

Un quatre pages... et plus

L'appel

Formation, recrutement, revalorisation du métier : prises de parole
Montpellier le 25 mai 2024 (9h30-16h30) et lancement du chantier !

« Le président de la République reprend la main sur l'éducation et la formation des professeurs » a titré la presse. Et c'est exactement ce qu'il a fait ! Il a donné ses ordres pour détricoter la réforme mise en place par le ministre Blanquer sous sa présidence et imposer unilatéralement, au pas de course, une nouvelle organisation des cursus et des concours. Il passe outre tous les points de vue : scientifiques, professionnels, associatifs et syndicaux.

Le « Collectif Riposte Éducation » (<https://collectif-riposte-education.fr/>) a donné la parole aux acteurs et aux actrices de l'éducation et de la formation. Il a invité toutes les personnes concernées à venir discuter de l'avenir de notre École républicaine, laïque et démocratique. Pour nous, il est plus que temps d'intervenir spécifiquement sur la question de la formation.

Le « Collectif Riposte Éducation » (<https://collectif-riposte-education.fr/>) s'est constitué en décembre 2023 avec pour but de rassembler enseignants·es et personnels de l'éducation, leurs principaux syndicats, chercheurs et chercheuses, parents, responsables municipaux, départementaux et régionaux, élu·es, des associations professionnelles, de spécialistes, de parents et toutes les personnes qui font de l'éducation le vecteur du développement de notre société.

Son premier objectif est de faire un état des lieux précis de l'entreprise systématique, multidimensionnelle et autocratique de démolition de toutes les valeurs et principes démocratiques de l'École publique.

Son second objectif vise l'élaboration à plus long terme d'un projet alternatif, audacieux, pour un système éducatif à la hauteur des enjeux sociétaux actuels. Il ne pourra se faire que par l'action concertée de l'ensemble des partenaires de l'École, qu'ils et elles agissent à titre individuel ou au sein de leurs associations, organisations ou syndicats.

La première question urgente posée par la rencontre du 25 mai à Montpellier est celle de la formation des enseignant·es et, plus largement, de tous les personnels de l'Éducation nationale, une formation minée dans ses principes fondamentaux, scientifiques et éthiques. Le projet dit d'écoles normales du XXI^e siècle met sous tutelle étroite les contenus de formation en instaurant notamment une licence pensée et conduite par le ministère l'Éducation nationale mais aussi en s'arrogeant les nominations des formateurs et formatrices renouvelées tous les trois ans, en instituant des concours « maison », etc. Tout n'y est que cadrage, formatage de la pensée et des pratiques avec mise en place d'un système de contrôle soumis au fait du prince.

La riposte nécessite une analyse précise de ce qui, dans le système actuel, dévalorise le métier, lui fait perdre toute attractivité, de ce qui, dans l'alternance, le recrutement, la formation continue, dysfonctionne, et de ce qui, au contraire, permet un véritable développement réflexif et professionnel.

La discussion s'est organisée le matin autour de trois thèmes qui sont présentés dans leur formulation et leur traitement dans les pages suivantes. Chacun a fait l'objet de constats sur les points les plus saillants, positifs ou négatifs, afin de soumettre à discussion des alternatives. L'après-midi un débat collectif a permis de définir les grands axes de consensus très majoritaire ou de dissensus sur quelques points ainsi que les questions à approfondir.

Thème 1. La nature, la diversité, l'étendue des savoirs pour la formation initiale et continue : savoirs scientifiques, didactiques, pédagogiques, pratiques, techniques, connaissances sur l'institution, les contextes socio-scolaires. Toutes ces composantes sont constitutives de la culture scolaire et, plus largement, éducative et elles sont toutes nécessaires pour s'ajuster à la diversité des situations, des élèves, des contextes, des événements. Il s'est agi de s'intéresser à leurs modes d'enseignement, d'appropriation, d'évaluation et de certification.

Quelles visées communes explicites ?

Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? O. Reboul¹ propose « tout ce qui unifie et qui libère ».

2 principes sur la complexité des savoirs

2 principes sur l'éducation à la pensée critique

2 principes sur les liens entre individu et collectif

2 principes sur la complexité des savoirs

- **Penser l'interdépendance des savoirs**

En appui sur le socle commun de connaissance, de compétences et de culture de 2015, il est possible de cerner la nature des éléments de culture à transmettre aux jeunes. Mais on continue à former les enseignants de manière séparée (avec un cloisonnement de savoirs disciplinaires catalogués), avec comme conséquence des professionnels qui ignorent les fondamentaux des actions d'éducation. Être spécialiste d'une discipline serait l'équivalent biologique d'un territoire. Peut-on penser la formation des personnels de l'enseignement en fonction de ce qu'on attend de l'éducation des jeunes ? Cela aiderait à concevoir plus facilement une vie ensemble et complexe, pas à côté ou contre.

- **Former des généralistes**

Les liens entre le didactique, le pédagogique et les « éducations à » ont été progressivement cassés. Cette division a pour conséquence de former des techniciens très spécialisés en vue d'augmenter la rentabilité mais sont-ils en mesure d'avoir un avis averti sur le reste ? Ne sont-ils pas même sous l'emprise d'influences qui les amèneraient à ne s'intéresser qu'à leur territoire ?

Or, les savoirs professionnels correspondent au fait de pouvoir englober tous ces savoirs spécialisés. Comment aider les élèves à tisser ce qui a été travaillé à l'école et ce qui peut en être fait en dehors de l'école ? Quel sens donner aux savoirs enseignés pour que les élèves s'en emparent ?

2 principes sur l'éducation à la pensée critique

- **Sortir des automatismes**

Déconstruire les prêt-à-penser sur l'école (des logiques profondes dont nous ne sommes que rarement conscients) par une explicitation, une analyse historique, psychologique et sociologique, sous peine de les voir se diffuser et se reproduire sans être interrogés.

Quelles différences peut-on faire entre savoirs utiles et savoirs inutiles ? Des savoirs « inutiles » peuvent se montrer utiles pour la formation de la personne.

Insister sur le principe d'éducabilité, tous les élèves pouvant progresser.

¹ Reboul, O. (1989, 9^e édition). *La Philosophie de l'éducation*. PUF.

- **Éduquer au penser par soi-même**

Quels moyens pour enseigner les savoirs tout en ouvrant la culture à des espaces plus larges pour penser le monde aujourd'hui ? Quelles sont les bases fondamentales pour situer sa pensée face aux situations de la vie ordinaire et pour résister aux emprises ? Comment éduquer à une forme d'intelligence non normalisatrice, libérée d'une dépendance aux seules intelligences artificielles (IA) ? Par exemple, comment penser une éducation en mesure de vérifier ce qui est apporté par les outils de l'IA ? Organiser une formation critique et collective des savoirs à enseigner mais également de l'histoire de la construction de ces savoirs, pour éviter une transmission dogmatique des savoirs. Présenter les savoirs comme des objets vivants, qui répondent tous à des questions que l'on se pose.

2 principes sur les liens entre individu et collectif

- **Concevoir l'être humain comme singulier et collectif**

Considérer l'élève comme une personne dans sa singularité et en devenir, qui appartient aussi à un ou plusieurs collectifs. Penser la transmission des savoirs et des éléments de culture selon des logiques de lutte contre le développement des déterminismes (pour éviter l'école qui classe de la maternelle à l'université) et de promotion de liens sociaux au service des émancipations individuelles et collectives. L'école n'est pas faite que pour trier les élèves, mais aussi (et surtout) pour les préparer à leur vie future, où tout le monde peut exprimer ses talents et où chacune et chacun peut en faire une richesse pour elle, pour lui et pour les autres.

- **Développer des expériences personnelles et collectives**

Sortir d'une logique de formation pensée selon la structure du lycée général, découpée selon des champs de savoirs disciplinaires et cumulatifs, pour tendre vers des savoirs professionnels plus larges, non linéaires et moins hiérarchisés.

Évaluer par compétences ne permet pas toujours d'identifier ce que les personnels d'éducation savent ou ne savent pas. Mais les mettre en situation concrète (d'écriture, de théâtre...) peut les aider à déceler ce que cela a provoqué en eux, notamment pour identifier les savoirs travaillés. Permettre un vécu effectif serait une piste pour développer des expériences personnelles, émotionnelles et collectives (à l'image des médecins qui peuvent compter sur une logique clinique). Les stagiaires ne sont plus à l'université, ils sont là pour se préparer à l'exercice d'un métier. En collectif, il devient possible de construire des principes, qui peuvent ensuite être transférés dans la classe, notamment pour travailler ensemble et faire travailler ensemble les élèves.

Thème 2. Le curriculum de formation initiale et continue. Selon quelle temporalité, quelle répartition curriculaire incluant la formation continue ? Par quels formateurs ou équipe de formation, dans quelles situations ? Avec **quelle place et quelles formes pour la recherche universitaire**, quel recrutement, quel statut pour les personnels enseignants-chercheurs-formateurs ? Quels principes pour **le recrutement, la place du concours et de l'alternance, la rémunération** ? Qu'est-ce qui permet un véritable développement professionnel, réflexif et collectif ? Comment inclure les vacataires et contractuel·les qui interviennent en grand nombre ? Comment accompagner les étudiant·es qui sont actuellement en master et qui se dirigent vers les concours de l'Éducation nationale ? Quel accompagnement et quelles évaluations des innovations nécessaires ?

Les questions

Quelles conditions pour une Formation Des Enseignants qui s'appuie sur des dimensions réflexives et collectives ?

Le curriculum de formation initiale et continue. Selon quelle temporalité, quelle répartition curriculaire incluant la formation continue ?

Par quels formateurs ou équipe de formation, dans quelles situations ?

Avec quelle place et quelles formes pour la recherche universitaire, quel recrutement, quel statut pour les personnels enseignants-chercheurs-formateurs ?

Quels principes pour le recrutement, la place du concours et de l'alternance, la rémunération ?

Qu'est-ce qui permet un véritable développement professionnel, réflexif et collectif ?

Comment inclure les vacataires et contractuel·les qui interviennent en grand nombre ?

Comment accompagner les étudiant·es qui sont actuellement en master et qui se dirigent vers les concours de l'Éducation nationale ? Quel accompagnement et quelles évaluations des innovations nécessaires ?

- **Rapports aux disciplines et à l'école (> contenus)**
 - **questionner les disciplines** (pas une didactique « générale ») : d'emblée, pour former des enseignants, l'intérêt est de questionner les disciplines, le rapport aux disciplines, leurs finalités, leurs enjeux - sortir de l'idée d'un « savoir préalable » pour aller vers une formation à et par la recherche
 - **en formation initiale (FI) au professorat des écoles (PE) richesse de l'interdisciplinarité** (polyvalence), des sciences qui travaillent sur l'éducation et de la place centrale du didactique afin de se poser la question de la séparation « disciplinaire » d'un côté vs « didactique » (ou « professionnel ») de l'autre. Le but poursuivi étant que les « disciplines » soient en lien avec la didactique dès le départ place de la recherche dans la formation
- **Modalités de formation**
 - **la question de la réflexivité** renvoie aussi aux modalités de la formation : tant qu'on utilise les étudiants comme moyens de remplacement, ils ne sont pas en formation. Nécessité de penser l'articulation entre pratique de la classe, construction du savoir et analyse de l'activité et/ou du travail

- **le recrutement des maîtres formateurs et des équipes** est aussi lié au maillage et à la formation, ce qui renvoie à la formation continue et à la dimension collective ; il s'agit d'aboutir à une forme de « complicité » entre enseignants de différents statuts et de reconstruire ainsi du collectif
- **cette construction du collectif demande du temps et un pilotage universitaire** en vue de composer des équipes pluricatégorielle pilotées par l'université ; la place des enseignants du « MEN » est légitime quand ils se sont formés car il ne s'agit pas seulement de montrer ce qu'on fait. Les places des enseignants-chercheurs (EC) sont à déterminer aussi en lien avec les laboratoires de recherche à la condition que ces EC travaillent sur les questions didactiques et/ou celles qui sont en lien avec l'éducation
- **l'encadrement et l'accompagnement du développement professionnel demande du personnel formé et du temps (des moyens)** ; on n'est pas dans le « prêt à réchauffer » ; le choix des lieux de formation « sur le terrain » est déterminant du point de vue de la formation tout comme l'organisation du temps « commun », collectif, pour penser, préparer, accompagner et analyser la pratique ensemble
- **il est essentiel de contrer l'idée qu'on apprend par imitation ou reproduction et découpage** en succession de « savoirs » transmis ou montrés
- **autre indispensable : la rédaction et la soutenance d'un écrit long, un « mémoire »** fondé sur une recherche (accès à la recherche, conceptualisation par l'écrit)
- **l'attractivité du métier et l'accompagnement des étudiants passent aussi par la question du maillage territorial** : les étudiants n'ont pas les moyens de la mobilité imposée par le choix des lieux de stage actuellement liés aux remplacements qui ne fournissent donc en aucun cas des endroits propices à la formation
- **Équipes et continuum FI-néo-FC**
- **le premier besoin pour une formation tout au long de la carrière (FC) est de prévoir du temps** pour que les personnels se forment à et par la recherche
- **les points essentiels pour une formation des professionnels intervenant en FC :**
 - la suppression du mémoire de CAFIPEMF envoie un signal négatif du point de vue de la formation ;
 - les « constellations » peuvent se réduire à des conférences descendantes ;
 - le travail continu de mise à jour des connaissances, le questionnement collectif sur les pratiques nécessitent la mise à disposition d'un lieu pour faire communauté, faire équipe et aviver une attractivité qui est aussi liée aux conditions de travail, de formation et à la revalorisation des métiers
- **l'entrée dans le métier est l'occasion de confirmer le lien entre FI / entrée dans le métier / FC**, ce qui requiert un temps de décharge pour les néo titulaires pour continuer à se former, penser le métier et obtenir un accès à la FC tout au long de la carrière

- **repenser l'entrée dans le métier spécifique des lauréats des concours qui n'ont pas de formation antérieure** (reconversion, parents de 3 enfants, etc.) s'impose car être en responsabilité à mi-temps dès le début de l'année sans avoir vu de classe auparavant va à l'encontre du développement professionnel tel que nous l'avons défini (les deux précédentes réformes n'ont rien amélioré). Enseigner est un métier qui s'apprend et c'est au MEN de personnaliser l'accompagnement et la formation des personnels recrutés en prenant en compte l'importance de faire équipe dans un lieu identifié et adossé à la recherche

Thème 3. Les qualifications, la formation, le recrutement, le statut (vacataire ou titulaire) pour les divers acteurs et partenaires de la formation et de l'éducation, y compris les chefs d'établissement, les corps d'inspection et tous les personnels de l'Éducation nationale ? Quelles collaborations ? Quelles responsabilités, partagées ou non ? **Quelles relations, quels contrats, quel partage des responsabilités entre les rectorats, les universités, les instituts de formation, les écoles et les établissements qui interviendront en formation, qu'elle soit initiale ou continue ou encore tout au long de la carrière ?**

Le recrutement et la formation

Le statut et les relations

Un premier modèle d'organisation contractuelle

Le recrutement et la formation

- **Les qualifications**

Une question se pose et méritera une longue étude puis un débat : est-il pertinent de recruter par concours à une époque où le nombre de candidats est inférieur au nombre de postes, que ce soit dans des Académies (Créteil et Versailles, par exemple pour les Professeurs des écoles) ou dans des disciplines de plus en plus nombreuses (mathématiques, anglais, lettres, par exemple pour les Professeurs de collège et de lycée). Place du concours ? Nature des épreuves ? Modalités de passation ?

- **La formation et le recrutement**

Ce qui est retenu : une localisation sur l'université avec un parcours de 5 années recourant à des partenariats pour une « alternance intégrative progressive ».

Des efforts tout particuliers sont à envisager pour les contractuels qui ne réussissent pas les concours : obtenir une filière d'apprentissage du métier en alternance avec des validations des acquis professionnels (VAP) et même des validations des acquis de l'expérience (VAE : tout ou partie du master).

Une place forte réservée à l'analyse des situations et/ou des pratiques avec des modalités diverses et variées mais toutes orientées vers le développement professionnel.

De premières années de formation, ou plutôt de développement professionnel, qui s'inscrivent dans un curriculum de formation continuée tout au long de la carrière.

- **Le recrutement**

Un effort pour sensibiliser les élèves de lycée aux métiers de l'éducation en raison des stéréotypes développés à partir de leur expérience de classe.

Dans l'hypothèse d'une formation sur 5 années, la première aurait un double objectif d'observation pour confirmation du projet professionnel avec une rupture épistémologique sur la nature du métier et de bilan de compétences et de connaissances, voire de culture (allusion au socle commun 3c) puis concours de recrutement ou pré-recrutement en essayant de ne pas créer d'effet pervers et possibilité de passerelle dans le parcours universitaire si inflexion du projet.

À partir de la deuxième année, montée progressive en compétence avec un accompagnement personnalisé.

Une attention particulière doit être accordée pour contrer les effets contre-intuitifs des inégalités entre recrutement national et académique, public et privé, etc.

Des points de vigilance s'imposent aussi sur : l'affectation (déséquilibre entre « débutants » et confirmé·es dans les REP, etc.), problèmes d'attractivité et abandons en début de carrière qui sont en augmentation vertigineuse.

Un double effort est à consentir pour le recrutement et la formation des formateurs avec aussi une « barre » à master (obligatoire), voire doctorat pour assurer un lien avec la recherche dans une logique et méthodologie de recherche collaborative, recherche-action, recherche-intervention, etc.

Le statut et les relations

• Le statut

Nécessité de bien situer les formes d'engagement actuellement et dans le futur des « jeunes » personnes qui se destinent à l'enseignement (sociologie de la jeunesse actuelle) pour comprendre la nature de leur réflexion et de leurs projets professionnels.

Penser à un accompagnement personnalisé en début de carrière pour que l'identité puisse ne pas être affectée par des troubles liées à la « période de survie » et à des établissements/écoles formateurs dont l'équipe se donne cette mission d'accompagnement personnalisé : s'inspirer des mieux d'éducation associés (LéA²) de l'IFE-ENS.

Donner un rôle majeur de coopération avec les mouvements d'éducation populaire et les associations périphériques de l'école.

• Les relations

Plutôt transversales avec les partenaires : écoles, collèges, lycées mais aussi direction départementale des services de l'Éducation nationale (DSDEN) et Rectorat afin d'éviter la « caporalisation » et l'utilisation massive des personnes en formation comme moyens de remplacement.

Importance d'agir et se développer dans la durée tant pour la structure de formation que pour les personnes et les équipes en formation ce qui a pour conséquence de sortir la formation et *a fortiori* l'école du temps court de la politique politicienne (s'inspirer de la Finlande, de l'Écosse et l'Irlande pour bâtir un système qui n'est pas constamment détricoté/retricoté).

Cesser de recourir à des systèmes d'appels d'offre afin d'assurer un financement constant et suffisant en cohérence avec des salaires et des conditions de travail comparables à ceux des ingénieurs et autres cadres supérieurs à bac + 5³

Pour la recherche et la formation des formateurs, relations avec un Institut français de l'éducation (IFE) revu comme structure fédératrice sur la thématique de la recherche en éducation et en formation agissant en synergie avec les laboratoires des universités.

• L'organisation

² Roubin, S. et Loisy, C. (2023). Une grille de lecture de ce que produisent les LéA-IFE et de ce qui en constitue la valeur. *Diversité* [En ligne], 202 (2). <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3962>

³ Voir Schwengler, B. (2021). *Salaires des enseignants, la chute*. L'Harmattan et Grimaud, F. (2024). *Enseignants, les nouveaux prolétaires, le taylorisme à l'école*. ESF sciences humaines.

Impliquer les chef-fes d'établissement et les directions d'école dans la démarche de développement professionnel, ce qui nécessite d'arrêter de les surcharger de tâches administratives qui leur sont de plus en plus imposées : organisation des examens, de la formation, etc. Cela leur permettra de se consacrer à la pédagogie et au projet d'établissement et/ou d'école en s'efforçant d'y associer tous les personnels de l'Éducation nationale, les parents et les collectivités territoriales dans le respect de leurs attributions respectives.

Revoir les missions des corps d'inspection en remplaçant les inspections individuelles par un système favorisant le travail en équipes et les échanges entre professionnels de l'éducation.

L'évaluation des réformes est toujours promise et jamais faite (réforme des collèges de Najat Vallaud-Belkacem, IUFM, ESPE, INSPE et maintenant ENSP ?). Mettre en place au niveau de l'école et de l'établissement mais aussi aux niveaux départementaux, régionaux et national des dispositifs d'évaluation et de régulation permettant de détecter les problèmes émergents et de tenter de les résoudre dans la mesure du possible.

Un premier modèle d'organisation contractuelle

Une première approche d'une structure qui pourrait prendre en charge le développement professionnel des personnels d'éducation est présentée dans la figure 1 qui est commentée ci-dessous.



Figure 1
Schéma systémique représentant l'organisation d'une formation continue tout au long de la carrière

Comme pour toute commande de développement professionnel, on note une séparation des rôles et des fonctions. Le rectangle de gauche détermine le rôle du commanditaire, financeur et bénéficiaire de la formation des personnels, ce qui ne lui donne pas autorité sur le système de formation avec lequel il n'est pas en relation hiérarchique. La partie centrale s'intéresse à la compétence fondée sur les savoirs issus de la recherche (les universités et des instituts *ad hoc*) et sur des savoirs professionnels attestés tant sur le plan des métiers d'enseignement que sur celui de l'accompagnement du développement professionnel dans les métiers de l'éducation (les écoles et établissements formateurs dument agréés⁴). Enfin, le dernier rectangle à droite souligne l'importance des personnes qui travaillent ensemble dans des équipes et dans des lieux qui sont prévus pour assurer le développement professionnel en respectant ses phases.

Ces propositions du groupe qui a travaillé sur le thème 3 sont à développer en vue d'une mise en débat.

⁴ Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, 31, 137-151.

Annexe 1

Les notes du jour d'Olivier Maulini, professeur à l'Université de Genève

- **Sortir vers le haut de la technocratie (libérale) ou de l'alternance (partisane) ?**
- Ce qui veut dire consentir à **un sursaut critique à court terme (de gauche...) et/ou réaliser une synthèse pragmatique à long terme (au centre...)**
- Faire les deux, peut-être, en croisant **autonomie ET stabilité**, donc en s'affirmant **plus démocrate** (et pas *autrement* démocrate) que l'adversaire ?
- Donc **délibérer de ce qui divise la profession et revendiquer ce qui l'unit** [« notre objectif est de rassembler »]

1. Des programmes scolaires démocratiquement élaborés.

- Des compromis entre des rationalités plurielles et potentiellement rivales (intégration vs émancipation).
- Un parti pris pour les savoirs et les compétences les plus nécessaires pour faire société.
- Un pluralisme des registres de réussite, d'excellence, d'accomplissement.
- Une double quête d'inclusion sociale et de juste sélection.

2. Un travail d'enseignement professionnellement gouverné.

- Des compromis entre des rationalités plurielles et potentiellement rivales (rupture épistémologique vs continuité psychologique)
- Un parti pris pour les savoirs et les compétences les plus nécessaires à faire fiabilité.
- Un pluralisme des prétentions à gouverner les pratiques (liberté pédagogique, contrôle politique, autorité scientifique)
- Une double régulation *par* et *du* travail collectif dans les établissements.

3. Une formation/qualification des personnels durablement instituée.

- Des compromis entre des rationalités plurielles et potentiellement rivales (conception vs exécution, instrumentation vs réflexivité)
- Un parti pris pour les savoirs et les compétences les plus nécessaires à faire expertise.
- Un pluralisme des apports pédagogiques et didactiques, dans des dispositifs d'alternance et de responsabilisation progressive.
- Un double ancrage (explicite et assumé) dans le travail réel et l'imaginaire du métier.

Annexe 2

9 points essentiels rédigés par le chantier A

Il a été demandé à chacune des personnes et des groupes participants à la réunion du chantier A de faire parvenir un texte court sur **un point essentiel de la formation des personnels**). La version présentée est la sixième et elle date du 10 avril 2024

1. **Quelques points de vigilance pour moi, au cas où vous entreriez déjà un peu dans les contenus de la formation**
 - Enseigner, c'est enseigner quelque chose à quelqu'un
 - Hiérarchiser les connaissances urgentes, celles que l'on peut étaler sur la FC (indispensable sur temps de travail)
 - Lier les différents enseignements
 - Donc, il faut de l'académique, du didactique, du pédagogique et de la recherche
2. **Le sens du métier**
 - La perte de sens du métier est largement partagée au sein du collectif Riposte
 - Les formateurs, tout comme les professeurs, subissent des injonctions constantes
 - Tout est lié au rapport à l'institution (Éducation nationale), aux institutions (universitaires, qui privent d'autonomie, de choix, de libertés pédagogiques) mais aussi à une forme de recherche très applicationniste
 - Il faut cesser d'entraver la possibilité de réfléchir ensemble à reconstruire le métier à la fois de professeur et de formateur
 - Prendre exemple sur les Lieux d'éducation associés (LéA) à l'Institut français de l'éducation (IFÉ), modèle intéressant pour repenser le rapport entre métier de professeur et recherche
3. **La fonction de Conseiller pédagogique : quels sens ?**
 - Un glissement professionnel des conseillers pédagogiques du construit vers le prescrit
 - Les Conseillers pédagogiques étaient dans des missions d'ingénierie de formation
 - Les plans de formations de circonscriptions émanaient de besoins du terrain
 - Les formateurs avaient alors du temps pour se « nourrir », échanger, collaborer, et élaborer les actions de formation
 - Les constellations bouleversent ce schéma : les Conseillers pédagogiques ont désormais accès à une soixantaine d'heure de « formation - informations »
 - Ils sont devenus les maillons de transmission d'une chaîne descendante des matières dites fondamentales (Français et Mathématiques)
 - Le temps de plus en plus contraint employé à des tâches administratives détourne les missions premières des conseillers pédagogiques
 - La priorité accordée à chaque nouvelle demande institutionnelle induit confusion et mal être au travail
 - La dégradation des conditions d'enseignement occasionne des demandes d'interventions d'urgence, de conseil aux enseignants qui sont confiés aux formateurs
4. **Pourquoi passer du mode successif au mode simultané en formation**
 - Le développement professionnel dans le métier enseignant demande pratiquement une dizaine d'années
 - Les modes de formation français sont marqués par le sceau de la détention des savoirs comme préalable à toute formation professionnelle
 - C'est ce mode dit successif qui est la règle avec la licence comme préalable à l'entrée en Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

- Les futur·es enseignant·es doivent satisfaire à toutes les épreuves certificatives de ce Master, d'où une formation à Bac+0,5.
 - Il est possible d'organiser une formation simultanée sur cinq ans
 - Ce mode simultané de formation ne signifie pas un renoncement à la détention de « savoirs savants » ni à une connaissance de la didactique des disciplines ni enfin à l'acquisition d'un savoir agir en situation d'enseignement
 - Il permet un développement progressif dans les domaines évoqués ci-dessus qui tissent la complexité de la profession
 - Il peut être envisagé une dynamique ancrant le projet professionnel sur les dernières années du lycée ou sur une « seconde carrière »
 - La première année serait celle de l'engagement dans la formation avec un accompagnement personnalisé destiné à construire un cheminement tenant compte des savoirs à acquérir, de la rupture avec les stéréotypes dus à toutes les années passées en classe avec des enseignant·s et d'une redécouverte du système éducatif
 - L'inscription dans un groupe stable, le « parrainage » d'un conseiller pédagogique et une relation privilégiée avec un établissement ou une école à vocation formatrice conduiront à choisir entre un engagement de servir pendant dix ans (type IPES ou EN) déterminant une rémunération et un parcours sans engagement, même si les deux conduisent à la certification (CAPES, CRPE, etc.) et au diplôme (MEEF)
 - Les trois années suivantes amèneront, progressivement et en alternance, à l'acquisition des gestes professionnels (Bucheton, Jorro, etc.) qui tendent à l'exercice d'un « travail bien fait »
 - La cinquième année doit être une année de stage avec des périodes de retour en institut de formation pour des analyses de situations ayant pour but de développer la pratique réflexive et de détecter les besoins de formation disciplinaires, didactiques et professionnels
 - La prise de responsabilité et l'autonomie professionnelle s'affermiront si un soin particulier est pris pour ne pas affecter les néo-titulaires dans des écoles et des établissements qui ne correspondraient ni à leurs vœux ni à leur stade de développement professionnel
 - Un accompagnement personnalisé au cours des premières années d'exercice permettra d'anticiper sur les risques d'attrition actuellement constatés
5. **Et la recherche dans tout ça ?**
- L'ancrage universitaire de la formation a pour objectif de renforcer l'apport de la recherche dans les différents domaines de l'enseignement et de l'éducation
 - L'instauration des IUFM a été une première étape dans l'universitarisation de la formation<
 - La première vague de mastérisation de la formation a entraîné une concurrence acharnée entre établissements du supérieur dans certaines académies
 - La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en 2013 prévoit de confier aux ESPE la formation continue
 - Le « *stop and go* » institutionnel brutal des dix dernières années a épuisé et déstabilisé les équipes de formateurs et d'enseignants-chercheurs, fragilisé les étudiants et complexifié la compréhension globale du schéma de formation
 - La question éducative éclairée par les différentes recherches en éducation et en formation relève du temps long, de la stabilité, de l'évaluation et de la régulation
 - Un espace de formation doit être « légitimé » et « sécurisé »
 - Une formation des enseignants construite sur le cadre théorique de la pratique réflexive requiert « un cadre de travail organisé, dénué d'enjeux de compétition et

d'évaluation, dans un environnement psychologique positif ; les participants se sentent actifs, engagés, en situation d'entraide et de confiance, autour d'un but commun, ce qui leur procure un sentiment d'appartenance à une communauté »⁵

6. La question du temps de formation

- Pour former et se former, il faut du temps, du temps en quantité et du temps en qualité, du temps pour découvrir, réfléchir, s'approprier les éléments de la formation
- Éviter que la formation ne devienne un formatage
- Les personnels de l'éducation sont des concepteurs et conceptrices de leur métier qui se refusent à devenir de simples exécutant·es à qui il faudrait dispenser de « bonnes » méthodes et pratiques à appliquer.
- Le volume des formations disciplinaires à l'université est en recul depuis des années
- Par rapport à la fin des années 1990, le volume horaire d'une année de Licence est passé d'environ 1800 heures de cours à 1500 heures, et parfois moins, un certain nombre de ces heures n'étant actuellement pas des apports disciplinaires mais, par exemple, des éléments liés à l'orientation, à des formations techniques diverses, etc.
- Ces évolutions des premiers cycles universitaires représentent une perte de 20 à 25% de formation disciplinaire sur chacune des trois années de Licence
- Dans le cadre des Masters MEEF, on constate une réduction de l'ordre de 15 à 20% des volumes de formation
- Sur un parcours Licence-Master complet, la perte d'enseignement disciplinaire est de l'ordre d'une année
- Le temps de formation continue risque aussi d'être confisqué aux personnels de l'éducation avec un objectif annoncé de faire passer 100% des formations en dehors des heures de face-à-face pédagogique à la rentrée 2024
- Le besoin de formation continue est indéniable mais la charge de travail des personnels est déjà trop lourde. La formation fait partie intégrante du travail et doit donc logiquement être intégrée au temps de service

7. Des conditions de travail à revoir

- Les conditions de travail des équipes chargées de la formation des enseignant·es se sont considérablement dégradées, en même temps que la formation des futur·es enseignant·es
- La mainmise du MEN sur la formation avant et après concours la fait passer la formation au second plan et priorise l'utilisation des étudiant·es et stagiaires comme moyens de remplacement et d'emploi
- Les étudiants sont mis en responsabilité de classe(s) toujours plus tôt avec moins de formation
- Il est essentiel de mettre en place une formation solide et un accompagnement important, dans le cadre de la formation
- Pour être efficient et efficace, cet accompagnement doit être mené en articulation étroite avec les établissements, ce qui requiert des possibilités de travail en commun entre les différents acteurs de la formation
- Cet accompagnement est également nécessaire pour que les stages puissent vraiment nourrir la formation et outiller les étudiant·es pour penser et analyser les pratiques
- Ces contraintes entraînent une perte de sens du métier pour les acteurs et actrices de la formation, empêché·es de faire leur travail ainsi qu'une régression de la dimension collective de la formation et du métier

⁵ Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience, *Réflexivité et pratique professionnelle, Éducation permanente*, 196, 53-64.

- Les étudiant·es et stagiaires portent individuellement la responsabilité de leur réussite
- C'est aussi le collectif qui est fragilisé du côté des *équipes plurielles* de formation qui ne bénéficient d'aucun moyen pour fonctionner
- Une réforme de la formation est nécessaire compte tenu de la situation actuelle mais pas n'importe laquelle

8. Quelles évolutions pour la formation ?

- Les « constellations » inspirées des *lesson studies* inscrivent la formation des enseignants au plus près de leurs pratiques dans une démarche réflexive, sur une temporalité longue, tout en favorisant une réflexivité partagée entre pairs
- Cette démarche prometteuse fait le « pari de l'intelligence collective »⁶
- Cette évolution majeure et nécessaire pour la formation en France rencontre des difficultés à se mettre en place et à s'intégrer à la culture professionnelle des enseignants et des formateurs
- Elle oblige les enseignants à s'engager dans un dispositif dont la mise en œuvre peut sembler intrusive (visites en classe), chronophage (concertations en équipe, récolte et analyse de traces de son activité, préparation de séances, etc.) parce qu'elle s'ajoute à une charge de travail déjà conséquente
- Ce changement de paradigme de formation nécessite du temps pour s'installer
- Il ne s'agit pas de promouvoir des « bonnes pratiques »
- Il serait peut-être pertinent de couvrir un champ plus large de préoccupations professionnelles pour s'ajuster aux réels besoins du terrain
- Du côté du formateur, cette démarche demande un changement de posture, de pratiques professionnelles⁷
- Formateur est un métier qui s'apprend, une nécessité qui commence à être envisagée par l'institution, mais semble encore trop souvent limitée aux savoirs didactiques à transmettre

9. Des savoirs professionnels multiples et complexes à transmettre et acquérir

- Enseigner nécessite la mise en œuvre de **savoirs professionnels** de nature, registres épistémologiques, didactiques, techniques, langagiers, d'une très grande diversité
- Cet apprentissage nécessite une durée de formation initiale longue et progressive.
- Un premier **savoir professionnel** est l'analyse critique des instructions officielles et leurs évolutions permanentes
- Il faut **des savoirs professionnels** multiples :
 - une **culture large** pour comprendre ce qui se passe dans les classes avec des publics de plus en plus hétérogènes :
 - des **savoirs théoriques**, épistémologiquement solides et actualisés dans les disciplines enseignées,
 - des **outils**, des **ressources**, des **techniques pédagogiques** : manuels, logiciels, modélisations didactiques, voire leçons sur internet, etc.
 - des **savoirs d'action** : ce sont ses règles personnelles pour agir, l'intériorisation et objectivation réflexive des échecs et réussites
- Toutes ces ressources nécessitent **une analyse critique de leurs intentions** pédagogiques et didactiques
 - Elles ne peuvent remplacer **l'activité réflexive** de l'enseignant·e pour ajuster son enseignement à sa classe, le risque étant de faire de lui un·e simple exécutant·e

⁶ <https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais-premier-degre>

⁷ Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants : un métier impossible ?* ESF sciences humaines.

Annexe 3

Petite bibliothèque à l'attention de la formation

À compléter et modifier

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2013, dir.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.

Ardid, M. et Étienne, R. (2016). Les visites éclairs, un levier de développement professionnel ? *Cahiers pédagogiques*, 531, 64-65.

Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe – Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.

Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants : un métier impossible ?* ESF sciences humaines.

Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience, Réflexivité et pratique professionnelle, *Éducation permanente*, 196, 53-64.

Étienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. Maulini (dir.). *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 78-85). De Boeck Supérieur.

Étienne, R. (2023). L'apprentissage est-il le résultat de l'expérience et de l'alternance ? Éditorial. *Éducation permanente*, 236, 5-16.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2009, dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* De Boeck Supérieur.

Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. De Boeck.

Étienne, R., Ragano, S. et Talbot, L. (2019, dir.). *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* Paris : L'Harmattan.

Grimaud, F. (2024). *Enseignants, les nouveaux prolétaires, le taylorisme à l'école*. ESF sciences humaines.

Marcel, J.-F. Tardif, M. et Piot, T. (2022, dir.). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses Universitaires du Midi.

Maulini, O., Desjardins, Étienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (2015, dir.). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck Supérieur.

Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Étienne, R. et Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, dispositifs et pratiques ?* De Boeck Supérieur.

Reboul, O. (1989, 9^e édition). *La Philosophie de l'éducation*. PUF.

Roubin, S. et Loisy, C. (2023). Une grille de lecture de ce que produisent les LéA-IFE et de ce qui en constitue la valeur. *Diversité* [En ligne], 202 (2). <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3962>

Schwengler, B. (2021). *Salaires des enseignants, la chute*. L'Harmattan.