



## Réforme de la formation et du recrutement des enseignants

### Avis du Sgen-CFDT

#### Le cadre général

Réfléchir à la formation des enseignants, c'est d'abord réfléchir à l'École que la Nation veut proposer aux élèves dans les décennies qui viennent. Et ce n'est pas l'élève qui doit correspondre à l'École qui lui est proposée, mais bien l'École qui doit évoluer pour répondre aux besoins des élèves d'aujourd'hui et de demain.

Or que savons nous de ces besoins ?

- Qu'il faut élever le niveau de connaissance et de compétence de chacun et donc viser la réussite de tous.
- Qu'un tel objectif n'est atteignable que par une École cohérente sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, débouchant sur l'acquisition par tous d'un socle commun de connaissances et de compétences à partir duquel pourront s'organiser des parcours diversifiés.
- Que l'École n'est plus, loin s'en faut, la seule source du savoir et donc qu'elle ne peut plus se contenter de transmettre. Il lui revient aussi d'apprendre à des jeunes, trop souvent simples consommateurs d'informations, à trier et hiérarchiser ces informations, à exercer un sens critique et une curiosité organisée. De plus l'expérience démontre que plus les élèves sont issus de milieu socioprofessionnels défavorisés, ou rencontrent des difficultés diverses, plus il est nécessaire d'aborder l'acte pédagogique sous plusieurs formes et non seulement par la simple transmission de savoirs.

Cela implique un corps enseignant porteur 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 que ces enseignants soient formés à la fois sur la ou les disciplines qu'ils doivent enseigner, mais aussi sur les méthodes qui permettent de réussir l'appropriation des contenus par les différents publics rencontrés. C'est dire que la formation à l'enseignement doit être d'aussi haut niveau et finalement indissociable de la formation à la discipline.

Ces considérations conduisent le Sgen-CFDT à demander une formation disciplinaire et professionnelle de haut niveau, intégrant les connaissances académiques, l'épistémologie, la didactique, la connaissance des étapes du développement de l'enfant dans toutes ses dimensions, une connaissance des valeurs et du fonctionnement du système éducatif, une pratique de terrain combinée avec une exploitation théorique de cette pratique.

Ce qui nous conduit à proposer un recrutement à la fin du parcours de licence et une formation universitaire de deux années sous statut de stagiaire débouchant sur le niveau master. Les débats actuels ne font que nous renforcer dans la conviction que c'est là le modèle le plus conforme aux enjeux éducatifs à venir.

Dans le schéma voulu par le gouvernement, où la formation est préalable au recrutement, il faut que les concours soient le reflet de l'ensemble des exigences citées plus haut. Ce qui ne sera effectif que si l'on prend des garanties afin que la formation professionnelle ne soit pas portion congrue. En même temps ce schéma gouvernemental présente le grave inconvénient d'orienter vers la formation au métier d'enseignant un grand nombre d'étudiants qui devront se réorienter après avoir échoué aux concours.

Ce cadre contraint impose donc tout à la fois :

- d'organiser une formation complète et des concours cohérents avec elle (épreuves prenant en compte à la fois les connaissances disciplinaires, leurs dimensions épistémologique et didactique, la connaissance du système éducatif, des publics scolarisés ... ) ;
- de donner aux étudiants la possibilité de se réorienter en cas d'échec et de modification du choix professionnel ;
- de ne pas tarir les flux d'étudiants vers les masters recherche.

"Une réponse intermédiaire et réaliste à notre revendication de concours en L3 nous semble être de concevoir un M1 suffisamment généraliste pour déboucher sur des M2 divers, de placer l'admissibilité à la fin de ce M1 (de façon à ce que les étudiants ayant échoué puissent s'investir dans des M2 autres que la filière enseignement), de placer l'admission pendant le M2 et de considérer l'année de stagiaire qui suit le M2 comme faisant partie du temps de formation et donc de l'assortir d'un temps de décharge de service à des fins de formation important (nous préconisons au moins un mi-temps). Nous rajouterons à cette description sommaire l'idée que pour mettre effectivement en œuvre les trois points cités précédemment, le ratio admissibles/admis devrait être le plus serré possible, autour d'une admissibilité à 120% des admis.

Dans la suite de ce document, nous souhaitons développer plusieurs points particuliers concernant le cadrage des masters, les stages, la dimension recherche et l'accompagnement social des étudiants.

## **Le cadrage national des masters « métiers de l'enseignement »**

### **1. Cadrage précis et autonomie des universités.**

On invoque en général une contradiction entre les deux termes : plus un cadrage est précis, moins l'université est autonome, donc incitée à inventer librement les meilleures formules dans la diversité.

Mais l'expérience du travail sur les « maquettes » en novembre 2008 a montré :

- qu'un cadrage très général (au début) désorientait fortement les équipes, confrontées de surcroît à des logiques souvent nouvelles pour elles (logique de la formation par la recherche pour les IUFM, logique de professionnalisation pour les UFR) ;
- qu'il en a résulté un empilement de recommandations (lettre de la ministre, cahier des charges et référentiel 2006 de l'Éducation nationale, grilles AERES, contraintes liées aux concours, exigence d'un niveau élevé en langue et d'un certificat informatique...), qui finalement se révélait très contraignant, et réduisait à peu de chose la fameuse autonomie : il faut un texte unique, plus clair.

Surtout, on a pu constater que ces masters « enseignement » constituaient un modèle nouveau, comportant beaucoup de spécificités :

- C'est une sorte de prototype liant, selon les préconisations du rapport Jolion, recherche et professionnalisation : à ce titre, les équipes ont besoin de repères.
- Il associe nécessairement des équipes d'origines diverses, dont les IUFM fraîchement intégrés. C'est donc beaucoup plus difficile et compliqué que lorsque l'on doit construire un projet de diplôme au sein d'une seule composante, dans laquelle les enseignants chercheurs ont l'habitude de travailler ensemble. Apparaissent de multiples tensions : seule une règle du jeu assez précise permet de les surmonter, et c'est nécessaire pour limiter les conflits et éviter que les instances et les Présidents se trouvent en position difficile d'arbitrage entre plusieurs de leurs composantes.
- Il met en relation l'université et le monde scolaire, ce qui complique encore la tâche, obligeant à prendre en compte les contraintes des rectorats et des établissements scolaires. Sans compter que cela concerne des milieux professionnels aux cultures variées (premier degré, second degré, enseignement professionnel ...), et que cela met en jeu des volumes financiers très importants (nombre d'étudiants concernés, importance des volumes horaires, poids des sites IUFM, des personnels qui y travaillent, etc.)
- Le calendrier va être similaire à celui de 2008 : deux mois à peu près pour surmonter tous ces problèmes. Si les règles du jeu sont claires et précises au départ, cela peut aller assez vite. Sans cela, de palabres en hésitations, d'arbitrages multiples par les instances en conflits de territoires avec d'autres universités, on risque de retomber dans l'ensemble des tensions, découragements, énervements qui ont concouru à la montée des protestations en décembre dernier.

Un cadrage assez précis est le seul moyen d'économiser du temps et de limiter ces tensions.

### **2. Quelle forme de cadrage ?**

Plusieurs écueils : il ne peut procéder par injonction de l'État qui ferait fi de l'autonomie de l'université. Il faut aussi éviter que la juxtaposition des préconisations, de statuts différents (une grille AERES n'a pas la même valeur qu'une circulaire ministérielle), rende la définition du diplôme illisible. Chaque partenaire, chaque équipe s'appuie sur l'un de ces documents comme une arme pour garantir son territoire d'intervention (et les heures de formations s'empilent jusqu'à atteindre des seuils déraisonnables).

Les enseignants des IUFM s'appuyaient sur le cahier des charges de l'Éducation nationale, dont les termes s'avéraient inaudibles par les enseignants des UFR, car formulé dans des mots et dans une culture éducative qui leur était étrangère; et cela d'autant plus que son importance, simplement évoquée par la circulaire, ne paraissait pas très clairement définie.

En revanche, les enseignants des UFR utilisaient la lettre de cadrage, en particulier dans le paragraphe concernant le second degré, pour en déduire l'intégration des nouveaux diplômes aux masters recherche, et donc minorer fortement les aspects de formation professionnelle.

Les enseignants de langue utilisaient l'impératif du niveau C1 pour exiger des centaines d'heures de formation, les professeurs d'informatique de même.

L'exégèse des textes de cadrage sur les concours était largement pratiquée, dans les deux sens.

La grille AERES est venue ensuite donner un semblant d'ordre à ces interprétations, car elle inventoriait et hiérarchisait assez clairement les éléments à assembler, mais nombre d'équipes qu'elle gênait choisissaient de l'ignorer, confiant dans l'idée que, quelle que soit l'évaluation par l'AERES, on ne pourrait les priver de leurs préparations aux concours.

D'une façon générale, ces palabres empêchaient de réfléchir véritablement et de façon globale sur ce que devrait être la formation au métier d'enseignant.

Cette expérience montre :

- qu'il faut un texte unique, émis par le ministre de tutelle, qui serve à la fois à définir le contenu attendu de ces masters, à guider la place de chaque composante dans leur mise en place et à expliciter les apprentissages requis ;
- qu'il faut que ce texte soit formulé de façon audible par des équipes de culture professionnelle différente, et qu'il intègre les principales compétences à développer sous la forme d'un référentiel ;
- qu'il porte sur l'ensemble des éléments de la formation, mais sans fixer de seuils obligatoires, type C1 en langues. Les références sont des objectifs à atteindre, qui conditionnent l'équilibre de la formation (recherche, compétences professionnelles, connaissances) mais pas des niveaux à atteindre impérativement par les candidats sous peine d'élimination.

Sans être complètement contraignant et tout en respectant les choix de chaque université, ce cadrage devrait montrer qu'un écart trop important par rapport à la règle du jeu ainsi définie peut conduire à une mauvaise évaluation ou à un refus d'habilitation.

### **3. Quels contenus du cadrage ?**

- L'obligation d'une signature à la fois par une composante professionnelle et une composante académique : soit sous la forme de tutelle conjointe, lorsqu'on est dans le cadre de la même université, soit sous la forme de co-habilitation, lorsqu'une université ne possède pas de composante professionnelle.
- Une liste de compétences et de connaissances à acquérir (référentiel, à clarifier à partir du cahier des charges de 2006).
- Un cadrage de la recherche pour éviter les dérives : soit une recherche trop lourde et trop académique qui empêcherait une véritable formation professionnelle, soit un simple travail sur l'expérience professionnelle, qui ne pourrait être validé dans la recherche universitaire et créerait des masters étanches et sans liens avec les autres. Deux conditions permettent d'écartier ces risques : il faut que la formation à la recherche soit mutualisable (ce qui contraint à un lien explicite avec les recherches universitaires) et qu'elle soit professionnalisante.
- Une définition précise des stages et des conditions de leur accompagnement.

## **Les stages**

### **Quelques principes**

1. La continuité et la progressivité de la confrontation avec la réalité scolaire ; et la découverte nécessaire de la diversité des métiers de l'enseignement.
2. La nécessité d'éviter la pédagogie en chambre. Une bonne formation professionnelle passe par une mise en relation constante entre l'acquisition de connaissances et de compétences académiques, la réflexion sur les formes de leur transmission aux publics scolaires, la connaissance de ces publics et l'expérience concrète de la relation pédagogique.
3. Le besoin de lier, dans l'encadrement des stages, les équipes universitaires et les équipes de praticiens. C'est le moyen d'éviter les dérives théoriciennes des enseignants universitaires ; d'éviter aussi la juxtaposition entre une approche conceptuelle et réflexive et une formation par imitation et apprentissage : autant la diversité des points de vue est utile à la construction professionnelle de chaque enseignant, autant l'incohérence qui résulterait de la seule addition, de surcroît séparée dans le temps et dans l'espace, de deux approches du métier leur serait nuisible.

Cela veut dire que la dimension pratique de la formation des enseignants doit être pensée sur 6 ans, de l'entrée à l'université jusqu'à l'année de stage. Et qu'elle doit être le fait d'équipes cohérentes, évitant la coupure (a fortiori la concurrence ou les rivalités) entre les statuts et les degrés d'enseignement.

### **Un schéma :**

1. En L1 et L2. On est dans une phase de découverte et d'orientation. Les étudiants qui se destinent aux métiers de l'éducation doivent pouvoir observer l'ensemble des lieux de formation des enfants et des adolescents, voire des jeunes adultes. Ce moment de découverte, permettant les choix d'orientation futurs, doit concerner les divers maillons du système scolaire, écoles, collèges, lycées professionnels, lycées généraux ; mais aussi des lieux d'éducation spécialisés (Greta, Rased, éducation spécialisée), des lieux de formation privés ou publics (éducateurs de terrain, associations, enseignement privé, aide sociale à l'enfance, centres de vacances etc.).

2. En L3 et M1 (dans l'hypothèse où l'admissibilité en fin de M1 rend difficile une pratique de terrain longue et approfondie pendant cette année d'étude). On est dans une phase où l'on passe de la découverte à une spécialisation sur un segment du système éducatif, et de l'observation à la pratique accompagnée. Entamer cette démarche en L3 est nécessaire pour éviter des erreurs de choix et des illusions sur la réalité des métiers, en confrontant des étudiants à la pratique. La continuer en M1 permet de lier cette première initiation à la pratique aux connaissances que les étudiants sont en train d'acquérir pour leur diplôme de master et pour les épreuves des concours. Si le volume de ces stages est inévitablement limité par le temps de formation consacré à l'acquisition des connaissances et des compétences académiques, ils permettent néanmoins d'initier l'aller-retour entre théorie et pratique caractéristique des formations en alternance.

3. En M2, une formation professionnelle sérieuse passe par l'expérience d'une responsabilité de classe, dans au moins deux niveaux d'enseignement (collège et lycée dans le second degré, maternelle et élémentaire dans le premier degré, lycée et entreprise dans l'enseignement professionnel). Cette prise de responsabilité doit être fortement encadrée et accompagnée de formations, à la fois théoriques et concrètes, à la didactique et à la connaissance des élèves.

4. Pendant l'année de stage, une formation continuée nécessite une forte décharge de service permettant de surmonter les difficultés de l'entrée dans le métier et de lier l'exercice professionnel à une réflexion sur l'acte éducatif.

### **Quelques conséquences :**

1. Le volume de ces stages et la complexité de l'accueil des étudiants rend nécessaire l'identification, par les responsables des enseignements scolaires, d'un interlocuteur unique régional, donc d'une composante universitaire spécialisée.

2. Leur mise en œuvre et leur accompagnement imposent la constitution d'équipes multicatégorielles associant des enseignants universitaires et des professionnels de l'éducation scolaire.

3. La cohérence du cursus ainsi que les réorientations possibles à chaque étape de ce cursus induit une continuité dans l'accompagnement de cette professionnalisation progressive : à ce titre, il est nécessaire que l'année de stage puisse se situer en continuité avec la formation préalable donc ait lieu, autant que possible, dans la même région.

## **La dimension recherche**

1. L'initiation et la participation à la recherche scientifique est, pour un enseignant, une formation professionnelle.

1-1. La recherche permet 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.

1-2. 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.

1-3. 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 codes réservés à quelques érudits mais une méthode concrète et rationnelle que l'école a pour mission de transmettre au plus grand nombre.

1-4. Elle lui donne une spécialité qui, même étroite, peut prendre toute sa valeur dans le travail d'une équipe enseignante.

En somme, elle n'est pas 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 la justification du besoin de recruter au niveau master, parce que c'est un outil, proprement universitaire, 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.

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

Il faut donc éviter que l'initiation et la participation à la recherche scientifique ne soit présentées ou vécues comme un pensum, obstacle superfétatoire à une bonne formation. Pour cela, le choix du sujet et de la spécialité de recherche doit rester libre : il n'y a de recherche authentique que si elle correspond à une curiosité issue d'un parcours personnel ; un tutorat doit aider l'étudiant à expliciter son projet. Et une place suffisante doit lui être consacrée. Le jury d'oral du concours doit avoir connaissance du sujet de recherche du candidat et pouvoir lui demander d'en parler.

Par ailleurs, le caractère mutualisable (avec les autres masters) d'au moins une partie des UE d'initiation à la recherche doit éviter l'enfermement professionnel (simple récit d'expérience).

3. Elle peut, de façon préférentielle, concerner le champ de sa mission éducative, mais cela ne doit pas être obligatoire.

Cela découle de ce qui précède. On doit encourager les étudiants, dans le cadrage comme dans le tutorat, à développer la dimension professionnelle (épistémologie et histoire du sujet traité, aspects didactiques, thèmes concernant le champ éducatif), mais sans en faire une contrainte, pour respecter la liberté nécessaire à l'investissement dans une recherche.

4. Elle doit pouvoir rester compatible avec les autres aspects de la formation professionnelle.

Si l'on se place dans l'hypothèse d'une admissibilité en fin de M1 et d'une admission en fin de M2, cela veut dire qu'il faut éviter les deux seconds semestres. On peut donc imaginer des UE d'initiation et une définition d'un sujet de recherche en S7, validé sous la forme d'un dossier de base (synthèse bibliographique, historique de la question, hypothèses et problématique). Puis d'un mémoire à produire en fin de S9, pouvant, dans cette phase plus liée aux stages et à la formation professionnelle, comporter une mise en relation avec le métier.

5. Pour des publics particuliers, elle doit pouvoir prendre des formes adaptées.

On pense ici à des publics plus distants de la culture universitaire (reprises d'études, mères de famille, disciplines techniques ou professionnelles). Il faut dans ce cas renforcer le tutorat de mise à niveau et peut être entamer la démarche dès L3 ; et d'autre part admettre des formes de recherche appliquée moins académiques, par exemple en relation avec l'expérience professionnelle (ex: mise en œuvre d'une démarche qualité dans un service d'entreprise, adaptation d'un logiciel à une fonction professionnelle particulière, etc.).

## **L'accompagnement social des étudiants**

Les objectifs d'un accompagnement social vers les métiers de l'enseignement sont :

- Une volonté d'équité, pour permettre aux postulants de poursuivre des études très lourdes car elles combinent l'obtention d'un master à dimension professionnelle (donc avec des volumes importants de formation) et la confrontation à une dure sélection par concours (donc exigeant un travail personnel considérable). Plus que dans toute autre formation, la sélection par le temps disponible joue à plein.
- Une volonté de recréer une diversité dans les origines sociales des enseignants, qui n'existe déjà plus qu'à la marge, au moment même où elle devient plus nécessaire que jamais pour réduire le fossé culturel qui sépare les professeurs d'un public massifié.
- Dans le cas des disciplines techniques et professionnelles, la nécessité de créer un vivier de candidats issus de la pratique professionnelle.

Les méthodes présentes ou passées pour organiser cet accompagnement social sont toutes utiles et toutes sujettes à objections. On peut citer :

- Les bourses. Elles peuvent répondre à l'objectif d'équité, si elles sont d'un volume suffisant. Mais 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. 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.
- Les stages rémunérés constituent une bonne mesure, à condition que les épreuves des concours valorisent l'expérience professionnelle qu'ils permettent d'acquérir. Mais cela ne concerne qu'un petit fragment du cursus, sur une partie du M2, donc à un stade du parcours des étudiants où la sélection sociale a déjà joué à plein.
- La rémunération des aides de vie scolaire constitue en même temps un précieux moyen de financement des études et une très utile expérience du monde éducatif. Mais ces fonctions deviennent fortement pénalisantes dans les moments de ces parcours où la compétition entre les candidats se fait la plus aiguë : soit au moment des concours et en particulier des épreuves d'admissibilité. Il est donc nécessaire d'aménager le statut des AVS pour leur offrir, après deux années d'exercice, le bénéfice d'un semestre d'études rémunérées (sans la contrainte de la présence dans les établissements scolaires).
- Les anciens IPES présentaient l'intérêt d'un pré-recrutement précoce, ouvrant droit aux cotisations de retraite, et permettant un parcours d'études dans de bonnes conditions, d'autant que le succès aux épreuves de pré-recrutement valait dispense de l'écrit du CAPES. Mais ils ne permettaient qu'à la marge la promotion d'un contingent très limité d'étudiants issus des milieux populaires, parce que cette sélection précoce, sans critères sociaux, favorisait l'aisance culturelle des enfants des classes moyennes supérieures. Et ils posaient le problème des reçus aux IPES et collés au CAPES, censés rembourser leurs allocations d'étude.
- L'année préparatoire qui permettait aux IUFM d'aider des étudiants à accéder à la licence est une bonne esquisse de ce que pourrait être une assistance pédagogique soutenant des étudiants d'origine sociale modeste. Mais elle était limitée à de petits segments de formation (essentiellement des matières techniques ou professionnelles sans parcours clairs de licence) et n'était pas liée à un soutien financier.

Il faut donc maintenir et renforcer les trois dispositifs en vigueur ou proposés (AVS, bourses, stages rémunérés), sous réserve des adaptations que l'on vient de décrire. Mais si l'on se fixe un objectif de diversité sociale, il est inévitable d'y ajouter un dispositif spécifique, utilisant et corrigeant les expériences des IPES et de l'année préparatoire. On peut le décrire comme suit.

1. Un accès réservé à des catégories de candidats susceptibles d'apporter la diversité sociale recherchée, en particulier en fonction de leurs parcours scolaires ou professionnels antérieurs : 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.
2. Une sélection, en fonction d'un nombre d'admis fixé par régions, sur dossiers, lettres et entretiens de motivation, par un jury mixte université/enseignements scolaires. La sélection devrait se faire au niveau Bac+2 (éventuellement avec VAE).
3. Un tutorat pédagogique : aide à constitution d'un dossier de VAE, orientation dans le parcours de L3 et vers les masters, cours de rattrapages, encadrement des études et du travail personnel.
4. Un soutien financier aux trois années d'études.
5. 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.