

Réflexions sur la réforme de la formation des maîtres en France en 2010

Sylvie Coppé(*)

Depuis deux ans, en France, une réforme de la formation des maîtres a été programmée. Elle doit entrer en vigueur en septembre 2010. Nous souhaitons présenter cette réforme et indiquer les questions qu'elle soulève ainsi que nos points de désaccord. Ce texte concerne l'ensemble des formations (Professeurs des écoles, Professeurs de lycées professionnels, Professeurs de Lycées et collèges, etc.).

La nécessité d'une formation professionnelle depuis longtemps affirmée

Pour commencer cette réflexion, nous soumettons aux lecteurs ces quelques extraits d'un texte de Durkheim⁽¹⁾ de 1905, qui est celui d'une leçon d'ouverture faite devant les candidats à l'agrégation à Paris et qui s'intitule « L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France » :

« Mon rôle, Messieurs, n'est pas de vous enseigner la technique de votre métier : elle ne peut s'apprendre que par l'usage et c'est par l'usage que vous l'apprendrez l'an prochain. Mais une technique, quelle qu'elle soit, dégénère vite en un vulgaire empirisme, si celui qui s'en sert n'a jamais été mis à même de réfléchir au but qu'elle poursuit et aux moyens qu'elle emploie. Tourner votre réflexion vers les choses de l'enseignement et vous apprendre à l'y appliquer avec méthode, voilà précisément quelle sera ma tâche. Un enseignement pédagogique doit, en effet, se proposer, non de communiquer au futur praticien un certain nombre de procédés et de recettes, mais de lui donner pleine conscience de sa fonction. »

Nous voyons dans le titre qu'une des préoccupations de Durkheim est l'évolution de l'enseignement secondaire qu'il lie à la capacité de réflexion des professeurs – « La réflexion, en effet, est l'antagoniste naturelle, l'ennemie-née de la routine. » – et, dans la suite, on peut comprendre qu'il déplore un certain immobilisme de l'enseignement classique.

Dans ce texte, hélas d'une grande modernité, Durkheim argumente fortement sur la nécessité d'une formation à l'enseignement, c'est-à-dire d'une formation qui ne soit pas uniquement disciplinaire, y compris pour les professeurs de lycées, alors qu'il remarque que celle-ci est davantage acceptée pour les maîtres du primaire :

« Seulement on estime que, par une véritable grâce d'état, le professeur de lycée

(*) Présidente de la CORFEM (Commission Inter IREM de Recherche sur la Formation des Enseignants de Mathématiques).

(1) On peut trouver ce texte dans Émile Durkheim, *Éducation et psychologie*, Paris PUF, réédition Quadrige 1995, chapitre 4.

n'a pas besoin d'être spécialement entraîné et exercé à cette forme particulière de réflexion. Passe encore, dit-on, pour les maîtres de nos écoles primaires ! »

Ainsi, les débats sur la nécessité d'une formation professionnelle des enseignants français avaient déjà cours il y a plus d'un siècle. D'ailleurs Durkheim s'étonne que cette question se pose de façon particulière pour le métier de professeur, ce qui nous semble toujours pertinent et que nous reprendrons à notre compte à propos de la réforme actuelle (notons au passage que la situation n'est pas la même dans d'autres pays⁽²⁾) :

« En un temps où, dans toutes les sphères de l'activité humaine, on voit la science, la théorie, la spéculation, c'est-à-dire en somme la réflexion, pénétrer de plus en plus la pratique et l'éclairer, il serait par trop étrange que, seule, l'activité de l'éducateur fit exception. »

Depuis 1990, date de création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), ce débat n'a cessé d'apparaître de façon plus ou moins voilée à travers les critiques formulées envers le travail fait dans les IUFM. Bien sûr, certaines critiques étaient certainement fondées et pouvaient être entendues de façon constructive. D'ailleurs, les formateurs que nous sommes savent bien que des évolutions importantes n'ont pas cessé depuis la création des IUFM à la fois dans les contenus de la formation et dans ses modalités. Ces évolutions ont été le fruit d'une adaptation continue à de nouvelles données. Elles proviennent d'une part du développement des ingénieries de formation initiale (en lien avec les recherches) et d'autre part, des modifications régulières des textes de cadrage de la formation. Le dernier de janvier 2007 (BO n° 4 du 4 janvier 2007) a encore conduit récemment les IUFM à faire évoluer leurs plans de formation notamment en intégrant une évaluation par compétences.

Cependant, ceux qui ont participé à la formation, formateurs comme formés, ont pu remarquer que certaines critiques ne visaient qu'à remettre en cause le principe même de la formation. Ainsi, les oppositions sempiternelles et stériles entre théorie et pratique, entre formation sur le terrain et formation à l'IUFM, entre formation disciplinaire et didactique, ou entre didactique et pédagogique n'ont pas cessé. Dans le texte cité précédemment, Durkheim prend bien en compte ces différents aspects pour montrer non leur opposition, mais leur complémentarité. À ceux qui ont opposé formation sur le terrain et formation à l'IUFM, il est bon de préciser que la formation en IUFM organisait cette alternance et comprenait en fait ces deux aspects, les stages faisant partie intégrante de la formation initiale en IUFM.

La création des IUFM

C'est le rapport Bancel, intitulé *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* remis au ministre Jospin en 1989, qui est à l'origine de la création des IUFM. Ainsi, ceux-ci ont été créés dans le cadre de la loi d'orientation de 1989 et se sont vu confier la formation initiale de tous les enseignants du primaire et du second degré.

(2) Pour avoir des précisions, on peut consulter le rapport du CSEE (Comité Syndical Européen de l'Éducation) intitulé « La formation des enseignants en Europe » Voir le site <http://www.csee-etuice.org/>

Trois IUFM expérimentaux ont été ouverts en septembre 1990, puis le système a été étendu à l'ensemble des académies à la rentrée suivante. La formation de tous les professeurs (sauf ceux du supérieur) a été ainsi unifiée et les IUFM se sont substitués alors aux structures de formation des enseignants préexistantes : Écoles Normales pour les instituteurs qui deviennent alors professeurs des écoles, CPR (Centre Pédagogique Régional) pour les professeurs des collèges et lycées, ENNA (École Normale Nationale d'Apprentissage) pour les professeurs de l'enseignement technique et professionnel.

L'introduction du rapport Bancel souligne la nécessaire participation de tous les acteurs du système à la formation, ainsi qu'une certaine remise en cause des cadres d'analyse :

« La réussite de la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres implique que soient réunies plusieurs conditions : une définition claire des objectifs poursuivis, une impulsion émanant de l'autorité ministérielle et, condition fondamentale, la participation pleine et entière des acteurs et des partenaires concernés à une entreprise essentielle pour l'avenir de notre système éducatif, ce qui suppose que chacun accepte de placer ses propres analyses dans un contexte différent et dans une logique nouvelle. »

Le rapport évoque aussi la définition des objectifs de la formation et les compétences à travailler.

« L'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. C'est à cette condition qu'ils seront en mesure de suivre l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et de contribuer, dans l'exercice efficace et épanouissant de leur métier, à la réalisation des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs de la politique éducative nationale. Ces compétences, quelles sont-elles ?

Chacune de ces compétences met en œuvre trois pôles de connaissances qui délimitent les contours d'une professionnalité globale :

- le premier pôle est constitué par les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines) ;
- le deuxième pôle est constitué par les connaissances relatives à la gestion des apprentissages (didactiques et pédagogiques) ;
- le troisième pôle est constitué par les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, structures et fonctionnement de l'institution, compréhension de la dynamique des projets d'établissements, etc.).

Dans cet ensemble, le travail et la réflexion sur l'organisation, le sens et la portée des contenus et des méthodes détiennent une place fondamentale. »

On voit, notamment dans la première phrase, l'importance donnée à l'articulation entre des connaissances universitaires et des savoir-faire pratiques. L'alternance est donc au cœur du dispositif.

Depuis 1990, et pour la dernière fois cette année en 2009-2010, les professeurs du premier degré et du second degré pouvaient s'inscrire aux concours d'enseignement avec une licence (pour le CRPE, le CAPES/CAPET, le CAPLP) ou avec une maîtrise pour l'agrégation. Ils pouvaient ou non préparer ce concours dans les IUFM. Quand ils avaient réussi, ils devenaient professeurs stagiaires (rémunérés en tant que tels) et ils avaient une formation en alternance pendant une année scolaire entière : un tiers du temps sur le terrain avec une (ou des) classe(s) dont ils sont complètement responsables (à l'année pour les professeurs de collège et lycée et sur quelques semaines pour les professeurs des écoles) et deux tiers de temps à l'IUFM. Les lauréats du concours 2010 n'auront pas droit à cette formation en IUFM et vont être les premiers à connaître le système mis en place par la réforme.

Le niveau de formation des enseignants formés jusqu'à présent correspondait bien à cinq années après le baccalauréat. C'est pourquoi nous avons toujours souhaité que ce niveau puisse être reconnu comme le niveau d'un master. D'ailleurs certaines universités, comme celles de Lyon 1 et Lyon 2, Montpellier 2, et d'autres, proposaient un master professionnel associé à la formation pour les stagiaires volontaires.

Donc, en résumé et en simplifiant un peu, jusqu'à présent les professeurs ont un niveau de formation élevé dans une discipline (pendant 4 ou 5 années), puis ils ont une année de formation professionnelle initiale en alternance pour développer diverses compétences nécessaires pour exercer le métier d'enseignant (le texte de cadrage de 2007 définit 10 compétences) et pour passer de la position d'étudiant à celle de professeur. Sur l'ensemble du dispositif, une année de formation professionnelle peut déjà sembler un minimum, c'est ce qui est toujours ressorti des souhaits d'amélioration de la formation en IUFM.

Le contexte de la réforme actuelle

Pour comprendre les enjeux de la réforme actuelle de la formation des enseignants, dite « de la mastérisation », il est important de la situer dans le contexte suivant.

Tout d'abord, la demande de l'Union Européenne d'une uniformisation des diplômes avec le système LMD (Licence, Master, Doctorat), uniformisation permettant théoriquement à un enseignant d'un pays d'enseigner dans un autre pays de l'Union en visant un mode de recrutement homogène. De plus, la France est un des rares pays à recruter par concours. Ensuite, le gouvernement français actuel mène une politique de réduction drastique des moyens pour l'enseignement et du nombre de fonctionnaires. Actuellement, les enseignants stagiaires ont environ un tiers-temps d'enseignement (8 heures au maximum pour un stagiaire futur professeur de collège ou lycée) ; à partir de septembre 2010, ils enseigneront à temps complet tout en ayant un statut de stagiaire, ce qui occasionnera des économies budgétaires et de personnels non négligeables.

D'un autre côté, les recherches sur l'enseignement en France depuis les années soixante-dix montrent que le métier devient plus complexe à cause de la massification de l'enseignement, à cause d'un contexte socio-économique difficile, et parce que les tâches qui sont demandées aux professeurs ne cessent de croître et de se diversifier. De

nombreux travaux de recherche ont été publiés pendant cette période, tant en France qu'à l'étranger. Tous montrent la complexité du métier – donc, de la formation – et la multitude des compétences à développer.

Nous savons bien que les processus d'apprentissage sont des processus complexes, qu'ils peuvent être analysés, éclairés par des analyses psychologiques, didactiques, sociologiques, etc. La transposition des savoirs pour les rendre enseignables nécessite des connaissances didactiques relevant de la discipline, de l'histoire, de l'épistémologie. Les méthodes d'enseignement visant à rendre l'élève actif dans ses apprentissages, à permettre des progressions différenciées ne peuvent être mises en place sans mobiliser des compétences diverses qui ne peuvent être apprises seulement en situation. Les questions portant sur le métier, sur la place des disciplines, sur l'évaluation doivent pouvoir être discutées collectivement et remises en cause. Par ailleurs, si la pratique dans les classes est une part nécessaire d'une formation conçue dans l'alternance, il est tout aussi nécessaire de préparer, d'accompagner, d'analyser ces pratiques. Les personnes aptes à faire ce type d'encadrement des stages exercent elles aussi un métier de formateur qui s'apprend, ce sont les conseillers pédagogiques tuteurs du terrain, mais aussi les formateurs des IUFM qui ont pour mission essentielle de pouvoir mettre en lien les théories pédagogiques et didactiques avec les expérimentations vécues par les stagiaires. Mais ces formateurs risquent bien d'être totalement oubliés dans la « mastérisation ».

Enfin, les critiques portées à la formation depuis la création des IUFM n'ont pas cessé et ont été largement relayées par les médias, et cela, souvent, sans autre forme d'analyse. Mais notons que les rapports commandés par l'institution, loin d'être négatifs, n'ont pas été fortement relayés par celle-ci.

En voici trois exemples. Le premier extrait provient du rapport d'évaluation commandé par le CNE (Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique) en janvier 2001 : *Les IUFM au tournant de leur première décennie : panorama et perspective*. On peut noter que les auteurs vont à l'encontre des critiques formulées :

« L'image d'ensemble des IUFM qui se dégage des évaluations conduites par le CNE dans vingt-deux d'entre eux est positive. Pour l'essentiel, et dans un contexte souvent difficile, dont ce rapport fait état, les IUFM remplissent les missions pour lesquelles ils ont été créés. Les avis sur la qualité des jeunes enseignants qui en sortent, recueillis auprès des inspecteurs et des chefs d'établissement rencontrés, sont convergents : ils sont mieux préparés à leur métier qu'auparavant. Le CNE ne peut donc pas valider le bien-fondé d'un certain nombre de procès faits aux IUFM – “ pensée pédagogique unique ”, “ emprise des sciences de l'éducation ”, “ mépris pour les savoirs disciplinaires ” – ou de certaines généralisations hâtives à partir de tel ou tel incident, de tel ou tel témoignage, de telle ou telle statistique, ou de tel ou tel article de presse. »

Le second est un rapport de l'Inspection Générale : *La formation initiale et continue des maîtres* paru en février 2003. Il est beaucoup plus prospectif et resitue les formations initiale et continue dans le contexte à venir. Il met fortement l'accent sur la professionnalisation. Dans l'extrait cité, nous constatons qu'il interpelle

l'institution sur le manque de clarté des buts et objectifs fixés, ne permettant pas aux acteurs de se retrouver dans des injonctions multiples et quelquefois contradictoires :

« La mission d'inspection générale a fait ensuite un certain nombre de propositions qu'elle n'a voulu voir apparaître ni comme un catalogue ni comme un plan " clés en main " : elle a tiré de l'examen critique de la situation existante un petit nombre d'idées simples susceptibles de l'améliorer ou d'éviter qu'elle se dégrade, surtout, si des réponses nouvelles n'étaient pas apportées :

- Il est indispensable de proposer dès que possible une réorganisation des cursus de formation initiale, **donnant à la formation plus de temps au service d'une meilleure qualité finale** ;
- L'État, responsable majeur de l'éducation comme employeur des maîtres devrait mieux assumer les responsabilités qui sont les siennes en matière de formation, tant pour **dire ses attentes** que pour mettre en place les **structures susceptibles de favoriser sa politique** ;
- Il ne s'agit pas seulement de modifier des structures, mais de repenser la signification de la formation tant initiale que continue des maîtres, la première pour **marquer plus fortement qu'il s'agit de former un professionnel**, au sens le plus fort du mot, la seconde pour proclamer qu'elle doit tenir, dans les représentations des maîtres comme dans le déroulement de leur carrière, une **place aussi importante que la formation initiale, d'ailleurs en continuité avec elle.** »

Le troisième rapport de mars 2002, provient de l'Inspection générale de mathématiques. Il s'intitule *Mathématiques, état de la discipline*, en voici un extrait :

« De l'avis général des IA-IPR, la formation pédagogique délivrée en IUFM est de bonne qualité. Les futurs enseignants arrivent en stage bien mieux préparés que par le passé à affronter une classe ; ce constat est d'autant plus encourageant que les classes confiées aux stagiaires ne sont pas toujours les plus faciles. »

Un autre extrait confirme nos craintes concernant les deux années de master qui vont nécessiter pour l'étudiant la réussite conjointe d'un concours, d'un examen tout en ayant un stage d'un maximum de 108 heures, ce qui nous apparaît totalement irréaliste :

« La préparation à l'écrit du CAPES est majoritairement assurée par l'université ; cependant 59% des reçus sont inscrits en IUFM. Il semble que l'essentiel de la formation en IUFM porte sur l'oral. La spécificité de l'épreuve sur dossier demande d'y consacrer un effort important pendant un an, à tel point que l'on constate que les candidats qui préparent en même temps une maîtrise, voire l'agrégation, obtiennent des résultats nettement moins bons. »

Cet extrait contribue à consolider nos craintes.

Les principes de la formation qui guident notre réflexion

Dans le cadre de la CORFEM (Commission Inter IREM de Recherche sur la Formation des Enseignants de Mathématiques du Second degré), nous souhaitons affirmer quelques principes qui guident notre réflexion sur la réforme.

La CORFEM considère :

- que les professeurs doivent continuer à être des fonctionnaires de l'État français,
- que leur recrutement débute par une période de formation en tant que stagiaire de l'état, constituée pour au minimum un tiers à leur formation dans les IUFM et pour un grand maximum de deux tiers à l'enseignement dans un établissement scolaire.

L'année de stagiaire de l'État, cinquième année après le baccalauréat, fait ainsi partie intégrante de la formation universitaire et professionnelle. Rémunérée, elle permet à davantage de candidats d'envisager une carrière d'enseignants, notamment ceux issus de milieux les plus modestes.

L'actuel projet ministériel maintient le statut de professeur stagiaire, mais cette année est repoussée d'un an après le baccalauréat et peut consister en un temps plein devant élèves et être exempte de toute formation pédagogique et pratique. Ce mode de recrutement permet à l'État l'économie d'une année de salaire et contribue à reculer un peu plus la retraite du fonctionnaire ou à la rémunérer à un taux moindre. Mais ces considérations matérielles, même si elles ne sont pas insignifiantes, ne doivent pas cacher la dramatique absence de formation pédagogique et pratique que cache cette réforme.

En effet, comme tout métier, le métier d'enseignant s'apprend, et nécessite une véritable formation professionnelle articulant des dimensions disciplinaires orientées par les besoins de la profession, des dimensions didactiques et pédagogiques finalisées par la conception, l'analyse, le développement et la mise en œuvre de séquences d'enseignement, et d'autres dimensions plus générales (psychologique, sociologique, etc.). Il est alors primordial d'associer des éléments théoriques avec des éléments relevant de l'analyse de situations pratiques, ce qui souligne l'importance du travail complémentaire entre des personnels de statuts différents. Ce métier ne peut être appris sur le seul terrain en lien avec un compagnon qui est certes un professeur de terrain, mais en privant le stagiaire des apports des autres formateurs de statuts et de compétences variés.

Il faut mettre au cœur du dispositif de formation l'alternance qui permet à la fois de motiver la formation dispensée, de construire des pratiques d'enseignement et d'apprendre à avoir un regard réflexif sur celles-ci.

Il faut utiliser le savoir-faire des IUFM car ceux-ci ont acquis une expertise certaine dans la constitution et la mise en œuvre de la formation. Le potentiel humain des IUFM est porteur d'une grande richesse acquise depuis leur création, héritée en partie des écoles normales et des IREM, et il ne cesse de se développer. Les travaux des commissions comme la CORFEM et la COPIRELEM⁽³⁾ peuvent en attester ; les thèses en didactique des mathématiques soutenues par des enseignants des IUFM et portant sur l'analyse des pratiques enseignantes ou encore sur les problèmes de la profession constituent des preuves supplémentaires de cette richesse. La recherche en

(3) Commission Permanente des Irem pour l'École Élémentaire.

éducation doit à la fois aider à l'élaboration des formations mais aussi pouvoir se nourrir de celles-ci et développer de nouveaux sujets de recherche. Couper la formation des professeurs stagiaires de cet apport nous apparaît comme une aberration et un gaspillage de compétences.

Dans cette perspective, il paraît essentiel que tout master d'enseignement prenne en charge le travail sur les discipline en vue de leur enseignement ainsi que les aspects didactiques et pédagogiques en lien avec la pratique du métier. Il est aussi essentiel que la seule priorité des masters d'enseignement soit la formation à l'enseignement et que ceux-ci ne dispersent pas leurs formations sur des axes variés, au détriment de celle-ci. Les mémoires de master doivent ainsi porter sur l'analyse et le développement d'une question professionnelle consolidant la formation par alternance. Il est tout à fait primordial que le concours, dans ses modalités et ses contenus, rende lisible et visible la place attribuée à la professionnalisation. Ainsi, il semble déterminant de bien choisir la place du concours ainsi que son contenu, notamment en y intégrant une épreuve professionnelle en situation d'enseignement.

Nous défendons le principe d'un cadrage national qui ne puisse permettre des interprétations locales et qui garantisse la qualité de la formation des enseignants.

Les principes de la réforme énoncés par le ministère et commentés

Voici maintenant les objectifs et quelques modalités tels qu'ils sont affichés sur le site du Ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-de-recrutement-des-personnels-enseignants-et-d-education.html>

Dans la colonne de droite, nos commentaires.

« La réforme vise plusieurs objectifs :	
– élever le niveau de qualification des personnels enseignants, au moment du recrutement.	Comment afficher une position contraire ? Mais le niveau de qualification des enseignants est tout autant un niveau professionnel que disciplinaire. Or la formation professionnelle disparaît quasiment !
– intégrer la formation des maîtres dans le dispositif L.M.D. : à terme les enseignants qui seront recrutés disposeront d'un master.	C'est-à-dire alignement sur des positions européennes en termes de nombres d'années après le bac. Mais qu'en est-il des contenus, des formations pratiques dispensées dans certains pays et pas dans d'autres ? N'y a-t-il pas un risque de perte de la qualité de fonctionnaire au profit d'une qualification qui permettra de former un vivier de personnels précaires ?
– préserver les possibilités de réorientation pour les étudiants qui ne	C'est donc offrir des formations tous azimuts au détriment d'une véritable for-

seront pas recrutés.	mation professionnelle, cela risque d'être une disqualification <i>a priori</i> de la qualité des masters d'enseignement.
– préparer progressivement au métier avant les concours. Les étudiants pourront suivre des stages d'observation et de pratique accompagnée et des stages en responsabilité dans des classes.	Comment et par qui, à quel moment ces stages seront-ils organisés ? Le stage en responsabilité, rémunéré, sera-t-il encadré et par qui ? On peut craindre que les étudiants les plus démunis participeront à ces stages pour des raisons financières et diminueront ainsi leurs chances de réussite au concours. D'autre part ces stages ne semblent pas obligatoires.
– offrir des mécanismes d'encouragement et de promotion sociale pour ceux qui se destinent à l'enseignement.	Lesquels ? Le texte est bien muet sur ce point.
Le principe de concours nationaux pour le recrutement des enseignants est conservé pour tous les concours de professeurs certifiés (CAPES), professeurs d'éducation physique et sportive (CAPEPS), professeurs de lycée professionnel (C.A.P.L.P.), conseillers principaux d'éducation (C.P.E.) et de l'agrégation. Le concours de recrutement de professeurs des écoles (C.R.P.E.) reste académique.	Pourquoi un concours académique pour les professeurs des écoles alors que les formations sont alignées ? Pourquoi les professeurs agrégés ne bénéficient-ils pas de formation pédagogique ? Ils ne sont pas concernés par les nouvelles modalités !
Les étudiants préparant le concours enseignant sont sensibilisés progressivement aux métiers de l'enseignement . Cette démarche comprend des stages d'observation et de pratique accompagnée ou des stages en responsabilité en école, collège et lycée. Ils sont proposés dès la première année de master.	Des stages seront proposés, au bon vouloir des Recteurs, mais ils ne seront pas obligatoires contrairement à ce qui a cours actuellement, notamment pour la formation des professeurs des écoles.
Les stages Les stages d'observation et de pratique accompagnée ne sont pas rémunérés. Les étudiants sont présents par binôme auprès d'un enseignant, d'un documentaliste ou d'un conseiller princi-	Être <i>présents auprès</i> est-ce prendre la classe en main en toute responsabilité ? Il convient de souligner <i>maximale</i> . Le minimum pouvant être de zéro et malheureusement atteint. Comment seront formés ces professeurs

<p>pal d'éducation (C.P.E.). Les stages en responsabilité ont une durée maximale de 108 heures et sont rémunérés. Les stagiaires sont assistés d'un professeur référent.</p>	<p>référents, comment leur travail sera-t-il reconnu ? Se sentiront-ils contraints d'accepter (avancement, mutation, etc.) ? Ce ne sont pas ces quelques stages qui devraient être rémunérés, mais une véritable année de stage.</p>
<p>La première année d'enseignement Lorsqu'ils ont réussi au concours et validé leur année de M1 (ou de M2 à partir de 2011), les lauréats sont affectés dans un établissement. Leur formation prend diverses formes : actions de formation à l'université, tutorat et autres actions d'accompagnement. À la fin de cette année, le professeur stagiaire est titularisé s'il est évalué positivement. »</p>	<p>Aucune assurance n'est donnée quant aux modalités, ni aux volumes de formation à l'université, c'est-à-dire dans les composantes IUFM qui en font partie intégrante. Le risque est grand que, dans de nombreuses académies, ces stagiaires ne soient affectés à temps complet devant des élèves et qu'un semblant de formation soit dispensé de manière épisodique en plus de leur service.</p>

On peut constater que ne figure dans ce texte aucun principe général sur les buts de la formation tels que le réclamait le rapport de l'Inspection générale de 2003 cité ci-dessus. Les modalités d'organisation (concours, stages, rémunération, etc.) sont assez vagues.

La désignation IUFM est ignorée de ce texte au profit du mot *université*, alors même que le décret qui les intègre comme Écoles internes les désigne de manière éponyme. Le texte laisse aussi penser que tutorat et compagonnage sont les seules modalités de la formation pratique des enseignants. Il s'agit là d'une erreur fondamentale qui sera lourde de conséquences pour les générations de professeurs à venir et pour leurs élèves.

La réforme, ce qui change

Pour davantage de précisions, nous invitons le lecteur à consulter le document *La réforme de la formation et du recrutement des enseignants* paru en novembre 2009 et la circulaire du 23 décembre 2009 (en annexe).

Rappelons quelques points de cette réforme complexe.

Pour pouvoir être admis à un CAPES/CAPET/CRPE, un étudiant devra également être titulaire d'un M2. En revanche pour pouvoir s'inscrire à l'agrégation, un étudiant devra déjà avoir un M2.

Les écrits des concours ont lieu en septembre du M2 pour le CRPE, en novembre du M2 pour le CAPES. Certaines épreuves changent, notamment pour le CRPE où les épreuves deviennent complètement disciplinaires (alors qu'auparavant elles comportaient des parties d'analyse de productions d'élèves, de documents pour la classe).

Les universités doivent donc créer de nouveaux masters. Ceux-ci devront à la fois préparer à un examen, préparer au concours, à la professionnalisation, permettre une initiation à la recherche et ouvrir vers d'autres débouchés. On voit tout de suite que les objectifs sont multiples et on peut se demander s'il est possible de les tenir tous

à la fois du point de vue des enseignements et du point de vue des étudiants.

Par exemple, pendant le dernier semestre du M2, les étudiants devront préparer les oraux, faire un stage en responsabilité et rédiger leur mémoire. Pour ceux qui ne sont pas admissibles, des réorientations devront être proposées, ce qui contraint les masters enseignement à une diversité préjudiciable à leur objectif.

Dans la suite de notre discours, nous désignerons ces nouveaux masters par le terme court « master d'enseignement », en opposition aux masters disciplinaires traditionnels ; cependant, cela ne correspond pas à ce qui est demandé par le ministère puisque ces masters doivent ouvrir vers d'autres débouchés et donc leurs intitulés de master sont différents et n'évoquent pas toujours particulièrement l'enseignement.

Les étudiants qui auront réussi un concours et qui seront titulaires d'un master seront affectés comme professeurs stagiaires à la rentrée suivante. Mais ils auront une formation correspondant à un tiers-temps de service pour laquelle les IUFM ne sont pas sollicités. Il semblerait que le tiers-temps de formation soit le plus souvent en plus d'un service complet et aucun texte de cadrage ne la garantit, ce qui laisse la porte ouverte à des interprétations différentes selon les académies.

Voyons maintenant pourquoi nous ne sommes pas favorables à cette réforme.

Une réforme mise en place sans aucune concertation

Depuis deux ans que cette réforme est initiée, personne n'a pu voir de ligne directrice claire ni d'explicitation d'objectifs : des textes se succèdent, ils sont quelquefois contradictoires ou bien non corrélés. Il n'y a aucune visibilité de ce qui va se passer l'an prochain. Ceci a pour conséquence une dérégulation totale de la formation à la fois pour les masters à visée professionnelle et pour la première année d'enseignement en tant que stagiaires des lauréats 2010. Les premières maquettes de masters d'enseignement ont été élaborées au début de l'année 2009 sans avoir connaissance des épreuves des concours. Elles ont été reprises en 2010 sans connaître la place et le volume des stages. On attend encore d'autres circulaires.

Les négociations pour l'élaboration des maquettes de master se passent très différemment d'un IUFM à l'autre, d'une université à l'autre, d'une discipline à l'autre, ce qui donne des maquettes très différentes notamment en termes de volumes horaires donnés aux disciplines et même de la variété des unités d'enseignement.

Des questions restent en suspens alors que nous devons préparer la rentrée 2010 et que les premiers concours auront lieu en septembre 2010 pour le CRPE et novembre 2010 pour le CAPES :

- La formation pour les agrégés : la préparation au concours n'est pas intégrée dans un master. Comment se fera-t-elle ? Quelle sera la place des stages ? On peut penser que les agrégés ne feront pas de stages durant leurs études sauf si les masters disciplinaires en proposent.
- Les non-admissibles au concours : que leur proposera-t-on comme réorientation au niveau M2 ? Et s'ils veulent repasser le concours, dans quelle structure le feront-ils (il faut savoir qu'on ne peut pas se réinscrire à un master quand on l'a obtenu) ? L'université peut proposer des préparations payantes

aux concours, mais non qualifiantes ou bien les étudiants devront-ils échouer volontairement au master ?

- Pourrons-nous proposer des stages en établissement à tous les étudiants ? Rien n'est moins sûr. Donc un étudiant qui ne réussit pas au concours la première année pourra ne pas avoir eu de stages avant d'enseigner.
- Un étudiant sérieux pourra-t-il assumer la charge de travail notamment au semestre 4 (préparation à l'oral, stage, mémoire) ?
- Un étudiant inscrit dans un M2 disciplinaire peut se présenter au concours et réussir, sans avoir bénéficié d'aucune formation professionnelle.
- Au moment où nous écrivons cet article (mai 2010), les formateurs des IUFM ne savent pas encore vraiment comment se passera la rentrée, ni quel sera leur service. Des arrêtés doivent encore être publiés, et certaines décisions ne sont pas encore prises.

Une formation où se mêlent des objectifs différents : la place du concours

Les deux années de master sont concernées par le concours, voire probablement pilotées par celui-ci. En effet, on peut penser que pour un étudiant, il s'agit bien, en premier lieu, d'avoir le concours. La place du concours détermine donc pour une large place tout ce qui sera fait en master. Selon nous, le choix de mettre les concours au semestre 3 est la pire des solutions.

Un master dont les critères ne correspondent pas aux masters classiques

Actuellement les masters en place dans les universités ont des effectifs peu importants et un nombre d'heures d'enseignement assez réduit. Les masters d'enseignement que nous avons élaborés ne correspondent pas à ces critères. En effet, les flux sont beaucoup plus importants, notamment pour les masters préparant au CRPE (par exemple, pour l'Université Lyon 1, nous prévoyons un effectif de 300 étudiants). Pour les horaires, il y a plusieurs exemples de maquettes dépassant les 1000 heures sur les deux ans.

Comme le nombre d'heures d'enseignement est important à cause des diverses finalités de ces masters, les stages éventuellement suivis par les quelques stagiaires en bénéficiant se dérouleront parallèlement aux formations en IUFM ou à l'université, diminuant de fait les chances de réussite de ces candidats au concours.

Enfin, en général, il y a une sélection à l'entrée en M2, ce qui ne pourra se faire ici à cause des concours qui ont lieu en M2 (ou plus difficilement).

Le principe de l'alternance remis en cause : la place des stages, quelques exemples

Les rectorats organisent les stages des professeurs stagiaires et des étudiants de master de façon différente. Voici trois exemples très différents qui conditionnent le type de travail fait en formation. Dans l'Académie de Lyon, les professeurs de collège et de lycée, lauréats du concours en 2010, auront un plein temps d'enseignement dès la rentrée ; ils auront quatre semaines de formation à l'université en février pendant lesquelles ils seront remplacés par des étudiants de master 2 admissibles au CAPES.

Ils auront aussi bénéficié de quelques jours de formation assurée par le rectorat avant la rentrée et pourront s'inscrire à quelques stages de formation continue. Le restant de leur formation (équivalent à 7 semaines) sera fait dans l'établissement, en plus de leur service. Dans ce cas, il n'est pas possible de mettre en place une formation en alternance ; le modèle proposé est le compagnonnage et la formation classique en présentiel. Notons également que les élèves des classes concernées verront passer plusieurs professeurs débutants.

En résumé, on peut penser que la gestion comptable des personnels l'emporte sur la qualité de la formation.

Dans l'académie de Versailles, les stagiaires auront une demi-journée de formation par semaine pendant laquelle ils seront remplacés par des professeurs de l'établissement et un stage de 10 jours qui ne sera pas remplacé par des étudiants de M2.

Dans l'académie d'Amiens, les stagiaires n'auront pas un plein temps d'enseignement (seulement 15 heures pour les certifiés), ce qui leur permettra d'avoir une journée banalisée toutes les semaines. Ces deux cas sont plus favorables à une certaine alternance et comprennent un temps de formation pris sur le temps de service.

Conclusion

Nous avons tenté de présenter cette réforme et surtout de montrer les questions qu'elle pose, les difficultés majeures qu'elle soulève. Nous sommes bien conscients du fait que nous avons surtout évoqué des problèmes de modalités et de dispositifs alors que nous devrions parler des contenus, des savoirs en jeu, des compétences à développer. Mais comment le faire dans ce contexte où on peut prévoir que la complexité des dispositifs, les choix faits dans une perspective essentiellement comptable ne permettront pas de donner une formation à laquelle devrait prétendre un enseignant du XXI^e siècle.

La formation des enseignants est un enjeu essentiel pour notre pays, c'est un investissement pour l'avenir. Le métier d'enseignant ne peut donc se réduire à une pratique du terrain et cette réforme aura rapidement des conséquences dramatiques pour notre société.

Les textes officiels sont disponibles en ligne : tous les liens sont regroupés sur le site de l'APMEP (cf. Annexe 2).

Annexe 1

Circulaire du 23 décembre 2009

Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - rentrée universitaire 2010

« Compte tenu des objectifs de la réforme, des missions qui incombent aux personnels concernés et des critères qui conditionnent l'habilitation d'un établissement à délivrer le diplôme national de master, les formations proposées doivent être conçues comme des parcours de master ouvrant sur différents choix professionnels dont les métiers de professeur, CPE ou documentaliste.

À cette fin, les formations concernées doivent respecter un certain nombre de principes, modulables selon les carrières et les missions envisagées. Il convient en effet de garantir aux candidats aux concours la maîtrise des savoirs et savoir-faire qu'ils transmettront ainsi que la capacité à faire évoluer leurs pratiques tout au long de leur carrière :

– Pour s'inscrire dans la réforme de la préparation aux métiers de l'enseignement, tout en respectant les règles fondamentales de l'espace européen de l'enseignement supérieur, les formations proposées devront permettre la **progressivité dans la spécialisation** tout au long des 4 semestres et offrir à chaque étudiant la possibilité d'adapter son cursus en capitalisant ses acquis, notamment en cas d'échec aux concours. Il convient en outre de veiller à ce que les formations offertes répondent au double objectif propre à tout diplôme national de master : ouvrir à la préparation au doctorat et offrir aux étudiants un cursus qualifiant et professionnalisant de haut niveau leur permettant d'accéder à des métiers divers.

– Les formations proposées devront permettre de compléter l'acquisition par chaque étudiant d'une **culture scientifique, disciplinaire ou pluridisciplinaire**, nécessaire à la pratique professionnelle, incluant un réel savoir-faire expérimental pour les sciences qui le requièrent.

Concernant la préparation des concours, les spécificités propres aux concours de recrutement des professeurs des écoles, des CPE et des documentalistes, ainsi qu'au Capet, au CAPLP, au Capes et à l'agrégation, doivent être prises en compte.

– Il ne saurait y avoir de master sans **un adossement à une ou des équipes de recherche reconnues et un apprentissage de la démarche scientifique, de sa méthodologie et des formes de son transfert**. Cette formation visera à :

- offrir à chaque étudiant une initiation à la recherche, qui devra se traduire par la réalisation d'un travail de recherche individuel ou collectif. Cette dimension doit faire partie du bagage du futur professionnel afin de lui donner les moyens d'analyser et de faire évoluer ses pratiques tout au long de sa carrière, en prenant en compte les évolutions scientifiques et sociétales. Elle doit aussi contribuer à ce que ne se réduise pas le vivier des étudiants désireux de poursuivre leur formation au-delà du master et de se diriger vers les métiers de la recherche. À ce titre, elle constituera une composante essentielle de la formation des candidats se destinant au concours de l'agrégation ;

- permettre à chaque étudiant une lecture informée et critique des travaux scientifiques propres à éclairer ses futures pratiques professionnelles.

L'adossement à la recherche et les éventuelles poursuites en formation doctorale seront assurés selon les orientations choisies par l'établissement, en fonction de ses forces scientifiques et des déclinaisons propres aux différentes disciplines.

– Les masters intégreront **une composante forte de formation professionnelle, de plus en plus importante dans le cursus, pour devenir majoritaire en deuxième année de master**. Pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, cette formation professionnelle doit viser à préparer les candidats à exercer dans les divers types de situation d'enseignement ou de formation.

– La préparation effective et progressive aux métiers de l’enseignement, basée sur un principe d’alternance entre le milieu professionnel et l’établissement d’enseignement supérieur, doit articuler sur les 4 semestres :

• **Des stages d’observation et de pratique accompagnée, puis des stages en responsabilité**, sur la base des modalités et des dispositifs mis en place au niveau académique. Ces dispositifs s’appuient sur une étroite collaboration entre les rectorats, les écoles et établissements scolaires et les établissements d’enseignement supérieur, afin de garantir à chaque étudiant l’accès à des situations professionnelles variées. Les stages font pleinement partie du dispositif de formation et, à ce titre, doivent être pensés de manière progressive, de la découverte du métier à son exercice. Ainsi, les stages de découverte peuvent être réalisés en licence au titre de l’aide à l’orientation des étudiants. Les stages d’observation et de pratique accompagnée compléteront utilement l’apprentissage de l’étudiant au cours du premier ou du deuxième semestre de son master. Le stage en responsabilité trouvera naturellement sa place au cours de la deuxième année de master et sera offert essentiellement aux candidats déclarés admissibles, pour leur permettre de valider et de finaliser leur projet professionnel ;

• **Des apports en pédagogie, une connaissance du système éducatif sous ses aspects les plus concrets** (connaissance du système éducatif, des élèves et de leur diversité, des degrés d’enseignement, des curriculums, du processus d’orientation, des acteurs et partenaires de l’acte éducatif, de l’éthique du métier, etc.), tous éléments permettant à l’étudiant d’avoir une vision complète de l’enseignement qu’il aura à dispenser, ou de la fonction qu’il aura à exercer, et de son environnement professionnel ;

• **Une analyse des situations professionnelles**, au croisement et à l’articulation de la découverte du métier et des enseignements reçus, dans une logique d’alternance.

Cette formation aux métiers de l’enseignement est assurée par l’équipe pédagogique du master, faisant appel aux professionnels que sont les formateurs (référents, instituteurs et professeurs des écoles maîtres formateurs, conseillers pédagogiques du second degré), avec l’aide des corps d’inspection, des personnels de direction et des enseignants des écoles et établissements scolaires qui accueillent les stagiaires. **Cette équipe pédagogique doit contribuer notamment à la préparation, à l’accompagnement et à l’exploitation des stages, ainsi qu’à leur évaluation.** Un « portefeuille des compétences » (sur le fondement de l’annexe descriptive au diplôme et conformément à l’expérimentation en cours dans 25 universités) permettra d’assurer le suivi de l’étudiant et de ses acquis. En outre, pour les étudiants ayant effectué un stage en responsabilité, une attention particulière sera portée au mémoire professionnel, travail personnel qui pourra être produit par l’étudiant, en vue de la validation du diplôme national de master.

– La formation doit prévoir, comme pour tout diplôme national de master, l’ouverture internationale (maîtrise et certification d’une langue étrangère, notamment par le biais du Cles, dispositifs de mobilité incluant notamment la possibilité d’effectuer des stages à l’étranger), indispensable à l’insertion dans l’espace européen de l’enseignement supérieur.

– Enfin, un stage en entreprise pourra être proposé au cours de la première année de master afin de familiariser l'étudiant avec le monde économique, tout particulièrement pour les étudiants qui se destinent au Capet et au CAPLP.

Les établissements d'enseignement supérieur veilleront à une répartition pertinente de ces éléments de formation sur les quatre semestres du master, avec une dominante disciplinaire la première année de master et une autre plus professionnalisante la seconde. De même, la production d'une recherche, sous forme de soutenance d'un mémoire par exemple, peut intervenir indifféremment au terme du deuxième, du troisième ou du quatrième semestre (en fonction des possibilités d'organisation de l'établissement et des choix des étudiants). Quant aux périodes séparant les épreuves d'admissibilité des résultats, elles pourront être mises à profit pour compléter la formation aux méthodologies de la recherche, favoriser l'ouverture internationale, etc. Enfin, la dernière séquence sera l'occasion, pour les étudiants déclarés admissibles, de se préparer aux épreuves d'admission, grâce à des enseignements spécifiques, et aux stages en responsabilité, parallèlement aux épreuves et travaux permettant l'obtention du master. Cependant, **les établissements d'enseignement supérieur veilleront à proposer aux étudiants ayant échoué aux épreuves d'admissibilité des formations offrant des débouchés divers, centrées sur la préparation** d'un projet professionnel et s'appuyant sur un ou plusieurs stages, avec l'aide des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP). »

Annexe 2

Textes officiels disponibles en ligne

Arrêtés du 28 décembre 2009

Modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.

Sections et modalités d'organisation des concours de l'agrégation.

Sections et modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.

Sections et modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique.

Sections et modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement professionnel.

Modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive.

Modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles

Circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009

Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement – rentrée universitaire 2010.

Circulaire n° 2009-1032 du 3 novembre 2009

Aides spécifiques aux étudiants se destinant au métier d'enseignant.

Circulaire n° 2009-1017 du 5 juin 2009

Aides spécifiques aux étudiants se destinant au métier d'enseignant.

Décret n° 2009-913 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 70-738 du 12 août 1970.

Statut particulier des conseillers principaux d'éducation.

Décret n° 2009-914 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-580 du 4 juillet 1972

Statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré.

Décret n° 2009-915 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972

Statut particulier des professeurs certifiés.

Décret n° 2009-916 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 80-627 du 4 août 1980

Statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive.

Décret n° 2009-917 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 90-680 du 1er août 1990

Statut particulier des professeurs des écoles.

Décret n° 2009-918 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992

Statut particulier des professeurs de lycée professionnel.

Décret n° 2009-920 du 28 juillet 2009 modifiant les dispositions réglementaires du chapitre IV du titre Ier du livre IX du code de l'Éducation et portant extension de ces dispositions à la Nouvelle-Calédonie et à la Polynésie française

Personnels des établissements d'enseignement privé sous contrat.

Note de service n° 2010-047 du 2 avril 2010

Affectation en qualité de fonctionnaire stagiaire des lauréats des concours du second degré.

Circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010

Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires.

Circulaire n° 2009-109 du 20 août 2009

Organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement.

- Stages d'observation et de pratique accompagnée.
- Stages en responsabilité.
- Répartition indicative de l'offre de stage par académie.
- Conventions types : projet pédagogique, contenu, modalités, etc.