

## **Informations, discussion et argumentaire**

### **concernant la formation des enseignants**

(Note introductive à la table ronde organisée le 30 novembre 11  
par Europe Ecologie Les Verts et animée par Patrick Baranger)

#### **Introduction**

L'échec patent, spectaculaire et quasi unanimement attesté de la dernière réforme de la formation des enseignants fait de cette problématique un des enjeux –en termes de fond comme en termes d'urgence- des prochaines échéances électorales.

Les pseudo-concertations (disons plutôt les rapports de force et les luttes d'influence des différents lobbies) de cette précédente réforme ont conduit à des compromis qui ont perdu toute pertinence, toute cohérence, toute légitimité... et surtout toute efficacité professionnelle. Elles ont aussi montré que la situation est particulièrement complexe et qu'il n'existe pas une solution unique s'imposant d'emblée –ceux qui prétendent le contraire, soit n'ont pas suffisamment réfléchi, soit tiennent des propos démagogiques.

L'objectif de cette note est de permettre aux militants d'EELV de posséder les informations sur les variables de cette complexité, de montrer comment elles interagissent, et de proposer quelques pistes de solutions garantissant pertinence, cohérence, efficacité... même si certaines, parce qu'éloignées de nos pratiques actuelles, peuvent surprendre.

#### **A - Le niveau master**

Le niveau du master pour la formation initiale des enseignants **doit être impérativement conservé** car :

1. Un retour en arrière sur ce point est politiquement insoutenable.
2. C'est une juste reconnaissance d'une formation qui est, depuis vingt ans, à Bac + 5 alors que sa reconnaissance universitaire ne se situait qu'à bac + 3 (licence) (les concours EN ne sont pas des grades validables dans une université française ou étrangère).
3. C'est la possibilité d'une mobilité européenne (le niveau master est presque toujours nécessaire, parfois même suffisant dans certains pays étrangers pour y enseigner).
4. C'est la possibilité d'une réorientation professionnelle vers d'autres métiers que l'enseignement sans déqualification, en particulier salariale (Cf. supra reconnaissance institutionnelle au niveau Bac + 3).
5. Le master est une formation A et PAR la recherche (le master n'est pas une quatrième et une cinquième année de licence, mais une formation qui culmine par un TER, travail d'étude et de recherche). Il s'agit là de l'introduction d'une approche nouvelle en formation qui est particulièrement intéressante au regard de la construction de la professionnalité enseignante (posture, pratique et méthode de recherche facilitatrices de construction de la réflexivité attendue du praticien).

6. Cela donne une dimension nouvelle à la formation continue, celle-ci peut devenir diplômante (en plus de qualifiante) par inscription en master ou engagement dans un processus d'unités de formation capitalisables pour un master. Cette diplomation, outre sa valeur intrinsèque, peut être utilisée comme principal critère d'une évaluation et d'une promotion de carrière des enseignants. Enfin, un « master en formation continue », puisqu'il comporte nécessairement un TER, renforce (pour les mêmes raisons que supra) la réflexivité du praticien.

### **B - Le recrutement par concours**

C'est d'abord **une nécessité républicaine** :

1. qui protège du clientélisme, népotisme, copinage, piston... et toute autre forme de recrutement contraire à l'égalité républicaine (important pour le recrutement des enseignants, mais plus encore, à titre de modèle de référence pour que le principe d'égalité républicaine perdure en matière d'évaluation des élèves –principe d'homologie : ils enseigneront comme ils ont été recrutés et formés).
2. qui protège les enseignants de toute forme de pression, en particulier idéologique et politique, et qui est la contrepartie des principes de laïcité et de neutralité qui sont exigés d'eux.

Mais aussi, aux dires de beaucoup, le concours est un **gage de qualité professionnelle**. La compétition garantit –au moins en théorie- le recrutement des meilleurs (du moins dans le domaine – jusqu'ici celui de la maîtrise des savoirs- sur lequel porte le concours). La compétition, par le dépassement qu'elle impose aux compétiteurs, élève leur niveau général de performance.

Cependant, là aussi à cause du principe d'homologie (ils enseigneront comme ils ont été recrutés et formés), le recrutement par concours induit et sert de justificatif à des **pratiques de mise en compétition et de classement des élèves particulièrement préjudiciables** lorsqu'elles sont utilisées dans l'école fondamentale (primaire et collège) dont la finalité est la réussite de tous les élèves au regard d'un programme commun de connaissances et de compétences.

### **C - La réintroduction d'une authentique formation professionnelle**

**Enseigner est un métier qui s'apprend**, dans toutes ses dimensions.

La distinction couramment utilisée (formation disciplinaire/formation professionnelle) n'a pas de consistance théorique, pas de fécondité pratique mais attise et entretient des partages de territoire et des oppositions idéologiques qui font obstacles à une analyse sereine des problèmes posés par la formation des enseignants. (Deux exemples : 1 la didactique d'une discipline renvoie-t-elle à la formation professionnelle ou à la formation disciplinaire ? 2 La maîtrise d'une discipline ne serait-elle pas constitutive de la professionnalité enseignante !?!)

Si l'on veut sacrifier à la nécessité de la prise en compte de **toutes les dimensions du métier d'enseignant** en formation, il faut faire l'effort d'un travail analytique et descriptif de ces dimensions

du métier (que l'on rentre par la notion de **référentiel de compétences** ou que l'on rentre par la notion de **programme de contenus**).

**La formation des enseignants a été sacrifiée** par la réforme récemment mise en place et ce au nom de **deux mobiles** :

1. Une **conception étroite et réductrice** qui veut que le métier d'enseignant s'apprenne de deux manières :
  - par fréquentation assidue de la culture de la (ou des) discipline(s) à enseigner
  - et sur le tas par expérience personnelle.

Toute autre modalité de formation est jugée, au mieux superflue, au pire contreproductive. Le processus de formation peut –voire doit- rester le plus informel possible et laisse la personne qui se forme à l'abandon (seul juge de ses choix, ses efforts,...). Certes, les deux modalités invoquées sont indéniablement présentes et nécessaires dans le processus de construction de la professionnalité, elles ne sont en aucun cas suffisantes et on ne saurait s'y limiter. Il est temps de mettre à jour :

- ce qu'une telle limitation laisse de côté ou dans l'ombre ;
  - en quoi elle est gourmande –voire gaspilleuse- en efforts et énergie pour l'enseignant ;
  - en quoi son résultat est aléatoire car le processus de formation n'est soumis à aucune aide ou accompagnement, aucun contrôle, et à aucune évaluation sérieuse (l'enseignant est laissé à lui-même).
2. Corrélativement, le second mobile de cette réforme est la volonté de réduire considérablement, de transférer sur d'autres institutions (ou sur les individus eux-mêmes), et à terme de supprimer tout **coût de formation** (qu'il s'agisse des frais de personnels formés et formateurs, de leurs frais de déplacement, des frais de formation eux-mêmes, du temps de travail enseignant détourné au profit de la formation,...).

Le **résultat de cette réforme** est l'absence de formation aux pratiques du métier : l'enseignant débutant est, trop souvent, mis en service à temps plein dans une classe sans aucune approche préalable de l'enseignement (un médecin qui commence à soigner sans jamais avoir côtoyé de malades !!!). On nous objecte qu'il sera en situation de compagnonnage avec un enseignant expérimenté. Rien de neuf à cela –une régression même, il y avait dans le système précédent un tuteur : l'un pouvant aller observer la pratique de l'autre dans sa classe. Mais aujourd'hui cette expérience est de moins en moins possible faute de plages de temps communes : les deux enseignants sont aujourd'hui à temps plein (quand ils ne sont pas en heures supplémentaires) alors que le professeur débutant était autrefois à mi-temps.

Il ne s'agit pas d'un authentique **compagnonnage** : le compagnon est toujours, par rapport au maître, en position surnuméraire (ou du moins en situation de moyen complémentaire) mais jamais placé – jusqu'à la réalisation de son chef d'œuvre – dans une situation de travail sous sa responsabilité propre. Il y a des conditions de réussite du compagnonnage :

- La communauté professionnelle doit être en accord sur ses missions, ses valeurs, sa déontologie et ses pratiques – ce qui est loin d’être le cas aujourd’hui dans le monde enseignant ;
- Le compagnon doit avoir accès, sur un temps suffisamment long, à une variété de pratiques et de points de vue différents : c’est la fonction même du « tour de France » qui est associée au compagnonnage ;
- La fonction du maître n’est pas seulement/surtout de montrer au compagnon une pratique, mais de lui permettre de l’analyser et de la comprendre pour progresser.

**L’image de la formation actuelle** : un enseignant débutant est précipité dans le grand bain de la piscine ; sur le bord de la piscine un enseignant lui crie comment il faut faire pour nager ; mais à aucun moment il n’aura droit à des leçons de natation. Résultat : quelques-uns deviendront -au prix d’un effort sur eux-mêmes- de bons nageurs, quelques-uns vont se noyer, la plupart d’entre eux resteront, toute leur vie, de piètres barboteurs.

Si le compagnonnage n’est pas le système adapté à la formation professionnelle des enseignants d’aujourd’hui, quelle modalité de formation doit être privilégiée ?

On peut distinguer deux modèles d’organisation de la formation des enseignants : **simultané vs consécutif**.

Le modèle consécutif organise la formation en deux moments clairement séparés : dans un premier temps une formation théorique et dans un second temps une formation pratique (il faut avoir validé la maîtrise des référents théoriques pour pouvoir entrer dans une formation aux pratiques du métier).

Le modèle simultané organise en même temps –et, c’est préférable, en interaction- les approches théoriques et pratiques de la formation et du métier. L’équilibre entre théorie et pratique n’est pas identique tout au long de la formation : en général plus de théorie en début et plus de pratique en fin de formation.

Pourquoi le modèle simultané est-il « préférable » et est-il en train de s’imposer dans la plupart des pays ?

1. Le modèle consécutif se fonde sur une **vision inexacte** de la relation théorie/pratique. En matière d’enseignement, la relation entre la théorie et la pratique n’est pas une relation d’application : la théorie ne s’applique pas à la pratique, elle est une aide à la construction rationnelle de la pratique et elle permet sa relecture critique. La maîtrise de référents théoriques de psychologie de l’adolescent ne donne pas mécaniquement à l’enseignant des outils d’action pour la prise en charge d’un adolescent en situation difficile. L’exposition d’un savoir théorique ne garantit pas –sauf peut-être avec des étudiants faisant preuve d’une grande autonomie intellectuelle- son appropriation. On pourrait naïvement croire que, débarrassé des soucis de maîtrise d’éléments théoriques, le futur enseignant peut consacrer tout son temps à l’appropriation des « gestes du métier ». En réalité, il a besoin de la théorie pour penser ses pratiques professionnelles. Et il n’en a pas besoin comme d’un préalable pour l’appliquer, mais il peaufine son appropriation à mesure qu’il la met en relation avec les situations pratiques qu’il rencontre.

2. Les pratiques professionnelles ont **besoin de temps** pour pouvoir être construites : elles ont besoin d'expériences professionnelles relues, analysées pour que l'enseignant puisse en tirer toutes les leçons et progresse professionnellement. Il y a donc tout intérêt à mettre le futur enseignant en contact très tôt –certes de manière progressive et graduée- avec les réalités de l'exercice du métier.

C'est pourquoi l'**alternance** est un modèle particulièrement efficient pour la formation des enseignants.

Cette efficience de l'alternance prend toute sa mesure lorsque les situations de pratique professionnelles et les situations de formation en centre de formation ne sont pas seulement juxtaposées dans le temps et l'espace mais interagissent et s'enrichissent mutuellement.

Plus encore, une progression dans les situations d'alternance garantit une construction plus solide, mais aussi plus exhaustive des compétences professionnelles ; ainsi on peut distinguer cinq étapes :

- un moment d'observation pour validation du projet professionnel (plutôt pendant le cursus de licence) ;
- un moment d'observation plus réfléchi accompagné de l'appropriation des outils d'analyse des situations professionnelles ;
- un moment de prise en charge individualisée d'élèves tant dans la dimension éducative que dans le suivi personnalisé des apprentissages ;
- un moment de prise en charge de groupes ou de la classe entière sous l'œil du titulaire ;
- la responsabilité en autonomie d'une classe.

### **D - Un master professionnel**

La position officielle du ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche est que la distinction opérée il y a quelques années entre master professionnel et master de recherche ne se justifie pas. L'argumentaire avancé est que tout master –quel qu'il soit- est une formation A et Par la recherche et que, par le haut niveau théorique des savoirs dispensés ainsi que par les postures et méthodes de recherche, il fournit des compétences dans un grand nombre de champs professionnels. Il n'en reste pas moins que tout cela (savoirs, postures et méthodes) devra être transféré et adapté à un champ professionnel précis. Pourtant un certain nombre de formations universitaires -qui se réclament de la qualification de « master professionnel »- travaillent d'emblée sur cette adaptation et ce transfert à un champ professionnel particulier et ne laissent pas ce travail d'adaptation/ transfert aux bons soins de l'étudiant, post diplôme.

Les dégâts –évoqués plus haut- provoqués par l'absence (ou l'ersatz) de formation professionnelle démontrent à quel point il est nécessaire d'accompagner (c'est-à-dire de ne pas abandonner à eux-mêmes) les futurs enseignants dans la construction de leurs compétences professionnelles.

De là, **deux parcours possibles de formation professionnelle** pour les futurs enseignants :

- Un master « universitaire et professionnel » en alternance aussitôt après la licence avec deux TER (mémoires), l'un portant sur la culture d'une discipline à enseigner et l'autre sur la

pratique professionnelle (cela exclut les « parcours » et autres bricolages marginaux au sein des masters existants),

- Une formation professionnelle en alternance d'une année pour ceux qui auront opérés d'autres choix vocationnels après d'autres expériences universitaires (autres masters, doctorats, autres formations professionnelles), ou après d'autres expériences professionnelles (réorientations professionnelles), avec l'obligation d'un TER (mémoire) portant sur la pratique professionnelle.

La seconde option (modèle consécutif) –nous l'avons montré plus haut- est de moins grande efficacité que la première (modèle simultané). Cela est néanmoins compensé par l'enrichissement que constituent autant d'expériences personnelles variées pour les individus concernés par la deuxième solution. C'est aussi une exigence socio-économique pour que la profession enseignante ne devienne pas une corporation totalement fermée, ne recrutant que de jeunes étudiants –comme peut l'être, par exemple, la corporation des médecins.

De plus, cela a l'avantage d'introduire dans la profession enseignante des personnes dont la situation socio-économique ne permettait pas une poursuite d'études jusqu'au master et qui après une expérience professionnelle économiquement obligatoire –expérience qu'il conviendra de valider- auraient envie de devenir enseignants. Ces profils socio-économiques sont indispensables pour éviter une fracture socio-culturelle entre les enseignants et les publics qui leur seront confiés.

### **E - Les articulations master/concours et recrutement/formation – la place du concours**

**La logique de sélection par concours et les logiques de formation (aux gestes professionnels du métier et à/par la recherche) sont totalement contradictoires.**

Les logiques de formation (gestes professionnels comme recherche) acceptent –voire encouragent- l'erreur, l'errance, l'essai/erreur,... Dans la logique de sélection par concours, tout cela n'est que perte de temps et handicap potentiel pour la réussite, pour laquelle le bachotage devient une stratégie efficace.

Car la logique de sélection par concours est basée sur la concurrence entre individus, là où les logiques de formation s'enrichissent de la collaboration et du travail en équipe (cela laisse d'ailleurs des traces dans les pratiques professionnelles : réticence au travail en équipe, imposition aux élèves de stratégies concurrentielles, évaluation pensée prioritairement comme sélection, etc. – Cf. principe d'homologie invoqué supra).

Seule la formation académique disciplinaire s'accommode bien de la sélection puisque le programme du concours tient lieu de programme de formation et que la compétition mise en œuvre optimise son appropriation. Cependant, même dans ce cas, de nombreuses critiques ont été faites concernant l'écart entre les contenus académiques (ou leur niveau d'approfondissement) de la préparation et des épreuves et ceux réellement mobilisés dans l'exercice du métier.

La préparation au concours de recrutement vient **polluer** tant la formation aux gestes professionnels que l'initiation à la recherche d'un master.

C'est pour cette raison que la quasi-totalité des autres formations universitaires et professionnelles organisent -on pourrait dire « se débarrassent de »- la sélection et le recrutement avant la formation proprement dite : médecine, paramédical, écoles d'ingénieur, certaines professions juridiques...

On nous objectera que formation (seulement aux gestes professionnels mais pas à/par la recherche !) et sélection sont compatibles à la condition que les programmes et épreuves du concours soient d'emblée professionnels.

Si, depuis vingt ans, les **tentatives de création d'épreuves professionnelles aux concours** de recrutement ne sont pas toutes des **échecs**, peu ont fait leurs preuves. Pour organiser une épreuve professionnelle, il faut l'ancrer sur une pratique professionnelle quantitativement et qualitativement suffisante des candidats, ce qui peut garantir un examen de l'aptitude des dits candidats à analyser cette pratique. Les essais faits pour le recrutement dans les disciplines technologiques et professionnelles autour de l'articulation projet technique/projet pédagogique-didactique restent le plus souvent des « hypothèses d'école », parfois très éloignées des pratiques réelles de classe. Le travail sur des erreurs d'élèves ou les propositions d'analyse critique de séquences ou de manuels (CAPES ou CRPE) donnent lieu, dans les épreuves d'examen, au mieux à des discours très convenus, et, au pire à la récitation de gloses pédagogique-didactiques. Tout au plus, parvient-on à approcher des modèles –souvent trop généraux et très artificiels- du « comment faire cours ». Par contre le « comment faire classe » reste le plus souvent inatteignable aux épreuves dites professionnelles.

Seul le CAPEPS a réussi le pari des épreuves professionnelles, et de ce point de vue, cela ne peut pas être présenté comme un modèle mais comme une exception au regard des autres disciplines scolaires. L'épistémologie des « sciences et techniques des activités physiques et sportives » - et ce dès la première année de licence- repose précisément sur une pratique corporelle dont l'analyse est un des atouts essentiels pour sa progression. En d'autres termes, l'EPS est la seule discipline scolaire dont l'épistémologie est immédiatement en phase avec les réquisits d'une formation professionnelle d'enseignant.

La **place du concours** a donné lieu à de nombreuses controverses ; pour certains même c'est devenu le principal point de débat de la réforme récente, dite de maîtrise. En fait c'est bien la manière dont on va pouvoir organiser dans le temps une quantité importante d'objectifs et d'exigences dont certains sont contradictoires deux à deux (Cf. supra l'incompatibilité des logiques de formation avec la logique de réussite au concours). Cette quantité est si importante qu'il devient difficile de trouver une solution à cette équation à trop grand nombre de variables.

Il s'agit, entre autres, tout à la fois, pour l'étudiant :

- d'assurer la réussite du concours ;
- de maîtriser les fondamentaux de la (des) discipline(s) à enseigner ;
- d'acquérir un certain nombre de compétences nécessaires à l'exercice du métier ;
- d'acquérir des gestes professionnels à l'occasion de stages en alternance
- de produire un ou des (académique-disciplinaire/professionnel) TER (mémoires)
- et éventuellement de gagner (parfois grâce aux stages) un peu d'argent pour pouvoir financer ses études

Il s'agit de résoudre cette équation, en respectant en plus un principe –d'une force implicite énorme, et pourtant jamais clairement explicité- : il ne doit y avoir qu'une seule solution à l'équation à résoudre. Et pourtant au nom de quelles valeurs (l'égalité républicaine ?) ne doit-il y avoir qu'un seul modèle de recrutement et de formation ?!?

C'est vraiment à ce niveau que les controverses ont été les plus vives et les plus médiatisées : faut-il placer l'admissibilité en fin de M1, en début de M2, en fin de M2, en fin de licence, et quid de l'admission, ... avec les espoirs de certains de pouvoir étaler dans le temps des concours différents (CRPE, CAPES, CAPLP, Agreg). Dans un climat d'arbitrage face à la pression d'un grand nombre d'acteurs et de lobbies défendant tous des intérêts particuliers, les compromis sont devenus générateurs d'incohérences extrêmes.

### **F - Plusieurs modalités de recrutement**

Il n'y a pas de solution unique à l'équation, mais que des solutions multiples qui ne seront cohérentes que si elles respectent le principe de la dissociation du recrutement et de la formation. En d'autres termes, autant que faire se peut, et sans distinguer de manière inutilement pseudo subtile admissibilité et admission, **le recrutement doit avoir lieu en dehors du processus et de l'espace/temps de la formation.**

Ainsi, outre les concours internes qui ont une toute autre fonction, on peut distinguer **trois concours différents** :

1. Un concours en troisième année de licence qui permet d'intégrer un master professionnel en alternance. Bien entendu, le recrutement n'est effectif qu'après obtention du master et de ses deux TER (culture disciplinaire et pratiques professionnelles).
2. Un concours ouvert aux titulaires d'un master, suivi pour les lauréats d'une année de formation en alternance avec un TER portant sur les pratiques professionnelles.
3. Un concours ouvert à des personnes en reconversion professionnelle, appuyé largement sur les procédures de validation d'acquis (VAE ou VAP) et suivi pour les lauréats d'une année de formation en alternance avec TER.

Ce ne sont pas des modalités différentes du même concours, mais bien trois concours différents, avec des épreuves différentes, des quotas de postes spécifiques (on comprendra volontiers que les CAPLP professionnels privilégient le troisième concours),... Ce ne sont pas non plus trois admissibilités différentes suivies d'une admission en fin de processus de formation. L'ensemble de la sélection a lieu avant la formation spécialisée ; par contre les lauréats devront valider leur formation professionnelle, par un examen et non par concours classant à nombre de postes limité (Cf. supra la manière dont la préparation d'un concours vient « polluer » la formation aux pratiques professionnelles et à la recherche).

## **G - La formation continue des enseignants**

Asphyxiée au niveau budgétaire la formation continue est devenue en quelques années peau de chagrin. Or la mastérisation est une formidable chance pour la formation professionnelle continue des enseignants :

- d'abord parce qu'une formation A/Par la recherche peut faire entrer -davantage encore- les enseignants en exercice dans la posture et les savoir-faire réflexifs et, par-là, accroître l'efficacité du système scolaire français ;
- ensuite parce qu'une formation diplômante peut ouvrir la porte à des mobilités professionnelles –à l'interne comme à l'externe de l'Education nationale ;
- enfin parce qu'une formation diplômante peut servir d'élément pour objectiver l'évaluation, et plus encore la promotion de carrière des enseignants.

Des présidents d'université ont très vite aperçu dans cette formation continue des enseignants au niveau master une intéressante opportunité pour regarnir les bancs de leurs amphithéâtres et engranger quelques droits d'inscription supplémentaires. Cela n'est sans doute pas si simple ; pour pouvoir être attractive tant auprès des enseignants en exercice qu'auprès de leur employeur, la formation devra remplir un certain nombre de conditions :

- être une **formation diplômante professionnelle continue** ce qui suppose un travail sur les contenus et les programmes de master (qui ne sauraient se réduire à une simple décalque du master professionnel en formation initiale) qui –parce qu'il s'agit de formation professionnelle- doivent être négociés avec les représentants de la profession enseignante ;
- **adapter** ses horaires, ses organisations modulaires, ses emplois du temps, ses modalités de formation et d'évaluation (unités capitalisables),... aux besoins de la profession et des publics en formation ;
- mettre en place une autre relation enseignants/formés et d'autres pratiques pédagogiques respectueuses d'une **formation s'adressant à des adultes**.

Les actions de formation continue des enseignants peuvent principalement se rattacher à quatre catégories :

1. Les formations **d'adaptation aux postes et aux situations de travail**. S'adressant en priorité aux néo titulaires ou aux personnels en mutation professionnelle ou géographique, il s'agit plus d'un accompagnement de proximité sous l'égide des personnels d'encadrement (direction et inspection).
2. Les formations supports du **pilotage et du changement**. Nouveaux programmes, réformes, nouvelles orientations institutionnelles,... là encore les personnels d'encadrement doivent être aux premières loges des processus de conviction, de mobilisation voire d'outillage en matière de stratégies et de pratiques professionnelles.
3. Les formations **d'actualisation des savoirs scientifiques**. L'université, ses équipes de d'enseignement et de recherche, ses laboratoires sont les mieux placés pour travailler sur cette dimension.
4. Les formations de **perfectionnement et d'innovation dans les pratiques professionnelles**. Les universités (et leurs composantes IUFM) sont les mieux armées pour organiser ces partages de pratiques, pour revenir par l'analyse réflexive sur ces pratiques, pour en

expérimenter sous contrôle de nouvelles,... De véritables démarches de formation/action/recherche s'adressent, dans la durée, sur le mode, là-aussi, de l'alternance, prioritairement à des équipes. Elles sont encadrées rigoureusement du point de vue méthodologique, évaluées par les acteurs eux-mêmes et formalisées au final dans des écrits publiés. Cette modalité de formation –associant étroitement université et employeur- est à privilégier.

### **H - L'articulation formation initiale/formation continue**

Certes les besoins en formation ne sont pas les mêmes pour les futurs enseignants, les néo-titulaires et les praticiens expérimentés. Cependant la participation à certaines actions de formation continue, peut, par le contact avec leurs futurs collègues expérimentés, au moment même où ceux-ci sont en réflexion sur leur métier, enrichir les étudiants en formation initiale.

La participation aux actions de catégorie 2 (pilotage et changement) permet aux futurs praticiens d'être informés, mais aussi de prendre la mesure de la manière dont leurs collègues titulaires perçoivent les initiatives institutionnelles.

Mais ce sont surtout les formations de catégorie 4 (formation/action/recherche) qui sont susceptibles d'enrichir la formation initiale ; ainsi il est souhaitable que les étudiants des masters professionnels soient associés aux équipes de titulaires en formation.

### **I - L'ouverture « aux pluris » (disciplinaire, catégoriel, institutionnel,...)**

Depuis quelques temps déjà, notamment sous l'impulsion de l'Académie des sciences, la formation disciplinaire strictement limitée aux savoirs actuels est perçue comme insuffisante. Pour les enseignants, il faut la compléter par une formation à l'épistémologie de la discipline, à l'histoire de la discipline et à l'histoire de l'enseignement de cette discipline. Plus encore, pour une meilleure compréhension de sa discipline même, l'Académie des sciences préconise une ouverture de la formation vers l'ensemble du champ des disciplines scientifiques. Ce genre d'initiative n'est pas, comme certains le soutiennent, une manière subreptice d'introduire la bivalence des enseignants, mais bien un atout supplémentaire pour donner plus de sens aux apprentissages qu'ils proposeront à leurs élèves.

Promouvoir le travail en équipes, ne passe pas seulement par le travail en équipe d'une même discipline, mais aussi d'équipe pluri disciplinaire, voire pluri catégorielle. Il est intéressant, en formation initiale, comme en formation continue, d'avoir des moments de formation en commun pour enseignants, personnels administratifs, techniques, d'éducation, d'orientation, d'encadrement, sociaux, médicaux...

De même, formation initiale comme continue s'enrichiraient de moments de formation communs avec les autres personnels d'éducation (en particulier populaire), les travailleurs sociaux, culturels, de santé, de justice, les personnels des collectivités territoriales, etc. en un mot tous ceux avec qui les

enseignants sont susceptibles d'établir des relations partenariales de travail. Cette dimension pluri institutionnelle de la formation gagnerait à s'inscrire dans des logiques de territoire.

**En résumé quelques propositions**

- 1. Maintenir le principe du recrutement par concours**
- 2. Faire en sorte que le bachotage du concours ne parasite pas la formation proprement dite**
- 3. Diversifier les modalités de recrutement : plusieurs concours à des moments et pour des publics différents**
- 4. Construire dans les universités de véritables masters professionnels enseignement**
- 5. Faire de l'alternance l'un des outils centraux de la formation des enseignants : progressivité des expériences professionnelles en établissement scolaire**
- 6. Faire de la recherche l'un des outils centraux de la formation des enseignants : deux mémoires de recherche, l'un sur la culture disciplinaire, l'autre sur les pratiques professionnelles**
- 7. Recréer une véritable formation continue des enseignants promouvant et privilégiant la modalité de « formation/action/recherche »**
- 8. Faire se rencontrer formation initiale et formation continue des enseignants**
- 9. Organiser des formations communes aux professionnels de l'Education nationale et aux partenaires de l'école**