



Président :
Laurent MUCCHIELLI

Membres :
Claude AZÉMA
Chahla BESKI CHAFIQ
Stéphanie CLERC CONAN
Laurence DE COCK
Philippe JOUTARD
Françoise LECLAIRE
André LEGRAND
Denis MEURET
Benjamin MOIGNARD
Edgar MORIN
François TESTU
Anne-Marie VAILLÉ
Philippe WATRELOT

fcpe.asso.fr

**Fédération des conseils
de parents d'élèves
des écoles publiques**
108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 Paris Cedex 11
Tél : 01.43.57.16.16.
Mail : fcpe@fcpe.asso.fr
Directrice de publication :
Liliana Moyano.
ISSN 2554-7720



LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°6 - DÉCEMBRE 2017

La formation des enseignants dans la tourmente, 2010 -2017

Maryse ESTERLE, enseignante-chercheuse honoraire de l'Université d'Artois (IUFM), membre du CESDIP/CNRS (Centre de recherches sociologiques sur le droit et les institutions pénales)¹.

La formation des enseignants a connu de profondes transformations depuis quelques années. Quatre ans après leur mise en place, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), sont elles-mêmes l'objet de débats quant à leur organisation et à la réalisation des missions que leur nom indique.

Pour comprendre les enjeux de la discussion autour de la formation des enseignants, il faut revenir quelques années en arrière, à la réforme de la formation des enseignants (dite loi Darcos) mise en œuvre à partir de la rentrée 2010. Cette loi faisait suite à celle relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) promulguée le 10 août 2007. Dans quelles conditions le passage des IUFM aux ESPE s'est-il fait en septembre 2013 et où en sont les ESPE aujourd'hui ?

Les résultats de l'enquête PISA 2015 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) soulignent que « le milieu socio-économique explique en France plus de 20 % de la performance obtenue par les élèves de 15 ans

Le décalage entre les discours et la réalité

« Les gamins sont abandonnés, raconte Lucien, quelquefois je remplace le professeur de français. J'ai des élèves de 4^e, je leur fais des choses de niveau CM1-CM2. Je leur donne des textes simples à lire, je leur fais repérer les mots importants, pour qu'ils en comprennent le sens. Ils sont abandonnés. Mais je ne les laisserai pas tomber, ces petits du collège, voilà. »
La scène se passe à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) du Nord Pas-de-Calais, en 2012. Elle montre le décalage entre les discours officiels d'alors et la réalité des

terrains d'exercice où les débutants étaient envoyés dès leur sortie de l'école de formation, alors même que la réforme mise en place par Xavier Darcos battait son plein. Elle nous interpelle sur un enjeu majeur de l'école aujourd'hui : offrir une éducation et un enseignement qui permettent au plus grand nombre d'accéder aux savoirs, y compris là où le niveau des élèves est loin de correspondre aux attentes des référentiels de compétences. L'enjeu est aussi de concrétiser l'objectif d'une école inclusive qui accueille sur le même pied les enfants et les adolescents dans toute leur hétérogénéité.

(1) Auteure de *Où va la formation des enseignants ? Des IUFM aux ESPE, chronique d'un passage tourmenté*, Paris, Éditions Pétra, 2017.

(contre seulement 13 % pour la moyenne des pays de l'OCDE) ». Un rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESEO) de 2016 confirme ce creusement des inégalités scolaires et sociales sur le territoire français.

Ces données montrent, si besoin était, la nécessité d'une formation initiale poussée pour les enseignants². Les déterminismes sociaux sont puissants et il serait vain de demander à l'école de compenser l'ensemble des inégalités sociales criantes qui traversent la société française, mais il est légitime de lui demander de ne pas les accentuer, tout au long du parcours scolaire des élèves. L'interrogation sur la qualité de la formation initiale des enseignants prend place dans ce contexte, entre autres pour leur permettre de mieux connaître les conditions de vie des enfants des milieux populaires, d'autant plus que les débutants sont affectés massivement en éducation prioritaire.

■ Une analyse issue du terrain

Enseignante-chercheuse en sociologie à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais de septembre 1999 à août 2013, d'abord à Douai puis à Arras, l'auteure de ces lignes a vécu, observé, analysé la « réforme Darcos » *in vivo*, en particulier en ce qui concerne les professeurs des écoles. Les notes de terrain ont été prises de mai 2011 à septembre 2013 sous la forme d'un journal de bord complété par des comptes rendus de réunions, des observations de cours, des échanges avec des étudiants et des formateurs de tous statuts. Le livre issu de ces données reprend par chapitres thématiques les différents aspects de l'application de la réforme et du « passage tourmenté » des IUFM aux ESPE, dans le sens d'une écriture impliquée, l'auteure étant partie prenante des situations qu'elle décrit. Il se conclut par une analyse et des préconisations concernant les formations dispensées dans les ESPE. L'ensemble concerne principalement la formation des professeurs des écoles.

■ La réforme en marche

À partir de mars 2009, après que les IUFM sont devenus écoles internes des universités, il faudra un master 2 (bac +5) et la réussite d'un concours de recrutement de professeur pour être ensei-

gnant titulaire, alors qu'auparavant, une licence suivie d'une première année d'études en IUFM pour préparer le concours et une année de stage suffisaient. Ce nouveau schéma concerna tous les enseignants et les conseillers principaux d'éducation (CPE).

La réforme a mis en place un master « Sciences et métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (SMEEF), soit une formation de deux ans après la licence, le concours étant situé non pas en première mais en deuxième année (master 2). Les candidats reçus au concours et au master sont donc devenus professeurs stagiaires (mais de fait en exercice, seuls dans leur classe), rémunérés une année plus tard que dans la formation précédente. Ceux qui n'étaient pas titularisés étaient appelés à devenir vacataires ou contractuels de l'Éducation nationale. Ils pourraient se présenter à nouveau au concours à la session suivante.

Après la mise en œuvre de la réforme, à la rentrée 2010, pour faire la place aux enseignements de master, le nombre de journées de stage a diminué de plus de la moitié, soit à peine quatre semaines en master 2. L'alternance théorie/pratique fut ainsi mise à mal et les étudiants se trouvèrent pris dans un bachotage intense et une pression constante dans des délais très courts. Il leur fallait assimiler les éléments d'une formation universitaire sans pouvoir les relier à une pratique, et dans le même temps réfléchir à leur future pratique professionnelle sans expérimentation suffisante. Un absentéisme tournant se développa dans les cours, les participants privilégiant ceux dont le thème correspondait aux épreuves des nouveaux concours, elles-mêmes dépourvues de toute réflexion pédagogique sur l'exercice du métier. L'organisation de la formation était loin d'être celle d'un « praticien réflexif » (Perrenoud, 2001) capable de penser son métier, aidé des meilleures références sur la question.

Cette précarisation des compétences des futurs enseignants s'est accompagnée d'une dérégulation des statuts de leurs formateurs : les maîtres formateurs issus des terrains furent remplacés par des contractuels ou des vacataires, et les titulaires perdirent la maîtrise de leur travail. Il en fut de même pour les personnels techniques (les IATOS³), ce qui contribua à la détérioration de la qualité des formations. La motivation des

(2) Il y a des enseignants et des enseignantes, des étudiants et des étudiantes, etc. Cette mixité n'est pas mentionnée systématiquement pour faciliter la lecture.

(3) Personnel ingénieur, administratif, technique, ouvrier et de service.

personnels fut lourdement éprouvée par tous ces changements, d'autant plus que les protestations restèrent sans effet : démobilité, départs en cours d'année, demandes de mutations furent témoins de la baisse de leur engagement dans leur activité (Esterle, 2016).

Dérégulation, logique entrepreneuriale appliquée à l'école, épuisement : les trois pointes d'un triangle qui enserra la formation des enseignants jusqu'au remplacement des IUFM par les ESPE début septembre 2013, sont présentes dans notre travail. Si les formations des enseignants dispensées en IUFM méritaient des améliorations conséquentes, la réforme de 2010 leur fit subir une considérable dégradation.

Le passage des IUFM aux ESPE se fit quelques semaines après le vote de la loi, en plein été 2013, sans véritable concertation avec les personnels, dans un contexte de baisse considérable du nombre des candidats aux concours et d'épuisement des personnels et des étudiants. L'ensemble des modalités pratiques furent conçues et mises en place durant l'année 2013-2014 alors que les cours avaient déjà commencé.

■ Des avancées indéniables

L'avancée la plus spectaculaire que l'on constate aujourd'hui dans la formation des enseignants est le rétablissement des stages sur un mi-temps en deuxième année de master, pendant laquelle les étudiants qui ont réussi le concours, situé maintenant en fin de master 1, deviennent stagiaires de l'Éducation nationale. Les ESPE forment surtout les professeurs des écoles et les universités ceux des collèges et lycées, comme cela était déjà le cas dans les IUFM, mais des formations communes sont organisées pour former ensemble les enseignants du premier et du second degré et les conseillers principaux d'éducation (CPE) à la construction de compétences collectives interdégradés, ce que n'avaient pas réussi à faire les IUFM.

Des profils variés se côtoient dans les ESPE : une partie des étudiants sont déjà titulaires d'un master autre que ceux préparés en ESPE et doivent suivre un diplôme universitaire (DU) pour pouvoir *in fine* être titularisés après la réussite du concours. Par ailleurs, en master 2, les étudiants qui ont échoué au concours côtoient ceux qui l'ont réussi.

Le cas des « reçus-collés » est paradoxal : reçus au master mais non au concours, ils peuvent être recrutés comme contractuels en attendant de réussir ultérieurement le concours. Cette situation interroge la place du concours en fin de master 1 et remet en cause l'homogénéité des formations qui s'adressent à des étudiants aux situations diverses.

L'attention des étudiants est focalisée en master 1 sur la préparation du concours et en master 2 sur celle du mi-temps de stage, qu'ils doivent concilier avec la formation en ESPE et la préparation de leur mémoire de recherche : ils souffrent actuellement d'une surcharge de travail dans des temps très courts, et sont souvent trop peu encadrés durant leur stage de master 2 (Guibert, 2017, 107). L'entrée dans le métier se fait ainsi dans des conditions de surmenage et de tension dont les conséquences se font sentir lors des premières années d'exercice, compromettant la réalisation des objectifs de réussite pour tous les élèves (Soyez/Broccolichi, 2017) et entraînant un nombre de démissions non négligeable.

La modification du contenu des concours de recrutement, tant pour les professeurs des écoles que pour ceux des lycées et collèges, marque la volonté de relier connaissances générales et acquisition d'un habitus professionnel. Reste le problème entier et objet de débats de la dialectique théorie/pratique, de la dichotomie entre l'Université et le secteur de la recherche d'une part et l'État employeur de l'autre, qui choisit les stages de terrain et recrute *in fine* les candidats, les ESPE se trouvant prises en sandwich entre les deux.

L'évaluation des étudiants et des stagiaires se fait sur la base de compétences, au nombre de dix-neuf actuellement pour les enseignants. Le futur enseignant devient un « expert compétenciel » (Dubreucq, 2015) doté d'un portefeuille de compétences de plus en plus épais, dont la maîtrise dans un temps très limité conditionne la réussite aux divers contrôles (écrits, oraux et stages). L'évaluation par compétences consacre la responsabilité individuelle du futur enseignant comme base de ses qualités professionnelles : le contexte et les conditions sociales et institutionnelles de l'apprentissage et de l'exercice du métier n'entrent pas en ligne de compte (Butlen, Dolz, 2015, 3-14).

Aujourd'hui, si les contractuels se font plus rares parmi les formateurs, se côtoient dans les ESPE

des enseignants-chercheurs, des maîtres formateurs du premier et du second degré, des professeurs agrégés (PRAG)... Il manque encore aux ESPE une culture commune d'appartenance qui permettrait aux formateurs de tous statuts de fédérer leurs compétences et de mutualiser leurs savoirs (Desbiolles, Ronzeaux, 2014, 16). Il en est de même pour les rectorats et les ESPE.

Bilan en demi-teinte donc : des avancées certaines qu'il serait injuste de minimiser, mais aussi des questions de fond qui restent posées pour une meilleure efficacité des formations des enseignants.

■ Améliorer la formation des enseignants

Pour remédier à la surcharge de travail pendant les deux années de master, la formation des enseignants pourrait être allongée en amont et commencer dès le début des études universitaires (Dubet, 2014), les étudiants étant habitués à aller en stage très tôt dans leur cursus et à se familiariser avec les multiples situations de classe et à la grande diversité des publics scolaires pour éviter l'effondrement de l'enseignant débutant ou les réactions démesurées en cas d'incident avec des élèves. Il s'agirait aussi de renforcer les connaissances dans les disciplines enseignées avant le passage du concours de recrutement qui aurait lieu avant l'entrée en master sous réserve d'un débat sur son maintien en tant que tel. Le master permettrait alors de développer la connaissance des travaux de recherche classiques ou plus récents tant en didactique qu'en pédagogie, et de former les étudiants à la maîtrise des questions que l'école est appelée à traiter aujourd'hui, avec l'aide des meilleurs spécialistes, le tout en lien étroit avec les terrains d'exercice.

Des licences préprofessionnelles préparant aux métiers de l'enseignement et l'ouverture de l'apprentissage à la formation des enseignants (étudiants apprentis professeurs) commencent à se développer sur le territoire. Leur principe montre la voie vers une formation des enseignants plus longue et plus approfondie.

L'accompagnement à l'entrée dans le métier devrait être repensé, de même que la formation continue des enseignants qui reste en chantier, objet de débats et de préconisations (Delahaye, 2015, 135-136). Elle devrait faire l'objet d'un pilotage local,

régional et national beaucoup plus conséquent, complétant ainsi le triptyque formation initiale – entrée dans le métier – formation continue.

■ La formation des enseignants en Europe : une source d'inspiration ?

Depuis les accords de Bologne de 1999, la formation des enseignants en Europe a atteint un haut niveau universitaire à la hauteur des exigences et des défis de la « société de la connaissance » (Nicolot, in Balias, 2010, 35). Cet accord a été confirmé au long des années 2000 (programme de travail de l'Union européenne « Éducation et formation 2010 »). Le recrutement au niveau du master est maintenant généralisé et les travaux de recherche intégrés à la formation, en lien avec les terrains d'exercice. Dans la quasi-totalité des pays d'Europe, la formation initiale des enseignants commence après la fin des études secondaires et dure entre 4 et 7 ans selon les pays. Les modalités en sont variables (formation consécutive ou simultanée) mais dans la plupart des cas, les stages en milieu scolaire commencent très tôt dans le cursus. La formation peut avoir lieu à l'Université (plutôt pour les enseignants du secondaire) ou dans des écoles professionnelles (plutôt pour les enseignants du primaire), ou bien dans les deux.

Dans plusieurs pays, les enseignants expérimentés sont mis à contribution pour encadrer et former les futurs enseignants et les soutenir à leur entrée dans la profession (parrainage, tutorat ou mentorat individuel ou collectif, Bokdam et al, 2014, 87). Dans l'ensemble, les formations initiales et continues sont peu reliées entre elles et font l'objet de projets d'amélioration. Le recrutement par concours est rare (la Finlande le fait au début de la formation après l'équivalent du baccalauréat), mais se fait plutôt sur la base de certifications à la suite de l'obtention d'ECTS (European credit transfert system).

De ce rapide aperçu des formations en Europe, on retiendra le lien étroit entre la formation universitaire et les stages pratiques – souvent de longue durée –, la durée des études, qui favorise l'entrée dans le métier d'enseignants déjà bien formés, le tutorat et la préoccupation pour l'accompagnement des enseignants débutants.

Comme le soulignent de nombreux chercheurs

et responsables, la qualité de la formation des enseignants est cruciale pour l'éducation des enfants et par là même, l'avenir d'un pays. Les initiatives individuelles et collectives sont légion, les mouvements pédagogiques sont actifs et efficaces, mais ils doivent être relayés par une volonté

politique basée sur une réflexion approfondie qui saurait dépasser les corporatismes et les intérêts économiques privés ou semi-publics. C'est à ce prix que la formation des enseignants pourra espérer être à la hauteur des enjeux de l'éducation de la jeunesse de notre pays.

BIBLIOGRAPHIE

Bokdam. J. Van den Ende. I. Broek. S. (2014). *Enseigner aux enseignants : situation et perspectives de la formation des enseignants du primaire en Europe*, Parlement européen.

Butlen. M. Dolz J. (2015). La logique des compétences : regards critiques, *Le français aujourd'hui*, n° 191, Paris, Armand Colin, 3-14.

Delahaye. J.P. (2015). *Rapport grande pauvreté et réussite scolaire*, Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN).

Desbiolles. P. Ronzeau M. (2014). Rapport 071, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation*, septembre, Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR).

Dubet. F. (2014). Recruter les profs à bac +5, c'est une erreur, *L'Obs avec rue 89*, 18 juin 2014.

Dubreucq. É. (2015). Formation des maîtres, mission impossible ? Questions ouvertes pour l'école du XXI^e siècle, *revue SKhole.fr*, novembre 2015.

Esterle. M. (2016). L'usure de l'engagement, l'exemple de la

formation des enseignants, revue *Diversité* n° 184, 102-107.

Esterle. M. (2017). *Où va la formation des enseignants ? Des IUFM aux ESPE, chronique d'un passage tourmenté*, Paris, Éditions Pétra.

Guibert. P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français, in *Revue internationale d'Éducation* n° 74, 105-114.

Niclot. D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur, in Balias G., Niclot D., Ulma D. (dir), *La formation des enseignants en Europe, approche comparative*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 33-52.

Perrenoud. P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

Soyez. F. (2017). Désenchantés, les profs des écoles débutants baissent vite les bras (étude de Broccolichi S. et Sinthon R., « La socialisation au métier des jeunes professeurs des écoles », Université d'Artois, RECIFES, *VousNousIls*, newsletter du 10 octobre 2017. Un livre est à paraître en 2018 aux Presses de l'Université d'Artois