



La réforme de la formation des enseignants en France en 2010

Sylvie Coppé

► To cite this version:

Sylvie Coppé. La réforme de la formation des enseignants en France en 2010. Petit x, 2011, 85, pp.53-71. halshs-00960306

HAL Id: halshs-00960306

<https://shs.hal.science/halshs-00960306>

Submitted on 17 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE EN 2010

Sylvie COPPÉ

Présidente de la CORFEM³

(Commission Inter IREM de Recherche sur la Formation des Enseignants de Mathématiques)

Résumé. En septembre 2010 est entrée en vigueur, en France, une réforme de la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Elle instaure une formation au niveau master couplée avec la réussite à l'un des concours. L'année suivante, les lauréats deviennent professeurs stagiaires pendant un an, mais avec un temps complet d'enseignement et une formation complémentaire, confiée en partie, aux IUFM mais variable selon les académies. Le but de cet article est de présenter cette réforme et de pointer les obstacles importants dans son application, obstacles provenant d'un manque de clarté des objectifs et de difficultés majeures d'organisation, notamment dans l'organisation des stages.

Mots clés. Formation des professeurs, master pour l'enseignement

Depuis deux ans, en France, a été programmée une réforme de la formation des maîtres, dite « de la mastérisation ». Elle est entrée en vigueur en septembre 2010. Nous souhaitons présenter cette réforme, indiquer les questions qu'elle soulève et donner quelques informations partielles sur sa mise en oeuvre. Ce texte concerne l'ensemble des formations (Professeurs des écoles, Professeurs de lycées professionnels, Professeurs de Lycées et collèges, etc) mais il est davantage centré sur la formation des professeurs de collège et lycée qui est notre domaine privilégié d'intervention.

Pour la dernière fois en 2009-2010, les étudiants candidats professeurs du premier degré et du second degré pouvaient s'inscrire aux concours d'enseignement avec une licence pour le CRPE⁴, le CAPES⁵/CAPET⁶, le CAPLP⁷ ou avec un Master 1 (anciennement une maîtrise) pour l'agrégation. Depuis 1990 (date de création des IUFM⁸), 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 étaient 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 de formation à l'IUFM.

³ Merci aux membres du bureau d'avoir relu ce texte et apporté des corrections

⁴ Concours de recrutement des professeurs des écoles

⁵ Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de l'enseignement secondaire

⁶ Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de l'enseignement technique

⁷ Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel

⁸ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Donc, jusqu'à présent les professeurs avaient un niveau de formation élevé dans une discipline (pendant 4 ou 5 années), puis 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 pouvait déjà sembler un minimum, c'est ce qui s'est toujours dégagé des souhaits d'amélioration de la formation en IUFM.

La réforme mise en place en septembre 2010 à tous les niveaux instaure que les professeurs devront avoir non seulement un des concours mais aussi un master, puis ils seront professeurs stagiaires pendant un an mais, à temps complet, même si un texte indique qu'ils devraient avoir un temps de formation (mais pas forcément en décharge). Les lauréats du concours 2010 sont les premiers à connaître le système mis en place par la réforme et n'ont donc pas droit à une formation en IUFM. D'ailleurs, dans la plupart des académies, ils ont effectivement un temps complet d'enseignement.

Les universités ont proposé des maquettes de master préparant aux métiers de l'enseignement même si ce titre n'est, en général, pas celui adopté puisque ces masters ne doivent pas déboucher seulement sur le professorat (nous reviendrons sur ce point). Dans la suite de notre discours, nous désignerons ces nouveaux masters par l'expression courte « 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 sont différents et n'évoquent pas toujours particulièrement l'enseignement.

Il est important de noter que ces masters doivent à la fois préparer à l'examen de master avec une initiation à la recherche, à un concours d'enseignement, à la professionnalisation, et ils doivent aussi ouvrir vers d'autres débouchés que l'enseignement (pour les étudiants qui n'ont pas le concours). Ainsi, pendant le dernier semestre du M2, les étudiants doivent préparer les oraux des concours s'ils sont admissibles, 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 qui peut être préjudiciable à leur objectif.

On voit donc que les objectifs sont multiples. 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 de ce qu'il est raisonnable d'exiger d'un étudiant.

Ajoutons enfin qu'il n'est pas indispensable qu'un étudiant ait (ou soit inscrit) un master préparant aux métiers de l'enseignement pour pouvoir bénéficier du concours ; il peut avoir un master disciplinaire. C'est notamment le cas pour les agrégatifs. Cela signifie donc qu'on peut entrer dans le métier sans avoir eu de formation professionnelle autre que celle du concours.

Ce travail d'élaboration de maquette a été fait alors qu'il n'y avait ni ligne directrice claire, ni explicitation d'objectifs, ni visibilité sur l'organisation : depuis décembre 2009, des textes officiels se sont succédé, quelquefois contradictoires ou bien non corrélés. 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 des stagiaires lauréats des concours. 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.

Les négociations entre les formateurs des IUFM et ceux des universités se sont passées très différemment suivant les universités et les disciplines, ce qui donne des maquettes très différentes notamment en termes de variété des unités d'enseignement et de volumes horaires donnés aux disciplines et à la formation professionnelle. Pour les professeurs des écoles, la situation est encore plus complexe puisqu'un même master peut être rattaché à plusieurs universités avec des spécialités ou des parcours différents.

Avant de détailler cette réforme, nous souhaitons la replacer dans différents contextes ce qui nous permettra d'éclairer notre propos.

La nécessité d'une formation professionnelle depuis longtemps affirmée

Pour commencer, voici quelques extraits d'un texte de Durkheim⁹ 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. Mais précisément parce que cet enseignement a nécessairement un caractère théorique, certains doutent qu'il puisse être utile. Ce n'est pas qu'on aille jusqu'à soutenir que la routine puisse suffire et que la tradition n'ait pas besoin d'être guidée par une réflexion informée et avertie. »

Nous voyons dans le titre que Durkheim situe ses propos dans une perspective d'évolution de l'enseignement secondaire qu'il lie, au fil du texte, à la capacité de réflexion des professeurs : « La réflexion, en effet, est l'antagoniste naturelle, l'ennemie née de la routine. ». Dans la suite, on peut comprendre qu'il déplore un certain immobilisme de l'enseignement classique.

Dans cet extrait, Durkheim évoque les places respectives de la pratique et de la réflexion sur cette pratique, des buts et visées de l'enseignement, sans toutefois les opposer. Il emploie le terme « technique » ce qui montre qu'il considère qu'être professeur est un métier et non, comme on le pense souvent, un art ou une faculté naturelle.

Dans ce texte encore, 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 :

⁹ On peut trouver ce texte dans Emile Durkheim, *Education et psychologie*, Paris PUF, réédition Quadrige 1995, chapitre 4.

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

Durkheim pointe ici le poids des savoirs disciplinaires (plus la formation disciplinaire est élevée et moins la formation au métier est importante) et nous reconnaissons ce qui aura cours tout au long du 20ème siècle : des formations différentes pour les enseignants du primaire et du secondaire.

Notons que ce discours est fait alors qu'une réforme promulguée en 1902 instaure que les futurs professeurs agrégés fassent un stage pratique. Or les résistances ont été nombreuses et cette réforme a eu du mal à être mise en place.

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 pays¹⁰) :

« 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 fût exception. »

Nous pensons que, depuis 1990, date de création des IUFM, ces débats sur la nécessité d'une formation et sur l'équilibre théorie/pratique n'ont 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 texte de janvier 2007 (BO n° 4 du 4 janvier 2007) a conduit les IUFM à faire évoluer leurs plans de formation notamment en intégrant une évaluation par compétences.

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.

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

La formation en 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. Ceux-ci ont été créés dans le cadre de la loi d'orientation de 1989 et se sont vus confier la formation initiale de tous les enseignants du primaire et du second degré. 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 savoirs faire pratiques. L'alternance est donc au cœur du dispositif.

Le contexte de la réforme actuelle

Pour comprendre les enjeux de la réforme actuelle, 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. En revanche, la France est un des rares pays à recruter par concours, ce qui rend la « masterisation » plus complexe puisqu'il faut prendre en compte ceux-ci : leur place et leur contenu.

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 celui d'un master. D'ailleurs dans les années précédentes, certaines universités, (comme celles de Lyon 1 et Lyon 2, Montpellier 2, et d'autres) proposaient déjà un master professionnel associé à la formation pour les stagiaires volontaires. Les IUFM ont perdu leur statut indépendant et ont été intégrés aux universités depuis janvier 2007 pour les premiers.

Enfin, le gouvernement français actuel mène une politique de réduction drastique des moyens pour l'enseignement et du nombre de fonctionnaires. Le fait que les enseignants stagiaires aient un poste complet d'enseignement et non environ un tiers-temps d'enseignement comme avant occasionne des économies budgétaires et de personnels non négligeables. L'année de stagiaire de l'Etat, cinquième année après le baccalauréat, faisait ainsi partie intégrante de la formation universitaire et professionnelle. Rémunérée, elle permettait à davantage de candidats d'envisager une carrière d'enseignants, notamment ceux issus de milieux les plus modestes.

La réforme maintient le statut de professeur stagiaire, mais cette année est repoussée d'un an, elle peut consister en un temps plein devant élèves et être exempte de toute formation pédagogique et pratique. Ce mode de recrutement permet à l'Etat 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, parallèlement à cela, 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 des 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, comme nous l'avons dit plus haut, 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'Etat, 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.** »

Enfin, le troisième rapport de mars 2002, provient de l'Inspection générale de mathématiques, il s'intitule Mathématiques, état de la discipline. On peut voir qu'il évalue de façon positive la formation donnée en IUFM.

« De l'avis général des IA-IPR¹¹, 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. »

Cependant un autre extrait précise que le travail demandé aux étudiants pour la préparation du CAPES est important et qu'il nécessite un investissement profond. Ceci nous alerte sur les deux années de master qui vont nécessiter pour l'étudiant la réussite conjointe d'un concours et d'un examen tout en ayant un stage d'un maximum de 108 heures, ce qui peut sembler difficile à réaliser :

« 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. »

La réforme, ce qui change

Comme nous l'avons dit, plusieurs textes officiels ont été publiés durant l'année 2010. Nous invitons le lecteur à les consulter (voir en annexe les références), notamment le document La réforme de la formation et du recrutement des enseignants paru en novembre 2009 et la circulaire du 23 décembre 2009.

Nous reprenons tout d'abord les principes de la réforme affichés sur le site du Ministère¹² en le commentant.

Les objectifs

« La réforme vise plusieurs objectifs :

- élever le niveau de qualification des personnels enseignants, au moment du recrutement
- intégrer la formation des maîtres dans le dispositif L.M.D. : à terme les enseignants qui seront recrutés disposeront d'un master
- préserver les possibilités de réorientation pour les étudiants qui ne seront pas recrutés
- 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
- offrir des mécanismes d'encouragement et de promotion sociale pour ceux qui se destinent à l'enseignement. »

¹¹ Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional

¹² <http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-de-recrutement-des-personnels-enseignants-et-d-education.html>

Tout d'abord, on peut noter que ces objectifs, désignés comme tels, sont assez peu homogènes et qu'ils sont très larges et généraux ; on peut difficilement être en désaccord avec eux. Par exemple, qui peut être contre l'élévation du niveau de qualification ?

On peut constater que ne figure dans ces lignes 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.

On retrouve l'idée de l'intégration dans le dispositif LMD qui relève d'une décision extérieure qui s'impose à nous, mais sans dire avec quels dispositifs et quels contenus.

Le terme « niveau de qualification » est ambigu : s'agit-il d'une qualification disciplinaire ou professionnelle ? Qu'en est-il des professeurs des écoles qui sont polyvalents, de quelle qualification s'agit-il ?

Proposer des mécanismes d'encouragement est bien sûr une bonne idée mais le texte ne précise pas vraiment lesquels et surtout il est important de voir que les étudiants doivent financer une année de plus d'étude et que leur entrée dans le monde du travail est ainsi repoussée d'un an. On peut donc craindre que certains ne se détournent des métiers de l'enseignement qui se révéleront encore moins attractifs que par le passé.

En ce qui concerne les possibilités de réorientation, là encore c'est très vague. Il n'est pas facile de se réorienter après cinq années d'études. Si les masters doivent aussi préparer d'autres métiers, lesquels et comment les prendre en compte dans les maquettes ? De plus, vu la place des concours (au cours de l'année de M2), cela signifie que la réorientation se fait au dernier semestre pour les non-admissibles au concours. Que leur proposera-t-on alors 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 aussi proposer des préparations aux concours payantes, mais non qualifiantes, ou bien les étudiants devront-ils échouer volontairement au master ? Notons que toutes ces questions ne sont pas résolues actuellement.

La place des stages

« 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 responsabilités en école, collège et lycée. Ils sont proposés dès la première année de master.

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 principal 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. »

Cette partie est assez vague et ne donne aucune précision sur les modalités d'organisation des stages : on peut noter qu'ils « seront proposés », ce qui ne les rend pas obligatoires ; la durée indiquée est « maximale », ce qui laisse à supposer que cela pourrait être moins. L'expérience de cette année a montré que d'une part, tout ce qui avait été construit dans les IUFM concernant les maîtres de stage a été balayé d'un coup de main et que d'autre part, suivant les académies, les organisations ont été très différentes en termes de volume horaire et de modalités d'organisation (observation, pratique accompagnée, responsabilité). Dans certaines universités les stages n'ont pu être proposés à tous les étudiants car il n'y avait pas

suffisamment de lieux de stage ou de maîtres de stage. Enfin, les problèmes de responsabilité et de gestion entre les universités, les IUFM et les rectorats ou les inspections académiques ont rendu les procédures longues et complexes, (par exemple qui désigne les « professeurs référents » dans le secondaire ?).

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.

A la fin de cette année, le professeur stagiaire est titularisé s'il est évalué positivement. »

On voit bien ici qu'aucune assurance n'est donnée quant aux modalités ni aux volumes de formation à l'université. De plus, les IUFM qui ont le statut d'une école interne des universités ne sont, encore une fois, pas cités. Ce qui sous-entend que ceux-ci ne sont pas naturellement le lieu de la formation des maîtres. Enfin, le texte laisse aussi penser que tutorat et compagnonnage sont les seules modalités de la formation pratique des enseignants ; en tout cas, le terme « formation en alternance » n'apparaît pas.

Là encore, notre expérience de cette année montre que des interprétations différentes ont été faites par les Académies. Très souvent, les stagiaires ont été affectés à temps complet devant élèves et un semblant de formation a été dispensé de manière épisodique en plus de leur service.

Le CLES et le C2i2e

A partir de la session 2012 il est exigé des candidats aux concours qu'ils aient le CLES et le C2i2e. Le CLES¹³, Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, est une certification accréditée par le Ministère de l'Education Nationale et adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il permet d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants en plusieurs langues.

Le C2i2e¹⁴, Certificat Informatique et Internet de niveau 2 « Enseignement » est une suite professionnelle du C2i¹⁵. Il atteste que le stagiaire est apte à utiliser les TIC pour s'informer, se former et former ses élèves. Il est ainsi constitué d'un ensemble de compétences en TICE.

Depuis septembre 2007, l'obtention du C2i2e était obligatoire pour valider l'année de formation : « la compétence maîtriser les techniques de l'information et de la communication est attestée par l'obtention du certificat informatique et internet de niveau 2 "enseignant". » (BO n° 22 du 7 juin 2007) ; cette année, elle ne l'est plus et le sera à nouveau l'an prochain. Ceci pose problème pour les professeurs stagiaires de cette année qui peuvent ne pas se sentir traités de la même façon que leurs collègues. Mais cela pose aussi problème pour les années suivantes car cela suppose que les étudiants aient des éléments de formation importants qui s'ajoutent à tous les autres.

13 créé par [l'arrêté du 22 mai 2000](#)

14 circulaire N°2004-46 du 2 mars 2004, [BO n°11 du 11 mars 2004](#), circulaire N°2004-216 du 3 décembre 2004, BO n°46 du 16 décembre 2004, circulaire N°2005-222 du 19 décembre 2005, [BO n°1 de janvier 2006](#), circulaire N°2006-147 DU 5-9-2006, [BO n°33 de septembre 2006](#)

15 circulaire N° 2005-051 du 7 avril 2005, [BO n°15 du 14 avril 2005](#)

Les concours

Pour pouvoir être admis à un CAPES/CAPET/CAPLP/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. Sur ce point, le texte a été assoupli puisque les étudiants doivent avoir le M2 lors de l'admissibilité (en général en mai), ce qui a des incidences fortes sur les calendriers des masters disciplinaires qui préparent à l'agrégation.

Ceci est un point important qui nous montre que pour le moment, les agrégatifs sont en dehors du système des masters d'enseignement notamment par le fait qu'ils ne feront pas de stages puisque ceux-ci ne sont pas intégrés dans les masters disciplinaires. Actuellement, la préparation à l'agrégation se fait soit dans les masters disciplinaires, soit lors d'une année supplémentaire après le M2.

Les écrits des concours ont lieu en septembre du M2 pour le CRPE, en novembre du M2 pour le CAPES, en avril pour l'agrégation). Certaines épreuves changent, notamment pour le CRPE où les épreuves écrites deviennent complètement disciplinaires (alors qu'auparavant elles comportaient des parties d'analyse de productions d'élèves, de documents pour la classe). Notons que ceci est en contradiction avec l'objectif « préparer progressivement au métier » ou alors le ministère considère que cette préparation n'est faite que dans les stages. Pour l'oral du CRPE, il y a deux épreuves qui consistent à présenter des leçons en français et en mathématiques

Enfin, pour tous les concours, a été créée une épreuve orale sur 6 points intitulée « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » qui propose aux candidats d'étudier des situations de la vie des établissements scolaires. Cette épreuve a pour but de vérifier que les futurs professeurs savent mobiliser d'autres compétences que celles liées au seul enseignement dans la classe.

Les problèmes posés par cette réforme

Outre les problèmes déjà abordés : absence d'objectifs clairs à cette réforme, manque de concertation dans les décisions, pas de prise en compte de l'existant, précipitation dans l'élaboration des textes et des maquettes, peu d'anticipation des problèmes à résoudre, etc, nous voulons mettre en avant quelques points qui ne sont pas résolus et qui portent préjudices à l'application de cette réforme qui est assez unanimement critiquée.

Une formation où se mêlent trop d'objectifs différents : la place et le contenu 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 de celui-ci détermine donc pour une large place tout ce qui sera fait en master. Selon nous, le choix de mettre les écrits des concours au semestre 3 et l'oral au semestre 4 est la pire des solutions.

De plus, les contenus des concours déterminent également la nature des enseignements qui sont proposés dans les masters, notamment l'équilibre entre contenus disciplinaires et didactiques. Or aucune réflexion n'a eu lieu sur ce point. On a pu voir un recul pour le CRPE où il y a un recentrage disciplinaire pour les écrits.

La situation est particulièrement difficile pour les professeurs des écoles qui se voient proposer un nombre trop important d'unités d'enseignement isolées ainsi que des évaluations

trop nombreuses. Enfin pour le CRPE l'organisation des épreuves orales n'est pas encore complètement explicite au moment où nous écrivons cet article.

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, d'une part, les flux sont beaucoup plus importants notamment pour les masters préparant au CRPE (par exemple, pour l'IUFM de Lyon, nous avons un effectif d'environ 800 étudiants répartis sur 3 Universités). Ainsi de nombreux problèmes d'organisation se posent à cause des effectifs notamment en ce qui concerne l'encadrement de tous les mémoires et pour la mise en stage, seuls les admissibles se voient proposer un stage. 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).

Pour les CAPES/CAPET/CAPLP, la situation est différente car les effectifs ne sont pas aussi élevés que précédemment pour la préparation aux concours (environ le tiers des effectifs), ce qui posera un problème de recrutement dans les années à venir (le nombre de candidats aux concours risquant d'être trop faible). Ceci montre que les étudiants n'ont pas souhaité s'inscrire dans les masters d'enseignement second degré.

Pour les horaires, il y a plusieurs exemples de maquettes dépassant les 1000 heures sur les deux ans, ce qui rend difficile, une fois de plus la mise en stage. On peut même penser que le fait d'aller en stage pourrait diminuer de fait les chances de réussite de ces candidats aux concours.

De la même façon, on ne peut pas raisonnablement penser que les conditions favorables à l'initiation à la recherche par le biais du mémoire soient réunies actuellement. Les problèmes d'encadrement par des chercheurs et de temps pour la réalisation ne permettront pas aux étudiants de réaliser des mémoires de type recherche mais ce ne seront pas non plus des mémoires professionnels puisque la part des stages est fortement réduite. Cette difficulté sur les mémoires nous semble être un point important car selon nous, avant la réforme, le mémoire constituait un élément de formation important mêlant analyse des pratiques et éléments théoriques notamment en didactique.

L'organisation des stages pour les étudiants et la formation des professeurs stagiaires

Il y a une assez grande disparité dans l'offre des stages proposés aux étudiants suivant les Académies et les masters. Ainsi, si les étudiants qui préparent le CAPES se voient assez facilement offrir des stages y compris pour ceux qui ne sont pas admissibles, ce n'est pas le cas pour les professeurs des écoles qui sont plus nombreux.

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, ont un plein temps d'enseignement dès la rentrée ; ils bénéficient de quatre semaines de formation à l'université en février pendant lesquelles ils sont remplacés par des

étudiants de master 2. Ils ont eu aussi quelques jours de formation assurée par le rectorat avant la rentrée et peuvent s'inscrire à quelques stages de formation continue. Le restant de leur formation (équivalent à 7 semaines) est 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.

Dans l'académie de Versailles, les stagiaires ont une demi-journée de formation par semaine pendant laquelle ils sont remplacés par des professeurs de l'établissement et un stage de 10 jours qui n'est pas remplacé par des étudiants de M2. Dans l'académie d'Amiens, les stagiaires n'ont pas un plein temps d'enseignement (seulement 15 heures pour les certifiés), ce qui leur permet d'avoir une journée banalisée toutes les deux semaines.

Ces deux cas sont plus favorables à une certaine alternance et comprennent un temps de formation pris sur le temps de service.

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

Sur la formation des professeurs stagiaires le rapport¹⁶ publié en novembre 2010 qui fait un premier état de la formation des stagiaires montre un bilan différent pour le premier et le second degré, qui est à mettre en lien avec les modalités de stage. En effet, dans le premier degré, les professeurs stagiaires ont pu avoir quelques semaines de préparation avant de prendre leur classe, ce qui n'a pas été le cas dans le second degré, ce qui est souligné dans la conclusion :

« L'accueil, l'accompagnement et la formation des enseignants stagiaires du second degré s'est mis en place plus difficilement que dans le 1er degré du fait de résistances très fortes, alors même que les Académies ont beaucoup travaillé pour bâtir des procédures en phase avec leurs spécificités propres. »

Les problèmes qui sont pointés sont les suivants :

- Dès le mois d'octobre, il a été constaté que les stagiaires avaient du mal à gérer tous les aspects du métier : préparation des cours, organisation et gestion de leurs classes. Il est indiqué que les stagiaires sont très fatigués.
- Ils manquent de méthode pour effectuer leur métier et les formations qui ont été faites en octobre dans certaines académies sont arrivées trop tardivement (que dire de celles faite en février ?)
- Certains n'ont toujours pas de tuteur ou bien en ont eu un tardivement ou bien il n'est pas dans l'établissement (23% des tuteurs ne sont pas dans l'établissement de leur stagiaire) ou bien les emplois du temps sont incompatibles : « A la date de l'enquête, 139 stagiaires n'avaient pas encore de tuteurs dans 12 académies. 3 académies totalisent près de 90 % de ce chiffre (Poitiers 47 tuteurs manquants, Rennes 56 tuteurs manquants et Créteil 18 tuteurs manquants).
- 4,5 % des stagiaires sont affectés sur plusieurs établissements (2 à 3 maximum) et 13,5% des stagiaires sont affectés dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire alors que cela ne devait pas être le cas.

¹⁶ Etude relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premiers et second degrés DGRH B1-2

Ce premier bilan montre combien d'une part, cette nouvelle situation des stagiaires correspond à ce que nous avons dénoncé et, d'autre part, ne leur permet pas d'entrer dans le métier de façon satisfaisante. Le rapport indique d'ailleurs que début novembre, il a été dénombré 65 démissions contre 48 l'année dernière durant la même période et que 71 signalements de difficulté ont été faits dans le second degré soit 0,8% des stagiaires. On peut se demander comment ces jeunes professeurs vont appréhender le métier dans les années à venir, quelles compétences professionnelles à la fois pour la pratique et pour son analyse ils pourront construire.

Conclusion

Nous avons tenté de présenter cette réforme, de montrer les questions qu'elle pose et 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.

Nous souhaitons donc rappeler que, 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 COPIRELEM¹⁷ 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 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.

¹⁷ Commission Permanente des Irem pour l'Ecole Elémentaire

Dans cette perspective, il paraît essentiel que tout master d'enseignement prenne en charge le travail sur les disciplines 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.

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

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

- ☒ 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.

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

Annexe

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 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).**

La pratique accompagnée complèteront 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).** »