

DOSSIER

Éducation et formation en Europe

FOCUS

Élisabeth Nonnon

Quelques problèmes et principes auxquels devrait répondre une maquette de master « Métiers de l'enseignement ».

Rôle et place de la recherche, cohérence entre les composantes de la formation et l'intégration des stages, cohérence des enseignements à chaque étape de la formation, question de la polyvalence... **Page 3**

FORMER

Gisèle Jean

invite à repenser la place des stages dans les dispositifs de formation **Page 13**

Patrice Nagel

s'interroge sur l'avenir des formations spécialisées **Page 14**

**ASSISES FSU
LE 7 NOVEMBRE**

Défendre et rénover la formation des enseignants

Détails pratiques : **snesup.fr**

2009-2010 :
une année
décisive

Les années qui viennent de s'écouler ont été très dures pour la formation des enseignants : réécriture des plans de formation pour mettre en place les stages filés, désorganisation engendrée par l'intégration des IUFM, diminution continue des postes aux concours... Mais l'année 2008-2009 a été la pire de toutes. Prenant pour objectif l'élévation du niveau de qualification, le projet ministériel dit « de mastérisation », fait exploser les dispositifs actuels sans donner les garanties de réalisation du but affiché. Vantant le compagnonnage pour dissimuler sa tentative de désagrégation de la formation initiale, il a laissé penser qu'enseigner pouvait s'apprendre sur le tas. Qu'en est-il, à ce jour, de la revalorisation justifiée par l'élévation de la qualification ? Il a singé la mise en place d'instances de consultation, mais circonscrit leur périmètre et publié des décrets sans se soucier de l'avis de la communauté universitaire...

Dans le même temps, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche œuvrait à imposer un modèle managérial et à instaurer des concurrences entre universités et entre enseignants-chercheurs ou enseignants. Alors que se mettent en œuvre des suppressions massives d'emploi dans l'enseignement scolaire, les attaques du gouvernement visant à réduire les moyens alloués se sont multipliées : diminution des horaires d'enseignement en lycée en resserrant les choix d'options, réforme du bac pro supprimant un an de scolarité, suppression des postes en RASED, non renouvellement des contrats d'AED, diminution de l'horaire des élèves dans le primaire... C'est le service public d'éducation dans son ensemble qui fait l'objet d'attaques sans précédents. L'année 2008-2009 a également été celle d'une mobilisation historique des personnels dans tout l'enseignement supérieur. Dans les IUFM et dans les UFR, unis, les formateurs — enseignants-chercheurs ou enseignants —, étudiants et BIATOSS ont fait front pour lutter contre les mesures que l'on cherche à leur imposer. Nourrie de la réflexion née de l'op-

position marquée aux projets ministériels, la construction d'alternatives reste une priorité. S'il n'a pas été possible d'empêcher les ministères d'utiliser tout l'arsenal de moyens à leur disposition pour faire passer des mesures néfastes, des acquis ont été obtenus. Il nous faudra les défendre et les consolider. Le premier d'entre eux est l'élargissement de la prise de conscience qu'une formation professionnelle est nécessaire pour apprendre le métier d'enseignant.

2009-2010 sera une année décisive, il nous faut nous mobiliser pour préserver les potentiels de formation existants. Dans l'immédiat, il s'agit d'obtenir des assurances concernant le début de l'année universitaire. Alors que le SNESUP a obtenu de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qu'elle rappelle officiellement que « l'inscription en IUFM [...] est considérée comme équivalente à une inscription en première année de master », le risque de désorganisation que pose la mise en œuvre des stages de 108 heures reste un dossier explosif, tant il met en jeu des intérêts divergents.

Dans les prochains mois, c'est évidemment le cadrage des masters, la définition des concours, la formation post-concours, le nombre de postes aux concours et le fléchage des moyens qui doivent nous préoccuper. Nous devons obtenir des dispositions garantissant que sur tout le territoire les futurs enseignants pourront être bien préparés à l'exercice de leur métier, et que les IUFM, éventuellement rénovés, avec leur potentiel, seront armés pour prendre en charge ces formations.

L'année qui se dessine est donc décisive dans la construction des rapports de forces tant locaux que nationaux pour obtenir qu'une élévation réelle des qualifications tant disciplinaires que professionnelles soit reconnue par un master.

Nous devons obtenir des dispositions garantissant que sur tout le territoire les futurs enseignants pourront être bien préparés à l'exercice de leur métier



→ par Sylvie Plane, responsable du collectif FDM



→ par Stéphane Tassel, secrétaire général du SNESUP

FOCUS
PROBLÈMES ET
PRINCIPES POUR
CONSTRUIRE
UNE MAQUETTE DE
MASTER DE MÉTIERS
DE L'ENSEIGNEMENT
ÉLISABETH NONNON Page 3

ENVIE DE LIRE Page 6

DOSSIER
ÉDUCATION
ET FORMATION
EN EUROPE

De quelques systèmes
éducatifs européens
FLORENCE SAINT-LUC
Page 7

La formation initiale
des enseignants
en Europe :
quels modèles ?
DORIS VALENTE Page 10

Entretien
ALEXANDRE BIBKOV
Page 12

FORMER
STAGES ET FORMATION
DES ENSEIGNANTS
GISÈLE JEAN Page 13

QUEL AVENIR POUR
LES FORMATIONS
SPÉCIALISÉES
PATRICE NAGEL Page 14

Quelques problèmes et principes auxquels devrait répondre une maquette de master « Métiers de l'enseignement »

→ par Élisabeth Nonnon,
IUFM Nord/Pas-de-Calais,
Université d'Artois

Alors que dans les IUFM et les universités la réflexion se poursuit pour l'élaboration des maquettes de master, Élisabeth Nonnon expose les critères et les problèmes posés par cette construction. Son article constitue un très utile canevas pour construire de vrais parcours de formations professionnelles aux métiers de l'enseignement.

RÔLE ET PLACE DE LA RECHERCHE DANS UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE UNIVERSITAIRE

L'adossement à la recherche est fondamental dans une formation de master, et dans une formation aux métiers d'enseignement. Mais maintenir cette exigence suppose de s'interroger sur ce qu'on peut attendre de cet adossement dans le cas d'une formation professionnalisante : sa visée, ses objets, son articulation aux autres enseignements.

Même s'il ne faut pas exclure que de futurs enseignants puissent par la suite poursuivre leurs études en menant une recherche en thèse, portant ou non sur leur expérience professionnelle, la visée première n'est pas ici de former directement de futurs chercheurs. L'adossement à la recherche n'a de sens que s'il colore toute la formation. On peut en attendre que, dans tous les enseignements, il fasse sentir aux futurs enseignants la complexité et le caractère dynamique et évolutif des savoirs en jeu, leur dimension problématique, la nécessité de dépasser évidences, opinion et slogans et de s'appuyer sur des critères rigoureux et précis pour analyser les situations. Cette approche réflexive et critique est rendue nécessaire par la complexité croissante du métier d'enseignant : la variété des situations professionnelles à affronter rend caduques des formations de type applicatif ou normatif qui ne développeraient pas cette réflexivité.

Pour développer cette attitude réflexive et heuristique vis-à-vis des pratiques professionnelles et des savoirs à enseigner, le contact avec la recherche et des chercheurs n'a pas en lui-même de vertus formatrices. C'est pourquoi l'initiation à la recherche ne peut constituer un enseignement séparé, dans un séminaire autonome centré sur la méthodologie ou sur un seul thème en fonction des laboratoires d'adossement. Elle doit être intégrée à tous les ensei-

gnements (académiques, didactiques et pédagogiques) et articulée aux différentes formes de travail du master (les stages en particulier). Elle ne concerne pas que les disciplines académiques correspondant aux contenus scolaires d'enseignement : elle peut toucher tous les aspects de l'activité professionnelle, même les plus ordinaires, qui sont des objets légitimes pour une activité d'analyse fondée sur un corps de savoirs établis, des méthodologies précises, une tradition disciplinaire impliquant une épistémologie, des critères (analyse de démarches d'apprentissage et de difficultés d'élèves relatives à des savoirs donnés, des phénomènes d'orientation ou de ségrégation dans les classes, des interactions dans des groupes lors de situation d'apprentissage...). La forme et la visée de ces enseignements spécifiques liés à la recherche doivent évoluer au cours des quatre semestres : progressivement, le futur enseignant devra faire un choix entre plusieurs perspectives pour mener lui-même une activité de réflexion ayant certaines caractéristiques de la recherche sur une dimension ciblée de son activité professionnelle, dans un mémoire dont il élaborerait le projet dès la fin du second semestre.

On peut concevoir un double dis-

*L'initiation
à la
recherche
doit être
intégrée
à tous
les ensei-
gnements*



Vocation ?

le snesup
SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

fam est un supplément au *SNESUP*, bulletin mensuel du *SNESUP-FSU*
78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Guy Odent

Rédacteur en chef : Thierry Astruc

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Anne Mesliand

CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : S.I.P.E., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny

Photo couverture : ©EUMETSAT



Apprentissage
du métier

© istockphoto - Danakia

► positif pour permettre ce rôle d'éclairage et de problématisation : en première année, des séminaires en lien étroit avec les contenus d'enseignement abordés au même moment, mettant en contact de façon concrète avec quelques problématiques et méthodes de recherche relatives à ces contenus ; à partir du second semestre, une pratique du futur enseignant à travers un mémoire travaillé dans un séminaire de son choix sur un aspect de la pratique d'enseignement. Ainsi conçue de façon intégrée à l'ensemble de la formation, la recherche peut atteindre 20 % des enseignements sans que ce soit aux dépens des objectifs de professionnalisation.

LA QUESTION DE LA COHÉRENCE ENTRE LES COMPOSANTES DE LA FORMATION ET DE L'INTÉGRATION DES STAGES

Une formation professionnalisante universitaire ne peut reposer sur une juxtaposition d'unités d'enseignement, de méthodologie, de stages indépendants les uns des autres, relevant de registres et de modes d'approche si différents que l'étudiant ne serait pas en mesure de construire leur convergence. Si les stages notamment, sont conçus seulement comme contact global avec le terrain ou simple immersion (surtout s'ils sont massés en fin de master), le risque est, d'une part, qu'ils ne contribuent que de manière intuitive et partielle à la

Les enseignements académiques doivent être problématisés en référence avec les compétences exigibles d'un enseignant

construction des savoirs professionnels ; d'autre part, que les enseignements académiques (ceux centrés sur les contenus disciplinaires d'enseignement ou ceux centrés sur des disciplines contributives) soient privés de leur sens et de leur efficacité, parce qu'ils ne seraient pas en prise sur les problèmes rencontrés dans l'exercice du métier. L'observation sur le terrain doit être guidée et orientée par des objectifs précis et ses apports intégrés dans les enseignements. Inversement les enseignements académiques doivent être problématisés en référence avec les compétences exigibles d'un enseignant, avec les choix, les problèmes épistémiques, relationnels, organisationnels qu'ils auront à affronter. Pour une question de la formation donnée, il faut donc concevoir de façon intégrée enseignements, stages, apprentissages méthodologiques (en partie liés à la préparation aux épreuves des concours, mais aussi à toutes les formes d'écrits exigibles dans une formation de niveau master et dans une formation à la profession), ouverture à la recherche. La dimension professionnelle et transversale de la formation, comme la dimension didactique ne relève pas seulement de savoir-faire pratiques ou d'injonctions générales. Elle comporte des corps de savoirs institués relevant de disciplines reconnues (sociologie des organisations, psycholinguistique ou sociologie de la culture...) avec lesquels les futurs enseignants doivent être familiarisés, faute de quoi on réduirait la part professionnelle à des tours de main et on ne les armerait pas contre des évidences de la simple opinion. Inversement, ces savoirs ne prennent sens qu'en fonction des situations complexes de l'exercice du métier. Il est ainsi nécessaire de réfléchir rigoureusement aux différentes façons de définir l'égalité et l'équité, de réfléchir sur l'évolution historique de ces définitions dans l'enseignement, de travailler concrètement sur les différentes situations où un enseignant peut dans son enseignement avoir à assumer des choix concrets difficiles qui engagent l'équité (notam-

ment en matière d'évaluation). C'est vrai également des formations relatives aux contenus d'enseignement, où il est réducteur et peu efficace de séparer de façon étanche enseignements relevant des contenus disciplinaires académiques et enseignements disciplinaires professionnels. Ce serait méconnaître la dimension épistémique et épistémologique des questionnements de métier sur les contenus, la façon dont une réflexion sur le sens à donner, en contexte de classe, à tel ou tel objet d'enseignement, sur la notion de progression, les difficultés d'appréhension des élèves, dimensions qui peuvent enrichir sur le plan théorique les contenus académiques.

Cela suppose de privilégier dans la conception du master ce qui permet aux futurs enseignants de percevoir et construire une cohérence entre les différents contenus d'enseignement et les différentes modalités pédagogiques pratiquées à chaque étape de leur formation :

- cohérence explicite à chaque semestre entre différentes modalités de travail proposées autour d'une thématique professionnelle et théorique donnée : éléments de tronc commun et de spécialité, cours magistraux, travaux pratiques, stages et observation de situations scolaires, ateliers de méthodologie et entraînement aux épreuves du concours, initiation à la recherche. Cette cohérence suppose une articulation étroite entre apports de formateurs d'expertise différente (enseignants-chercheurs, formateurs, formateurs issus du terrain), non selon une perspective d'application de contenus généraux aux situations spécifiques de la spécialité, mais selon un éclairage et un enrichissement réciproques ;
- cohérence à chaque moment de la formation entre apports disciplinaires, transversaux et méthodologiques autour d'objectifs communs. Il s'agit d'explicitier la relation d'une part entre enseignements disciplinaires correspondant aux disciplines enseignées à l'école, d'autre part entre ces

enseignements et ceux qui les éclairent de façon transversale (concernant le développement de l'enfant ou la diversité de modes d'accès au savoir par exemple).

LA QUESTION DE LA PROGRESSION TEMPORELLE DE LA COHÉRENCE DES ENSEIGNEMENTS À CHAQUE ÉTAPE DE LA FORMATION

Cette cohérence doit se faire dans la perspective d'un parcours des futurs enseignants, qui passent du statut d'étudiant à celui d'enseignant, agent de la fonction publique au service des apprentissages de tous les élèves. Cela suppose d'être amené rapidement à prendre en compte, dans leur conception du métier, les élèves, leur réalité et leurs apprentissages, d'avoir une idée de la diversité des contextes dans lesquels s'exercera leur enseignement et de se décentrer par rapport à leur propre expérience culturelle. Ces questions, ainsi que l'engagement qu'implique le métier d'enseignant sur le plan épistémique et éthique, doivent être abordées dès le début du master, non par des discours injonctifs généraux, mais en relation même avec la transmission de connaissances, les objets de savoir et les problèmes de l'activité enseignante, à travers des modalités concrètes de travail.

La progression dans le master ne peut donc être conçue sur un mode successif : développement du socle de connaissances académiques, puis application, techniques de transmission et contact avec « le terrain ». La mise en œuvre d'enseignements centrés sur les apprentissages des élèves, a fortiori s'ils sont jeunes, suppose des connaissances de haut niveau sur les savoirs à enseigner et les savoirs contributives permettant de les enseigner mais elle n'en est pas une simple application ou transposition. Une progression linéaire entre mise à niveau disciplinaire académique et unités didactiques chargées du comment adapter et transmettre les savoirs serait dommageable, étant donnée la façon dont se posent les problèmes épistémiques dans l'exercice profes-

sionnel et les compétences que les futurs enseignants ont à construire. Une partie des questions concrètes relatives au choix des notions à enseigner, à l'établissement de progressions, d'objectifs ou de critères d'évaluation relève de questions théoriques sur la structure des savoirs, leurs enchaînements, leurs niveaux de formulation. Inversement la mise en œuvre en classe, la compréhension de réactions d'élèves et de leurs difficultés, la façon dont l'enseignant peut les guider, met en jeu des outils d'analyse spécifiques précis et une analyse serrée des savoirs en jeu. Il faut donc se donner les moyens de dépasser cette opposition et d'articuler les apports disciplinaires aux choix épistémiques et organisationnels que les enseignants auront à faire dans leur enseignement. Il faut donc organiser la progression de la formation au cours des quatre semestres en fonction d'une logique axée sur la prise de conscience progressive par les étudiants des dimensions et exigences multiples du métier, sur le plan épistémique et éthique comme sur celui de la prise en compte des élèves tels qu'ils sont ainsi que l'insertion dans un milieu de travail.

Pour qu'ils puissent, dès leur entrée en master, mesurer les dimensions et exigences de cette entrée dans le métier, la formation doit être organisée autour de problèmes professionnels dès le premier semestre. Une piste de travail peut être de proposer une problématique intégratrice qui, sans être un carcan, colorerait les enseignements de chaque semestre. Le choix de ces problématiques répond évidemment à une question centrale : de quoi ont besoin de futurs enseignants pour entrer dans une formation professionnalisante universitaire, et dans quel ordre les aborder ? On peut penser, par exemple, qu'au premier semestre la priorité serait la compréhension des enjeux, des finalités, des exigences et des contraintes du métier et de l'activité d'enseignement. Cela

La formation doit être organisée autour de problèmes professionnels dès le premier semestre

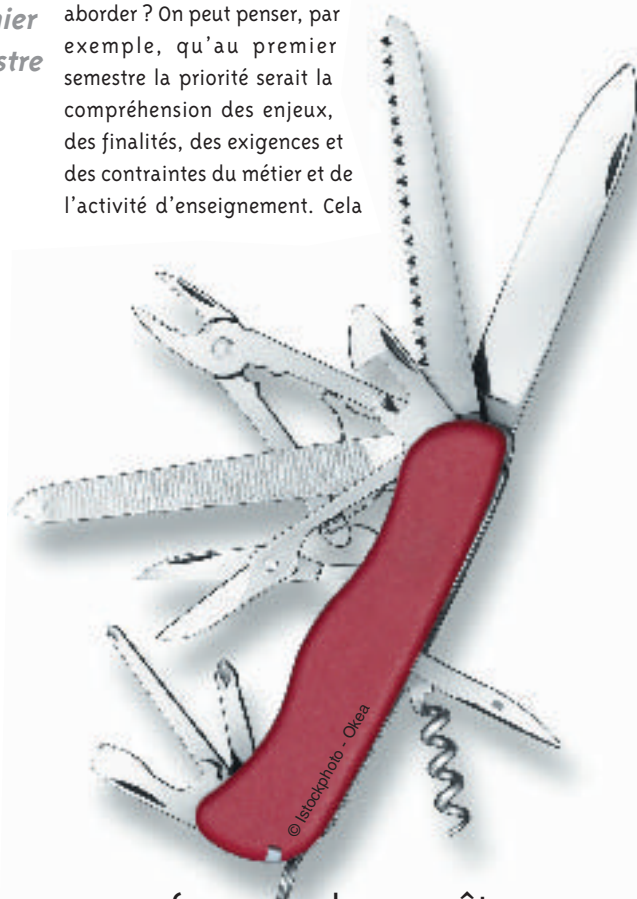
suppose des connaissances sur le plan institutionnel (l'institution scolaire, les cycles de l'école et leurs objectifs, les visées et l'évaluation..) et une réflexion sur l'engagement et les valeurs qui sous-tendent l'exercice du métier, mais aussi les choix complexes auxquels confronte la réalité de cet exercice. Sur le plan des apprentissages disciplinaires, la prise de conscience de la réalité du métier peut se faire autour de la conscience d'une prise en compte nécessaire des capacités et du développement des élèves dans la détermination des savoirs à enseigner et dans l'évaluation (notion de développement, progressivité des contenus à enseigner, conceptions de l'apprentissage..., liés aux savoirs visés). D'autres problématiques pour les autres semestres pourraient concerner la prise de conscience et la meilleure prise en compte possible de l'hétérogénéité des publics scolaires et des accès aux savoirs, ou encore la notion de culture et la dimension culturelle des enseignements.

Cette organisation centrée sur les problèmes professionnels rejoint les compétences explicitées par le cahier des charges, même si une formation de master ne permet pas de les prendre en charge toutes de façon aboutie, ces compétences ne pouvant être maîtrisées que dans une véritable alternance

LA QUESTION DE LA POLYVALENCE ET DE L'ARTICULATION ENTRE DISCIPLINES

La formation de professeur d'école pose un problème spécifique : celui du nombre de disciplines académiques impliquées dans cette formation, du fait de la polyvalence des enseignants du premier degré. Cette pluralité recouvre en fait plusieurs problèmes :

1. Pour aucun étudiant, la formation académique en master ne prolonge directement le cursus suivi dans leurs études préalables : les étudiants en mathématiques n'ont plus fait de grammaire ou d'arts plastiques depuis le collège, ceux de lettres et sciences humaines ont besoin de remises à niveau en





© istockphoto - Shanae Kato

► mathématiques, en sciences... Un certain niveau est exigible dans chaque discipline et les enseignements disciplinaires du master doivent permettre aux étudiants de l'atteindre quel que soit leur parcours d'origine. Mais cette exigence ne peut conduire à alourdir inconsidérément le volume des enseignements académiques centrés sur les disciplines.

Une démarche complexe

habituels au niveau master dans les disciplines de référence. Les futurs enseignants ont besoin de savoirs de haut niveau sur le nombre et sa construction, les représentations de l'espace, l'acquisition du langage, de la lecture ou des catégories grammaticales, les conduites motrices des enfants par exemple ; la réflexion épistémologique est impliquée dans l'analyse des modes d'acquisition chez les élèves, des erreurs, des progressions. Il faut donc définir les savoirs académiques qui entrent directement dans la compétence disciplinaire des professeurs d'école et doivent être au centre des enseignements académiques. Ces savoirs académiques se trouvent fortement colorés par la dimension développementale, ce qui rejoint des problèmes d'épistémologie.

3. Le grand risque est celui d'une dispersion des disciplines dont chacune suivrait sa logique propre, ce qui rendrait impossible pour le futur enseignant de construire cette compétence centrale qu'est la

La nature des savoirs nécessaires pour enseigner dans le premier degré empêche d'en faire un simple décalque des savoirs universitaires habituels au niveau master dans les disciplines de référence

polyvalence, c'est-à-dire la cohérence de tous les apprentissages disciplinaires dans un projet de développement de l'élève. Le master doit prendre en charge cette dimension explicitement, ne pas laisser la charge de son élaboration au seul étudiant. Elle ne doit pas concerner seulement la partie transversale professionnelle, elle ne peut faire l'objet d'un cours séparé, mais doit colorer dans la mesure du possible toutes les composantes de la formation et trouver des lieux d'explicitation spécifique autour d'objets identifiés (le rôle du langage et de l'écriture dans les apprentissages disciplinaires, la notation et les représentations schématiques dans différentes disciplines par exemple).

Il est évident que ce modèle de formation a besoin pour fonctionner d'une importante concertation entre les différents intervenants (intervenants disciplinaires et intervenants transversaux, entre intervenants disciplinaires, intervenants dans les UE, dans les séminaires de recherche qui leur sont associés, intervenants dans le suivi des stages).

Construire des masters pour les métiers de l'enseignement est une démarche complexe qui nécessite la participation de tous les formateurs, quel que soit leur statut. L'enjeu est considérable pour l'École de demain.

ENVIE DE LIRE

Enseigner dans le secondaire

Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier



À partir d'observations de classe d'enseignants de SES sur plusieurs années, de nombreux entretiens et du traitement d'enquêtes statistiques, Jérôme Deauvieu tente de répondre à plusieurs questions au centre des préoccupations des formateurs : Comment devient-on enseignant ? Qu'est ce qui caractérise la formation des enseignants notamment à l'IUFM ? Quelles difficultés rencontrées par les jeunes enseignants ? Comment se façonnent les pratiques enseignantes ?

Le livre permet une entrée dans sa recherche par le biais de larges extraits des entretiens avec des enseignants, d'observations de classe. Il nous invite à repenser quelques fausses évidences sur les pratiques enseignantes et notamment celles sur ce qu'est la mise en activité des élèves, sur la relation entre les pratiques et les postures professionnelles.

Un chapitre complet est consacré à la fabrique des professeurs, à lire absolument par tout formateur à l'IUFM !
• Par Jérôme Deauvieu, Édition La dispute, avril 2009.



L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)

Le collectif d'enseignants tous membres du CRAP (Cercle de recherche et d'action pédagogique) tente avec succès de faire partager leur analyse de l'évolution de l'école, son fonctionnement, ses réussites sans cacher certaines impasses. L'intérêt de l'ouvrage repose d'une part sur la mise en perspective historique, d'autre part sur les questions abordées dont les réponses s'appuient sur une analyse construite à partir d'expériences de terrain. Ce livre est un livre engagé, à voix multiples et original. Par exemple sur le chapitre sur les notes, la démarche présente l'existant puis les manières dont l'enseignant peut noter, puis les manières de faire autre que les notes même si au final on ne pense pas tous que l'on peut se passer du bac, il faut le lire pour comprendre quelles évolutions pourraient être pensées à l'école.

• Par Pierre Madiot, ouvrage réalisé avec des enseignants du CRAP (cabinets pédagogiques).

DOSSIER



© DR

Éducation et formation en Europe De quelques systèmes éducatifs européens

→ par Florence Saint Luc, doctorante à l'Université de Provence

Retrouvez une version longue de l'article sur <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=42978&ptid=5&cid=1150>

Professeur des écoles, ayant assuré des formations à la pédagogie Freinet dans le Var, en Bulgarie et en Colombie, l'auteure s'est intéressée à la question de la professionnalisation des enseignants dès le master 1. Doctorante en Sciences de l'Éducation à Aix-Marseille 1, sa thèse porte sur « La coopération internationale dans la recherche-action, un autre moyen de concevoir et de mettre en œuvre la formation des enseignants ».

La formation d'enseignants compétents, motivés, suffisamment engagés pour rester dans le métier devient un problème crucial traité par des articles de l'OCDE. La période d'insertion professionnelle est particulièrement délicate. Le taux de décrochage des enseignants en début de carrière est de 15 à 20 % en France, et 41 % pour la communauté française de Belgique. « Le terme "équité" fait partie du vocabulaire courant des études internationales en éducation : est équitable un système qui produit le moins d'inégalités possibles entre individus et entre groupes d'individus » (Felouzis, 2008). La Communauté française de Belgique et la France sont inéquitables et peu efficaces. C'est pourquoi nous initiions notre étude par la situation en Finlande, en raison de son

classement en première place, dans les enquêtes de l'OCDE, tant au point de vue de l'équité que de la qualité des apprentissages.

CONTEXTE PARTICULIER ET

INFLUENCE DU MOUVEMENT FREINET EN FINLANDE

Le mouvement Freinet a joué un rôle déterminant dans les réformes éducatives. L'école Strömberg, à Helsinki, siège de l'association nationale, est présentée comme vitrine du système éducatif par le ministère de l'Éducation. La réussite est aussi liée au contexte : gratuité totale (repas, fournitures scolaires), mixité sociale, place de l'enseignement technologique. La forme scolaire repose sur un enracinement de l'école dans son milieu, et développe des « techniques de vie » transférables dans le quotidien : coopération, responsabilisation. Aucun surveillant



© DR

En Finlande, la forme scolaire repose sur un enracinement de l'école dans son milieu, et développe des « techniques de vie » transférables dans le quotidien : coopération, responsabilisation

est assurée à la Haute École (trois ans), et celle des professeurs de lycée en université (cinq ans). Le déficit d'enseignants assure l'emploi (sauf en maternelle). Pour la communauté française, au niveau secondaire, « Un enseignant sur deux quitte la profession au cours des cinq premières années de pratique » (Jeffrey D., 2006). Il existe plusieurs types de « Pouvoirs Organisateurs » : le ministère de l'Éducation, les communes, ou le privé confessionnel. Chaque PO organise son recrutement, choisit son propre programme (validé par le ministère et fonction de socles de compétences fixés par celui-ci). TOUTES les écoles sont financées en fonction de leur nombre d'élèves directement par la communauté. 5 % des écoles libres ne sont pas confessionnelles, dont en Flandres, celles basées sur des projets pédagogiques particuliers, dont les écoles Freinet. À Gand, le centre d'encadrement pédagogique, créé par la ville, est à la base de l'ouverture de la première école Freinet. L'intérêt des parents a suscité une croissance très importante du nombre d'établissements portant ce label : dix écoles primaires et deux écoles secondaires. À Bruxelles, leur nombre est de deux : l'école communale Clair Vivre, 880 élèves, doit régulièrement en refuser. Il en est de même à « L'autre école », établissement privé de neuf classes.

Quelques caractéristiques belges sont partagées avec le système éducatif allemand.

UN SYSTÈME INÉQUITABLE ET DÉCENTRALISÉ EN ALLEMAGNE

La décentralisation crée une inégalité en termes d'offres et de résultats scolaires. Une stratification sociale rigide est engendrée par un système de trois filières très précoces (Tarazona M., 2009), dès la fin de l'école primaire (quatre à six ans selon les endroits). La formation des enseignants, de quatre à cinq ans en université, est validée par un premier examen, suivi d'un stage (un an et demi à deux ans) : chaque semaine, quatre jours sur le terrain et un complément de for-

n'est nécessaire pour les élèves à partir de l'âge de 13 ans. L'évaluation se veut avant tout formative jusqu'à la dernière année de l'école de base (9^e année) : pas de redoublement, un véritable accompagnement des difficultés scolaires. À la fin de la 9^e classe (éducation de base), 5,5 % des élèves sortants continuent dans une éducation de base volontaire supplémentaire (2,5 %), en lycée (54,5 %) ou dans une formation professionnelle initiale (38,5 %). Un an de préparation après le « bac » est un minimum pour faire partie des 30 % pouvant entrer en université. Seuls 10 % des candidats à l'enseignement sont retenus : la motivation est un critère essentiel, et tous sont formés au niveau master ; les professeurs « de matière » sont évalués dans leur(s) discipline(s) – 35 ECTS – mais aussi en pédagogie – 25 ECTS. Une année de stage pratique est proposée à la suite du diplôme. Parmi les pays évalués dans cette enquête, la communauté française de Belgique fait figure de voiture-balai en matière d'inégalité.

En Belgique, chaque Pouvoir Organisateur organise son recrutement, choisit son propre programme

de Base. En Flandres, quasiment pas de redoublements : les élèves en difficulté peuvent se voir proposer des orientations vers l'enseignement technique ou professionnel, même en cours d'année. Dans la communauté française, redoublements fréquents : il est possible de préparer une seconde fois le CEB en secondaire. En cas d'échec, les élèves sont écartés de la voie générale.

La formation des instituteurs comme des professeurs de niveau collègue



© DR

UN « QUASI-MARCHÉ »

DE L'ÉDUCATION EN BELGIQUE

Des offres éducatives variées permettent aux parents des choix entre privé et public, confessionnel ou non. L'école primaire dure six ans et se termine par un Certificat d'Études



mation théorique d'un jour, finalisé par un deuxième examen, davantage axé sur la pratique, la pédagogie, la didactique générale, donnant accès aux écoles publiques et privées. La « Freinet-Kooperative » organise une formation continue payante de deux ans, agréée par tous les länders, et proposée sur les portails officiels de la formation. Son succès nécessite la mise en place d'une troisième session pour 2010. Les établissements alternatifs en pédagogie Freinet sont privés: la mise en place de pédagogies actives

En Allemagne, la décentralisation crée une inégalité en termes d'offres et de résultats scolaires

et coopératives dans le cadre public est difficile, mais cela a été réussi dans une école primaire. Une coopération internationale pour une recherche-action sur la formation devrait apporter des éléments essentiels à l'innovation grâce à la décentralisation et l'intégration d'apports issus du champ des Sciences de l'Éducation de différents pays. La recherche d'une réelle relation entre théorie et pratique dans le domaine de la formation devrait bénéficier autant au mouvement Freinet qu'à celui des Sciences de l'Éducation.

BIBLIOGRAPHIE

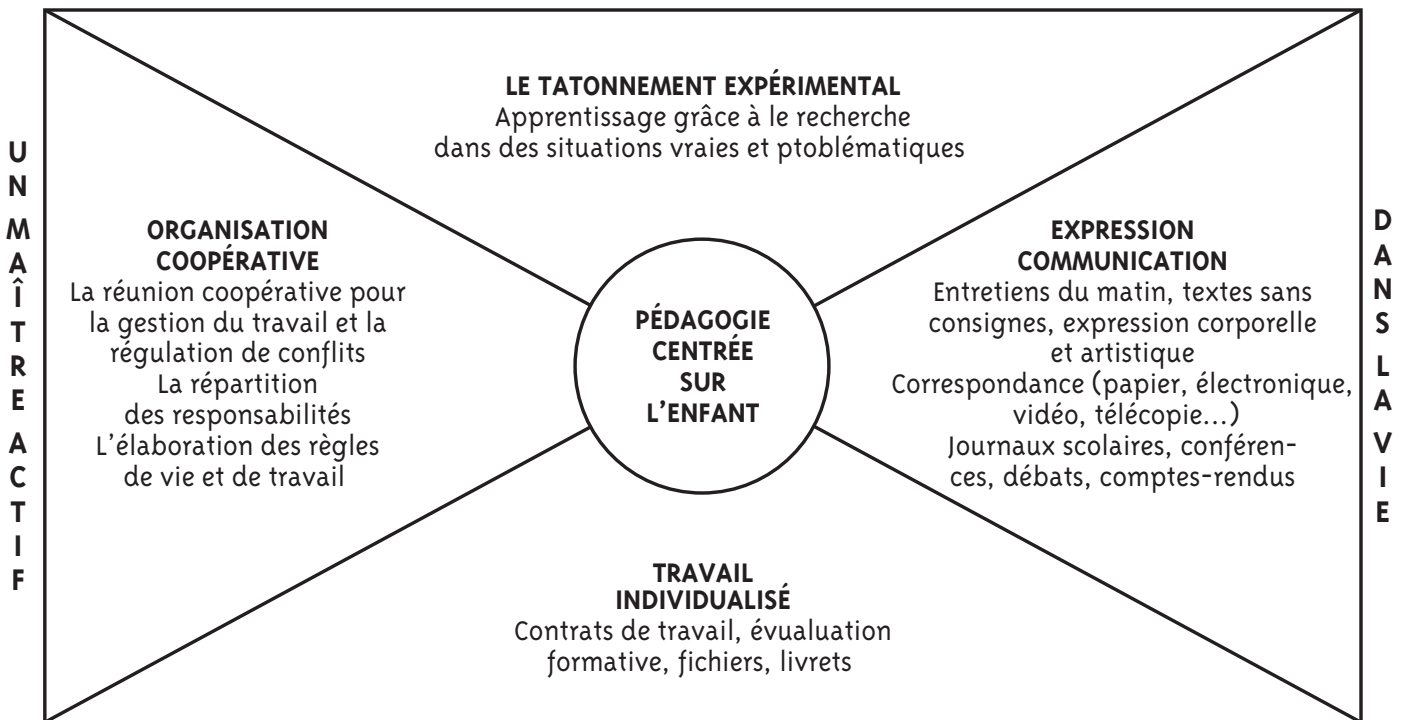
- Biémar S. (2008), *Étude des images identitaires de la relation pédagogique lors de l'insertion professionnelle*, éducation-formation e-289.
- Felouzis G. (2008), *L'équité des systèmes éducatifs: ce que montrent les enquêtes Pisa*, <http://www.unige.ch/fapse/pegei/journeedetudes/equitef.pdf>
- Hirtt N. (2008), *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes?* Site de « l'école démocratique », <http://www.skolo.org/spip.php?article452>
- Jeffray D. (2006) *Violence vécue par des jeunes enseignants du secondaire et décrochage de la profession*, <http://www.ijvs.org/i-6053-Article.php?id=23&article=0>
- Maroy C. (2007), « *Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?* », in *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*,
- GIRSEF Université de Louvain, http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_55_maroy.pdf
- OCDE *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* http://www.oecd.org/document/59/0,3343,fr_2649_39263231_36221243_L1_L1_1,00.html
- Tarazona M. (2009), « *Filières et disparités sociales et régionales dans le système scolaire allemand* » in revue du CIEP, <http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/docs/Tarazona-atelier-C-colloque-Revue-CIEP.pdf>



© istockphoto - Filonmar

PÉDAGOGIE FREINET

Prise en compte de la globalité de la personne



Responsabilisation, autonomie, socialisation

Saint-Luc F. et al (2005), *Démarrer en pédagogie Freinet: Pourquoi? Comment?* Nantes, ICEM

Reuter Y. et al. (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, Paris



La formation initiale

→ par Doris Valente, Università degli Studi di Milano

des enseignants en Europe : quels modèles ?

Selon la Commission, « améliorer la qualité de la formation des enseignants est un des principaux objectifs des systèmes éducatifs européens pour progresser rapidement au but de rejoindre les objectifs communs définis dans le programme 2010 »⁽¹⁾.

Dans une perspective d'intégration croissante de l'UE, nous allons décrire, en grandes lignes, les tendances évolutives des modèles de formation initiale et leurs combinaisons des études académiques et de la préparation pratique/professionnelle selon l'harmonisation normative qui a intéressé les pays européens.

Pour mieux qualifier les enseignants, tous les pays européens se sont engagés, à partir des années soixante-dix, à prolonger le temps de la formation initiale des enseignants qui souvent était basée sur un « cycle bref » d'instruction supérieur (trois ans).

Plusieurs pays européens ont donc réformé leurs systèmes de formation des enseignants, au but d'améliorer le niveau de professionnalité, en introduisant :

1. une formation de niveau universitaire et plus professionnalisée⁽²⁾.
2. un prolongement de la durée de la qualification de 3-4 ans à 4-5 ans
3. une formation professionnelle obligatoire et/ou l'augmentation de cette part dans l'ensemble.

La formation est, d'une manière générale, de niveau universitaire et se compose des segments suivants :

- des sciences de l'éducation (didactique, histoire, philosophie et psychologie et sociologie de l'éducation) ;
- d'études académiques des disciplines ;
- des didactiques des disciplines ;
- des méthodologies de domaines transdisciplinaires ;
- d'apprentissage des TICE ;
- de pratiques réflexives.



LES MODÈLES DE FORMATION INITIALE

Les différences se basent surtout sur les modalités d'articuler la théorie et la pratique dans les classes (des stages où une pratique avec responsabilité de la classe ; des pratiques réflexives, ...).

Les études officielles (Eurydice) font références à ces modèles :

— **Modèle simultané ou intégré** : depuis le début, à côté d'une formation générale se développe une formation professionnelle pratique et théorique.

— **Modèle consécutif** : dans la première phase l'enseignant obtient un diplôme universitaire de formation générale. Ensuite, dans une deuxième phase, il a l'accès à une formation initiale professionnelle.

— **Modèle mixte** : présence des deux modèles, selon le niveau et les disciplines à enseigner.

Les modèles ont apporté des innovations aux contenus du parcours formatif initial qui visent à renforcer les

compétences transversales, c'est-à-dire celles qui transforment un spécialiste d'une discipline en un professionnel de l'éducation.

On observe cette tendance dans les deux modèles présents dans le cadre européen, le **simultané** ou **intégré**, et le **consécutif**. Dans le premier, les contenus disciplinaires, la formation didactique et pédagogique sont présentes simultanément dans le curriculum qui intègre ces différents segments. Dans le modèle consécutif, une première phase basée sur les contenus disciplinaires validée par un diplôme ou une maîtrise se poursuit par une formation spécifique pour l'enseignement.

Les structures qui s'occupent de formation des enseignants sont toujours plus intégrées dans le système universitaire et tendent à construire avec une interaction — une véritable *partnership* — avec le système scolaire pour réduire le risque d'une formation toute théorique (des savoirs disciplinaires aussi bien que pédagogique-éducatifs). Dans ce but, on observe que des laboratoires didactiques, des apprentissages réflexifs, des stages, et plus généralement toute activité formative structurée dans des formes interactives, ont gagné toujours plus d'espace dans les formations. (G. Luzzatto, 2006).

Nous mettons en évidence que les aspects les plus significatifs et qualifiants développés dans les divers systèmes européens sont :

- une collaboration en synergie des systèmes universitaire et scolaire ;
- une articulation entre théorie et pratiques et la simultanéité des stages et de la formation ;

Modèle simultané
Allemagne, Belgique, Danemark, Pays-Bas, Portugal, Pologne, Roumanie, Slovaquie.
Modèle mixte
Irlande, Grèce, Autriche, Finlande, Suède, Luxembourg, Royaume-Uni, Islande, Norvège, Estonie, Lettonie, Lituanie, Malte, Slovénie.
Modèle consécutif
France, Italie, Espagne, Bulgarie, République Tchèque, Hongrie.

- la présence simultanée de différents plans de la formation à l'enseignement (didactico-disciplinaire, psycho-pédagogique, organisationnel, relationnel);
- le développement d'une recherche dans les champs didactiques.

Dans les années les plus récentes, on constate des tendances à remettre en cause les parcours, pour les rendre plus brefs parce qu'on affirme que l'enseignant, comme les autres professionnels, ne sera jamais complètement formé (G. Luzzatto, 2006). Les réformes ont tendance à prévoir une formation initiale pensée dans la perspective d'une suite dans une formation permanente continue (*long life learning*). En Italie, par exemple, un projet de loi propose de raccourcir d'un an la formation des enseignants du secondaire⁽³⁾. Si des tendances progressives ont inspiré avec

force la formation jusqu'à nos jours, on peut constater que les plus récentes propositions de réforme qui raccourcissent les parcours sont probablement plus destinées à économiser sur des dépenses plutôt qu'à élever les compétences (projet de réforme français et italien en cours).

doris.valente@unimib.it

1. Commission des Communautés Européennes Communication de la Commission au Parlement Européen et au Conseil — Améliorer la qualité de la formation des enseignants — Bruxelles 3.8.2007COM(2007) 392 définitif.
2. 5A, niveau universitaire selon la classification CITE - UNESCO (à part la Belgique et les Danemark qui maintiennent le niveau 5B non universitaire. CITE: Classification Internationale type de l'éducation).
3. Proposition d'un règlement ministériel en cours — juin 2009.

SOURCES

- **La profession enseignante en Europe: profil, métiers, enjeux - Rapport I, Eurydice**
<http://www.eurydice.org>
- **Green paper on Teacher education in Europe - Thematic Network on Teacher Education in Europe TNTEE (2000)**
<http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>
- **Giunio Luzzatto, Formazione iniziale degli insegnanti, in "Voci della Scuola — 2006"**
- **CO.N.C.U.R.E.D., Insegnanti in Europa, Franco Angeli, 2001**
- **Bonetta G., Luzzatto G. Michelini M., Pieri M.T., Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero, FORUM**

Royaume-Uni (modèle mixte)



Depuis 1992, la formation professionnelle passe aux facultés de l'éducation.

Modèle consécutif

Les enseignants, pour l'habilitation à enseigner, doivent obtenir:

- le *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE).

Avec un diplôme (3-4 années) (*Bachelor of Education degree*), on peut accéder à:

- la formation pédagogique.

Le titre de *Qualified Teacher Status* (QTS) (niveau de qualification universitaire de CITE 5A) est obtenu par l'achèvement de la formation initiale (*Initial Teacher Training ITT*).

Durée: 12-18 mois

Université:

- Didactique des disciplines
- TICE
- Sciences de l'éducation

Établissements scolaires:

- Observation ➤ Action ➤ Séminaires ➤ Réflexion avec mentor.

Recrutement des proviseurs d'établissement

Évaluation des enseignants tous les deux ans (loi 1991)

Le salaire augmente par rapport à la productivité

Modèle simultané

Pour une minorité d'enseignants (musique, éducation technique, éducation sportive).

Italie (formation consécutive)



Réforme: loi n° 341/1990 — D.M. 26/05/98: formation niveau universitaire CITE 5A.

Les enseignants, pour l'habilitation à enseigner, doivent obtenir:

- pour la primaire: maîtrise (4 ans) (**PROJET réforme 2009: 5 ans**)
- pour le secondaire: maîtrise (5 ans) + diplôme d'aptitude après la maîtrise (2 ans) (**PROJET réforme 2009: 1 an**).

Jusqu'à présent, le titre d'aptitude à l'enseignement (niveau universitaire CITE 5A) pour le secondaire est obtenu par l'achèvement de la formation initiale auprès d'une École de spécialisation à l'enseignement secondaire (*Scuola di Specializzazione all'insegnamento Secondario — SSIS*, à gestion universitaire — consortium; sélection à l'entrée, examen final d'aptitude). Durée: 2 ans (**PROJET réforme 2009: 1 an auprès des facultés, en effaçant les SSIS, différente formation pour le 1^{er} cycle et le 2^e cycle secondaire**)

Structure de la formation des SSIS, quatre domaines:

1. Formation « fonction enseignante » (sciences de l'éducation)
2. Contenus disciplinaires
3. Laboratoires didactiques
4. Stage et laboratoires de stage (le projet): espace d'expérience, de réflexion, d'intégration (des savoirs, des pratiques, des compétences, des aptitudes) guidé par un « superviseur », lien université - institutions secondaires (Projet réforme 2009: 1 année de formation domaines 1, 3 et 4).

Recrutement selon des listes au niveau de la province ou par concours.

(**PROJET réforme 2009: à définir**)

Allemagne (formation simultanée)



Lois des Länder

Les enseignants, pour l'habilitation à enseigner, doivent:

1. première phase, recevoir une formation théorique à l'université, passer un premier examen d'État, condition nécessaire, mais non suffisante pour accéder à la suite;

2. deuxième phase, exercer le service préparatoire (*Vorbereitungsdienst*).

L'accès est réglé dans le temps en mesure des places disponibles;

3. passer un deuxième examen d'État.

Durée: générale à l'université 3-4, 5 ans; 2 disciplines.

Formation en établissement 1, 5-2 années.

La formation théorique pédagogique-didactique est gérée auprès des *Studenseminare*, la formation pratique en stage auprès des *Ausbildungsschulen*.

Recrutement: d'après les Lois des Länder.

Évaluations des enseignants: par les proviseurs et influence les carrières.

Formation continue obligatoire.

Espagne (formation consécutive)



Réforme des années quatre-vingt-dix.

Les enseignants, pour l'habilitation à enseigner, doivent obtenir:

- pour la primaire, diplôme (*diplomatura*) (3 ans d'université) + certificat de spécialisation pédagogique
- pour le secondaire: maîtrise (*licenciatura*) (4-5 ans d'université) + certificat de spécialisation pédagogique.

On obtient le certificat de spécialisation pédagogique (niveau universitaire CITE 5A), par l'achèvement de la formation initiale auprès de Centre de formation universitaire, constituée de cours théoriques pédagogiques-didactiques et d'une partie pratique (stage).

Sélection à l'entrée

Durée: de 1 à 2 ans

Le titre d'aptitude à l'enseignement est celui de *Profesor de Enseñanza Secundaria* (âge 12-16) et *Profesor de Enseñanza Secundaria de bachillerato* (âge 16-18).



Entretien avec Alexandre Bibkov

→ Sylvie Plane, Thierry Astruc

Alexandre Bibkov est rédacteur de la revue interdisciplinaire *Logos* (Moscou). À partir de sa position d'observateur étranger, nous lui avons demandé de commenter le système français d'enseignement supérieur et de recherche et ses évolutions actuelles, et plus particulièrement les aspects qui concernent la formation des enseignants.

Sujets de recherche: perception des hiérarchies socioprofessionnelles en France, Russie et Italie; structures institutionnelles et épistémologiques des sciences sociales de l'après-guerre; l'engagement politique dans le monde intellectuel contemporain.

Qu'est-ce qui vous paraît spécifique du système français d'enseignement supérieur et de recherche? Et quels sont à votre avis les fondements des spécificités de ce système?

Déjà la division historiquement adoucie, par rapport à d'autres systèmes nationaux, entre l'école secondaire et l'école supérieure fait partie de la spécificité française. Ainsi pour passer le BAC ès lettres il faut citer Descartes, commenter Rousseau ou maîtriser les variations annuelles des taux du chômage, ce que lycéens russes ou américains apprennent, dans le meilleur des cas, lors des années universitaires. De ce point de vue, la distribution du savoir au long des études hâte la maturité intellectuelle, ce qui n'est pas toujours mauvais, surtout quand cela contribue à l'autonomie individuelle, dans le sens Kantien.

S'il s'agit des fondements institutionnels, le système académique français donne un exemple d'une articulation peu banale de la hiérarchisation et de l'autogestion, toutes les deux ayant des formes bien avancées. L'évaluation des carrières par les pairs à l'échelle nationale (et non par les administrations locales, comme en Russie), un véritable pouvoir de décision des Conseils Scientifiques et des AGs, la présence locale des syndicats qui contrebalancent le pouvoir de l'administration, l'activité des instances de la représentation étudiante, font ou faisaient partie des points forts du système français.

La hiérarchisation ne constitue pas une tendance opposée à celle de l'autogestion. Il s'agit surtout d'un rangement presque linéaire et reconnu des établissements et de leurs élèves: l'ENS est « plus haute » que la Sorbonne, cette dernière est « mieux » que Paris 8, etc. Cette hiérarchie confirme et renforce la possession inégale du capital culturel reconnu, ce qui, dans le milieu de recherche, se traduit en snobisme subissant par rapport soit à l'enseignement de masse, soit aux « échelons » plus bas et aux outsiders institutionnels. Une telle coexistence d'un fort pouvoir collégial avec l'élitisme culturel développé façonne la production des savoirs qui est orientée simultanément par une haute libido théorique et par une forte préoccupation sociale.

Dans quelle mesure les évolutions du système d'enseignement supérieur et de recherche que



nous connaissons en France vous paraissent-elles reproduire une tendance que l'on observe dans les pays développés? Et quelles sont d'après vous les causes de ces évolutions? Parmi les évolutions que le système français est en train de connaître, qu'est-ce qui vous paraît spécifiquement lié à la situation de la France?

La France fait partie des pays développés; en Italie ou en Russie on la considère ainsi, soit pour justifier, soit pour critiquer les tendances locales par rapport à « l'expérience mondiale ». Cela n'empêche pas la France de suivre le chemin où la Russie s'est avancée considérablement, depuis le début des années 1990, celui de l'autonomie économique (et non intellectuelle) des établissements et de la commercialisation des études. Au vu de ce chemin, plus que des évolutions (internes), je parlerais des effets de la réforme imposée « du haut » qui prend un pli reconnaissable dans toutes les sociétés dont les gouvernements font partie du club néolibéral (idem néo-

conservateur). La cible primaire de cette réforme est le retrait des dépenses publiques des secteurs non-lucratifs et la production d'une masse de travailleurs « flexibles ». Comme résultat, la montée du prix d'accès à la formation de haut niveau, le développement de cursus plus facilement commercialisables, le glissement forcé du corps des enseignants-chercheurs de l'emploi fixe à la précarité et la facilitation de la gestion patronale dans les institutions académiques peuvent être observés partout où la réforme a lieu.

En France, cela prend une forme d'une croisade déclarée contre « l'organisation désastreuse » du monde académique, ce qui sous-entend l'affaiblissement de l'autogestion collégiale et de la recherche désintéressée, constitués sous l'État social, afin d'affirmer le nouvel esprit entrepreneur au sein de l'Académie. Mais la particularité française ne se localise que très partiellement dans les tactiques gouvernementales. Ce qui constitue la véritable différence se trouve en sa réponse collective organisée « du bas » où, en 2007-2009, les enseignants se sont réunis avec les étudiants, à une échelle importante, et sont arrivés à une mobilisation très représentative et à la grève nationale. Cette preuve d'une solidarité possible était vue avec beaucoup d'admiration et d'espoir dans d'autres pays.

Dans les systèmes d'enseignement supérieur que vous connaissez, quelle place le cas particulier de la formation des enseignants occupe-t-il dans le paysage universitaire? Quels

Ce système académique français donne un exemple d'une articulation peu banale de la hiérarchisation et de l'autogestion

Les enseignants se sont réunis avec les étudiants, à une échelle importante, et sont arrivés à une mobilisation très représentative et à la grève nationale

sont à votre avis les enjeux politiques et sociaux de la formation des enseignants pour les pays à fort potentiel économique ?

Je peux témoigner surtout de l'évolution significative de ce secteur en Russie dont le potentiel économique a oscillé considérablement dans les vingt dernières années. Dans le passage, au cours des années 1990, d'une super-puissance soviétique à un pays du tiers-monde, la Russie a connu une chute sensible de la pré-occupation politique pour les questions relatives à la formation des enseignants. Les enseignants étaient considérés comme une catégorie professionnelle « faible », entièrement dépendante du budget public serré et ainsi abandonnée face à « ses » problèmes et difficultés. Dans les années 2000, au retour de la Russie à une position plus forte sur la scène économique internationale, cet état a été officiellement révisé du point de vue protectionniste. La formation et la requalification régulière des enseignants s'exercent aujourd'hui dans la perspective de l'efficacité, méthodique et patriotique. Cela n'empêche pas cependant la progression de la réforme scolaire qui est discriminatoire soit pour l'exercice plein des compétences des enseignants, soit pour le niveau général des études. Les enjeux politiques et économiques sont alors fortement contradictoires, et je présume que la même ambiguïté profonde, générée par l'impératif utilitaire de l'efficacité, concomitant avec l'affaiblissement social du corps enseignant, est propre à tous les cas nationaux qui subissent ces réformes.



© Istockphoto - Knot

Stages et formation des enseignants : un élément du dispositif à penser autrement

→ par Gisèle Jean, Université de Poitiers

L'existence des stages dans la formation n'est pas récente, ce qui l'est, c'est la tendance à utiliser les stagiaires comme moyen d'enseignement. À l'heure où les maquettes de master sont en construction, il est grand temps de repenser le rôle de la place des stages.

LES DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT PREMIER ET SECOND DEGRÉ CONVERGENT VERS UN MODÈLE DE FORMATION

Avant 1980, dans les CPR (Centres Pédagogiques Régionaux), les enseignants stagiaires du second degré observaient à plusieurs, dans des classes d'un ou deux professeurs expérimentés et prenaient la classe en main sous l'œil vigilant de l'enseignant titulaire. La responsabilité était limitée dans des classes souvent dûment sélectionnées.

Après 1980, les stagiaires second degré furent placés en responsabilité. La durée des stages a été variable : au maximum 10 heures au début du dispositif elle fut ramenée à 6 heures environ puis passa de nouveau à 8 heures récemment. Le stagiaire est, du point de vue ministériel, un moyen d'enseignement supplémentaire. Ce stage en responsabilité est suivi par un enseignant expérimenté (rarement formé à cette fonction contrairement à ceux du premier degré).

Ce dispositif va prendre progressivement le nom d'alternance puisqu'il est censé se trouver au cœur du dispositif de formation dans les IUFM, avec une articulation théorie/pratique et une formation progressive. Il met les stagiaires dans une situation tantôt d'enseignant à part entière dans leur établissement, tantôt d'étudiant en IUFM ce qui est vécu très difficilement et amène souvent à certaines réticences sur la formation à l'IUFM.

À la création des IUFM en 1991, les stages d'observation en PLC 1, ont souvent été mis en place, pour aider à la préparation de l'épreuve professionnelle. Si le cadrage du stage en responsabilité fut assez clairement défini, celui concernant la première année de formation l'est beaucoup moins.

L'épreuve dite professionnelle l'est devenue de moins en moins, voire plus du tout. De fait, la découverte d'un établissement, la mise en œuvre de la didactique de la discipline à travers l'observation de cours en collège ou en lycées, la gestion des classes sont rarement mises en place dans les IUFM,

Nombreux sont les stagiaires qui découvrent le collège ou le lycée le jour de la rentrée des classes avec pour seul bagage leurs souvenirs d'élèves. Le choc est parfois extrêmement rude pour eux comme pour les élèves



© DRH

vu la faible place accordée dans les concours.

Nombreux sont les stagiaires qui découvrent le collège ou le lycée le jour de la rentrée des classes avec pour seul bagage leurs souvenirs d'élèves. Le choc est parfois extrêmement rude pour eux comme pour les élèves.

Pour le 1er degré la situation a évolué de façon parallèle.

Les stages d'observation n'existent pas dans tous les IUFM et l'année de préparation au concours, compte tenu des épreuves du concours, est souvent une année de baccalauréat pour les étudiants et non de préparation au métier : il s'agit de sélectionner essentiellement sur des contenus disciplinaires. L'année de stagiaire est devenue plus proche de celle des PLC 2, les PE2 effectuant désormais un stage en alternance en responsabilité complète, appelé stage filé (un jour par semaine dans la même classe tout au long de l'année) et deux stages groupés/massés de trois semaines pendant lesquelles ils remplacent les titulaires nouvellement nommés qui effectuent un stage de formation complémentaire. Ainsi, avec trois stages, les PE2 découvrent les trois cycles, tout en étant évalué sur leur pratique.

Là encore, les stagiaires qui ne sont pas passés par un IUFM ou bien qui n'ont pas observé de classe en PE1, arrivent en PE2 fortement imprégnés de leurs souvenirs, de

leurs représentations du métier, même si les stages sont précédés d'une semaine d'observation.

La construction de la perception du métier, de ses évolutions, de leur compréhension s'effectue au moment de l'action de prise en charge de la classe, action évaluée aussitôt.

De fait, les concours préparent essentiellement aux savoirs à enseigner, ce qui est nécessaire, mais fort peu aux autres facettes du métier d'enseignant par l'appropriation progressive des savoirs pour enseigner, notamment ceux liés aux sciences humaines et sociales. Le modèle successif (préparation disciplinaire académique pour obtenir le concours puis stage et découverte du métier par la pratique directe), dévalorise à la fois les savoirs disciplinaires non académiques et les savoirs liés à la pratique professionnelle. Trop souvent les stagiaires sont renvoyés à eux-mêmes et leur perception antérieure du métier en tant qu'élève car ils n'ont ni le temps, ni l'opportunité de se construire comme futur enseignant de façon lente et progressive. Ils sont sans cesse dans l'urgence.

LES STAGES : UN ÉLÉMENT D'UN DISPOSITIF DE FORMATION À REPENSER

Dans le cadre d'une construction progressive de la professionnalisation, les stages pourraient être des stages de découverte en L (tous niveaux et tout types d'établissement afin d'avoir une meilleure connaissance des métiers de l'éducation et du système éducatif), des stages d'observation de classes de sa discipline et des autres disciplines, des stages avec prise en main accompagnée par des tuteurs formés. Ainsi, la prise de fonction serait dûment préparée et les savoirs pour enseigner mieux intégrés à une formation, plus longue et articulant mieux les savoirs nécessaires à l'exercice du métier.

L'année supplémentaire de formation en master pourrait être mise à profit pour introduire cette articulation entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner.

OÙ EN SOMMES NOUS DANS LA RÉFORME QUI SE

De fait les concours préparent essentiellement aux savoirs à enseigner mais fort peu aux autres facettes du métier d'enseignant

MET EN PLACE ?

Les choix du ministère (BO du 27 août) sont d'utiliser le plus rapidement possible les étudiants comme moyens de remplacement partout où c'est possible, sur la base de 108 heures de stages rémunérés dès la rentrée 2009-2010.

Ce système suppose que l'employeur désigne pour l'université les terrains de stages et que celle-ci avec ou non un institut de formation place les étudiants en stage.

Qui va construire l'articulation savoirs académiques/savoirs pour l'enseignement, quels personnels de terrain vont être mobilisés ? Quelle formation, quelle rémunération pour les tuteurs qui devraient accueillir ces stagiaires ? Comment seront choisis les terrains de stages ? Quel rôle pour les IUFM ?

Rien n'est dit car en fait, il s'agit pour le ministère de l'Éducation nationale sous couvert de propositions de stages de mettre en place une nouvelle formule de

remplacement pour pallier les insuffisances de recrutement par concours. Ceci va dans le sens qu'enseigner n'est pas un métier mais qu'il suffit d'avoir quelques connaissances sur sa discipline pour assurer une transmission.

Sans changement du concours, ces stages en responsabilité risquent de pénaliser lourdement les étudiants et de désorganiser les formations. D'une certaine façon le ministère a anticipé une réforme qu'il appelle de ses vœux non pas pour améliorer la formation mais pour permettre de réduire les coûts de formation.



LE STAGE OU LES STAGES NE DOIVENT ÊTRE QU'UN ÉLÉMENT D'UN DISPOSITIF ET NON SE SUBSTITUER À UNE VÉRITABLE FORMATION

Sous le label « stage » se retrouve de multiples réalités et objectifs. Ce sont les objectifs qu'il nous faut travailler : moment de découverte du métier, du système éducatif, moment de tâtonnements de prise de fonction. Tout ceci est à redéfinir clairement. Comment sont-ils imbriqués dans la formation ? L'enjeu est très important car, enclencher une démocratisation de l'éducation, comme le souhaite le SNESUP et les syndicats de la FSU, passe par des enseignants mieux formés qui ne reproduisent sans les analyser les gestes de leur tuteur, ou ceux qu'ils ont vu pratiquer durant leur scolarité.

La professionnalisation demande du temps ; il faut donc construire de nouveaux dispositifs dans un espace temps plus large qui se soucient plus de formation effective et prennent en compte toutes les dimensions du métier d'enseignant.

Quel avenir pour les formations spécialisées ?

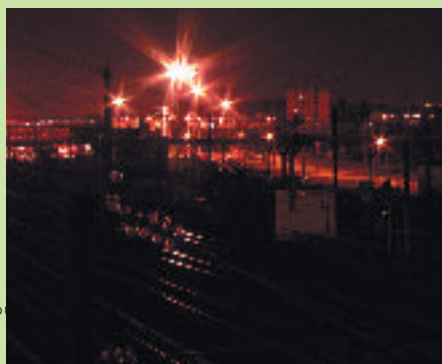
→ par Patrice Nagel, IUFM Nord/Pas-de-Calais, Université d'Artois

Les personnels de l'éducation se sont mobilisés face aux attaques contre l'enseignement spécialisé et le public est maintenant sensibilisé.

Patrice Nagel s'interroge sur ce que vont faire les universités pour répondre aux besoins de formation de ces secteurs indispensables à l'éducation.

LES RASED SÉRIEUSEMENT MENACÉS

Les « gilets jaunes fluo » présents dans toutes les manifestations depuis l'automne 2008, ont révélés à tous l'existence des RASED, les Réseaux d'Aides Spécialisés aux élèves en difficultés. Leur fermeture annoncée et la suppression de 3 000 postes d'enseignants spécialisés a mobilisé l'ensemble des per-



sonnels et a sensibilisé le public. Malgré un long passé pédagogique où les enseignements et les formations ont acquis une vraie expertise, tant dans le travail auprès d'élèves qui ont des difficultés graves dans les apprentissages scolaires que dans des formations, le mal est fait. Les aides spécialisées ne sont plus réellement prises en compte dans l'école.

Le MEN veut leur substituer des aides personnalisées aux contours indéfinis, dont l'efficacité reste improbable. Face à cette entreprise de démolition, la résistance pédagogique semble s'organiser.

Ces mesures sont-elles seulement économiques ? Quel avenir, pour toutes les formations professionnelles des enseignants, se cache derrière cette idéologie ?

Pourtant l'enseignement spécialisé concerne à la fois le premier et le second degré. Depuis 2004, ce dernier bénéficie d'une formation au 2 CA-SH. Le CAPA-SH étant réservé pour les enseignants du premier degré. Les formations sont assurées par les « opérateurs » que sont les IUFM et l'INSHEA de Suresnes. Elles visent toutes à « la formation des enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique », aide destinée aux élèves sourds ou malentendants, aux élèves aveugles ou malvoyants, à ceux qui présentent une déficience motrice grave ou un trouble de santé évoluant sur une longue période, aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, ce qui relève du champ du handicap, et aux enseignants chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique, et des aides spécialisées à dominante rééducative, ce qui relève de l'adaptation (chaque élève peut ne pas être « disposé » à apprendre). Les formations se font en alternance, selon des rythmes différents, et prennent en compte les pratiques effectives du stagiaire comme éléments et comme point de départ de la formation. Les plans de formation sont approuvés par le MEN. Avec une particularité intéressante : les « formés » sont tous des fonctionnaires titulaires PE, PLC ou PLP ayant au moins une année d'exercice, les PE « sortants » étant rares. L'obtention du diplôme ne donne droit qu'à une modeste revalorisation indiciaire.

QUELS PROBLÈMES ÉVOQUENT CET ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ?

Parce qu'ils enseignent déjà et souvent dans des structures spécialisées, les « stagiaires » viennent en formation pour acquérir des pra-

tiques pédagogiques différentes que celles proposées dans les formations initiales, par des connaissances liées aux particularités spécifiques des élèves et à des pratiques concrètes « spécialisées ». Il ne s'agit pas vraiment de didactique mais d'attitudes et de postures professionnelles adaptées à chaque cas, lorsque cela est possible et selon l'option. Les contenus des apprentissages sont ceux de l'école et sont déjà connus des stagiaires.

Aujourd'hui, cette formation semble oubliée. La disparition au budget de 2009 de certaines formations a conduit à une baisse des effectifs formés. Elles ne figurent pas explicitement en tant que telle dans les tous derniers groupes de travail proposé par le MEN dans son annonce du 4/09/09. Les universités restent prudentes pour des futurs « masters » qui amèneraient des enseignants spécialisés à Bac plus 6. Envisager des modules dans les formations initiales serait illusoire compte tenu de la complexité des enseignements.

Sauf que la volonté politique de supprimer une partie du travail effectué dans les écoles par les enseignants spécialisés au profit d'un soutien effectué par les enseignants non spécialisé est dangereux. L'aide personnalisée est un soutien ordinaire donné à certains élèves en marge du temps de la classe. Les enseignants ordinaires n'ont pas la formation spécialisée des membres des RASED pour « personnaliser » vraiment ce soutien de manière à l'adapter à chaque élève. Un bon nombre de professeurs des écoles entame une résistance devant le danger potentiel : n'est-on pas en train de faire la preuve de l'inefficacité du soutien pris comme moyen de remplacement des aides spécialisées ? Et réduire puis supprimer progressivement tout enseignement adapté au motif qu'il n'a pas les « bons résultats » mesurés par les évaluations tronquées du MEN ? Veut-on « externaliser » la grande difficulté scolaire ? La confier aux structures médicales ? Dans cette sombre perspective, seul un ersatz de formation spécialisée assuré dans un cursus de formation initiale dans les masters serait suffisant. Comment ? Avec des cours en amphi sur des pratiques ? Sur des gestes professionnels ? Ce n'est pas sérieux. Le travail de formation pédagogique « adaptée » ne procède pas dans ce cas d'espèce, des seuls contenus savants. L'enseignant spécialisé s'adapte et renouvelle sa pratique sans cesse *in situ*. Il n'applique pas, mais invente de nouvelles situations adaptées au cas par cas. Serait-ce trop coûteux ?

QUE FERONT LES UNIVERSITÉS POUR CES FORMATIONS ?

On peut comprendre les nouveaux enjeux liés aux difficultés des universités à envisager de réelles formations professionnelles universitaires. Elles n'ont pas de « passé » dans ce domaine et ne considèrent bien souvent que des champs disciplinaires. Ces derniers, nécessaires, ne sont pas suffisants pour les formations spécialisées plus centrées sur des pratiques que sur des contenus d'enseignements disciplinaires déjà en possession des stagiaires. Certains IUFM disposent d'expertises en la matière à tra-

Les aides spécialisées ne sont plus réellement prises en compte dans l'école

ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ : 3 000 POSTES DE "RASED" EN MOINS



vers les formations spécialisées. Les interroge-t-on ? Quelles sont ces formations ? Qu'y a-t-il de professionnel et d'universitaire pour des stagiaires-enseignants qui savent déjà enseigner et qui viennent apprendre une autre pratique d'un autre enseignement ? À n'y prendre garde, la disparition progressive de la formation professionnelle spécialisée risque de sonner définitivement le glas de toute « formation professionnelle universitaire » pédagogique.

La non prise en compte des formations spécialisées, prépare l'abandon de toutes les avancées psycho-pédagogiques inventées et mises en œuvre dans les formations spécialisées et pouvant investir les formations initiales. Elles représentent des avancées nécessaires et indispensables à l'exercice du métier d'enseignant.

Envisager des modules dans les formations initiales serait illusoire compte tenu de la complexité des enseignements

1. 2CA-SH : Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap destiné aux enseignants du second degré susceptibles de travailler au sein d'équipes pédagogiques et éducatives accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers lié à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves.
2. CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. (Des options A, B, C, D, E, F et G en référence au BO n84 du 26/02/04).
3. Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et des enseignements adaptés.
4. Un communiqué AEF du 4/09/09 annonce la création de 4 groupes de travail au MEN. Organisés par concours et type de formation.

Associations : optez pour la sécurité !

La vie d'une association n'a rien d'un long fleuve tranquille, mais peut être émaillée d'incidents plus ou moins graves. Ces risques, la GMF les accompagne depuis plus de 20 ans avec des contrats particulièrement compétitifs.



source: Communiqué - photo: Getty Images

3 questions à : Michel Thénard, président d'association

1- Comment est née votre association ?

Je suis professeur de latin et de grec en retraite. Avec un collègue aussi passionné que moi, nous avons eu l'idée de créer une association culturelle ayant pour objet l'apprentissage de ces langues, ainsi que l'organisation de diverses manifestations : étude et lecture des poètes et historiens de l'antiquité, voyages...

2- Comment vous êtes-vous lancés dans la vie associative ?

Avec beaucoup de bonne humeur, de dynamisme... et une totale méconnaissance des risques auxquels sont soumises les associations. C'est qu'aujourd'hui, rien ne doit être laissé au hasard !

1,1 million : nombre d'associations en France

Il faut au moins être assuré en responsabilité civile au cas où l'un de nos membres viendrait à se blesser dans notre local, par exemple.

3- Pourquoi avoir choisi le contrat Multigaranties Vie Associative ?

C'est le prix qui m'a interpellé. Moins de 40 € pour être parfaitement couvert, ça ne va pas mettre en péril un budget comme le nôtre. C'est important pour une petite association. Et j'apprends beaucoup de choses grâce au service d'intermédiation juridique par téléphone. J'ai notamment fait appel à ce service pour l'organisation de notre prochain séjour culturel en Grèce. S'improviser voyageur s'accompagne de risques non négligeables. Le contrat que j'ai souscrit couvre la responsabilité civile du dirigeant en cas de problème, mais les juristes de la GMF m'ont néanmoins conseillé de demander des devis à des agences de voyage plutôt que de tout vouloir gérer moi-même. En cas de souci – non respect du programme, retard ou autre – c'est la responsabilité du voyageur qui serait engagée, pas la mienne !

Pour en savoir plus : appelez le 0 820 801 081 (0,12 € TTC/min)

GMF Multigaranties Vie Associative : Les + qui vous protègent au mieux

Assureur du monde associatif depuis plus de 20 ans, la GMF a conçu Multigaranties Vie Associative, un contrat modulable proposé à un tarif très compétitif. En plus d'une formule à la carte pour les associations faisant l'objet d'une étude personnalisée, deux forfaits sont à votre disposition selon la taille de votre association :

- associations jusqu'à 100 membres (1) : 39 € par an.
- associations jusqu'à 300 membres (2) : 99 € par an.

Chaque forfait comporte un ensemble de garanties indispensables (à compléter par des extensions de garanties selon les besoins) :

- un service d'information juridique par téléphone (5 consultations gratuites par an avec des spécialistes juridiques)
- la garantie responsabilité civile Vie Associative, et notamment la RC des dirigeants en cas de faute de gestion, pour manquement au devoir de conseil, du fait de l'organisation de voyages liés au fonctionnement de l'association
- la défense pénale et recours, avec l'assistance d'un avocat.

(1) associations avec 15 salariés et 8 000 € de budget maximum ou local jusqu'à 90 m² et jusqu'à 5 000 € de frais annuels, dont 10% d'espaces de stockage.

(2) associations avec 15 salariés et 20 000 € de budget ou local jusqu'à 200 m² et 20 000 € de frais annuels, dont 10% d'espaces de stockage.

