

Quelques points essentiels sur la formation initiale des enseignants

1. Contexte et préambule	1
2. Éléments de positionnement	3
2.1 Distinguer formation professionnelle et recrutement	3
2.2 Gestion des flux et professionnalisation de la formation	4
2.3 De nécessaires coordinations et concertations	5
2.4 Des ESPÉ promoteur de recherches en éducation	5

1. Contexte et préambule

Cette note s'inscrit dans les débats actuels qui ont cours avec la concertation nationale sur la refondation de l'École de la République et, également, parce que cela aura un impact, d'une manière ou d'une autre, sur l'enseignement supérieur, dans les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les éléments du débat sur la formation initiale des enseignants concernent : (1) la nature de leur formation ; (2) leur mode de recrutement ; (3) le positionnement de la formation dans l'Université ; (4) l'articulation terrain-enseignements dans ces formations.

Les débats actuels ne sont que la poursuite d'autres ouverts depuis la création des IUFM (1989-1991, Jospin) et lors de la mastérisation (2008-2010, Péresse, Darcos-Châtel), de l'intégration des IUFM (2005-2007, Fillon), de l'extension des missions des IUFM à la formation continue (1998, Allègre) ou de la place de la recherche en éducation (1993-1995, Bayrou). Ces débats témoignent de l'évolution du système éducatif français ; très souvent fortement polémiques, ils touchent directement les conceptions sociales qui traversent la société française au travers de ses grands principes, notamment celui de l'égalité. Plusieurs éléments les impactent directement ; l'importance accordée à chacun permet de comprendre beaucoup de positions actuelles. Loin d'être exhaustifs, les différents points ci-dessous présentent quelques-uns des termes en jeu :

- a. Le système éducatif français creuse les inégalités entre les meilleurs élèves et les moins bons ; cette tendance est perceptible à tous les niveaux scolaires observés et s'accroît tout au long de la scolarité des élèves. L'écart s'accroît constamment depuis dix ans et renforce les inégalités socioprofessionnelles des parents (Cf. les évaluations PISA). Ces données ébranlent le mythe de l'École de la République et le principe d'égalité des chances. Le débat oppose le principe d'une éducation pour tous à celui d'élitisme républicain.
- b. Le coût de l'éducation ramené à chaque élève est un indicateur de l'organisation de notre système éducatif et de sa structuration qui privilégie l'élitisme au détriment de l'égalité. Globalement, le « coût » d'un élève de l'école primaire est 15% inférieur à la moyenne des coûts des pays de l'OCDE ; celui d'un élève de lycée est 26% supérieur (la masse salariale compose les 4/5 de ces coûts). Cette disparité entre niveaux scolaires est accrue par une disparité entre les établissements ; le coût par élève est systématiquement plus faible, quel que soit le niveau scolaire considéré, dans les zones difficiles. Ces disparités peuvent être traduites par une formule un peu brutale : faire moins pour ceux qui ont le plus de besoins.

- c. Historiquement, l'école française s'est structurée sur une dichotomie entre le premier et le second degré ; l'allongement de la scolarité obligatoire ou la massification de l'accès aux études n'a jamais, malgré de nombreuses tentatives et des constats d'échecs répétés, réellement modifié cela. Le collège est toujours largement pensé, dans ses découpages disciplinaires et ses organisations scolaires, comme « le petit lycée » et non pas comme le prolongement de l'école primaire. Tous les systèmes éducatifs qui ont de bonnes performances en matière d'éducation pour tous ont une éducation de base qui se prolonge au-delà de notre école primaire (la Finlande vient d'adopter une unification de l'ensemble dans une école de base qui va de 5 ans à 16 ans). C'était l'idée du collège unique, en France, mais les échecs sont patents et connus.
- d. Cela se retrouve également dans le mode de recrutement des enseignants et de valorisation de leur carrière qui sont pensés selon le principe du *qui peut le plus peut le moins*. Si l'on peut être d'accord avec cette exigence d'excellence, il y a là un réel problème ; alors que quasiment tous les jeunes enseignants recrutés dans le secondaire feront l'essentiel de leur carrière en collège, l'Éducation nationale privilégie leurs compétences et leurs connaissances à enseigner dans les meilleures classes de terminale, voire, dans de nombreuses disciplines, dans les classes post-bac (un enseignant de classe préparatoire aux grandes écoles constituerait ainsi l'élite du métier d'enseignant mais il ne fait pas le même métier que son collègue d'un collège en zone sensible). Dans ces conditions, il est normal que les enseignants considèrent qu'enseigner dans des niveaux scolaires supérieurs est une promotion légitime et quitter le collège pour le lycée une valorisation de leur carrière. Valoriser le métier d'enseignant ne peut se faire uniquement sur la base de leur maîtrise disciplinaire académique (Cf. le rapport Bancel & Monteil, 1998).
- e. Notre système éducatif est encore trop ancré sur un modèle de sélection par l'échec, peu compatible avec les objectifs d'éducation pour tous et d'égalité des chances. Par exemple, l'apprentissage de la lecture dans les premières années de l'école primaire est simultanément un objectif d'éducation pour tous – tous les petits Français doivent apprendre à lire le français – et un moyen de discrimination scolaire - les difficultés de lecture conditionnent le parcours scolaire des élèves jusqu'à devenir un critère de différenciation dans de nombreux concours d'entrée dans les grandes écoles scientifiques. L'éducation pour tous doit être pensée comme un préalable inclusif qui se préoccupe de la réussite de tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales, culturelle, ethniques, linguistiques... (par exemple, la France est loin derrière l'Italie ou l'Espagne en matière d'insertion des enfants handicapés) et prépare le second temps de l'éducation : l'accès à une formation professionnelle pour chacun.
- f. La valorisation du métier d'enseignant repose sur la reconnaissance et la valorisation des trois niveaux de maîtrise qui le caractérisent : maîtrise des savoirs à enseigner, maîtrise de l'enseignement de ces savoirs et maîtrise du rôle d'enseignant comme acteur du système éducatif. Chacun de ces niveaux articule des compétences et des connaissances ; l'établissement d'un référentiel les définissant (*comme cela est fait pour de nombreuses professions*) aiderait grandement à la valorisation de ce métier.

Les différentes positions que l'on peut adopter sur chacun de ces points conduisent à des radicalisations qui stérilisent toute action depuis de nombreuses années. Le métier d'enseignant – surtout pour l'école primaire et le collège, qui concentrent la très grande majorité des emplois ouverts au recrutement – est un métier très complexe, avec des technicités et des spécificités très particulières qui ne se résument pas à l'art de la dissertation ou à la capacité à résoudre de complexes équations. La valorisation du métier repose en grande partie sur la valorisation de ces technicités et de ces spécificités et donc sur leur reconnaissance.

L'Université a un rôle à jouer pas seulement au niveau de la formation mais surtout et aussi au niveau de la recherche scientifique pour éclairer ces pans du métier en produisant des savoirs permettant d'améliorer l'efficacité des enseignants dans leur activité professionnelle et celle de notre système scolaire. En ce sens, il y a un enjeu réel pour l'Université d'aider à structurer ce métier en apportant des réponses directement accessibles pour la formation. La refondation de l'École suppose de refonder la formation des enseignants. L'Université doit participer à cette refondation en s'investissant dans la recherche en éducation (bien en deçà,

en France, de ce qui se fait dans de nombreux pays). Ce sont, notamment, les résultats de ces recherches qui peuvent étayer les formations initiale et continue des enseignants – à la manière de ce qui se fait dans de nombreux secteurs professionnels, qu'il s'agisse de l'industrie ou de la médecine – et engager les évolutions profondes des pratiques enseignantes. Cela suppose de sortir définitivement de productions qui, au prétexte de recherche scientifique, confondent posture idéologique et production scientifique (Cf. le rapport Prost sur la recherche en éducation en 1997).

D'une manière plus pragmatique, les quelques points ci-dessous contribuent aux deux grands débats actuels : la refondation de l'École de la République et les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche.

2. Éléments de positionnement

2.1 Distinguer formation professionnelle et recrutement

Actuellement, la préparation aux épreuves du concours conditionne largement l'organisation de la formation des enseignants et fait que l'on confond la réussite au concours de recrutement avec la formation professionnelle. Avant de former des enseignants, toute institution chargée de cette formation se préoccupe de les faire réussir au concours qui ouvre l'accès à l'emploi d'enseignant. Les concours deviennent l'alpha et l'oméga de la formation des enseignants.

Faute d'une gestion de flux d'étudiants tout au long du cursus, on se retrouve dans la situation paradoxale d'avoir beaucoup trop d'étudiants dans certaines voies (professeur des écoles, certaines grandes disciplines du secteur LSH...) et pas suffisamment dans d'autres (certaines disciplines scientifiques, toutes les disciplines technologiques et professionnelles...).

La nature et l'organisation du recrutement est le point qui doit bouger. L'État doit recruter des enseignants, débutants certes, mais des enseignants. Le caractère professionnel de la formation doit être affirmé non seulement dans les discours mais surtout dans le fond, la forme et les organisations du processus de recrutement, notamment en rééquilibrant la part de chacun des trois niveaux de maîtrise évoqués ci-dessus. Véritable affirmation de cela, les concours de recrutement doivent permettre à l'employeur de retenir les candidats répondant à des exigences de qualification professionnelle, exigences qui pourraient être appréciées au travers de portfolios de connaissances et de compétences élaborés par chacun tout au long de sa formation.

La gestion des flux d'étudiants, qui doit être de la responsabilité de l'Université, doit s'organiser tout au long du cursus, notamment au niveau de la licence. Cette gestion peut se faire selon deux modalités distinctes : par sélection sur concours d'entrée ou par un processus d'orientation active. Sur le modèle des écoles d'ingénieurs, les concours d'entrée en Écoles supérieures du professorat et de l'éducation seraient mis en place par les universités intégrant une ESPÉ à la fin de l'année de licence avec des effectifs proportionnels aux besoins du ministère de l'Éducation nationale et prenant en compte les capacités d'insertion professionnelle dans les métiers concernés à destination d'autres employeurs que l'Éducation nationale. Une concertation nationale – sur le mode de ce qui se fait pour les regroupements d'écoles d'ingénieurs – assurerait la couverture nationale des formations. L'autre solution consiste à développer et organiser l'orientation de manière active tout au long des six semestres de licence pour n'admettre en master qu'un effectif limité à ces besoins selon le modèle des facultés d'éducation dans de nombreux pays européens ; pour ce faire, le processus d'orientation s'appuie sur les résultats généraux des étudiants, notamment ceux obtenus dans des unités d'enseignement (UE) spécifiques d'orientation professionnelle. Cette dernière solution est de loin la plus compatible avec le paysage universitaire français et la plus réaliste en matière de gestion des flux.

C'est la responsabilité de l'Université de mettre en place ces mécanismes de régulation des flux, c'est la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale de fixer son niveau d'exigence professionnelle pour ses recrutements. Placer les concours de recrutement organisés par le ministère de l'Éducation nationale dans le cursus de formation revient à déléguer la responsabilité qui échoit à l'Université à une autorité externe ; ce n'est ni très responsable, ni une marque d'autonomie. Placer les concours de recrutement en master 1 dévalorise d'entrée de jeu le master. Comment considérer le passage de M1 en M2 ou la délivrance du master dès lors que les étudiants auront réussi un concours de recrutement ? Comment une université pourrait refuser

l'entrée en M2 à un étudiant ayant réussi le concours ou refuser la délivrance du master à un étudiant qui serait fonctionnaire stagiaire ?

La logique de séparation des responsabilités ministère de l'Éducation nationale - Université est la seule viable à terme ; c'est la seule susceptible de redonner de la stabilité à l'ensemble. Elle conduit à placer le recrutement en fin de formation et à mettre en place les mécanismes de régulation des flux des étudiants sous la responsabilité de l'Université à l'entrée en ESPÉ. En ce sens, il faut également clarifier la nécessaire distinction entre masters professionnels (et les masters métiers de l'enseignement sont des masters professionnels) et les autres masters de type recherche.

De fait, le passage de la situation actuelle à ce partage explicite des responsabilités peut s'avérer un excellent moyen de faire évoluer significativement le paysage universitaire français dans la direction amorcée depuis plusieurs années.

2.2 Gestion des flux et professionnalisation de la formation

Les six semestres de licence sont la première brique de la gestion des flux d'étudiants, pas seulement pour les métiers de l'enseignement. C'est durant cette période que les étudiants se construisent les bases disciplinaires nécessaires à l'acquisition de la culture disciplinaire leur permettant d'asseoir leurs compétences et leurs connaissances professionnelles. Ces bases sont toutefois insuffisantes pour permettre une orientation active en fonction de leurs choix – de nombreux étudiants s'inscrivent en licence avec l'idée de devenir enseignant – de leur motivation et de leurs capacités.

Cette orientation doit permettre de leur faire découvrir ce qu'est le métier d'enseignant et le milieu dans lequel ils vont l'exercer massivement en école primaire ou collège. Il est nécessaire de mettre en place une découverte du métier avec une progression organisée tout au long des six semestres, s'appuyant sur des périodes de stages en milieu scolaire et structurée par des apports fondamentaux. La progressivité s'entend de manière longitudinale avec une montée en charge progressive ; elle doit aussi s'entendre dans un processus dynamique et souple permettant les réorientations dans les deux sens. La découverte du métier doit s'appuyer sur des activités professionnelles concrètes avec des prises de responsabilité dans des tâches telles que l'aide au travail scolaire, l'accompagnement scolaire, l'encadrement éducatif...

La formation durant les deux années de master doit articuler les enseignements autour des trois niveaux de maîtrise évoqués ci-dessus. Cette formation doit permettre aux étudiants de se construire les compétences et les connaissances nécessaires à l'exercice du métier ; elle doit s'appuyer sur un ensemble de stages dans les établissements scolaires qui doivent permettre à chaque étudiant d'éprouver et d'affermir leurs pratiques en s'exerçant dans des situations d'enseignement diversifiées et dans une prise de responsabilité progressive. Le schéma ci-dessous présente ce que pourrait être ce cursus.

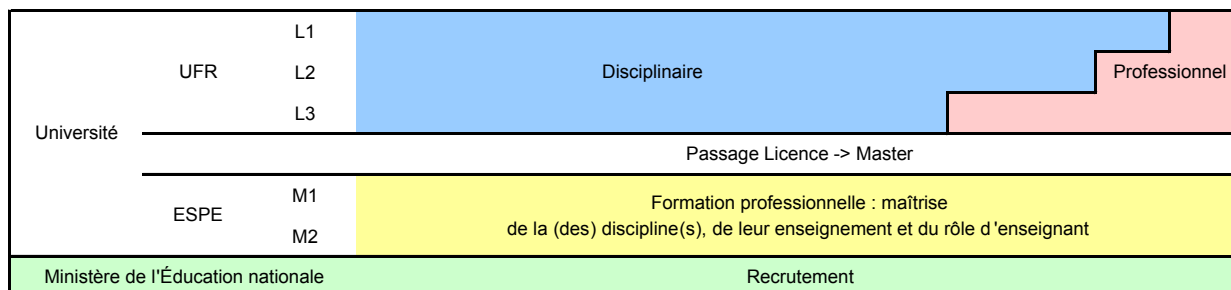


Figure 1 : cursus LM pour la formation des enseignants

Contrairement à ce qui se fait actuellement, l'entrée en master doit être contingentée et calibrée sur les capacités d'intégration professionnelle. Les 60 000 emplois et le remplacement systématique des départs à la retraite des enseignants laissent entrevoir un accroissement important des effectifs. Un coefficient de 120% pour pourvoir ces emplois semble raisonnable et l'organisation de la part professionnelle dans les cursus de licence devrait conduire à avoir à l'entrée dans les masters portés par les ESPE cet effectif dans les UE professionnelles de licence. Le problème se posera différemment selon les parcours de licence : dans certains cas, l'orientation pour réduire les effectifs d'étudiants ; dans d'autres, il faudra faire des efforts de promotion pour amener des étudiants en suffisance. Une part de l'avenir de l'Université se joue dans la capacité à construire des réponses crédibles.

La diversification des débouchés au-delà des emplois offerts par le ministère de l'Éducation nationale doit être développée pour accroître les effectifs dans les filières qui offrent peu d'emplois ou pour offrir d'autres débouchés aux étudiants. Les différentes expériences conduites depuis la mastérisation sont positives et affichent de très bons taux d'employabilité de ces étudiants.

2.3 De nécessaires coordinations et concertations

Au niveau national, une instance de concertation Université-Ministère de l'Éducation nationale définit les flux à partir des besoins quantitatifs et qualitatifs. Cette instance établit une carte des formations pour définir les répartitions régionales, pour chaque académie.

Au niveau régional, il faut concentrer les forces nécessaires pour assurer la qualité de la formation professionnelle. Cela implique la mise en place d'une ÉSPÉ par académie et d'une instance de concertation académique entre les universités sur la gestion des flux des étudiants et la coordination des parcours, plutôt que de renforcer des situations de concurrence inefficaces en la matière et génératrices de dispersion des moyens. Cette coordination est essentielle pour organiser l'ensemble des stages, tant en licence qu'en master. Outre les universités concernées, une telle coordination doit être placée sous l'autorité des Recteurs en tant que Chanceliers et responsables des services des premier et second degrés.

Au niveau de l'université, l'ÉSPÉ doit être une composante universitaire à part entière travaillant en concertation avec les UFR concernées. Elle aurait la responsabilité des masters et collaborerait au niveau des cursus de licence en organisant et mettant en œuvre la part professionnelle. Les UFR qui ont la responsabilité des licences collaboreraient au niveau des parcours de master, notamment pour ce qui concerne la part de maîtrise disciplinaire. La différenciation à ce niveau des finalités des contenus disciplinaires est essentielle ; un futur enseignant, un futur chercheur ou un futur ingénieur n'ont pas exactement besoin des mêmes savoirs. C'est donc ce travail de coordination et de construction qu'il faudra mettre en œuvre dans les ÉSPÉ qui ne peuvent s'envisager comme des entités repliées sur elles.

Les moyens des ÉSPÉ proviendraient pour partie du mode général de répartition des moyens de l'université et pour partie sous forme de ressources affectées par le ministère de l'Éducation nationale à la formation de ses enseignants. Le développement d'autres débouchés vers d'autres milieux professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, l'accueil d'étudiants étrangers, les dispositifs de formation continue, de VAE produiraient des ressources complémentaires nécessaires pour que ces ÉSPÉ se développent et s'ouvrent à d'autres contextes, d'autres pratiques, d'autres perspectives...

2.4 Des ÉSPÉ promoteur de recherches en éducation

Le développement massif de recherches universitaires en éducation doit éclairer les pratiques enseignantes pour les faire évoluer, comme cela est le cas dans les domaines de la santé ou de l'industrie. Qu'il s'agisse de comprendre les organisations sociales dans leur évolution et leur impact sur l'École, les enjeux de développement de tout processus d'apprentissage, les difficultés qui en découlent et leurs conséquences sur les élèves, les processus de construction des savoirs enseignés à l'école et leur nécessaire référence académique, les enjeux de savoirs et de pouvoir qui s'instaurent dans une classe entre valeur, éthique et morale, les rapports sociaux qui se nouent dans la classe ou qu'il s'agisse d'expérimenter, d'éprouver et de développer des techniques et des technologies permettant d'améliorer l'efficacité des pratiques enseignantes et d'optimiser les processus d'enseignement-apprentissage, la refondation de l'École ne fera pas l'économie

Conférence des directeurs d'IUFM

d'un étayage par les résultats de la recherche scientifique produite dans les domaines concernés par l'éducation. Ces domaines existent et de nombreuses disciplines universitaires ont une déclinaison sur l'éducation, à l'image, par exemple, de la sociologie, la psychologie, l'histoire, la philosophie, ou plus récemment des disciplines comme les neurosciences, les sciences de l'information et de la communication... Par ailleurs, les IUFM ont contribué significativement à structurer, en France, le champ des recherches en didactique des disciplines – sans d'ailleurs que les disciplines concernées ne reconnaissent ces recherches comme partie intégrante de leur champ – et l'on compte maintenant plusieurs laboratoires (UMR ou EA) qui ont été labellisés A ou A+ par l'AERES. Pour autant, la discontinuité des champs de recherche, accrue par les perméabilités restreintes des différentes disciplines universitaires, ne favorise pas particulièrement le développement de recherches en éducation qui soient socialement finalisées par les besoins de la formation et de l'éducation.

Au niveau national, l'impulsion par l'État et le ministère de l'Éducation nationale, au travers par exemple de programmes promus par l'ANR ou en réponse à des appels à projet, apporterait les incitations à cette structuration régionale et favoriserait le développement de grands programmes de recherche répondant aux exigences d'excellence scientifique et aux attentes sociales de l'École. La commission de concertation Université-Ministère de l'Éducation nationale pourrait contribuer significativement à l'élaboration des appels d'offres et des programmes en éducation.

Une structure de coordination des ÉSPÉ (par exemple, la conférence des directeurs) permettrait de promouvoir les réponses interrégionales et de contribuer significativement à la structuration de la recherche en éducation.

Au niveau régional, c'est le rôle de structuration que doivent jouer les ÉSPÉ en organisant, en tant que composante de l'université, des équipes de recherche dans les laboratoires sur les questions d'éducation et de formation. La coordination régionale peut s'appuyer sur des structures fédératives de recherche (il en existe deux à ce jour en France) pour fédérer plusieurs laboratoires et conduire des approches interdisciplinaires de réponse aux questions d'éducation. L'identification, dans la politique de l'université, d'une orientation de la recherche en ce sens donnera l'assise nécessaire pour favoriser ce développement ; les recherches en éducation ne doivent pas être un sous-produit des autres recherches scientifiques.

Les ÉSPÉ, dans la perspective de structuration de la recherche locale, organiseraient (certains IUFM le font déjà) des masters dont la finalité recherche serait clairement affichée et qui s'inscrirait dans la continuité LMD, notamment dans les orientations des écoles doctorales de l'université.

En conclusion, le chantier ouvert est passionnant car il donne l'occasion à l'Université de reprendre la main sur la formation des enseignants en répondant aux défis de la refondation de notre système éducatif et en ouvrant des perspectives de recherche, de formation et d'insertion très larges...

Contact

Conférence des directeurs d'IUFM

Maison des Universités
103, boulevard Saint-Michel
75005 Paris
Tél. 01 44 32 91 87
Fax 01 44 32 92 28
secretariat@cdiufm.amue.fr

CDIUFM / Septembre 2012