11 Professeurs d'école Maîtres Formateurs (PEMF) du site d'Aix en Provence (13)
- 11 PEMF DEA du site d'Aix (13)
- ADIREM
- AFNEUS Association Fédérative des Etudiants Universitaires Scientifiques
- ARDIST
- Association des enseignants maîtres-formateurs du Haut-Rhin (AEMF 68)
- Association pour la Recherche en Didactique de l'Anglais
- Atelier d'alternance Université Paris 12 UFR Lettres SH / IUFM de Créteil
- Atelier pour une autre masterisation Université Paris 12 UFR Lettres SH / IUFM Créteil
- CFEM (Commission Française sur l'Enseignement des Mathématiques)
- CGT Educ'action Clermont Fd
- Collectif : États généraux de la formation des enseignants en Basse-Normandie à la Table ronde recherche
- Collectif EMF et DEA IUFM Lorraine
- Contribution de l'IUFM d'Aix-Marseille
- Coordination Concours Lettres
- Coordination française pour la Décennie
- CORFEM
- Département de mathématiques de l'IUFM de Montpellier
- Des enseignants des universités d'Aix-Marseille (UFR SM et IUFM) et Avignon
- Enseignant contractuel
- Enseignants chercheurs de la section SNESUP de Nouvelle-Calédonie

- États généraux de la formation en Basse-Normandie : table ronde stages
- États généraux IUFM URCA (Champagne Ardenne)
- Fédération des Sgen-CFDT
- Fédération UNSA Éducation
- FAB (Former un Avenir sans Brutalité)
- Formateurs de l'IUFM de Versailles - Atelier "formation" - le 24 juin 2009
- Formateurs et direction de l'IUFM de Haute Normandie
- Formateurs IUFM de Montpellier, site de Carcassonne
- IUFM Aix-Marseille site Avignon
- IUFM de Poitou-Charentes
- Les directeurs de sites 1er degré, IUFM de Créteil
- Les formateurs des PLC2, PLP2 de l'IUFM de Poitou-Charentes
- Membres du groupe de l'ANFTECH
- Personnels et usagers de l'IUFM de l'académie d'Amiens
- Réseau des IUFM pour la formation en Éducation à la santé et prévention des conduites addictives
- Réseau inter-IUFM des formateurs en Education au développement durable
- Recrutement
- Rencontres lorraines pour les Etats généraux - Atelier "Diplômes et concours"
- Rencontres lorraines pour les Etats généraux - Atelier "La formation et l'alternance"
- Rencontres lorraines pour les Etats généraux - Atelier "La recherche"
- Rencontres lorraines pour les Etats généraux - Atelier "Le métier d'enseignant"
- Réseau école d'ATD Quart Monde France
- Second degré de l'IUFM de l'académie de Créteil, groupe de réflexion sur l'écrit professionnel
- Section SGEN-CFDT de l'IUFM de Lorraine
- SNCL-FAEN
- Société Française Shakespeare
- Société Mathématique de France
- Société Française d'Histoire des Sciences et des Techniques
- UFR de Psychologie, Université Aix-Marseille1
- UFRs de mathématiques des Universités de Paris 6 et 7
- Un collectif de formateurs de l'IUFM de Caen B-N
- Un groupe de formateurs de l'IUFM du Limousin
- Un groupe de PE2 de Beauvais
- VP CEVU, VP Sciences, VP LSH, Directeur IUFM

## L'exercice du métier : unité et diversité

Tous les contributeurs s'accordent pour dire que, quel que soit le niveau d'enseignement, tous les enseignants ont même dignité ; leur travail respectif a même valeur. Ainsi, à l'exception des agrégés qui peuvent conserver leur spécificité, aucune contribution ne propose le « décrochage » de la formation de tel corps d'enseignant (PE ou PLP) par rapport à tel autre : le master doit être la norme sur laquelle doit se fonder la reconnaissance sociale et salariale de la formation initiale pour tous les enseignants de la maternelle à la classe terminale.

Cependant cela ne signifie nullement que le parcours de formation doive être le même pour tous. Les métiers étant différents, les dispositifs, les contenus et les parcours de formation peuvent, voire doivent, être différents. De plus, sans jamais déroger au principe républicain du recrutement par concours, on peut concevoir des modes d'accès différents au métier.

### Les spécificités de la formation des futurs professeurs des écoles.

Les critiques sont extrêmement vives au regard de l'éventualité d'imposer aux futurs professeurs des écoles un parcours monodisciplinaire spécialisé. Certaines de ces critiques reviennent même sur la réforme de 1989, qui a institué le recrutement au niveau licence, privilégiant de fait un modèle de formation dans une seule et unique discipline.

*Pour les professeurs des écoles, le choix d'un recrutement après une licence mono-disciplinaire aurait été une erreur*

*« ...quel intérêt d'avoir étudié jusqu'à Bac + 5 et de s'être spécialisé soit en physique, soit en math, soit en SVT, soit en anglais, soit en technologie, etc. Cette spécialisation dans une matière ne permet pas d'avoir la culture générale nécessaire dans les autres matières avant le recrutement, bien au contraire, l'intérêt pour les autres matières diminue et les carences ou autres lacunes s'amplifient ! »*

L'impression générale est que l'on plaque, sans aucun recul critique, le modèle des enseignants du second degré sur la formation des professeurs des écoles et que l'intégration des IUFM d'une part et la réforme dite de mastérisation d'autre part ne font qu'accentuer cette dérive grave.

*Il est indispensable de préparer les professeurs des écoles à la polyvalence de leur métier, et le plus tôt possible*

*« Il nous semble à ce titre utile de souligner que la formation des maîtres du 1er degré possède sa propre histoire, une culture singulière qui méritent d'être reconnues et prises en considération dans ce débat. »*

Certains revendiquent donc la mise en place d'une filière de **formation spécialisée** de deux voire de trois années **commençant dès le L3**. Cette **spécialisation serait de nature pluridisciplinaire large** (les disciplines enseignées à l'école primaire), **de nature professionnelle** (didactique et pédagogie spécifiques au premier degré) et **avec des objets de recherche en lien direct avec l'école primaire**.

*« Dans le premier degré, la formation des maîtres doit être absolument polyvalente, quitte à créer une licence spéciale "professeur des écoles" où toutes les disciplines majeures seraient enseignées dans leurs principes fondamentaux, et pas plus. »*

Certains sont conscients que cette nécessité d'une filière spécifique précoce comporte le risque de produire une « filière ghetto » avec très peu de possibilités de validation de la formation reçue en cas de réorientation professionnelle choisie ou contrainte. La seule manière de concilier cette spécificité nécessaire avec une limitation de ce risque consiste à mettre en place une sélection (ou *numerus clausus*) à l'entrée de cette filière.

### **L'enseignement professionnel**

Les contributions concernant l'enseignement professionnel sont peu nombreuses, mais il s'en dégage l'idée de la nécessité d'une filière de formation spécifique. L'intérêt d'une telle filière spécifique serait **d'affirmer l'unité du corps des PLP qui se subdivise en trois catégories :**

*La spécificité de l'enseignement professionnel appelle celle de la formation de ses enseignants*

- **les PLP des disciplines générales**, bivalents, ayant trop souvent accédé au corps des PLP par « déficience », c'est-à-dire suite à échec(s) à un CAPES dans l'une des disciplines de leur bivalence ;
- **les PLP des disciplines professionnelles en lien avec les disciplines technologiques**, parfois issus du monde professionnel, mais de plus en plus recrutés parmi les étudiants qui n'ont aucune connaissance du monde professionnel et pour lesquels un stage lourd en entreprise est incontournable ;

*« Le stage en entreprise est un dispositif qui a montré son efficacité et qui peut trouver sa place dans le futur master éducation et formation. »*

- **les PLP des disciplines professionnelles en lien direct avec les métiers** (coiffure, carrosserie, boucherie, conducteur routier,...) qu'il est difficile de positionner dans le système universitaire.

Ces différentes catégories devraient pouvoir se retrouver dans un même master spécifique « enseignement et formations professionnelles » et ce d'autant plus que cette spécificité se manifeste au niveau des publics d'élèves et au niveau de pédagogies particulières (petits groupes, travail en projet...)

### **L'agrégation**

**Les contributeurs ne contestent pas l'existence de l'agrégation.** La plupart tentent plutôt de fonder sa spécificité, et ce dans deux directions :

*Une vocation à enseigner en lycée et en post-bac qui ne dispense pas de formation professionnelle*

- un corps qui enseignerait à des publics spécifiques (lycée et post bac) ;
- des enseignants qui verraient leur formation fortement en lien avec la recherche scientifique.

Cependant, beaucoup de contributeurs souhaitent souligner que les agrégés ont aussi besoin de formation « professionnelle ».

### Néanmoins les frontières entre les différents métiers bougent

Certains contributeurs soulignent que **les corps d'enseignants et les métiers de l'enseignement ne se recouvrent pas tout à fait**. Enseigner en petite section de maternelle et enseigner en CM2 sont considérés par certains comme des métiers différents. Il en est de même pour l'enseignement en quatrième de collège et en terminale de lycée. Ainsi certains esquissent des rapprochements entre enseignants du cycle 3 de l'école primaire et enseignants de collège.

*Vers un autre découpage des corps d'enseignants ?*

*« La notion de socle commun fait évoluer les frontières entre les niveaux d'enseignement. [...] Il faut maintenant réfléchir à une formation PE/professeur de collège et à une formation professeur de lycée/premier cycle du supérieur. »*

*« Nous revendiquons un module spécifique pour les enseignants du 1er degré sur l'enseignement en maternelle qui nécessite des compétences et une connaissance des enfants différentes que pour enseigner en élémentaire. »*

Les points de vue partagés sont souvent très passionnés et ces questions apparaissent très polémiques. C'est sans doute l'unité/césure entre la maternelle et l'école élémentaire qui sont les plus discutées.

### L'inquiétude sociale des étudiants

Énormément d'étudiants expriment leur inquiétude au regard de la réforme projetée : **l'allongement de la durée d'études** avant une insertion professionnelle **inquiète** et les mesures sociales (bourses) n'ont, semble-t-il, pas suffi à rassurer.

*Des conséquences sociales inquiétantes*

D'autres, en désir ou en besoin de **reconversion professionnelle, ne se voient pas reprendre des études universitaires de niveau M.**

D'autres redoutent que cette réforme ne crée une véritable fracture sociale en **excluant des professions enseignantes** (qui ont été un des vecteurs les plus massifs d'ascenseur social) **les étudiants des milieux populaires.**

D'autres enfin, **ne contestent pas la mastérisation, mais le recrutement au niveau du master.**

*« Je pense qu'on ne devrait pas demander un master pour pouvoir passer le concours (CRPE, CAPES, ...) mais la formation post-concours doit aboutir sur un master (et la titularisation). »*

### Modèle unique ?

*« Nous avons l'habitude de penser à un seul schéma pour tous. Aujourd'hui nous pensons que **l'accès aux métiers de l'enseignement pourrait se faire par différentes voies**. Il pourrait par exemple y avoir trois voies d'accès au concours, dépendantes du parcours antérieur de l'étudiant et du moment où il décide de devenir enseignant (...) Le*

*Multiplier les voies d'accès à l'enseignement sans remettre en cause les principes du recrutement dans la fonction publique*

*premier parcours est celui des étudiants qui choisissent dès la licence le métier d'enseignant. Des pré-recrutements et une entrée dans une « école professionnelle » comme l'IUFM offrant une préparation renforcée et un master professionnel. Le deuxième parcours correspond aux étudiants qui souhaitent garder plusieurs choix et s'engagent dans des études disciplinaires classiques. Le concours s'appuie essentiellement sur épreuves disciplinaires en lien avec les programmes scolaires. Les lauréats auraient une formation plus poussée après le concours, avec peu d'heures de cours en responsabilité et une formation professionnelle importante. Le troisième parcours correspond aux reconversions (VAE) : concours « disciplinaires » et formation post-concours avec travail sur un mémoire professionnel. La proportion entre ces trois concours est à déterminer : cela peut dépendre des filières et du vivier. »*

Cette contribution est particulièrement intéressante parce qu'elle propose une sorte de dépassement de bon nombre de désaccords actuels (place des concours, articulation formation académique/professionnelle, masters spécialisés ou ouvrant vers d'autres métiers...). On peut se décider plus ou moins tôt (un professeur des écoles sur deux a choisi ce métier avant le baccalauréat - on peut construire un projet d'insertion professionnelle en toute fin d'études universitaires - on peut vouloir se reconvertir dans une profession enseignante) ; **alors pourquoi ne pas avoir des modes d'accès (toujours par concours) différents selon le moment de cet accès ?**

De même, si beaucoup s'accordent sur le fait que formation académique et formation professionnelle ne doivent pas être totalement dissociées, le poids et surtout la place de l'une et de l'autre pourraient varier selon le mode d'accès au métier.

Cela permettrait sans doute aussi de minorer les effets de fracture sociale évoqués plus haut.

## Quels savoirs, quelles compétences, ... quels contenus de formation ?

Certaines positions peuvent parfois paraître caricaturales, lorsqu'elles se centrent exclusivement sur l'un des trois pôles détaillés ci après, par exemple en affirmant que le privilège absolu doit être accordé à l'acquisition des connaissances à transmettre ensuite (1), ou qu'il ne s'agit que d'acquérir des compétences techniques et pratiques (2), ou que la question doit se restreindre à articuler la maîtrise des contenus à enseigner avec celle des techniques d'enseignement (1 & 2), ou encore que la recherche (3) ne mérite de figurer dans cette formation que subordonnée à ses effets pratiques (2).

Reste que beaucoup de contributions font apparaître que c'est à fédérer et articuler ces trois niveaux qu'il faudrait s'atteler. Il reste donc à relier et équilibrer les savoirs, maîtrise académique des savoirs, – la pratique, maîtrise professionnelle du savoir enseigner (compétences), – et la recherche, ou maîtrise intellectuelle et réflexion (recherche et capacité de théorisation autonome).

En d'autres termes, les cursus de formation doivent assurer la liaison entre les préparations aux concours, la préparation à l'exercice d'un métier dans ses spécificités, et –pour certains seulement- l'insertion ou la réinsertion c'est-à-dire une ouverture professionnelle vers les autres métiers connexes.

### Pour la fondation d'une profession

Les contributions font état de **divergences quant aux différents moments de recrutement**, mais peu remettent en cause un **nécessaire haut niveau de qualification**, qui correspond dans la plupart des pays européens à cinq années d'études après l'école secondaire supérieure.

L'orientation vers les métiers de l'enseignement pourrait commencer dès le « L ». Quelle que soit la licence choisie, **des enseignements et des expériences relatifs à l'éducation devraient pouvoir être proposés à tout étudiant se destinant aux métiers de l'enseignement**. Avant de choisir définitivement un master visant le métier de l'enseignement et de la formation, l'étudiant devrait avoir eu la possibilité non seulement d'observer dans une classe, mais aussi d'encadrer des groupes d'enfants ou d'adolescents dans des structures d'éducation ou d'animation formelle ou informelle.

*Une profession choisie en connaissance de cause...*

*...qui ne se réduise pas à sa dimension technique*

Mais la majeure partie des propositions tient à ce qu'il faut nommer la fondation d'une nouvelle professionnalité. En prenant appui sur d'autres métiers qui portent eux aussi sur la relation sociale, il s'agirait de s'assurer non seulement de « **compétences techniques** », **mais aussi de « compétences humaines** » (accueil, écoute, aide) qui, pour certains,

s'enrichissent de compétences que l'on trouve dans l'animation sociale. A ce titre un partenariat entre l'élève, la famille et l'école est proposé. Le travail en équipe, mais aussi d'anciennes antiennes telles que la « culture générale » sont mentionnées. D'une manière générale **la formation en sciences humaines et sociales doit être présente massivement** dans le cursus de mastérisation.

### Quels contenus ?

Trois grands pôles de contenus sont repérables dont les formes et l'articulation sont ainsi l'occasion d'une mise en questions de la formation :

#### 1. Les savoirs théoriques, savoirs académiques des disciplines enseignées et savoirs contribuant à l'exercice du métier d'enseignant.

On trouve la critique des savoirs « trop purement théoriques » mais aussi l'affirmation de besoins différenciés en termes de savoirs à posséder :

a) Il y a quasi consensus sur la nécessité d'une **formation académique** comme « condition nécessaire », mais non suffisante. Parfois sont soulignés des domaines de connaissances jamais ou peu abordés dans les cursus classiques, par exemple la littérature de jeunesse dans le 1er degré. Pour le second degré, existe une demande d'une plus grande centration sur les programmes ou bien sur les fondamentaux et la culture générale d'une discipline : les savoirs académiques de base sont différenciés selon les niveaux d'enseignement (maternelle et école élémentaire, collège et lycées, voire le post-bac), niveaux rarement perçus comme hiérarchisés. Il semble plutôt qu'un modèle articulant culture générale et savoirs académiques spécialisés soit plus spontanément perçu comme légitime. Quelques contributions ajoutent à ce volet les savoirs en histoire et épistémologie des disciplines scolaires.

b) **Les savoirs théoriques en lien avec la professionnalité** qui ne sont pas nécessairement « directement » pratiques et ne se confondent pas avec la simple pratique de terrain, savoirs qui ne doivent pas non plus, à l'inverse, être de « purs discours », mais doivent être toujours « liés à la pratique » – et dont deux ordres sont repérés :

- les savoirs **didactiques et pédagogiques** dont il est souvent dit qu'ils doivent être applicables et non redondants avec les savoirs académiques, correspondre aux besoins des enseignants, et se spécifier selon les niveaux et les circonstances de l'enseignement (premier degré vs. second degré, élèves en difficulté vs. cours « standard », ... ) ;

- les savoirs issus de **disciplines qui contribuent à la compréhension de l'acte d'enseignement**, savoirs réflexifs, le plus souvent passant par les sciences humaines (exemple la psychologie de l'enfant) et/ou par une réflexion sur les principes, et qui doivent pouvoir servir de guide dans la pratique (le cas de l'ASH et des élèves en difficultés est mentionné pour

*Formation  
disciplinaire  
académique  
impérativement  
nécessaire mais  
non suffisante*

*Didactique et  
pédagogie  
  
(qu'il ne faut pas  
réduire à des  
savoirs  
pratiques),  
  
ainsi que certains  
savoirs des  
sciences  
humaines et  
sociales  
  
sont nécessaires  
à la profession  
enseignante*

désigner la fonction des réflexions sociologiques, psychologiques, philosophiques, historiques, ... de même les problématiques liées à la petite enfance ou aux établissements « difficiles »). Ces types de connaissances empruntant aux sciences humaines sont parfois corrélés avec la construction d'une identité professionnelle incluant des valeurs et des idéaux (éthique professionnelle, sens du service public, engagements auprès d'enfants, de familles, ...).

c) Une **culture générale** et/ou une ouverture culturelle, artistique, sociale, au sens large, sans enfermement disciplinaire, apparaissent aussi, sous la double forme tantôt de l'ouverture d'esprit dont les enseignants et personnels éducatifs doivent faire preuve, tantôt sous la forme de ce qu'ils ont à apporter à leurs élèves.

## 2. Les savoirs pratiques

**Les stages** et la formation pratique forment un second cœur, que fédère l'idée suivant laquelle **enseigner est un, et même plusieurs métiers**. Plusieurs thématiques générales se retrouvent : l'utilité reconnue des trois formes de stages, stages d'observation et/ou de pratique accompagnée, stages en responsabilité par « journées filées » (un jour par semaine) et stage groupé en responsabilité ; nécessité d'une découverte progressive du système éducatif et de la réalité de la classe (des trois cycles du premier degré, des établissements collèges et lycées dans le second degré), et de la diversité des situations d'enseignement. Est affirmé le besoin d'entamer ce processus, tôt et en amont du concours, en L3 et de le poursuivre en aval. De même est soulignée la nécessité d'une évaluation concrète du travail, et d'une aide réelle des étudiants en situation d'alternance, bref, d'une formation mise au service des futurs enseignants. Les perspectives ouvertes et les questions posées sont de deux ordres :

*L'acquisition des gestes professionnels se fait en lien avec la pratique*

a) Un premier groupe porte sur les **compétences** requises tant pour assumer un enseignement que pour réussir le concours. Le cahier des charges et le référentiel (BO n° 1 du 4 janvier 2007) sont cités assez souvent, notamment par les enseignants du supérieur. Par contre les dix compétences prises isolément sont rarement citées ; elles semblent pourtant correspondre, de manière générale, aux besoins de formation. L'accent est alors mis sur trois points :

- la nécessité de corréliser l'acquisition de compétences spécifiques avec les circonstances concrètes d'exercice (ainsi les compétences dans la petite enfance ne sont pas les mêmes que celles touchant aux adolescents des lycées ou celles nécessaires à l'enseignement technique et professionnel) ;

- la nécessité d'ancrer ces compétences sur un socle commun et préalable (généralement désigné comme relevant de L3 et de stages se répandant sur plusieurs années) ;

- la demande de poursuite et de renouvellement dans cette formation : il s'agit de ne pas se concentrer sur les deux ou trois premières années, mais de pérenniser (dans la formation continue) non seulement le

*Il faut un référentiel de compétences des métiers de l'enseignement*

renouvellement et le rafraîchissement des compétences, mais aussi, éventuellement, leur changement (avec par exemple des demandes d'évolution professionnelle, voire de changement de métier), donc de formation permanente et d'évolution des compétences.

b) Un second groupe de questions porte ensuite sur la difficulté de l'articulation et de la **progressivité dans les études** et ce à quatre niveaux :

- sur le passage d'une posture d'étudiant à une posture d'enseignant, dont le moment crucial est souvent désigné par l'expression de « formation pour adulte » et par une demande de plus grande autonomie et de plus grande diversité dans les parcours proposés ;

- le reproche de trop grande rupture entre les années de préparation/formation et les études antérieures, qui (trop souvent) n'ouvrent pas ou trop peu à ce type de métier (d'où nécessité d'une année en amont, en L3, soit sous forme d'une licence pluridisciplinaire, soit sous forme plus transversale de stages de découverte du système éducatif et, plus largement, des métiers « de la formation ») paraît correspondre à une demande de progressivité et de continuité des compétences dès la licence ;

- durant le temps de formation initiale et sous la question de l'alternance et de l'articulation « théorie/pratique », se place la demande de mise en cohérence des compétences ;

- enfin, une demande s'exprime d'élargissement de la valorisation des compétences, dans l'accompagnement post-concours, tantôt pour les premières années d'exercice et au-delà (consolidation et développement des compétences et remise à jour des compétences dans la formation continue), tantôt pour les années post-master (on pourrait mettre en regard les inquiétudes sur l'existence d'une masse de diplômés sans concours, et la demande d'insertion professionnelle dans les métiers connexes et de valorisation des compétences non exclusivement centrées sur les métiers de l'enseignement).

### 3. L'initiation à la recherche et les savoirs qu'elle produit

La recherche forme un troisième ensemble dans la formation des enseignants, dont **le statut et la nature sont plus fortement problématiques et difficiles à fixer**. Ainsi ces savoirs sont parfois tout simplement refusés comme strictement inutiles (ce serait le cas dans le premier degré en particulier, selon un modèle hiérarchisé qui rendrait la recherche d'autant plus nécessaire que l'on aurait affaire à des niveaux plus élevés d'enseignement). Ou encore, ils sont évacués comme « inutiles » face à la pratique, ou parfois confondus avec les didactiques (auxquelles on reproche alors, paradoxalement, leur caractère trop théorique).

Reste que cet aspect est souvent mentionné, et le plus souvent comme une dimension incontournable liée à l'élévation du niveau de recrutement à bac +5, comme une dimension de savoirs et de compétences difficiles à identifier mais donnés pour indispensables à l'exercice des métiers de

*La formation pratique doit, elle aussi, obéir à une progression*

*Le lien avec la recherche est absolument nécessaire*

l'enseignement et de l'éducation, et donnant une cohérence et une consistance à l'élaboration d'une identité professionnelle partagée par tous.

**L'ensemble de ces réflexions concernant la recherche est détaillé dans les lignes qui suivent.**

## La recherche dans la formation des enseignants

**L'initiation à la recherche scientifique fait partie, pour un enseignant, de la formation professionnelle.**

**Elle ne doit donc ni être une obligation marginale vécue comme parasitaire, ni se réduire à une simple théorisation d'une expérience.**

**Elle peut concerner le champ de la mission éducative et/ou le champ de la discipline enseignée.**

**Elle requiert du temps et doit pouvoir rester compatible avec les autres aspects de la formation professionnelle et pour cela s'ancrer dans un continuum de formation.**

**Elle doit pouvoir prendre des formes adaptées, en particulier pour ce qui concerne les futurs professeurs des écoles et des lycées professionnels.**

### La nécessité de l'initiation à la recherche

Tous les contributeurs qui abordent la question s'accordent à estimer qu'il est important que lors de la formation initiale, et à certains moments tout au long de la carrière, un lien s'établisse entre la recherche et l'enseignement primaire et secondaire. Ce point est primordial car de la capacité à adapter l'enseignement aux dernières évolutions dépend la capacité d'insertion professionnelle future et d'évolution tout au long de la vie des élèves lorsqu'ils entreront dans la vie active.

Pour la plupart des contributeurs, la recherche ne doit pas être qu'une simple conséquence induite par la "mastérisation", ni un moyen d'éviter que les nouveaux masters ne s'enferment dans une formation en vase clos sans poursuites d'études possibles : elle est vraisemblablement la justification du besoin de recruter au niveau master, parce que c'est un outil qui permet de **transformer la perception et la pratique du métier d'enseignant** en direction d'un éveil à l'initiative et à la créativité des élèves, au désir de comprendre le monde.

*« L'initiation à la recherche doit permettre au professeur de définir les connaissances qu'il transmet non comme un corpus clos de vérités définitives, mais comme un état provisoire de l'avancée du savoir. Elle le conduit à interroger l'histoire et l'épistémologie des contenus qu'il transmet. Elle l'amène à privilégier pour lui-même comme pour ses élèves la curiosité plutôt que la récitation, la créativité plutôt que la reproduction, la passion de comprendre plutôt que la contrainte de la mise en œuvre de codes académiques. Elle lui permet de comprendre concrètement que la démarche scientifique, la constitution d'un corpus bibliographique, l'élaboration d'hypothèses et de problématiques, l'enquête, la démarche critique ou expérimentale ne sont pas de simples*

*L'initiation à la  
recherche*

*est un  
constituant*

*de la formation  
professionnelle*

*codes réservés à quelques érudits mais une méthode concrète et rationnelle que l'école a pour mission de transmettre au plus grand nombre. »*

Une telle initiation à la recherche est aussi présentée comme **une formation de l'esprit et de la personne et comme un axe majeur participant à la construction de l'identité professionnelle**. Les contributions listent trois grandes dimensions :

- la dimension des principes ou encore de « l'esprit » commun à ce corps de métier (l'égalité des chances, le service public et la relation à la société, la formation à la citoyenneté sont, par exemple, des thèmes que l'on voit revenir) ;
- la dimension des problématiques (ainsi il est dit que l'enseignant ne doit pas seulement être capable d'appliquer des techniques : il doit pouvoir diagnostiquer les problèmes et inventer les solutions) ;
- la dimension éthique, enfin, souvent fortement soulignée (avoir affaire à des personnes, par exemple à de très jeunes enfants, est une responsabilité dont on ne peut s'acquitter de manière purement pratique).

#### **De quelle recherche s'agit-il ?**

L'élévation de la formation au niveau master doit donc offrir l'occasion de donner une place réelle à la recherche dans la formation, qu'il s'agisse de la recherche en **didactique des disciplines, en sciences de l'éducation, mais aussi dans les disciplines proprement dites**. Ainsi, les enseignants du premier comme du second degré doivent pouvoir acquérir, dès le début de leur carrière, les bases d'une démarche qui leur permettra de renouveler leur enseignement tout au long de leur vie professionnelle.

S'il apparaît évident que les savoirs académiques produits par la recherche dans un champ disciplinaire donné doivent alimenter les contenus de formation des futurs enseignants, il n'en est pas moins évident aujourd'hui que l'on ne peut réduire l'apport de la recherche à cette seule dimension dans une formation universitaire à vocation professionnelle.

La question du lien formation-recherche est donc bien celle d'une initiation à la recherche qui est utile pour le futur métier, mais qui, dans le cas général, **ne permet pas d'embrayer sur la filière recherche traditionnelle et la thèse disciplinaire**. De plus la conception de la recherche et l'initiation à la recherche sont très différentes en Sciences et Technologies d'une part et en Lettres et Sciences Humaines d'autre part. Cela empêche toute vision uniforme trop précise pour les masters menant aux métiers de l'enseignement. Il conviendra donc d'aborder cette question de façon différenciée et adaptée à chaque secteur disciplinaire.

Cependant, un enjeu majeur parcourt l'ensemble des propos, celui de **la valeur des masters « métiers de l'enseignement » et de la « qualité » de**

*L'initiation à la recherche prend des formes différentes dans un master professionnel et dans un master recherche*

**la recherche.** La question est complexe et il conviendra donc aussi de ne pas créer de clivage entre les différents types de masters.

*L'initiation à la recherche en lien avec la pratique professionnelle*

Pour que les liens entre formation et recherche aient un sens dans le cas des formations aux métiers de l'enseignement, **il faut garder toute sa place à la pratique de terrain.** Les apports théoriques, aussi bien fondés soient-ils, ne peuvent suffire car ce n'est qu'en les testant dans la pratique que le futur enseignant peut mettre à l'épreuve les hypothèses et principes qu'il a retenus par rapport à une situation bien précise. Un ancrage de la formation dans la recherche doit lui donner ainsi davantage de recul sur sa pratique et l'aider à progresser au fil du temps.

*« Mais il est important de bien distinguer deux fonctions de la recherche : [...] l'autre, d'aide à l'action dans la classe, correspond à une recherche finalisée par son usage de transformations de pratiques. Cette deuxième façon de pratiquer la recherche [...] est peu reconnue. Elle est pourtant nécessaire pour l'amélioration du système éducatif »*

La mise en œuvre de la recherche devra donc conduire à réfléchir à une progression de la pratique. Elle devra aussi veiller à une articulation entre la culture d'origine et de nouveaux concepts. Pour cette raison supplémentaire, il sera nécessaire d'introduire une différenciation et une adaptation en fonction des publics, des disciplines et des corps d'enseignants visés par la formation. En effet, il conviendra de prendre en compte le fait que les candidats au professorat des écoles sont issus de cultures différentes et de pratiques de rédaction différentes alors que les candidats au professorat de collèges et des lycées ont des profils (disciplinaires) plus homogènes. Il sera aussi nécessaire de prendre en compte la situation des publics plus distants de la culture universitaire (reprises d'études, mères de famille, disciplines techniques et professionnelles). Il faudra dans ce cas admettre des formes de recherche appliquée moins académiques, par exemple en relation avec l'expérience professionnelle antérieure.

### **Sous quelles formes ?**

La recherche n'est pas du tout incompatible avec la préparation d'un concours sélectif et difficile sur le plan intellectuel, bien au contraire, mais il faut être cependant conscient que la recherche, ou plutôt l'initiation à la recherche, requiert du temps. Elle nécessitera donc un encadrement très lourd.

*Mémoire professionnel  
et/ou  
académique ?*

La grande majorité des contributions illustrent la formation à la recherche des enseignants via **la réalisation d'un mémoire.** Cependant, les propositions varient selon qu'il s'agit d'un mémoire de recherche disciplinaire (ou en sciences humaines) ou d'un mémoire professionnel. Elles varient aussi selon qu'il s'agit d'un mémoire de M1 ou de M2, l'ensemble étant lié à la façon dont les concours seront positionnés dans le cadre du master, et, en l'état, des conditions et des modalités propres à chaque discipline de référence. En M2, le caractère professionnel du mémoire est présent dans de nombreuses propositions, avec toutefois l'idée

d'une augmentation du niveau d'exigence sur le plan méthodologique (pour la recherche documentaire, pour le recueil et l'analyse de données, etc.) et scientifique (analyse de situations professionnelles en référence à des concepts scientifiques actualisés).

D'une façon générale, l'initiation à la recherche devra certainement être associée au travail sur la didactique des disciplines et à l'épistémologie.

Et sur le plan pratique, il devient nécessaire, dans ce cadre nouveau, **d'associer et de former à la recherche les différents enseignants et formateurs.**

*En formation  
continue  
aussi...*

Si l'apport de la recherche est considéré comme important dans la formation initiale des futurs enseignants, il apparaît essentiel de l'ancrer au niveau de la formation continuée pendant l'année de pré-titularisation et surtout au niveau de la formation continue. Tout le monde s'accorde à considérer que la formation continue des enseignants est à la fois un enjeu majeur mais qu'elle reste à créer véritablement. Gérer des carrières dans la durée et faire évoluer les enseignements nécessitent de prévoir des périodes de formation (que certains appelleront pauses ou « respirations ») pour permettre à l'enseignant de se former à de nouvelles techniques, de s'enrichir de nouvelles expertises et de s'ouvrir à la société. La formation continue des enseignants doit donc leur permettre de conserver un lien avec la recherche universitaire dans leur discipline, dans les sciences cognitives ou dans les sciences humaines et sociales.

## L'alternance : sa place dans la formation

La notion d'alternance renvoie d'abord à la question des stages et à la typologie traditionnelle : observation, pratique accompagnée, responsabilité.

La formation en alternance est considérée comme absolument nécessaire pour l'intérêt qu'elle présente du point de vue de l'insertion progressive des étudiants dans le métier, mais aussi pour sa capacité à intégrer les différents aspects de la formation. Elle permet la construction identitaire et l'articulation entre formation pour le court terme et formation pour le long terme. Elle est associée aux formations les mieux reconnues dans le système universitaire.

Ce type de formation peut être envisagé sur des continuums différents mais suppose toujours des conditions pour sa mise en œuvre, en particulier du point de vue organisationnel.

L'alternance convoque des acteurs de la formation fort différents mais complémentaires, que l'institution doit mettre en relation et dont elle doit mieux reconnaître le travail.

De nombreuses contributions présentent la future formation des enseignants comme devant nécessairement être conçue sous le régime de « l'alternance ».

### Ce qui est désigné au travers de la mobilisation de la notion d'alternance

Ce sont bien les stages qui se trouvent au cœur des préoccupations des contributeurs évoquant l'alternance dans la formation des enseignants. Ces stages renvoient à différentes caractéristiques qui leur donnent un contenu assez bien défini.

Ce sont des stages qui doivent être conçus et mis en œuvre en fonction des besoins réels des étudiants stagiaires.

Ils correspondent à un véritable exercice professionnel et ne sont pas organisés dans une logique d'observation passive.

Ils doivent bénéficier d'un accompagnement, sur le lieu de stage mais aussi par des formateurs universitaires, sous peine de risquer de se transformer en moments critiques pour les étudiants plus dommageables que profitables pour leur formation. De fait la définition de l'alternance est souvent associée à la typologie des stages qui d'une certaine manière organisent la progressivité de la rencontre avec l'exercice professionnel :

- **stages en observation**, qui doivent être préparés, encadrés, exploités, mais qui peuvent aussi utiliser des séances pédagogiques filmées ;

*Des stages  
professionnels  
accompagnés*

- **stages de pratique accompagnée**, qui doivent permettre, grâce à la présence d'un maître expérimenté, d'aider les étudiants, en particulier les moins assurés, à prendre en main progressivement une classe ;
- **stages en responsabilité** qui ne sont formateurs qu'à la condition d'être préparés en amont et exploités en aval.

### Pourquoi cette formation en alternance ?

La nécessité d'une formation des enseignants en alternance est associée à plusieurs finalités qui lui donnent tout son sens et son importance :

- L'alternance permet de proposer aux étudiants une immersion progressive dans le métier et une découverte précoce de ses difficultés et des contraintes de l'exercice professionnel.
- L'alternance permet la découverte progressive des différentes composantes de l'exercice professionnel, mais aussi de la diversité des lieux de pratiques professionnelles.
- L'alternance permet d'intégrer les différentes composantes de la formation et de ses diverses unités constitutives : formation académique dans ses diverses composantes (disciplinaires dans les matières d'enseignement, SHS) et stages sur le terrain : cette intégration doit permettre à l'étudiant de commencer à construire des premiers savoirs d'expérience. De ce point de vue, **l'alternance est présentée comme devant être intégrative et surtout pas cumulative, voire juxtapositive**. Cette perspective intégrative est poussée dans certaines contributions assez loin puisque est formulée l'idée d'unités d'enseignement du master qui seraient organisées à partir de l'expérience des stages .

*Nécessité du lien entre expériences en stages et modules de formation*

L'alternance doit aussi viser la construction identitaire en permettant à l'étudiant de s'approprier progressivement les éléments d'une identité professionnelle en gestation. Cette construction identitaire requiert cependant une durée qui situe nécessairement l'alternance dans un continuum de plusieurs années.

*Gestes professionnels et compétences réflexives*

L'alternance doit permettre à l'étudiant d'acquérir les premiers gestes professionnels nécessaires à l'exercice du métier, mais doit aussi autoriser la construction d'une attitude réflexive, voire critique, qui est considérée comme indispensable sur le long terme. Cette dimension est associée au souci d'éviter « *la juxtaposition entre une approche conceptuelle et réflexive et une formation par imitation et apprentissage* ». C'est la raison pour laquelle cet aspect est souvent mis en regard avec la nécessité d'ateliers d'analyses de pratiques.

On peut notamment remarquer que plusieurs contributions font explicitement référence à **d'autres formations professionnelles universitaires** pour justifier la nécessité de l'alternance dans la formation des enseignants : la formation des médecins est souvent citée mais aussi celle des ingénieurs ou des magistrats.

## Quelles modalités pour une formation en alternance ?

Le premier aspect qui se dégage des contributions est la variété des propositions relatives à la période de la formation concernée par l'alternance. Pour certaines contributions, ce sont les deux années du master qui doivent être conçues en alternance ; pour d'autres, les plus nombreuses, l'alternance doit concerner le continuum des 4 années qui s'étalent de la 3<sup>e</sup> année de licence à la première année de titularisation ; certaines contributions évoquent en fait la nécessité de penser cette alternance sur les 6 années qui couvrent l'ensemble des cursus licence et master et la première année de titularisation.

*Alternance pendant tout le cursus de formation*

L'alternance suppose nécessairement des temps consacrés aux formations disciplinaires (toutes confondues : disciplines d'enseignement, sciences humaines et sociales pour l'éducation...) et aux périodes de stage ; pour la plupart des contributions, la logique de répartition entre ces deux ensembles est celle du « biseau » (de plus en plus de périodes d'exercice professionnel quand on se rapproche du recrutement) ; pour certains, la seconde année de master doit prévoir une répartition 50/50.

De tout cela, il ressort la nécessité d'**abandonner le modèle consécutif** (formation académique dans un premier temps, puis dans un second temps formation professionnelle) au **profit d'un modèle simultané** (qui organise une alternance entre la formation académique disciplinaire et la formation professionnelle qu'elle soit théorique ou pratique).

Ces stages, pour certains contributeurs, doivent être **rémunérés** pour les étudiants, et rendus obligatoires pour envisager le recrutement.

La mise en stage de très nombreux étudiants, sans commune mesure avec ce que prévoient habituellement les masters, et la complexité de cette mise en stage qui doit prévoir la prise en compte de la progressivité sus décrite, implique un **interlocuteur unique** au niveau académique pour ne pas susciter le désordre dans les établissements scolaires. Les étudiants doivent pouvoir bénéficier de l'aide de divers formateurs réunis en équipes complémentaires. Ces équipes sont en charge des visites conseils sur les lieux de stages, suivies d'entretiens avec l'étudiant. Dans le même esprit, il ne faut pas négliger la dimension collective de la mise en stage et ne pas la réduire uniquement à un face-à-face entre l'étudiant et un formateur. Des binômes de stagiaires seraient de ce point de vue une hypothèse intéressante.

La simple immersion des étudiants ne pouvant suffire à la construction des compétences, il est nécessaire d'organiser des ateliers d'analyses de pratiques professionnelles encadrés par des binômes (formateurs universitaires et praticiens expérimentés).

Enfin, le stage doit être évalué et les résultats de cette évaluation pris en compte dans le recrutement ; le travail d'études personnel, comme parfois le mémoire professionnel, sont envisagés pour organiser cette évaluation, à la fois dans le cadre du master, à la fois dans celui du concours.

*Des stages rémunérés,*

*encadrés par des formateurs de statuts différents,*

*analysés,*

*évalués et pris en compte au concours*

## Les acteurs de la formation

**La formation est mise en œuvre par une grande variété d'acteurs, de tout statut (enseignants du premier et du second degré, du supérieur,...) et de toutes implantations (enseignants des UFR et des IUFM et professionnels « de terrain » : enseignants des écoles, collèges et lycées). Les uns ne sont ni plus légitimes, ni plus compétents que les autres ; il est cependant indispensable qu'ils travaillent ensemble et non pas isolément. Par leur expertise, les IUFM sont le plus souvent présentés comme les points d'ancrage et d'organisation de ces multiples collaborations.**

**La formation aux gestes du métier est impérative mais non suffisante, elle doit être complétée par une formation à la réflexion professionnelle.**

Quels sont les différents acteurs que les contributeurs désignent pour assurer la formation des enseignants ? Les acteurs peuvent désigner tout autant des institutions que les personnels de ces institutions.

### Les IUFM

Les IUFM sont d'abord et majoritairement cités comme des lieux de compétences incontournables pour la formation professionnelle des enseignants. Ils sont également proposés comme étant les mieux placés pour assurer la maîtrise d'œuvre d'une collaboration entre les différents acteurs de la formation, dans le cadre d'une alternance comprise comme une articulation entre l'observation ou la pratique de terrain et l'analyse réflexive en appui sur les résultats et les problématiques de la recherche universitaire. L'idée de la nécessité d'une collaboration étroite entre les IUFM, les UFR et les acteurs « de terrain » apparaît très souvent et avec beaucoup de force. Quelques rares témoignages expriment une déception suite à la formation en IUFM, réputée trop « théorique », déception teintée de nostalgie des Ecoles normales d'instituteurs.

*Les IUFM sont incontournables ...*

*... en coopération avec les UFR et les professionnels de terrain*

### Les enseignants des IUFM

Une contribution reproche aux enseignants des IUFM (mais aussi à ceux des UFR) de ne pas savoir se remettre en question. Une seule est franchement hostile et s'intitule « les IUFM, qu'ils ferment » sans apporter d'argument. Quelques contributions soulignent l'**importance de la formation des formateurs**, aussi bien les enseignants titulaires en IUFM, de tous statuts, que les formateurs associés en poste dans les établissements scolaires.

*On ne naît pas formateur, on le devient*

*« On ne naît pas formateur, on le devient. L'expérience d'enseignant est loin de suffire car la formation ne se limite pas à donner à voir des bonnes pratiques. »*

Il est souhaité que les formateurs IUFM (en poste et associés) soient tous titulaires au moins d'un master (ou d'un diplôme ancien équivalent ou supérieur).

### Les UFR

L'importance du rôle des UFR, ou des universités (en tant qu'organismes distincts des IUFM) n'est généralement pas contestée. On trouve nombre de contributions pour lesquelles leur rôle va de soi dans le dispositif de formation, mais suppose d'être mis en résonance avec d'autres gisements de compétences (les IUFM et le terrain). Une distinction se fait couramment jour entre la formation des PLC et celle des PE, selon un mode de pensée banal tendant à valoriser les contenus disciplinaires davantage dans le second degré que dans le premier.

### Les enseignants des UFR

Si le rôle des UFR n'est pas contesté, et si les compétences des enseignants chercheurs ne sont pas remises en cause en tant que telles, ceux-ci sont facilement **soupçonnés d'isolement**, et l'on a parfois du mal à saisir comment ils pourraient mettre leurs compétences et savoirs de chercheurs au service d'un terrain qu'ils ne connaîtraient que de très loin. Il y a donc un certain décalage entre le discours sur la légitimité des UFR en tant qu'acteurs institutionnels et celle de leurs personnels enseignants.

*Que connaissent-ils de l'enseignement dans les classes ?*

### Les étudiants

Si quelques contributions rappellent qu'il est important de **traiter les étudiants et les stagiaires en adultes**, ce qui implique sans doute de leur donner la possibilité d'être actifs dans la définition de leur parcours de formation, la plupart d'entre elles parlent d'eux comme des destinataires passifs des plans de formation ou des maquettes de concours, et elles se soucient de leur intérêt, dans la tradition de l'Université et de l'Éducation nationale qui savent par définition ce qui est bon pour leurs étudiants et pour leurs élèves.

*Sont-ils acteurs de leur formation ?*

### Les formateurs de terrain

Cette expression générique désigne tout autant les Enseignants Maîtres Formateurs (EMF) et les Directeurs d'Écoles d'Application (DEA) du premier degré que les conseillers pédagogiques et chefs d'établissements du second degré.

*Indispensables mais, à eux seuls, insuffisants*

Leur rôle d'accompagnement est considéré comme très important, à condition, presque toujours, qu'il soit joué en collaboration avec celui des autres acteurs enseignants chercheurs ou formateurs IUFM.

Il existe pour le premier degré le dispositif des maîtres formateurs reconnus pour leurs compétences par un certificat particulier : le **CAFIPEMF** ; cette solution doit aussi s'imposer pour le second degré. Mais pour les deux degrés, la compétence devrait faire l'objet d'une reconnaissance à la fois

*Des formateurs de terrain qualifiés, voire diplômés*

par l'institution qui emploie (les corps d'inspection), à la fois par l'université.

Certaines contributions évoquent l'intérêt d'une transformation du CAFIPEMF dans le cadre d'un master professionnel spécifique.

### **Les enseignants en poste**

*Des enseignants chevronnés pour accompagner les débutants...*

Les enseignants, ceux du premier et du second degré, apparaissent évidemment explicitement ou implicitement dans presque toutes les contributions, en particulier dans la série « le métier ». Nous ne retiendrons ici que la trentaine de mentions explicites où ils jouent effectivement un rôle d'acteur, plus ou moins direct, dans la formation. Pour ce qui concerne la formation initiale, leur rôle est principalement conçu comme celui d'accompagnateurs chevronnés, **bons connaisseurs de la réalité du métier**. Si une contribution les tient comme quasiment seuls compétents pour la formation de leurs jeunes collègues, toutes les autres qui abordent le sujet insistent sur la complémentarité et l'articulation entre leur intervention et celles des autres acteurs, notamment les enseignants des IUFM et des UFR, voire sur la nécessité d'une collaboration qui réunirait tous les acteurs, aussi bien du côté des organismes de formation que de celui de l'employeur. Une contribution introduit une distinction entre les gestes du métier, qui relèvent de la compétence des enseignants de terrain, et les gestes professionnels qui relèvent de celle des spécialistes que sont les formateurs.

*...mais des formateurs pour passer du métier à la profession.*

*« Par gestes du métier, on entend (...) les gestes conventionnels, qui prennent appui sur les normes, les codes du métier, qui lui donnent une visibilité externe et sont répertoriés dans sa mémoire. Ce sont les professionnels expérimentés du terrain qui sont sans doute les plus à même de dispenser cette formation [...]. Les gestes professionnels (...) consistent en une succession d'ajustements professionnels, qui trouvent leur origine dans une analyse du contexte particulier de la classe, dans une attitude réflexive qui met en lien des connaissances didactiques et pédagogiques approfondies, dont la finalité est de mesurer au plus près l'impact des pratiques enseignantes sur les apprentissages réels des élèves. La formation à ces gestes professionnels, quant à elle, relève nécessairement de spécialistes. »*

*Formation continue et recherche au service de la pratique enseignante.*

En ce qui concerne **la formation continue**, la mutualisation des expériences est souvent mise en avant. Elle ne se réduit cependant pas à de simples échanges mais s'articule avec la recherche, dans l'esprit « *d'une culture-recherche partagée* » en éducation nécessaire à l'amélioration des pratiques ».

La participation active des enseignants de terrain à la définition de leurs besoins en formation est recommandée.

### **Les experts extérieurs**

Quelques contributions insistent sur l'intérêt d'interventions par des experts extérieurs comme les professionnels de la santé par exemple, qui

sont supposés apporter des savoirs d'une technicité généralement méconnue des formateurs internes aux universités et aux IUFM.

### **L'employeur**

Le ministère de l'Éducation nationale, en tant qu'employeur, se doit de fournir un cahier des charges de la profession comme de la formation, ce n'est pas forcément bien distinct. Les corps d'inspection ou les chefs d'établissement peuvent intervenir en tant qu'évaluateurs (dans les jurys de concours et de certification), parfois en tant qu'experts dans la formation proprement dite.

*Passer une  
commande  
claire*

## L'articulation Masters-Concours

Très attachés à l'existence des concours et conscients de la difficulté à concilier des objectifs de formation parfois divergents, les contributeurs sont critiques envers le calendrier des concours annoncé et proposent plusieurs autres solutions, plus ou moins originales. Ces solutions expriment un vif souci des conditions de travail et des possibilités de réussite ou de réorientation offertes aux étudiants. Souvent marquées par une « culture second degré », les solutions s'efforcent d'articuler les dimensions académiques et professionnelles de la formation, réinterrogeant le choix entre modèle « consécutif » et modèle « simultané ».

Pour analyser, améliorer et piloter l'articulation entre la formation et les concours, il est proposé d'instaurer, dans chaque académie, et pour chaque concours, des « conseils de perfectionnement » rassemblant les UFR concernées, l'IUFM et l'employeur.

Un accompagnement social et financier multiforme est proposé pour s'assurer que les enfants des catégories socioprofessionnelles les plus modestes puissent accéder aux métiers de l'enseignement.

### Le contexte

Les « nouveaux » masters pour la formation des enseignants devront, à la fois, **préparer à des concours de recrutement** (qui doivent être académiques et professionnels), **consolider et compléter les connaissances disciplinaires** (ou pluridisciplinaires) académiques, **former au métier d'enseignant** dans toutes ses dimensions, **initier à la recherche**. Enfin, et ce n'est pas le moins important, le dispositif doit **permettre une réorientation des candidats en cas d'échec ou de renoncement**.

*Des finalités multiples dont la compatibilité peut poser question*

**L'attachement aux concours est quasi unanime.** Un thème qui revient souvent est la peur de les voir disparaître.

L'imbrication des concours et des masters peut générer des contraintes incompatibles avec une formation professionnelle de qualité. L'influence des concours sur la formation se fait par l'intermédiaire du calendrier mais aussi par la nature et le contenu des épreuves. Une question est posée : **existe-t-il des organisations masters/concours moins pénalisantes que d'autres ?**

### La place des concours

Dans tous les cas de figures, **le jugement est sévère sur un concours avec admissibilité en semestre 3 et admission en semestre 4.**

L'importance du calendrier des concours

« Le calendrier des concours [...] avec l'admissibilité à la fin du semestre 3 et l'admission à fin du semestre 4 est certainement la pire des solutions. Il conduit à des effectifs pléthoriques en M1 et en M2 (la plus grande partie des inscrits en M1 se retrouvent dans les semestres 3 et 4 du M2). Par ailleurs les étudiants s'engagent en S4 sans même savoir s'ils sont admissibles et ce dispositif n'offre aucune possibilité de réorientation en cours de cursus. »

Dans tous les cas de figures, **un consensus se fait autour d'un recrutement en deux temps** distincts, quel que soit le nom qu'on leur donne : concours et certification ou titularisation / première et deuxième parties de concours.

La question fondamentale est de savoir **si la formation et le recrutement sont étroitement imbriqués**, par le biais d'un recrutement en cours de formation pendant le master – ce qui est un aménagement de la situation actuelle, **ou si la formation pendant le master est encadrée par les deux temps de sélection**, comme dans les autres corps de la fonction publique ; dans les deux cas, le niveau de recrutement est bien à bac + 5.

« Un recrutement « précoce » ne signifie pas obligatoirement une formation qualifiante peu élevée, et inversement un recrutement « tardif » n'implique pas nécessairement une qualification professionnelle de « haut niveau ». »

Les propositions qui reviennent le plus souvent :

- La majorité des contributions se prononcent par un concours en fin de M1, avec une deuxième partie en cours ou en fin de M2. Le modèle reste assez largement **consécutif** pendant les deux années du master : **la première partie en fin de M1 sélectionne essentiellement sur le niveau disciplinaire, la deuxième partie en M2 évalue des compétences professionnelles.**
- Un certain nombre de contributions argumentent en faveur d'**une sélection sévère en amont de la formation professionnelle** (fin de L3 le plus souvent) à la fois pour avoir le temps d'une formation de qualité et pour **éviter le phénomène de reçus/collés massifs** et l'obligation de réorienter un nombre important d'étudiants. Dans cette hypothèse, l'élévation du niveau disciplinaire se poursuit en cours de master et la formation professionnelle se fait sur le **mode simultané sur deux ans**. Puis, une deuxième étape de sélection est opérée en fin de M2.

Des propositions originales sont aussi énoncées :

- **Admissibilité à la fin de la licence et admission à la fin du S4**, c'est un positionnement des concours « entrée-sortie ». Les effectifs en M1 et M2 sont limités aux admissibles. Les admissibles non admis ne peuvent être réorientés en cas d'échec.
- Plusieurs propositions recommandent l'**admissibilité à la fin de M1 avec les épreuves d'admission à la fin du S3** (décembre-janvier). Dans ce cas tous les étudiants sont admis en M1, en S3

Assurer la qualité du recrutement et de la formation tant sur le plan disciplinaire que professionnel...

selon des modèles plutôt consécutifs, ou plutôt simultanés

il reste les admissibles et en S4 les admis. Les admis peuvent réaliser leur stage en responsabilité avec une motivation supplémentaire, et, pour les non-admis, deux solutions se présenteraient : une réorientation pour valider un autre mémoire et une mobilité internationale. Le stage terminal en S4 laisse en effet toute latitude aux futurs professeurs pour découvrir et comprendre des systèmes éducatifs de pays étrangers, et aurait l'immense avantage en ce qui concerne l'Europe de **bénéficiaire de la Charte Erasmus pour des stages de 3 ou 6 mois**, une véritable révolution pour les enseignants français.

- Cette proposition et la précédente peuvent être combinées (admissibilité fin de licence et admission fin du S3).

### **Influence de la place du concours sur le nombre de reçus/collés**

Pour mieux comprendre les enjeux, quelques chiffres fournis par une des contributions : aujourd'hui, sur les 120 000 candidats aux concours, 40 000 sont admissibles et seuls 20 000 sont admis. Ces chiffres utilisés par la suite – qu'ils soient ou non exacts – ont pour unique objet de situer les ordres de grandeur des problèmes.

Ainsi, suivant le dispositif adopté, il y a beaucoup de reçus/collés qui, à cause de leur nombre, risquent d'avoir des difficultés pour valoriser leur master sur le marché de l'emploi. On doit se poser la question : **existe-t-il un calendrier qui minimise le nombre de reçus/collés ?**

*Le souci du sort réservé aux étudiants, notamment à ceux qui échouent aux concours*

- Dans la pire des solutions évoquée plus tôt (admissibilité fin du S3 et admission fin du S4), 120 000 étudiants se retrouvent en S4 et 100 000 ne seront pas admis au concours...
- Si le concours a lieu avant le M1, les effectifs en M1 et M2 seraient de 20 000 et il n'y a pas de problème de réorientation à prévoir dans le cadre du master.
- Si l'admissibilité a lieu à la fin du M1, les effectifs en M1 sont de 120 000 et 40 000 peuvent s'inscrire dans un M2 spécifique. Les 80 000 non admissibles pourront être réorientés vers un autre M2. Cette solution est particulièrement intéressante pour un master en Y adossé à un master existant. Dans l'hypothèse d'une admissibilité placée à la fin du M1, le M2 « recherche » pourrait s'enrichir des bons étudiants n'ayant pas eu la chance d'être admissibles (c'est la grande majorité). Dans l'ancien dispositif, ils auraient été perdus pour les M2 « recherche ».
- Si l'admissibilité a lieu à la fin de la licence et l'admission à la fin du M2, les effectifs en M1 et M2 sont de 40 000. Et il y aura 20 000 reçus/collés.
- Si l'admissibilité a lieu à la fin du M1 et l'admission à la fin du S3, 120 000 étudiants en M1 et 40 000 en S3 (les non admissibles peuvent se réorienter vers un autre M2). En S4, il n'y aurait plus que les admis (20 000). Pour les 20 000 non

admis on pourrait construire un ou des « S4 bis » orientés vers d'autres métiers de l'éducation et de la formation.

Un paramètre important sur lequel on peut jouer est le rapport admissibles/admis qui, aujourd'hui, est de l'ordre de 2. Dans tous les cas, sa réduction diminuerait le nombre d'admissibles non admis, plus « difficiles à réorienter ».

### **Influence de la place et de la nature des concours sur l'organisation et contenu des masters/concours**

La position et la nature des concours vont influencer l'organisation du master ainsi que les contenus des UE. Toutefois, dans les contributions, il semble que les **auteurs partent de leur vision de la formation** et proposent alors des épreuves de concours pour accompagner la formation et non le contraire, qui serait un concours imposant un dispositif de formation. **Il est très souvent fait référence aux « 10 compétences »** du cahier des charges de la formation des enseignants lorsque le problème du contenu des concours est abordé.

*Où l'on retrouve en filigrane le débat entre le traitement « consécutif » vs « simultané » des dimensions académique et professionnelle de la formation*

- Lorsque le concours a lieu avant le M1, les contributeurs proposent en général un concours disciplinaire basé sur les contenus des licences. Dans ce cas, la formation professionnelle proposée en M1 et en M2 se fonde le plus souvent sur les trois pôles de la formation « savoir disciplinaires », « transmission des savoirs » et « connaissance du système éducatif ». Toutefois on perçoit des nuances quant au poids relatif à accorder à chacun de ces pôles de formation.
- Lorsque l'admissibilité aux épreuves du concours est proposée à la fin du M1, le M1 envisagé est soit exclusivement disciplinaire, soit majoritairement disciplinaire avec dans ce dernier cas au moins une épreuve professionnelle pour les épreuves d'admissibilité. Par contre, dans tous les cas, le M2 est à dominante professionnelle (stages, didactique, formation transversale,...), autant de disciplines qui devraient faire l'objet des épreuves d'admission du concours à la fin du S4 (et pour plusieurs contribution à la fin du S3).
- Quand le concours est placé après le M2, la formation et le concours sont principalement disciplinaires avec toutefois quelques nuances.

### **Articulation formation/concours « au quotidien »**

L'articulation entre les divers pans de la formation et la préparation aux concours doit se construire en continu avec une attention quotidienne. **A l'échelle d'une académie, pour une spécialité donnée, les acteurs de la formation sont l'(les)UFR disciplinaire(s), l'IUFM et le rectorat.** N'oublions pas que le recteur est le représentant de l'unique employeur, qu'il est le garant des « 10 compétences » et que, de fait, il est impliqué dans l'organisation des formations de masters (stages, relations avec les enseignants de terrain, articulation avec la formation continue,...). Par

ailleurs, il faut prévoir un dispositif qui articule licence et master d'une part, et master et année de stage d'autre part.

*L'utilité d'un copilotage du couple formation / concours par les UFR, l'IUFM et l'employeur*

C'est pour cela qu'il a été proposé de mettre en place, à la tête de chaque spécialité de master, un « **Conseil de perfectionnement** » (comme dans beaucoup de formations professionnelles à l'université). Il rassemble des représentants des trois acteurs de la formation : UFR, IUFM et employeur. **En régime établi, le conseil de perfectionnement évalue la formation et, si nécessaire, propose des évolutions visant à une meilleure articulation de l'ensemble du dispositif.** Ces conseils pourraient faire l'objet d'un cadrage national ou plus simplement être mis en place à l'échelle d'une académie. L'expérience de ces conseils devrait conduire à des propositions pertinentes pour la campagne d'habilitation suivante.

Enfin, dernière proposition, ces conseils de perfectionnement, mis en place par anticipation par les universités dès la rentrée 2009, pourraient être chargés de construire les maquettes de master et, par la suite, de les faire évoluer.

### **Dispositifs pour favoriser une mixité sociale des enseignants**

L'unité de la Nation passe par une aptitude à vivre ensemble. **La mixité sociale à l'école constitue une absolue nécessité**, même si elle se heurte à de nombreuses difficultés. La mixité sociale à l'intérieur des équipes éducatives constitue le meilleur garant de la prise en compte des difficultés liées aux origines sociales. Cette origine sociale des enseignants peut en effet ne pas être totalement anodine. En effet, au titre de la cohésion nationale, il est indispensable que les milieux populaires soient représentés dans le monde enseignant.

Cela signifie, compte tenu des différences d'accès à l'enseignement supérieur et des taux de réussite qui y sont constatés, qu'il faut **favoriser le recrutement d'enseignants parmi les classes sociales les plus défavorisées, notamment par l'attribution de bourses.**

*Contribuer à l'unité de la nation en garantissant la mixité sociale du corps enseignant*

Plusieurs contributions insistent sur le fossé qui existe, voire se serait creusé, entre la culture scolaire et celle des enfants et familles éloignées de la culture scolaire, on parle même de « *Great Divide* ». Le recrutement au niveau M2 devrait accentuer cette tendance.

*Se donner les moyens d'assurer l'accès à la profession d'enseignant aux étudiants des classes sociales moins favorisées...*

**Un accompagnement social** est proposé, reprenant en partie les propositions ministérielles, à travers un dispositif à plusieurs entrées. Premièrement des **bourses** ; mais **elles ont deux défauts** : elles répondent peu à l'objectif de diversité sociale, **les bourses au mérite** concernent des étudiants au parcours sans faute, c'est-à-dire en général à ceux qui disposaient au départ du meilleur capital culturel et social, elles **laissent de côté la plupart des étudiants issus de milieux peu favorisés** ; à l'autre extrémité les bourses sur critères sociaux peuvent attirer vers ces filières des étudiants que le degré de sélectivité des concours va éliminer pour la même raison. Deuxièmement, **des stages rémunérés**, à condition que les épreuves des concours valorisent l'expérience professionnelle qu'ils permettent d'acquérir. Pour autant, cela ne concerne qu'une petite partie du

*...par un  
ensemble de  
mesures  
complémentaires*

cursus, sur une partie du M2, donc à un stade du parcours des étudiants où la sélection sociale a déjà joué à plein. Troisièmement, **le recrutement d'assistants d'éducation**, mais avec des aménagements du travail pour préparer les épreuves. Quatrièmement, un **pré-recrutement précoce**, de type IPES, ouvrant droit aux cotisations de retraite, mais cette sélection précoce, sans critères sociaux, favorisait l'aisance culturelle des enfants des classes moyennes supérieures. **Un mixte des quatre dispositifs serait raisonnable.**

## Les concours : quelle architecture ?

**Les contributeurs préconisent des maquettes adaptées aux finalités des concours, à savoir :**

- **qui sélectionnent les étudiants les mieux adaptés à la réalité du métier ;**
- **qui contribuent à la cohérence du système éducatif français, au moins en instaurant une épreuve commune sur le système éducatif ;**
- **qui pilotent et harmonisent la formation vers les métiers de l'enseignement ;**
- **qui varient selon le type de candidats aux concours : étudiants, candidats expérimentés et candidats en reconversion.**

**Les contenus de concours devraient varier en fonction du choix opéré entre deux positions structurantes : une sélection imbriquée dans le master et une sélection encadrant le master. Ils devraient affirmer la pertinence d'une sélection à deux moments distincts, et prévoir que l'académique et le professionnel trouvent leur place et s'équilibrent.**

**Ces contenus séparent l'agrégation des autres concours externes en introduisant la notion de programme « pointu ».**

**Enfin, on juge indispensables des contenus spécifiques pour les candidats expérimentés ou en reconversion - contenus peu décrits.**

Les contributeurs montrent très généralement un grand attachement au principe des concours, perçus comme garants de la démocratie.

Cependant ils s'intéressent avant tout au concours de recrutement des professeurs des écoles et aux CAPES, relativement peu à l'agrégation, au concours de CPE ou à ceux de l'enseignement professionnel.

### **D) Les finalités des concours**

1) la première finalité est d'**assurer la sélection des candidats jugés les mieux adaptés à la mission d'enseignement** : les maquettes de concours doivent donc être tournées vers la réussite de tous les élèves, ce qui suppose la maîtrise de connaissances académiques et de compétences professionnelles.

*« Le jour où le concours de recrutement se fera sur une épreuve théorique [...], mais surtout sur une EPREUVE PRATIQUE (en classe), nous serons sûrs que le concours évalue correctement des personnes aptes à enseigner. »*

2) la deuxième finalité est de **contribuer à la cohérence du système éducatif français**. La nature des épreuves devrait traduire la continuité du système et l'unité du métier d'enseignant : une épreuve commune à tous les concours pourrait être une « réflexion sur l'enseignement et l'éducation » et sur le rôle joué par chacun des acteurs au cours de la scolarité d'un élève.

Les maquettes doivent répondre à quatre finalités assignées aux concours

*« Il est indispensable que les futurs enseignants soient porteurs de cet objectif de réussite de tous depuis l'entrée en maternelle jusqu'au lycée. Pour cela, l'adhésion de principe à cet objectif ne suffit pas. Il est impératif que tous connaissent les objectifs et fonctionnements des différents niveaux et comprennent la place de chacun dans le processus de formation des élèves. Cela implique également une connaissance de l'organisation du système éducatif, la connaissance du public et des relations avec les familles, etc. (...) Cette unicité ne peut pas en rester au niveau du discours. Elle doit trouver sa traduction concrète dans le continuum de formation (...) dont les épreuves de concours sont une étape. »*

3) la troisième finalité est de piloter et d'**harmoniser la formation dispensée aux futurs enseignants** sur l'ensemble du territoire national afin de garantir l'unité de la mission d'enseignement. L'une des contributions parle de la nécessité d'un « cadrage commun » national à tous les masters pour répondre aux attentes des concours.

*« Il est irréaliste et dangereux de prévoir que les futurs concours soient ouverts aux titulaires de n'importe quel master. Le niveau d'études ne fait pas la compétence et je pense qu'il est indispensable de n'ouvrir la possibilité de s'inscrire au concours qu'aux étudiants titulaires de masters comportant un minimum de professionnalisation dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement »*

4) la quatrième finalité est de **diversifier le mode d'accès au métier d'enseignant titulaire** afin de préserver la mixité sociale dans le corps enseignant et d'éviter le fossé entre enseignants et élèves. Une forte demande se manifeste en effet pour que, à côté des concours classiques, soient mis en place une reconnaissance par VAE des compétences professionnelles acquises par l'expérience, ainsi qu'un mode spécifique d'accès pour les publics en reconversion.

*« ...mères de famille, comme c'est aujourd'hui le cas, professionnels mettant leur expérience au service de l'enseignement (comme c'était le cas pour l'année préparatoire), travailleurs du secteur éducatif au sens large (travailleurs sociaux, assistantes sociales, bénévoles du soutien scolaire, éducateurs), étudiants issus d'une scolarité en zone prioritaire. »*

## II) Quels concours ?

La grande majorité des contributions ignorent l'agrégation ; celles qui en parlent la distinguent clairement du CRPE et des autres concours du second degré. L'une d'entre elles explique cette distinction par la différence des missions qui seront à terme confiées aux uns et aux autres :

les agrégés enseigneraient en lycée et premier cycle universitaire, tandis que les professeurs des écoles et les certifiés interviendraient sur l'enseignement de base, symbolisé par le socle commun.

## La nature des épreuves

**La nature bipolaire du métier** – académique / professionnel – inspire toutes les contributions, allant parfois jusqu'à souligner une véritable intégration en situation au moment du concours.

*« A la différence des concours actuels, les concours devraient comporter de manière équilibrée une partie académique et une partie professionnelle. Faute de quoi, le recrutement et la formation en amont conduiraient à des inadéquations avec les besoins et à des démissions précoces, comme on peut le constater dans certains pays étrangers (Grande-Bretagne et USA notamment). Par conséquent, dès les épreuves d'admissibilité, les concours doivent comporter des épreuves réellement professionnelles. De plus, le nombre d'épreuves et les coefficients doivent être équilibrés entre l'académique et le professionnel. »*

*Des exigences et des épreuves adaptées à la réalité des différents champs d'exercice du métier*

**Les contenus académiques diffèrent** en fonction du concours, donc **en fonction du niveau d'exercice**.

**Les compétences professionnelles** autres que la maîtrise des connaissances académiques guident elles aussi le choix des contenus. **Le référentiel « métier » est la référence essentielle** dans la réflexion sur les concours. Ainsi **une épreuve sur le système éducatif** (compétences I et IX, entre autres), souvent très tôt dans le processus de sélection, **semble incontournable**.

Par ailleurs **les compétences de communication et relationnelles** (compétences II, IV, IX, entre autres) sont aussi considérées, comme devant être absolument évaluées.

Enfin **les compétences d'enseignement** (compétences IV, V, VI, VII) doivent aussi faire l'objet d'une **évaluation précise, éventuellement en situation**, au cours de la dernière phase de la sélection.

Les schémas de maquette suivants sont proposés :

Pour les PE, lors d'une première sélection :

- **des épreuves académiques à orientation professionnelle** (l'épreuve de français du CRPE actuel est un exemple d'épreuve à orientation professionnelle) ;
- **une épreuve sur le système éducatif**, par exemple une étude de cas. Cette épreuve pourrait aussi servir de support à l'évaluation de la maîtrise de la langue et de la communication ;

Il y a une forte insistance sur la **nécessaire polyvalence** des futurs professeurs des écoles.

Pour les PLC (hors agrégations) :

- **des épreuves académiques de haut niveau** pour une partie importante des coefficients (exemple : 70%) ;

**Ces épreuves, à réinventer, pourraient être, elles aussi, à orientation professionnelle ;**

*« Il faudrait redéfinir les épreuves « académiques » et les refonder en prenant en compte d'une part l'évolution et l'état des savoirs dans les divers champs disciplinaires, et, d'autre part les objectifs qui sont fixés à l'école, aux collèges et aux lycées. »*

- **une épreuve sur le système éducatif ;**

L'importance d'un **haut niveau disciplinaire** est une revendication générale.

*« Le concours est (...) l'occasion de les réorganiser, de les hiérarchiser et d'en faire une synthèse personnelle. Les candidats acquièrent, alors, une clarté cognitive plus solide et plus efficace, qui est le fondement irremplaçable des gestes professionnels qu'ils apprendront en formation. Tels sont, en définitive et implicitement, les objectifs des concours « sans programmes » actuels. »*

Pour les agrégations, des épreuves sur programmes comme actuellement, avec éventuellement une épreuve sur le système éducatif.

*« Il s'agit, à partir de programmes restreints et « pointus », de permettre aux étudiants de s'initier à l'épistémologie de leur discipline, et d'entrer dans une propédeutique de recherche scientifique. »*

**Pour tous, une deuxième sélection est nécessaire**, principalement **sur les compétences professionnelles**, avec deux possibilités :

- **en fin de S3 : des épreuves à dominante professionnelle.** Cette solution libère le S4 pour le stage pratique et la production de recherche ; elle favorise la reconversion des collés.

*« Je suggère d'inscrire des études de cas dans les épreuves des concours de recrutement des professeurs des premier et second degrés, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. (...) Les descriptifs doivent refléter le métier réel, tel que des professeurs peuvent le vivre quotidiennement. »*

- **en fin de S4 :** la sélection s'appuierait essentiellement sur la **validation des compétences professionnelles** dont certaines pourraient être évaluées en situation. Ce moment est envisagé par ceux qui ont demandé une sélection forte à l'entrée du master et, de ce fait, ne redoutent ni l'infaisabilité de la procédure, ni l'obligation d'endiguer un flot de réorientations.

**Des voies d'accès spécifiques** sont suggérées pour des publics particuliers

*A publics particuliers, épreuves particulières*

- 1) Un concours spécifique **pour les candidats ayant validé leurs acquis d'expérience** : ce concours, sans négliger les connaissances académiques, valoriserait davantage l'acquisition des compétences professionnelles.

Les dispositifs eux-mêmes sont peu envisagés : on relève cependant pour ces publics la proposition suivante :

*« Un concours aménagé pour l'écrit d'admissibilité (l'oral d'admission étant commun à tous les candidats) : soit une dispense d'écrit, soit un quota particulier d'admissibles. »*

2) Un concours spécifique pour les adultes en reconversion professionnelle.

*« N'oubliez pas ceux qui sont actuellement dans un processus de reconversion et qui avec la réforme ne pourront plus avoir accès aux métiers de l'enseignement ! »*

## Conclusion

La publication de la synthèse des contributions à ces États généraux de la formation des enseignants, organisés au printemps 2009 par la CDIUFM, la CDUL et la CDUS, mérite d'être replacée dans son contexte. Cette opération a été initialement lancée dans un contexte de crise où la communauté universitaire a manifesté fortement le sentiment de ne pas avoir été ni consultée, ni a fortiori entendue sur les principes mêmes de la réforme de la formation et du recrutement des enseignants.

De ce point de vue, le succès des États généraux, tant par le nombre des contributions et le nombre plus important encore des contributeurs, que par la qualité des analyses et des propositions recueillies, doit être apprécié dans toute son importance, au moment où la concertation a repris dans le cadre des « groupes techniques de propositions ».

La vision globale qui se dégage de la synthèse est bien celle d'une parfaite conscience des enjeux de la réforme projetée, des tensions qu'elle suscite, mais aussi d'un ensemble de convictions et de propositions qui témoigne d'une avancée, au moins depuis l'été 2008, dans les termes du débat. Cette vision est d'abord partagée par une grande partie de la communauté universitaire qui s'est exprimée dans ces États généraux. Elle est aussi exprimée par d'autres secteurs de la société directement concernés par la question de la formation et du recrutement des enseignants : enseignants en poste, étudiants, syndicats, parents d'élèves...

Les États généraux de la formation des enseignants ont incontestablement participé de cette dynamique qui aboutit à une clarification des enjeux et des contraintes de ce que l'on désigne aujourd'hui comme la « mastérisation » de la formation des enseignants. Le résultat actuel est tout à fait précieux en ce qu'il permet de **dessiner une doctrine** en ce domaine, doctrine qui rejoint à maints égards celle qui s'est dégagée du rapport de la commission « Filâtre ».

Quels sont les éléments de cette doctrine ?

Pour un grand nombre de contributeurs, **l'unité du métier** est considérée comme une évidence que la réforme ne doit pas sacrifier, même si cette unité s'accompagne d'une reconnaissance de la pluralité des contextes d'exercice, en liaison étroite avec la diversité des publics auxquels les enseignants sont confrontés. Cette unité du métier se traduit concrètement, notamment par la revendication très majoritaire d'une épreuve commune aux différents concours de recrutement, cette épreuve pouvant être celle déjà identifiée de connaissance du système éducatif.

La **diversité du métier** doit cependant être reconnue dans les caractéristiques des corps actuels, caractéristiques qui **excluent que soit donnée la même réponse, en termes de diplômes comme en termes de concours**. Ainsi, la polyvalence des professeurs des écoles doit conduire à une offre de formation spécifique, comme par ailleurs la spécificité du métier d'enseignant dans les lycées professionnels, ou bien encore celle des professeurs agrégés. Cette logique d'une offre adaptée en fonction de besoins différenciés ne doit cependant pas, pour un certain nombre de contributions, être rabattue exclusivement sur les corps existants d'autant plus que certaines tensions actuelles font « bouger les lignes » à cet égard, en particulier pour la question de la maternelle (un seul corps pour la maternelle et l'élémentaire, mais deux métiers distincts pour de nombreux contributeurs) ou pour le collège (un corps différent de celui des écoles primaires, mais des problématiques en partie communes)

L'idée de métier est associée à une logique de **formation sur la durée**, durée qui permet tout à la fois l'acquisition des connaissances, la construction des compétences et l'édification progressive d'une identité professionnelle. Concrètement de nombreux contributeurs plaident pour une entrée en formation aux métiers de l'enseignement le plus tôt possible (parfois dès l'entrée à l'université) et en tout état de cause, dès le stade de L3, par des parcours aménagés dans le cursus licence. Si l'on rattache cette réflexion à la typologie dressée pour identifier les systèmes de formation des enseignants en Europe, c'est bien un « **modèle simultané** » qui est préconisé, par contraste avec le « modèle consécutif » actuellement en place. Dans ce contexte, les **savoirs** qui sont présentés comme les enjeux de cette formation affichent une ambition qui ne peut être cantonnée au seul cursus Master, et qui doit donc être entreprise en amont (cursus L) mais aussi en aval (néo-titulaire).

**Les trois types de savoirs** qui se dégagent des propositions des contributeurs mettent au premier plan des catégories déjà identifiées, mais qui sont souvent présentées comme indissociables les uns ne pouvant être alternatifs aux autres : les savoirs théoriques, les savoirs pratiques, comme la recherche apparaissent en effet comme constitutifs d'une formation renouvelée des enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle.

Parmi ces trois piliers de la formation des enseignants, **la recherche** mérite sans doute un sort particulier dans la mesure où ce qui est d'abord affirmé, c'est bien le fait que la recherche participe pour l'enseignant d'une véritable formation professionnelle. Cette proposition ne doit cependant pas être entendue comme une préconisation pour l'orientation de tous les étudiants se destinant à l'enseignement dans des « masters recherche ». En effet même si la démarche de recherche doit représenter une visée commune dans les formations, la question de la recherche ne peut être traitée de la même façon pour tous les futurs enseignants. Le primat de la démarche fait que les objets de cette recherche peuvent être divers, ne pas se cantonner au seul champ de l'éducation et concerner les champs des disciplines enseignées.

La question du temps nécessaire à l'acquisition par les étudiants d'une posture liée à la démarche de recherche est mise aussi en relation avec la nécessité de rendre cet aspect de la formation compatible avec les autres, mais aussi avec son rôle dans la construction d'une identité professionnelle.

En formation, la mobilisation de savoirs de différents ordres nécessite **l'intervention d'acteurs divers** et complémentaires, et non concurrents ou exclusifs (formateurs universitaires ou formateurs de terrain par exemple). Cette complémentarité requiert une logique en formation qui est celle de **l'alternance** entre les stages et les formations à l'université. Cette logique de l'alternance se traduit concrètement par l'introduction de stages si possible dans tous les semestres du master et en tout état de cause dans les trois derniers. La nécessité d'agencer harmonieusement ces différents apports de la formation et les différents acteurs qu'elle nécessite suppose une structure capable de coordonner, structurer, articuler l'ensemble de ces apports et acteurs. A cet égard, les IUFM constituent, pour beaucoup de contributeurs, une expérience et un point d'appui précieux pour les universités. Certaines contributions évoquent par ailleurs la nécessité d'une coordination au niveau académique (les universités, l'IUFM et les services académiques), en évoquant notamment l'idée des « conseils de perfectionnement ».

La question de la nécessité d'une **mixité sociale** dans le recrutement des enseignants est aussi abordée avec passion dans de nombreuses contributions. Celles-ci évoquent bien sûr l'éventail des possibilités offertes par les différents systèmes de bourses mais avancent aussi

la proposition plus novatrice d'une **entrée dans la formation opérée à des moments différents** : avant l'entrée en master pour certains étudiants, à la fin du master pour d'autres, par des procédures de VAE ou de retour en formation pour des actifs déjà engagés dans d'autres activités professionnelles.

En se félicitant de l'engagement de l'ensemble des contributeurs dans ces États généraux, les trois conférences organisatrices constatent la richesse des débats auxquels a donné lieu la consultation. Son importance doit alimenter la réflexion des trois conférences mais aussi celle entreprise dans le dispositif institutionnel de concertation mis en place par les deux ministres, Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale.

Synthèse réalisée par le comité d'organisation et de pilotage des États généraux de la formation des enseignants

*Cette synthèse est le reflet d'un ensemble de contributions dont le contenu n'engage en rien les conférences organisatrices des États généraux de la formation des enseignants.*

Septembre 2009

*Sous le parrainage de la Conférence des présidents d'université (CPU), les États généraux de la formation des enseignants étaient organisés par :*

- la Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM)
- la Conférence des directeurs des UFR de lettres, langues, arts, et sciences humaines et sociales (CDUL)
- la Conférence des directeurs des UFR scientifiques des universités françaises (CDUS)

*Avec le partenariat de :*

- la CASDEN
- la MAIF
- la MGEN