

DOSSIER

Le master MEEF dans l'Enseignement supérieur et la Recherche

**FORMER**

Enseignement agricole public : un dispositif encore en chantier

Par Yohann Vigner

Une autre FDE

Page 3

FOCUS

Les ÉSPÉ et la formation des enseignants

Par Marie-France Le Marec

Pages 11-12

Au delà d'un simple point de vue sur un verre d'eau

VIE DES ESPE

Créteil : mon ÉSPÉ va craquer;

Aix-Marseille : petites arrangements avec les maquettes ;

Poitiers : des équipes plurielles, du tutorat mixte ;

Nantes : rentrée difficile.

Cf. photo ci-dessus de la manifestation du 15/09

Pages 13-14

Ces ÉSPÉ sont représentatives de la difficulté de 2015-2016

Qu'importe l'ivresse pourvu que le verre soit beau !



→ Vincent Charbonnier
co-responsable
du collectif FDE

Que dire de plus sinon redire autrement ce qui a déjà été dit ? Que dire face à une ministre, et nous pouvons sans peine généraliser, à un ministère (ou à un « ministériat ») — au sens premier d'une charge à remplir —, qui est d'abord celui/celle de *La Parole* et ensuite l'Éducation nationale, l'Enseignement supérieur et la Recherche ? Que dire face à un ministériat pour lequel les écrits s'envolent mais les paroles restent — « seul le prononcé fait foi » est-il opportunément précisé à la fin des textes d'allocutions de la ministre disponibles sur Internet.

C'est ainsi en effet que N. Vallaud-Belkacem peut déclarer à propos des ÉSPÉ, le 30 juin 2015 lors de la « journée d'échanges » organisée par le Comité de Pilotage des ÉSPÉ, que « certains y voient un verre à moitié vide, d'autres à moitié plein. Mais c'est un beau verre ! » Mon verre, ô mon beau verre, dis-moi que la formation des enseignants est belle ! On pourrait sourire de cette formule — peut-être même un mot d'ordre, qui sait — ou la (fausse ?) niaiserie le dispute à la naïveté (apparente ?), si cela n'affectait pas quelque chose d'aussi important et central que la formation des enseignants.

C'est désormais semble-t-il entendu, enseigner c'est un métier qui s'apprend. Mais au fond, la chronique de la réforme depuis plusieurs années le montre assez, la vraie question n'est pas celle-là, et ne l'a d'ailleurs peut-être jamais été. La seule vraie question, la seule vraie question cardinale est de savoir comment ? Et c'est là que le ministériat de *la Parole*, de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dévoile la réalité, hideuse il faut bien le dire, de ses conceptions, où le pire le dispute à l'incompétence. Qu'elles soient crânement assumées n'y change rien. Les faits parlent d'eux-mêmes.

La refondation annoncée voici trois ans se solde — c'est bien le mot — par une diminution générale des volumes de formation, sous les auspices de l'Austérité-Autorité, ce nouveau *Janus bifrons*, qui punit les démesures du service public, et en prenant également prétexte de l'alternance. Celle-ci est réduite à et confondue avec un improbable marbrage de la « théorie » et de la « pratique », hypostasiées en

figures lyophilisées et abstraites, dont le dernier avatar est un master « en alternance » dont la seule chose qui soit à peu près sûre est qu'il sera alternant, c'est-à-dire fait de moments qui se succèdent et se remplacent régulièrement. Cela est suffisant pour le ministériat de *La Parole* et de l'ENESR. Et peu lui chaut que cette formation soit ainsi délibérément, non pas bâclée mais construite *de telle sorte qu'elle le soit*. Qu'importe l'ivresse, pourvu que le verre soit beau !

Que faire ? La question est ancienne mais son actualité ne se dément pas. Car cette communication intransitive du ministériat de *La Parole* et de l'ENESR, une communication sans objet ou sans autre objet qu'elle-même, autoréférentielle et narcissique, a complètement dévalué les idées de changement et de réforme — un couteau sans lame qui n'a pas de manche — en même temps qu'elle a mené une politique de liquidation au sens propre (tout devient liquide). Dans ces conditions, l'asthénie (plutôt que l'apathie) des personnels, nos collègues, est compréhensible et ne peut être blâmée. À nouveau donc, que faire ? Que faire de plus que ce qui fait déjà au quotidien dans les établissements, de tenter de faire au mieux son travail, largement empêché — d'aucuns (Y. Clot) diraient malade —, de poursuivre la lutte, localement et nationalement contre l'effrangement et le rabotement continu de la formation des enseignants.

Que faire d'autre sinon continuer à y croire et à se battre pour une véritable formation, contre tous ces *Diafoirus*, ces ministères de la parole. Comme l'écrit Pascal : « si les médecins avaient le vrai art de guérir, il n'auraient que faire de bonnets carrés ; la majesté de ces sciences serait assez vénérable d'elle-même. » Et il poursuit : « *Mais n'ayant que des sciences imaginaires, il faut qu'ils prennent ces vains instruments qui frappent l'imagination à laquelle ils ont affaire ; et par là, en effet, il s'attirent le respect.* » À nous, collectivement, de lutter pour un autre respect, qui ne soit pas celui des « bonnets carrés » mais de la formation des étudiants et des personnels, pour le respect de ces derniers dont nous avons la charge. À nous de lutter pour une FDE qui ne s'étrécisse pas à un verre, ou pire, en une carafe...

Cela est
suffisant
pour le
ministériat
de *La
Parole*
et de
l'ENESR

FORMER

FORMER DES MAÎTRES
DANS L'EAP :
UN DISPOSITIF
ENCORE EN CHANTIER
YOHANN VIGNER **Page 3**

DOSSIER

LE MASTER MEEF
DANS
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET
LA RECHERCHE
MICHÈLE ARTAUD **Page 5**

FOCUS

LES ÉSPÉ ET LA
FORMATION
DES ENSEIGNANTS
MARIE-FRANCE LE MAREC **Page 11**

VIE DES ESPE

- CRÉTEIL : MON ESPE
VA CRAQUER !
- AIX-MARSEILLE :
PETITS ARRANGEMENTS
AVEC LES MAQUETTES
- POITIERS :
DES ÉQUIPES
PLURIELLES, DU
TUTORAT MIXTE...
Page 13
- NANTES : RENTRÉE
DIFFICILE
Page 14

le snesup
SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
fdm 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 :
Hervé Christofol
Rédacteur en chef :
Thierry Astruc
Rédaction :
Collectif FDE restreint
CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 0245 9663
Conception et réalisation :
C.A.G. Paris
Impression :
SIPE, ZI des Radars
10 ter, rue Jean-Jacques-
Rousseau, 91350 Grigny
Photo de Une : © Marie-France Le Marec

Former des maîtres dans l'EAP : un dispositif encore en chantier

→ par Yohann Vigner, secrétaire national secteur pédagogie et Vie scolaire du SNETAP-FSU

La formation des maîtres dans l'enseignement agricole public (EAP), qui a également connu la masterisation, a été interrogée et affaiblie par les contre-réformes des gouvernements Sarkozy. Les trop lentes réponses du gouvernement actuel continuent de la fragiliser. Si le SNETAP-FSU a réussi à remettre ce dispositif à l'endroit en faisant notamment de nouveau admettre qu'enseigner est un métier qui s'apprend ET avec du temps, la remise à plat est encore toute fraîche.

UN DISPOSITIF ENCORE ENCORE EN CHANTIER...

L'EAP est l'une des composantes du Service public d'Éducation et recouvre ainsi un enseignement secondaire – lycées agricoles, avec des formations générales, technologiques et professionnelles, des centres de formation d'apprentis (CFA et CFPPA pour les adultes) – ainsi qu'un enseignement supérieur (écoles vétérinaires, écoles supérieures d'agronomie). Relativement méconnu, l'EAP dépend directement du ministère de l'Agriculture et possède un dispositif spécifique de formation, y compris de ses maîtres. Les presque 8 000 enseignants des lycées agricoles publics ont de statuts variés. Ils sont PLP-A certifiés-A ou ingénieurs (ces derniers associant souvent une autre mission à l'enseignement : expérimentation technique en lien avec l'exploitation agricole de l'établissement, animation du territoire, etc.). On retrouve aussi de nombreux contractuels (près de 20 %), un taux très important que les derniers processus de déprécarisation ou les créations de postes de l'actuel gouvernement n'ont pas fait réellement baisser. Et chaque année ce ne sont que quelques

dizaines de postes qui sont ouverts aux différents concours de l'EAP.

DES POINTS COMMUNS
AVEC L'ÉDUCATION NATIONALE

La mastérisation a interrogé tout le système de formation (initiale et continue) des enseignants et nombre de chantiers sont encore en cours.

Créée en 1963, l'École nationale de formation agronomique (ENFA) qui forme les enseignants (et les CPE) pour le ministère de l'Agriculture a les mêmes missions qu'une ESPE : assurer la formation initiale et continue de tous les enseignants de l'enseignement technique agricole. Un master MEEF pour tous les parcours correspondant à l'ensemble des enseignements du ministère de l'Agriculture, dans les

Tous les lauréats
sont affectés
pour leur
gestion
administrative
à l'ENFA.

Lycée du
Bourbonnais



► mentions Enseignant du second degré et Encadrement éducatif y est dispensé.

Les conditions d'accès au concours sont identiques à celle de l'Éducation nationale (EN), ce qui n'est pas sans poser d'importants problèmes pour nombre de disciplines professionnelles pour lesquelles le master disciplinaire n'existe pas.

Pour ce qui est des grandes lignes de la formation en M2, elles sont assez classiques. Par exemple, dans le cadre du stage de la formation en alternance, chaque stagiaire réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation. On notera que les déjà titulaires d'un master MEEF sont dispensés d'une partie de la formation (pas de mémoire par exemple).

DES SPÉCIFICITÉS NOMBREUSES

Bien évidemment, il y a des disciplines spécifiques ou des disciplines à statut particulier (agriculture, environnement, agro-alimentaire, services, mais aussi la biologie, associée à l'écologie dans l'EAP, ou encore les Technologies de l'informatique et du multimédia, la Documentation qui est présente dans les programmes de la voie professionnelle ou en BTS et enfin l'éducation socio-culturelle. Notons que nombre de candidats aux concours de l'EAP sont des contractuels c.-à-d. des personnes qui ont déjà enseigné. Une des principales spécificités que nous avons réussi à remettre en place après les années noires de l'ère Sarkozy consiste en une formation au rythme de l'alternance et dans une mise en responsabilité progressive. Tous les professeurs stagiaires lauréats du concours externe sont affectés pour leur gestion administrative à l'ENFA, responsable de leur formation durant leur année de stage, chacun recevant une affectation opérationnelle dans l'établissement où il réalise son stage. Ainsi aux dix semaines de regroupement à l'ENFA en stage massé, succèdent des périodes en établissement pendant lesquelles le stagiaire va prendre progressivement en charge les classes de son conseiller pédagogique.

On notera que puisque l'ENFA (« notre ESPE ») est unique une partie de la formation s'effectue à distance. Pourtant, il est important d'insister sur le fait que les enseignants stagiaires sont très accompagnés jusqu'à leur prise de fonction. Par exemple, ils bénéficient d'une semaine de stage dans leur futur établissement d'affectation, leur permettant ainsi de participer aux réunions de fin d'année préparatoires à la rentrée scolaire et de repérer un réseau de partenaires pédagogiques et professionnels avec lesquels ils pourront nouer des relations de travail. Dans le cadre de la formation des étudiants et des stagiaires, l'acculturation au fonctionnement (part importante des activités pédagogiques pluridisciplinaires par exemple), aux missions (dont l'animation des territoires, la coopération internationale, etc.) de l'enseignement agricole est indispensable.

Les enseignants stagiaires sont très accompagnés jusqu'à leur prise de fonction.

Les spécificités de l'enseignement agricole doivent être assimilées par les stagiaires. On le retrouve dans leur formation quand celle-ci prend un tour pluridisciplinaire (temps avec d'autres enseignants d'autres disciplines) ou pluriprofessionnel (temps de formation avec les CPE). Cette nécessaire acculturation se retrouve aussi pour les titulaires d'un master disciplinaire qui peuvent obtenir le master MEEF par la VAP mais qui doivent suivre la totalité de la formation en M2 en lien avec l'acculturation nécessaire à l'EAP.

DES MANQUES ÉVIDENTS ET DES FAIBLESSES

La première des faiblesses dans le dispositif de formation des maîtres de l'EAP consiste, à notre sens, dans la fragilité du statut de conseiller pédagogique (CP). Il manque toujours, en effet, un vrai dispositif de professionnalisation (malgré un *vade-mecum* rédigé il y a quelques années). L'absence réelle de rémunération, de statut reconnu en est la meilleure preuve. Le SNETAP-FSU demande depuis plusieurs années un groupe de travail ministériel sur le sujet. Un groupe qui tarde à venir... On notera aussi le trop faible rôle de l'inspection tout au long de la formation initiale des enseignants. Les choix politiques qui sont ceux des ministres de l'Agriculture, la taille de l'EAP font que chaque année les postes ouverts au concours sont très peu nombreux. Il n'est même pas rare que des options ne soient pas ouvertes pendant plusieurs

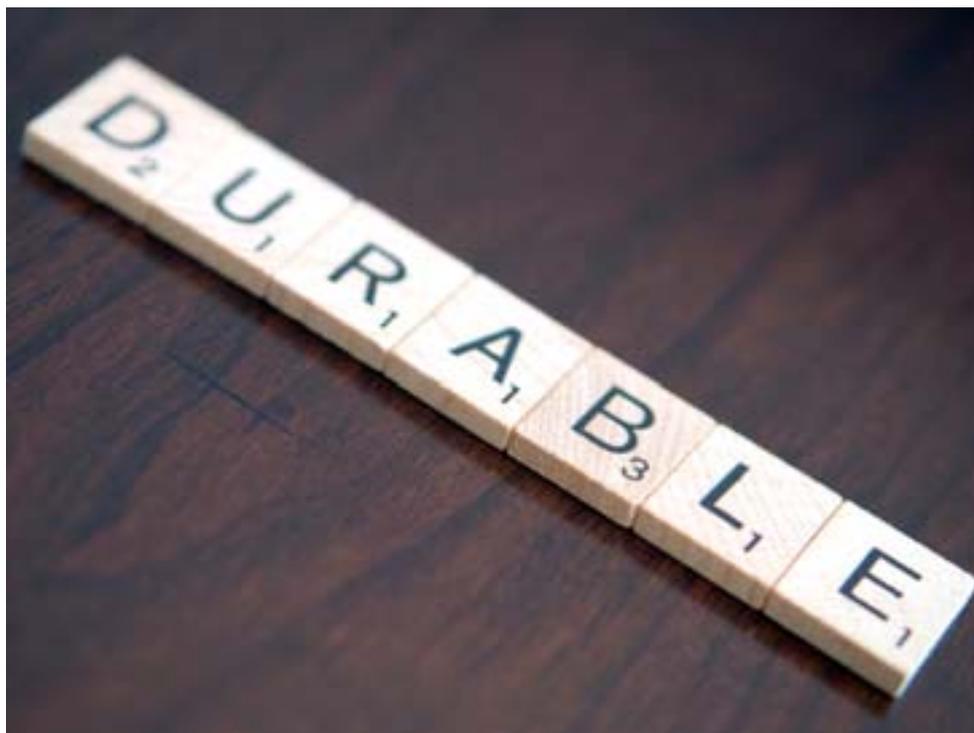
années (exemple du CAPES-A en Histoire-Géographie). Comment alors attirer des étudiants ? Comment conserver une dynamique de recrutement pour un dispositif d'enseignement qui a malgré tout besoin de renouveler ses effectifs ? Malgré les arguments du SNETAP-FSU, le dispositif de pré-recrutement n'existe pas dans l'EAP. On notera enfin une interrogation importante quant au rôle non négligeable des équipes de direction dans la co-formation et l'évaluation des enseignants. Trop importante ? À redéfinir ? C'est là une autre des spécificités de l'enseignement agricole, le poids réel des directions d'établissements publics locaux (EPL). Et il n'est ainsi pas anodin que certaines non-valorisations de l'année de stage, l'an passé, ont été le fait de proviseurs.

Si le SNETAP-FSU est profondément attaché aux spécificités de l'EAP, sa profonde conviction est également que le métier d'enseignant est UN. Nous plaillons ainsi pour des concours communs, une même reconnaissance tant statutaire que financière de ce métier tant dans l'enseignement agricole qu'à l'EN et donc nécessairement une formation des maîtres qui se rapproche, avec des passerelles.

Ce sont sur ces valeurs et ces mandats que nous essaierons de faire avancer ce vaste chantier tant professionnel que syndical qu'est la FDM dans l'EAP. ●

INFORMATIONS

<http://www.chlorofil.fr/>
<http://www.snetap-fsu.fr/>



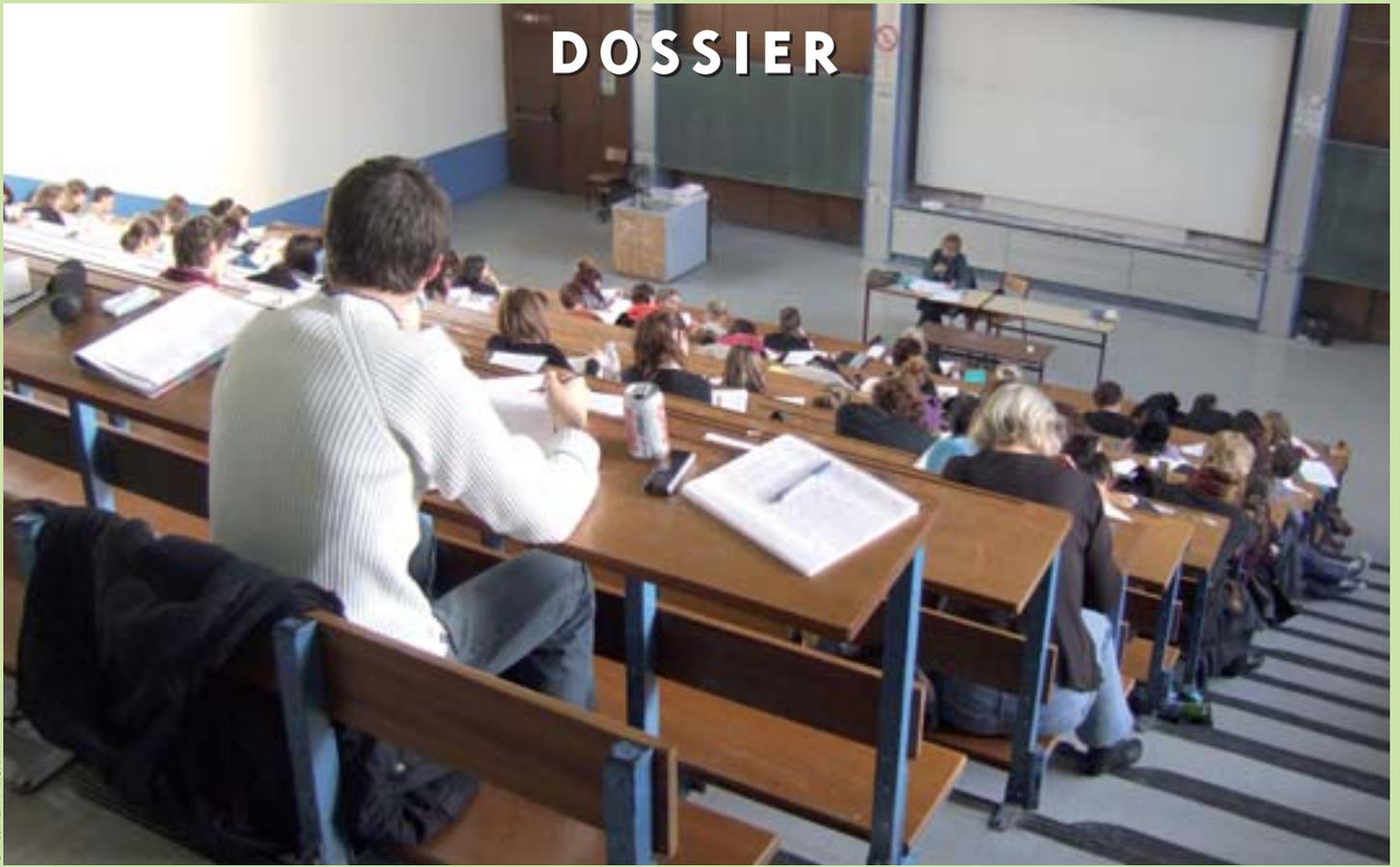
© Elizabeth Hahn / flickr.fr



5

DOSSIER

DOSSIER



© Kitman / flickr.fr

Le master MEEF dans l'Enseignement supérieur et la Recherche

→ par Michèle Artaud

Que peut apporter ou qu'apporte l'université à la formation des enseignants ? Ou encore que gagne la formation initiale des enseignants à être délivrée à l'intérieur de masters ? Beaucoup ou peu selon ce que l'on exige de ces masters... Pour que le gain soit véritable, il est nécessaire que l'on prenne au sérieux la raison d'être de ces masters, à savoir la formation des enseignants, en la considérant comme une tâche des plus nobles à accomplir au sein de l'université dans toutes ses dimensions, et qu'on l'accomplisse en se munissant autant que faire se peut de savoirs positifs élaborés et mis à l'épreuve dans des communautés de recherche, voire en en produisant lorsque cela est nécessaire. On a en effet collectivement à constituer un corpus de connaissances pour la profession, qui permettent d'accomplir les gestes professionnels d'un enseignant, de les penser, de les modifier, de les développer.

Or, aujourd'hui on est loin du compte. Le discours principal dans la société et une bonne partie de la noosphère, cette institution où l'on pense l'enseignement, et dont le ministère de l'Éducation nationale est un acteur parmi d'autres, repose sur une négation de ce corpus de connaissances. En témoignent par exemple la plupart des programmes des concours : qu'a-t-on ainsi à savoir pour devenir professeur d'école en mathématiques ? Le programme du collège... Il y manque nombre de connaissances mathématiques pertinentes pour un pro-

fesseur d'école, que l'on tente de mettre en place dans les enseignements de didactique mais la réduction des heures de formation comme le découpage en tronçons de moins en moins significatifs gêne le travail tout comme la non exigence des concours sur ce point ou la non reconnaissance par l'université du travail sur ces aspects. Mais en témoignent aussi le temps de stage des fonctionnaires stagiaires (un mi-temps) et le peu d'heures de formation professionnelle dont ils disposent pour se former à ce qui constitue le cœur du métier, diriger l'étude de certains savoirs et savoir-faire, ou encore le fait que la formation initiale doive intégrer en deuxième année dans le même groupe des étudiants qui n'en sont pas au même point dans l'étude du métier (certains ont un M1 MEEF, d'autres un M1 d'une discipline qui peut ne pas être celle(s) qu'ils vont enseigner, d'autre un diplôme équivalent, etc.) sans moyens pour adapter la formation.

On aimerait que soit posée la question duale de celle qui figure dans les premières lignes de ce billet : que gagne l'université à intégrer dans ses formations de second cycle la formation des enseignants ? Et que le développement de nouvelles thématiques de recherche associées à la formation d'enseignants ou les dispositifs de formation que cette formation fait vivre soient vus comme une force permettant de développer l'ensemble des formations universitaires et non comme un écart à la norme qu'au mieux on laisse survivre.

Dossier
coordonné

par

Thierry Astruc,
membre du
collectif FDE
du SNESUP-FSU

C'est quoi un master ?

→ par Pierre Chantelot et Anne Rogey (SNESUP-FSU)

Quels sont les attendus du diplôme national de master ? Une question essentielle pour replacer les masters MEEF dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la recherche.

C'est dans le cadre de la réforme du LMD qui visait à mettre en concurrence les universités sous prétexte d'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européens, que le diplôme national de master (nouveau nom du mastaire) a été créé en 2002⁽¹⁾. Le cursus universitaire français s'organise alors autour de trois diplômes nationaux : la licence, le master et le doctorat.

LES MASTERS...

Le master professionnel remplace le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS créés en 1977) et le master recherche remplace le diplôme d'études approfondies (DEA créé en 1964 en sciences et 1974 dans les autres disciplines, il sanctionne la possession de la spécialisation choisie et une initiation suffisante aux méthodes de la recherche).

Depuis l'arrêté⁽²⁾ du 22 janvier 2014 qui fixe le cadre national des formations (CNF) conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de master, il n'existe plus qu'un seul type de master mais des parcours types « visant une insertion professionnelle immédiate hors des études doctorales [qui] doivent joindre savoirs et pratiques, intégrant les compétences apportées par les établissements d'enseignement supérieur et par les milieux économiques et sociaux » et des « parcours types particulièrement orientés vers les métiers de la recherche, qui s'appuient davantage sur les activités scientifiques des enseignants-chercheurs et des

enseignants des équipes participant à la formation, intègrent également les aspects socio-économiques liés à leurs thématiques, facilitant ainsi l'ouverture des études doctorales vers les mondes non académiques ». Le comité de suivi master est chargé du suivi de la mise en œuvre du présent arrêté.

...LES ATTENDUS EN TERMES DE FORMATION...

Le diplôme de master sanctionne des parcours types de formation initiale ou continue répondant à un double objectif : préparer les étudiants, via les études doctorales, à se destiner à la recherche et leur offrir un parcours menant à une qualification et une insertion professionnelle de haut niveau.

Pour pouvoir poursuivre en cycle doctoral, l'étudiant a besoin de maîtriser plusieurs types de compétences complémentaires : disciplinaires, scientifiques, méthodologiques, organisationnelles et relationnelles. Par l'acquisition de ces compétences et la poursuite de sa formation par et à la recherche durant le doctorat, l'étudiant va ainsi pouvoir apprendre à identifier et construire un objet de recherche à partir d'une simple question initiale pour devenir plus tard un chercheur.

La formation du master vise une insertion professionnelle de haut niveau. Elle a pour objectif de former des futurs personnels d'encadrement, capables de concevoir,

de construire et de produire des systèmes et/ou des processus dans divers domaines. Ils devront s'adapter à un environnement professionnel, encadrer une équipe et gérer un projet dans le respect de ses contraintes et objectifs.

La cohérence de la formation du master, tout au long des 4 semestres du cycle M, doit être garantie par le rôle structurant de la formation à et par la recherche, en M1 comme en M2 et permettre à l'étudiant de devenir le propre concepteur de son processus de pensée.

... POUR SAVOIR FAIRE SON CHEMIN...

Les qualités développées lors de la formation universitaire : ouverture d'esprit, curiosité, esprit critique, remise en cause, honnêteté intellectuelle, maîtrise d'argumentation pour étayer des choix, autonomie intellectuelle permettant d'appréhender des nouvelles techniques et outils, respect de l'éthique scientifique... sont autant d'atouts qui peuvent permettre à l'étudiant de devenir un citoyen émancipé. Mais tout cela nécessite un temps long.

L'université forme les étudiants aux savoirs et aux connaissances disciplinaires, mais aussi aux outils et méthodes en développant esprit critique et culture du doute. Même si son diplôme est lié à un secteur d'activité, à un métier, l'étudiant aura acquis, entre autres au travers de stages encadrés, les compétences disciplinaires et professionnelles nécessaires à son émancipation, à son insertion professionnelle et citoyenne et surtout à son évolution tout au long de sa vie professionnelle. Une formation master doit permettre des allers-retours entre stages pratiques et « théorisation » ou analyse réflexive dans le cadre d'une formation intégrée⁽³⁾. Le master doit être le lieu de cette intégration et de la construction des liens entre terrain et théorie en développant la capacité à opérer un retour lucide et pertinent sur sa pratique. Au-delà d'une simple adéquation au poste d'emploi, la formation universitaire a pour ambition de former les étudiants aux métiers de demain et à ceux qui n'existent pas encore.

Même si un cadrage national est indispensable, parce qu'il y a autant de déclinaisons de ce que devrait être un « master » que d'équipes d'universitaires responsables de master, le SNESUP-FSU défend cette diversité qui fait la richesse de l'offre de formation universitaire.

Préparer
les étudiants,
via
les études
doctorales,
à se destiner
à la
recherche
et...

devant
leur offrir
un parcours
menant
à une
qualification
et une
insertion
professionnelle de
haut niveau



© Baudouin/flickr.fr

(1) <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000771847&categorieLien=id>

(2) <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&categorieLien=id>

(3) Loin de la juxtaposition imposée dans les projets de masters MEEF en alternance.

À propos de la formation continue des enseignants

→ par Vincent Charbonnier, co-responsable du collectif FDE

Comment penser la formation continue des enseignants (FCE) ? Est-elle le simple complément des études de base ou, au contraire, le levier principal du processus de professionnalisation ? Comment penser l'articulation de l'une avec l'autre ?

Dans la présentation d'un récent ouvrage collectif consacré à cette question*, les auteurs insistent sur le fait que la FCE doit moins être pensée « comme une évidence (« l'une suit l'autre, l'une complète l'autre... ») que comme une zone d'incertitude réclamant débat, enquête et conceptualisation ».

Se pose alors une première question : À quels besoins et/ou intérêts la FCE doit-elle répondre ? Car la FCE n'est pas seulement une exigence institutionnelle, elle est devenue un droit, plus ou moins contraint, accordé aux praticiens par l'institution. Ceci nous conduit vers une nouvelle et double question. Quelles marges d'autonomie sont consenties par l'institution aux professionnels ? Quelles marges de réflexion et de mise en question s'accordent les praticiens eux-mêmes pour entrer dans un tel processus de formation ? En effet, si la FCE doit « consolider les savoirs des professionnels, augmenter leur compétences [et] développer leur expertise », elle est aussi « structurée et financée par des pouvoirs publics et une administration qui ont des projets pour l'école et pour son personnel ».

Ces questions ne sont pas ténues et doivent être réfléchies. On voudrait y contribuer en posant l'idée, selon nous fondamentale, que la première étape d'une FCE, se loge dans la constitution d'une capacité réelle des agents à/de pouvoir discuter, de manière collective, du travail, de leur activité et donc du métier, en s'appuyant sur les savoirs pertinents constitués ou en cours de constitution. Car ce retour réflexif, pratique et critique du métier sur lui-même, par ceux-là même qui l'exercent, est indispensable à son exercice justement.

On retrouve alors l'exigence, qui n'est pas désuète, du collectif. Non pas comme une collection, atomistique, d'individualités compétentes ni, inversement, comme un ensemble monolithique, mais bien comme un collectif vivant de travail, évidemment instruit par une réflexion, qui est mis en capacité de discuter du métier, c'est-à-dire de se disputer civilement à son propos, de conduire des débats de normes et des manières de faire, de ne pas être d'accord au fond. Or cette exigence de dissensus requiert une autre organisation du travail et du temps, *as usual*.

Cela suppose également une transformation des représentations et des conceptions habituelles du métier enseignant, lesquelles sont contaminées par une forme dégradée d'égotisme et sont véhiculées

par cette idée selon nous inexacte que l'enseignement serait une profession libérale dans un cadre étatique, « libéralité » qui serait d'ailleurs à interroger. Cette transformation doit bien sur être



© Lucas Hayas/flickr.fr

Quelles marges de réflexion et de mise en question s'accordent les praticiens eux-mêmes

engagée dès la formation initiale, ce qui implique et requiert une transformation des discours dominants de la société, cette autre collectivité essentielle, sur l'école et l'enseignement. Tout cela exige bien sûr aussi des moyens (matériels et humains) pour non seulement permettre mais encourager cette discussion sur le métier. Et ainsi permettre à la FCE d'être bien autre chose qu'une cerise sur le gâteau.

* Olivier Maulini, Julie Desjardins, Richard Étienne, Pascal Guibert & Léopold Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck, 2015.

Poursuite d'études à l'issue des masters MEEF ?

→ par Thierry Astruc

Cette question est loin d'être iconoclaste. Depuis dix ans, la distinction entre master Professionnel (ex-DESS) et master Recherche (ex-DEA) n'existe plus⁽¹⁾.

Pour la deuxième catégorie, cela veut dire que l'insertion professionnelle est un critère pour l'habilitation⁽²⁾ ; et pour la première, cela implique un ados-



© Funk Dooby/flickr.fr

sement à la Recherche et la possibilité de poursuite d'études vers le doctorat.

Les conditions sont cependant peu favorables à une poursuite vers un doctorat. D'une part, les concours du MEN phagocytent la plus grande partie des master MEEF 1D et 2D, au détriment de la recherche et du mémoire. D'autre part, le non développement de la formation continue rend presque impossible de la faire plus tard. Il est plus qu'urgent de soutenir les recherches en éducation. Un vœu pieu d'ici 2017.

(1) Sauf pour le ministère de l'Éducation.

(2) Dans le cadre des procédures d'accréditation des établissements.



Mémoire : misérable miracle ?

→ par le Collectif FDE du SNESUP

La création de masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) portait l'intention d'un saut qualitatif pour la formation des enseignant-es. Cette formation devait être, avec donc le mémoire, l'occasion d'une véritable initiation à un travail de recherche – démarche, enjeux et fonctionnement – guidés par des principes scientifiques d'élaboration de son objet, de cadre théorique, etc.

Le Comité national de suivi des ESPE s'est saisi de cette question en s'appuyant fortement sur un article de C. Delarue-Breton, enseignante-chercheuse à l'ESPE de Créteil, « Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? » (*Diversité : ville-école-intégration*, 2014, n° 177, p. 50-54). Elle formule trois grandes idées, peut-être même des principes, avec lequel(le)s nous ne pouvons qu'être d'accord :

1. le mémoire de master MEEF doit revêtir une dimension simultanément (et indissociablement) professionnelle et scientifique ;
2. sa dimension professionnelle réside « dans son objet de recherche », c'est-à-dire « l'analyse de situations, de contextes ou d'objets professionnels qui sont visés, dans toute leur diversité » ;
3. « si les objets de recherche de ces mémoires sont des objets professionnels, la manière dont ils sont étudiés relève cependant du scientifique. Et donc, étudier ces objets de manière scientifique suppose que « la visée, l'enjeu du mémoire de master MEEF concerne la compréhension de phénomènes et non la prescription pédagogique ».

Subsistent toutefois plusieurs difficultés et non des

moindres. Parce qu'il ne suffit pas de formuler des idées ou des principes pour qu'ils soient *ipso facto* effectifs.

Il constitue un outil essentiel de la transition entre formation académique et activité professionnelle

DU TEMPS ET DES MOYENS

Une première difficulté réside en ce que la pertinence didactique et scientifique du mémoire, est préjugée, par un certain nombre d'enseignants-fonctionnaires stagiaires (EFS) : considéré comme inutile pour leur formation professionnelle, au point d'être souvent contesté, le mémoire est perçu comme une contrainte insupportable. Il est certain que, en raison de leurs parcours universitaires antérieurs, certain-e EFS ont une plus grande familiarité avec ce type de travail et d'exercice que d'autres de leurs collègues. La tâche qui incombe alors aux enseignants du Master, et elle est d'au-

tant plus vive que la diversité (positive) des profils d'EFS est grande. Leur tâche est de travailler avec eux et avec cette diversité le caractère formateur d'un tel travail écrit, en ce qu'il constitue un outil essentiel de la transition entre formation académique et activité professionnelle. Et qu'il est également un outil indispensable à la mutation d'un statut (étudiant le plus souvent) vers un métier (enseignant). Cette transition/mutation ne va pas de soi et demande évidemment du temps et des moyens.

Précisément, et c'est la seconde difficulté, la carence des moyens effectifs empêche que s'accomplisse ce saut qualitatif. Le fait est que le temps manque aux EFS et que les moyens ne sont pas à la hauteur pour les ESPE. Les EFS ont besoin de temps afin de pouvoir réellement élaborer cette réflexion scientifique-professionnelle, de s'en approprier le sens et la fonction. Comment faire ? Une réduction conséquente du temps de stage, qui permette de bien s'approprier les facettes et les nouveautés de ce métier, est l'une des conditions essentielles pour que ce travail ait quelque chance d'être mené à bien.

UNE QUESTION DE COHÉRENCE

On ne laissera jamais de le répéter, en particulier contre l'entretien des fausses évidences, que « prendre » une classe en responsabilité pour un EFS ce n'est certainement pas de « l'observation continuée » en exercice pratique, une simple rotation de position, comme certains semblent naïvement le penser et veulent le faire accroire. Il s'agit d'une tout autre activité, qui requiert également





une tout autre posture institutionnelle. Cela demande un travail non négligeable de constitution de savoir(s)-faire produits et justifiés par des savoirs, même quand cela a été préparé par le travail effectué en M1 (ce qui n'est malheureusement pas le cas d'une majorité de stagiaires pour le second degré notamment).

Pour ce qui concerne les enseignants et formateurs en ESPE, ce qui leur manque cruellement c'est le temps effectif pour mettre en place une réflexion outillée.

Or, les multiples contraintes auxquelles ils sont soumis ne leur permettent pas de travailler sereinement et collectivement sur le mémoire de master. Et, d'un autre côté, ils disposent d'un nombre d'heures de formation beaucoup trop réduit pour obtenir que la majeure partie des EFS acquière les connaissances suffisantes à partir desquelles leur temps personnel peut devenir fructueux pour correctement réfléchir. Si on y ajoute la diversité, des profils EFS, la tâche devient impossible ou alors, et contre les intentions profondes des enseignants-formateurs, nécessairement bâclée. Enfin, les ESPE ne disposent pas d'un nombre suffisant d'enseignants-chercheurs pour les mis-

Ce qui manque cruellement c'est le temps effectif pour mettre en place une réflexion outillée



© Yann Caradec/flickr.fr

sions et le niveau des formations encadrées (étudiants de master, ou post-master). Nombre de postes ont été gelés, redéployés, tandis que les effectifs accueillis augmentent.

UNE RIGIDITÉ NUISIBLE

Ces deux difficultés convergent dans la question de l'organisation actuelle du master, qui repose à nouveau la question de la position temporelle du concours. Sa position actuelle en fin de master 1, segmente le master en deux parties, une segmentation renforcée par une semestrialisation rigide introduite par le LMD, réduisant d'autant le travail sur le mémoire à une activité limitée à l'année de master 2 – ce qui participe en outre à la surcharge de travail fort justement dénoncée par les EFS.

DES OBJECTIFS INCOMPATIBLES

Il faut ajouter à cela une différenciation des exigences en raison même du fait que l'année de M2 – originellement pensée pour des sortants de M1 MEEF – qu'ils soient fonctionnaires-stagiaires (FS) ou non, est devenue le *melting pot* de la formation de stagiaires tous profils confondus. Accueillant des EFS issus de M1 disciplinaire ou de M2 disciplinaire, des FS dispensés de titre en « parcours adapté », etc., aux côtés d'étudiant-es ou d'EFS issus de M1 MEEF désormais minoritaires, on assiste à une allocation pragmatique des moyens : donner plus aux stagiaires inscrit-es en M2, moins aux FS en parcours adapté, ce qui se traduit par des exigences différentes au sein du M2 d'une part et au sein des FS d'autre part. Comment gérer et justifier ces différences dans la préparation d'un même diplôme (différences que l'on retrouve au niveau des visites en classe, avec priorité des moyens affectés aux

stagiaires lauréats) ou d'un même métier (« mémoire » dans un cas, simple « écrit réflexif » voire « projet collaboratif » dans d'autres – dont le cahier des charges ne peut être que fortement limité par les possibilités d'encadrement parfois inexistantes) ?

Il ne suffit donc pas de déclarer, de manière candide, que le mémoire est au centre de la formation pour qu'il y soit en effet. Dire n'est pas faire, tant s'en faut ! Il importe de donner les moyens pour que le mémoire soit au cœur de la formation, qu'il en soit réellement un produit et non pas un simple résidu. Car sinon c'est encore une fois céder à la pensée magique, en opérant une « sainte » dévolution au terrain, parée de toutes les « qualités » : déterminer les thématiques de recherches et les sujets, et, en passant, confier l'encadrement des mémoires universitaires aux corps d'inspection... Cette prestidigitation ne trompe plus personne...

Trois urgences se dégagent alors :

1. Baisser réellement le temps de stage des EFS.
2. Garantir la continuité M1-M2.
3. Assurer l'encadrement effectif de ces mémoires.

Comment gérer et justifier ces différences dans la préparation d'un même diplôme ?



© Denis Gaurné



Pilotage à vue ou pilotage aux instruments ?

→ par Thierry Astruc, ESPE Célestin Freinet

Le renforcement de la structure hiérarchique au sein de l'Éducation nationale ainsi que la publication systématiquement tardive des textes de pilotage met l'ensemble des acteurs de la FDE dans l'incertitude et finit de désorganiser des processus qui n'en avaient pas besoin. La sédimentation des réformes de structure (LRU, COMUE) et des dispositifs engendre une illisibilité de la formation, tant pour les personnels que pour les étudiants ainsi qu'une instabilité généralisée et chronique de l'ensemble.

FONCTIONNAIRES STAGIAIRES PERDUS

Avant la « mastérisation », un étudiant-fonctionnaire stagiaire (EFS) avait une double tutelle : l'IUFM et le rectorat. L'IUFM, dans le cadre d'un cahier des charges national assumait l'accompagnement à l'entrée dans le métier par des journées de formation et des visites en classe. L'organisation des relations rectorat-IUFM était tacite, polie par des années de pratique.

En 2015, le même fonctionnaire stagiaire se retrouve avec plusieurs tutelles juxtaposées. Celle de l'ÉSPÉ, où il doit être inscrit auprès de la scolarité⁽¹⁾. Celle de son établissement de stage en responsabilité ensuite, labellisé « lieu de formation » et celle du rectorat (affectation, rémunération, frais et titularisation) avec un poids renforcé des inspections.

Prenons un exemple, dans l'académie de Nice. Notre lauréat 2D a reçu en août un dossier d'inscription à une formation, avec un choix non éclairé à faire pour peu qu'il ait déjà un master : inscription en DU à l'université de Nice, sans obligation officielle de validation des enseignements ou un M2 MEEF à l'université de Toulon avec validation du master. Sur quels critères fait-il seul ce choix ? Quelle solution est la plus judicieuse pour une formation professionnelle ? L'institution peut-elle se désintéresser à ce point de la cohérence des parcours auxquels elle invite les EFS à s'inscrire ?

En effet, l'articulation entre l'inscription dans les formations (ouverte jusqu'à mi-octobre) et la constitution de leur dossier de EFS est inexistante : à Nice, les EFS devaient fournir avant le 8 septembre une attestation d'inscription alors même que certains parcours adaptés n'ont été définis que dans la troisième semaine de septembre. Et comme cela allait trop lentement avec l'ÉSPÉ (le dossier était pourtant suivi quotidiennement par la directrice), ils ont eu droit à des coups de téléphone personnalisés du rectorat pour fournir ces documents... Et il y a des configurations encore plus complexes là où les ÉSPÉ concernent plusieurs universités !!

La première impression des nouveaux entrants est donc catastrophique. La multiplicité des discours et les incohérences accentuent le sentiment que personne ne sait où la formation doit les emmener. Et comment pourraient-ils comprendre, tant l'ensemble de l'offre de formation est obscure pour les personnels aguerris et sujette à des impossibilités matérielles de mise en œuvre ?

L'institution peut-elle se désintéresser à ce point de la cohérence des parcours ?

Ces services ont été les premiers affectés par les dégraissages successifs et par l'austérité

UNIVERSITAIRES INFANTILISÉS ET PILOTAGE DESCENDANT

La question des parcours adaptés est un sujet politiquement sensible et est quasi impossible à mettre en place.

Le pilotage est toujours effectué de manière descendante (dernier exemple en date : les M1 en alternance, refusés sur le terrain mais imposés par le biais des Emploi-avenir-professeur).

Au niveau académique, au sein des rectorats, le pilotage est souvent confié à une seule personne. La complexité de l'ensemble et le nombre élevé de questions à régler l'oblige à laisser ses services dans un questionnement permanent et des procédures inadaptées. Chaque dossier, chaque question finit par lui remonter. Les décideurs se sont défaussés sur les directions d'ÉSPÉ, sans leur donner un statut permettant de discuter d'égal à égal avec services rectoraux et les universités. La dimension pédagogique est écartée, l'organisationnel prime (salles disponibles, temps d'édition des convocations, emplois du temps contraint des intervenants, diminution drastique des coûts...). Et la situation est encore plus compliquée quand recteur et président(s) d'université sont en conflit.

DES PERSONNELS ADMINISTRATIFS COMPLÈTEMENT PERDUS

Le déficit d'organisation laisse les services d'appuis, notamment administratifs, dans des interrogations perpétuelles. Ainsi les services de scolarité sont assaillis de questions par les EFS sans pouvoir y répondre, et sans savoir à qui s'adresser ; et les collègues des rectorats essaient de suivre un calendrier qui ne tient pas compte des agendas des formations. Plus fondamentalement, la question est celle de l'articulation avec et entre les services d'appui, notamment administratifs. Les collègues de ces services se retrouvent en première ligne à leur corps défendant en raison de la sédimentation évoquée plus



© Jeanne Menjilickr.fr

haut et du fait que les EFS s'adressent à eux parce qu'ils sont là... Ces services ont été les premiers affectés par les dégraissages successifs et par l'austérité qui n'en est que la systématisation, sans parler de la précarité où les collègues statutaires doivent aussi expliquer le métier aux nouveaux, en plus de leurs tâches habituelles. La complexification des tâches administratives n'a jamais été prises en compte.

« GUICHET UNIQUE »

Des solutions doivent être recherchées avec :

- Priorité à la formation :
 - un service référent pour guider les EFS.
 - des affectations pensées sur des critères pédagogiques (proximité du lieu de formation, tutorat qualifié), associant ÉSPÉ et services rectoraux.
 - des moyens pour construire des parcours véritablement adaptés.
- Mise en place d'une communication respectueuse : textes réglementaires, offre de formation claire, interlocuteurs disponibles, organigramme académique...

(1) Certains ont en plus celle de l'université où ils suivent le master MEEF, quand elle est différente de l'université intégratrice.



Les ÉSPÉ et la formation des enseignants

→ par Marie-France Le Marec, collectif FDE, ÉSPÉ de Nantes

« Certains y voient un verre à moitié vide, d'autres à moitié plein. Mais c'est un beau verre ! » N. Vallaud-Belkacem, le 30 juin 2015 lors de la « journée d'échanges » organisée par le Comité de Pilotage des ÉSPÉ.

Parlons donc de « ce beau verre » que sont les ÉSPÉ au terme de deux années de bons et loyaux services !

Composantes d'une université ou d'une COMUE, elles ont été conjointement accréditées par le MESR et le MEN sur la base d'un cahier des charges. Ce dernier a précisé la mise en œuvre des master MEEF, en suivant les recommandations du Comité de suivi de la mastérisation.

Si on s'en tient aux intentions et aux éléments de communication, les objectifs de formation pour les étudiants des masters MEEF sont ambitieux et la plupart sont partagés par la communauté des enseignants et enseignants chercheurs des ÉSPÉ : formation disciplinaire, formation didactique, analyse de l'activité et des situations professionnelles, formation au contexte d'exercice, initiation et formation à la recherche.

L'étiquetage du contenant n'est donc pas vraiment en cause, mais pourquoi alors ce constat plus que mitigé partagé au plus haut niveau de nos instances ?

À MOITIÉ PLEIN ?

- Oui, les enseignants des ÉSPÉ ont fait face aux nouvelles conditions de formation, forts de leurs expertises, des partenariats noués, de leur expérience collective à s'adapter de manière permanente aux injonctions ministérielles qui se succèdent sans répit, ni bilan sérieux.

- Oui, de nouvelles promotions d'étudiants ont validé leur année de M1 ou de M2.

- Oui, une nouvelle génération d'enseignants a pu être titularisée au terme de parcours divers et parfois chaotiques.

Les différentes cellules des tableaux excel faisant état des flux sont donc complétées et même si quelques données apparaissent en rouge (taux de renouvellement, licenciements, démissions, déficit de recrutement dans certaines disciplines...), on peut choisir de regarder certains chiffres plutôt que la réalité sous-jacente et les conditions réelles d'obtention de ces résultats.

À MOITIÉ VIDE ?

- **Non, la formation des enseignants n'a pas été rétablie** comme s'efforce de le faire croire les communiqués ministériels en le répétant avec une insistance qui ne trompe pas. Quand le gouvernement Sarkozy a décidé qu'après leur master les étudiants lauréats du concours seraient en pleine responsabi-



© koch1981/flickr.fr

lité à plein-temps (et non plus à mi-temps), alors en effet l'entrée progressive et accompagnée des professeurs stagiaires a bien été supprimée. Mais quand le ministre Peillon décide que le concours aura lieu en fin de première année de master et que les étudiants de M2 feront en même temps leur année universitaire de M2 et leur entrée dans le métier en pleine responsabilité à mi-temps, que fait-il ? Il ne rétablit pas l'entrée progressive dans le métier, il aggrave les conditions d'études des étudiants en imposant la lourde sujétion d'un mi-temps en parallèle d'une année universitaire exigeante. Moins de formation, une baisse de rémunération (sous prétexte d'un recrutement de fait au niveau M1), des conditions de découverte du métier stressantes. En aucun cas une formation « rétablie », plutôt un hold up sur l'année de M2.

- **Les faits sont têtus et les lauréats issus du M1 MEEF ne constituent pas la norme.** Comment préparer en effet et en quelques mois un M1 avec un travail d'initiation à la recherche et un concours de recrutement avec des stages en école ou EPLE, des enseignements disciplinaires pour préparer des

épreuves restées très académiques des concours mais aussi prendre du recul sur des expériences limitées pour tenter de se professionnaliser suffisamment pour prendre, le cas échéant, des classes en responsabilité à la rentrée suivante ? L'échec est trop souvent au rendez-vous. Il ne reste alors à ces étudiants que le choix de se recentrer sur leur master (avec l'aide de la seconde session d'examens lorsqu'elle existe, ce qui n'est pas le cas dans toute les universités, dans tous les parcours...).

- **Cette réforme aboutit ainsi à un éclectisme des profils étudiants très problématique à gérer**, intégrant (officiellement ou non, par le biais de parcours adaptés) l'année de M2. On y retrouve des étudiants préparant la validation de leur M2 et re-préparant un concours, des professeurs stagiaires issus d'un M1 MEEF (qui devraient constituer la « norme », ou d'un M1 « autre » (disciplinaire, équivalence, etc.), des professeurs stagiaires en « parcours adapté ». Et parmi les parcours « adaptés », seuls les parcours initiaux des stagiaires sont différenciés : titulaires d'un master MEEF complet ou d'un master disciplinaire, dispensés de titre (parent de trois enfants, expé-

Les différentes cellules des tableaux excel faisant état des flux sont donc complétées

► rience professionnelle pour les PLP, sportifs de haut niveau, etc.) ; en revanche l'offre qui leur est faite est la même : suivre des enseignements de l'année de M2 MEEF (plus ou moins selon les préconisations des commissions qui décident).

• **La formation des enseignants ne correspond ni aux besoins réels, ni aux prescriptions officielles du cahier des charges.** Plusieurs éléments en témoignent : difficulté à organiser des UE visant l'analyse de l'activité ou de situations professionnelles (effectifs trop lourds des groupes pour des dispositifs pertinents), initiation à la recherche trop souvent réduite à une « commande » articulée à quelques rares heures d'approche méthodologique mais absence fréquente de toute direction effective des travaux, seul moyen de progresser en ce domaine. Et pourtant les prescriptions sont précises en matière d'enjeux en ce domaine et visent un travail de mémoire de qualité, réflexif et ancré aussi bien dans la réalité professionnelle que dans un cadre théorique maîtrisé... mais les moyens humains d'encadrement qualifié font défaut et les conditions d'un travail personnel sérieux aussi pour les jeunes collègues débordés. Il en est de même de l'accompagnement individualisé : sur le papier, pas de souci : un tuteur ou une tutrice EPLE, un tuteur ou une tutrice ESPÉ, des modalités de co-tutorat, des visites en classe... Dans les faits : des tuteurs ou tutrices EPLE découvrant leur rôle, sans décharge pour l'assumer, plus ou moins volontaires, et des tuteurs ou tutrices ESPÉ qui ne peuvent assumer les visites prévues faute de temps, faute de prise en compte effective dans les services à la hauteur des contraintes... Dans le second degré notamment, les stagiaires ont été laissés trop souvent à eux-mêmes, privés de regards extérieurs, de conseils, d'accompagnement réel à l'entrée dans le métier. La formation pare au plus urgent, elle ne donne pas des fondations solides et les plus fragilisés peuvent ne pas résister à cette année de première expérience aussi difficile et les autres développent des

expédients qui ne sont pas source de professionnalisme pour l'avenir.

Aujourd'hui, et au-delà des différences entre les parcours, entre MEEF 1er degré et MEEF second degré, entre ESPÉ, entre universités, il apparaît que les conditions ne sont pas réunies pour que les masters MEEF (de création récente) gagnent une véritable reconnaissance de niveau master. Le double pari de l'universitarisation et de la professionnalisation s'éloigne.

des tuteurs
ou
tutrices EPLE
découvrant
leur rôle,
sans décharge
pour l'assumer,
plus ou moins
volontaires,
et des tuteurs
ou
tutrices ESPÉ
qui ne
peuvent
assumer
les visites
prévues...

Comment rétablir le niveau à la bonne hauteur ?

Il y a des mesures indispensables qui permettraient de redonner intérêt et reconnaissance à la formation des enseignants et des éducateurs :

- Redonner à la FDE, les moyens d'une formation ambitieuse, garantis par *un budget fléché et autonome pour les ESPÉ* pour permettre la mise en place de maquettes de master exigeantes, d'un encadrement adapté, d'heures de suivi des stages, de co-tutorat, de direction de mémoire intégrées dans les services venant compléter les maquettes d'enseignement proprement dit.
- Redonner aux stagiaires les moyens de se former : pour cela *un tiers de service en responsabilité* est un maximum pour qu'ils puissent s'intégrer dans leur établissement et avoir le temps de la réflexion nécessaire à toute formation. Des com-

les conditions
ne sont pas
réunies pour
que les masters
MEEF
(de création
récente)
gagnent
une véritable
reconnaissance
de niveau
master

pléments de formation en T1/T2 et une formation continue à la hauteur des attentes doivent être mis en place, sur temps de service.

• **RÉSPÉcter le principe de la continuité pédagogique M1-M2** pour tous les stagiaires qui ne doivent plus être considérés comme moyens d'enseignement et doivent être affectés au plus près du site de formation.

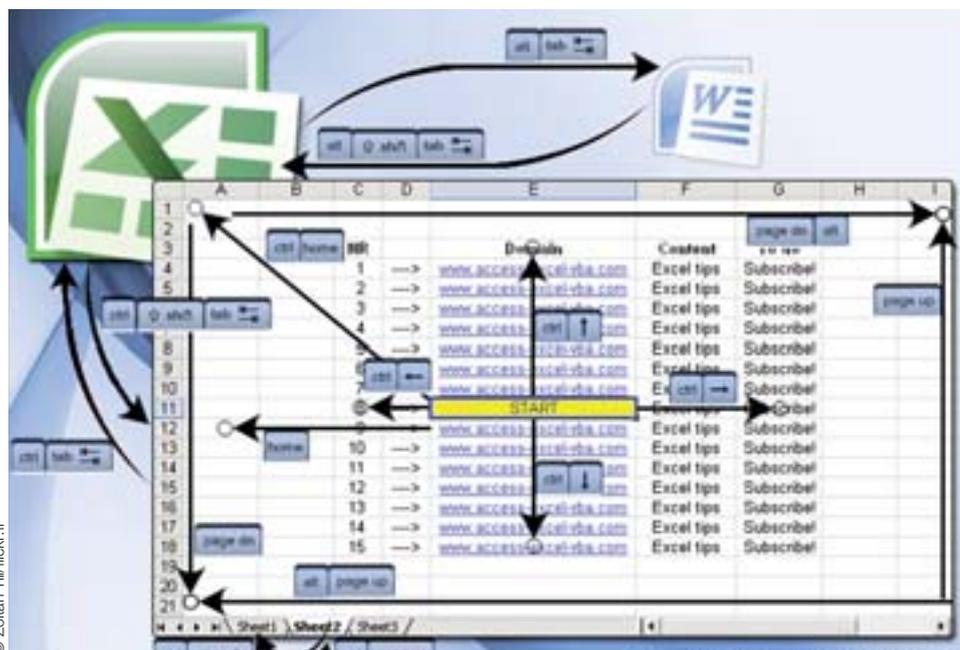
• Redonner aux ESPÉ, composantes universitaires, les prérogatives de toute composante : *des instances de gouvernance démocratiques*, s'appuyant sur les choix des acteurs concernés.

• Donner au service public d'éducation les *moyens d'accompagner la diversité* des profils d'étudiants et de lauréats : par des allocations de ressources aux ESPÉ permettant la mise en œuvre effective des parcours adaptés, alors que se multiplient les prescriptions ministérielles à ce propos.

• Donner aux étudiant-es se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation les moyens de poursuivre leurs études dans la sérénité et de s'investir complètement dans leur formation par des *dispositifs d'aide* repensés (bourses, allocations d'étude ciblées, pré-recrutements) sans contrepartie de service. Du temps pour étudier.

Hélas, il semble que l'autosatisfaction est de mise dans nos ministères, que l'austérité impose de nouvelles ruses pour économiser plus et former moins : voire les contrats d'apprentissage qui cette fois vont perpétuer le hold up sur la formation dès le M1 ! Tout au long de l'année passée les collègues des ESPÉ ont saisi de leurs vives préoccupations la Ministre par des lettres ouvertes signées de centaines d'enseignant-es et enseignant-es-chercheur-es, qu'elle a superbement ignorées.

Des discours, à moitié vide où à moitié plein, mais toujours d'autosatisfaction, ne feront pas passer la pilule amère du désengagement de l'État vis à vis de la formation de ses enseignants et CPE ! ●



Libre Office Calc plutôt qu'Excel

CRÉTEIL

Mon ESPE va craquer !

Rise des ciseaux

Malgré les alertes répétées, la hausse annoncée du nombre d'étudiants et stagiaires (4 053 usagers en 2014-2015, 5 300 en 2015-2016 - et les inscriptions sont en cours) n'a été assortie d'aucun recrutement supplémentaire de formateur par l'UPEC. Pire, le potentiel de formation a diminué d'un tiers depuis 2007. Les Maîtres-formateurs sont écrasés de tâches et les BIATSS voient leurs effectifs amputés.

Conséquences

- Il manque cinquante-huit postes équivalent temps plein (soit plus de 20 000 heures de formation).
- Des formations n'ont pas été ouvertes, des professeurs-stagiaires n'ont pas de suivi de stage, les maquettes de formation sont rognées (de 200 à 170 heures pour les stagiaires en premier degré), des heures de formation affichées... sans formateur ni

suivi ; les effectifs des groupes sont gonflés (options de recherche ou préparation de concours à plus de 30, dépassant la capacité d'accueil des salles).

- Les maquettes des DU amputées n'ont toujours pas été soumises aux Conseils de l'Université.

• La rentrée a été retardée jusqu'à fin septembre sur le site de Livry-Gargan (et les PE sont rentrés depuis le 2 septembre !) Impossible de faire les groupes par manque de formateurs et dysfonctionnements informatiques dans les inscriptions.

- Les BIATSS étant en sous-effectif, les vacataires ne seront pas payés en décembre.

Fermeture brutale du site de Melun et déménagement à Lieusaint dans des locaux inadaptés :

- Pas l'équipement nécessaire dans les salles pour enseigner, pas de wifi, EPS dans ... une salle de cours !



© Mickael / flickr.fr

- Groupes trop nombreux pour les salles.
 - Pas de salle pour travailler pour les étudiants et stagiaires.
 - Centre de documentation sans guère de documentation, inaccessible au travail en demi-groupe.
 - Photocopieur à 300 m des salles de cours, salle des formateurs d'une capacité de trois personnes... Tout cela ne fait que renforcer la dégradation de la formation des enseignants, systématiquement amputée à coups de calculette.
- De qui se moque-t-on ? ●

AIX-MARSEILLE

Petits arrangements avec les maquettes

Cette nouvelle année universitaire a apporté son lot de problèmes. Comme pour beaucoup d'ESPE, une augmentation des effectifs qui n'a pas été anticipée et qui a conduit à la recherche de formateurs supplémentaires dans l'urgence, à l'inflation des heures complémentaires, des déplacements et des coupes, notamment dans la maquette du DESU pour les lauréats titulaires du M2. Cette dernière pose de nombreux problèmes : peu de formations spécifiques, la plupart étant prises dans le PAF, une petite formation didactique intégrée aux M2 mais dont le volume est moindre et pas de visites - mais c'est la règle à l'ESPE d'Aix-Marseille -, sans parler de « l'écrit réflexif »... Parmi les spécificités, on peut noter l'annonce du non remboursement des déplacements pour raison de formation entre les

sites d'Aix et de Marseille, ce qui va conduire certains formateurs à renoncer à des enseignements et mettre les équipes en difficulté et d'autres formateurs à avoir des difficultés financières ; ou encore une « adaptation » pour les M2 non lauréats payante, alors que la note aux directeurs d'ESPE la mettait dans les parcours, et

donnant droit pour la majorité des parcours du second degré uniquement à accéder aux enseignements de M1 sans dispositif d'accompagnement particulier ! Et enfin la déclaration de certaines heures de cours en heures TD dans le logiciel gérant les services, ce qui rend la déclaration non conforme à la maquette ! ●

POITIERS

Des équipes plurielles, du tutorat mixte...

À Poitiers, la part d'intervention des collègues du rectorat dans la formation est importante (330 heures en PE sur le site de Poitiers par exemple), mais elle se met en œuvre sans aucune concertation sur les contenus ni les modalités d'évaluation. Peut-il y avoir cohérence dans ces conditions ?

Faute de temps et de moyens pour mettre en place une réelle formation des formateurs académiques et des tuteurs, de la

concertation, et faire émerger les éléments partagés pour la formation et le suivi des étudiants fonctionnaires stagiaires, les « équipes plurielles » risquent de n'être qu'une injonction problématique, entraînant tensions et frustrations aussi bien du côté des collègues rectoraux que des personnels universitaires de l'ESPE.

Les relations entre rectorat et université paraissent en outre déséquilibrées : absence reprochée aux enseignants ESPE



© Denis Gaumé

de ne pas avoir été présents à une réunion de rentrée du rectorat ; concurrence dans l'emploi du temps entre cours à l'ESPE et réunions du rectorat, journées d'observation de classe placées pour les PES sur des journées de cours à l'ESPE, dévalorisation systématique de la formation apportée par l'ESPE...

Cela peut aller jusqu'à des tentatives d'exclusion : ainsi, en juin dernier, l'inspection adresse un courrier à la direction de l'ESPE de Poitiers mettant en cause

les compétences d'un collègue ESPE et proposant de le remplacer par des professeurs formateurs académiques, au motif que « dans un champ disciplinaire donné, faire former des enseignants pour pré-adolescents sans que les formateurs aient eux-mêmes une charge d'enseignement direct à l'égard de ce type de population scolaire, n'est rien d'autre qu'une aberration ».

Voilà qui est de nature à favoriser le travail en équipe ! ●



© Mmanuel - MCanuel - MCn / flickr.fr

NANTES

Rentrée difficile

Les conditions de formation se sont encore détériorées depuis la rentrée : un site de formation confisqué au printemps dernier sur les deux espaces qu'occupait l'ESPÉ, une hausse importante des effectifs, des enseignants en nombre insuffisant suite au gel répété de postes, une configuration inédite poursuivant et aggravant le mode de fonctionnement dit « dégradé » de l'université de Nantes depuis plusieurs années.

Dès la rentrée, on constate que 2 000 heures de formation ne peuvent être assurées.

Les enseignants en concertation acceptent de prendre en charge les Unités d'enseignement du master mais décident de n'assurer ni les visites dans les classes, ni le suivi des mémoires et écrits réflexifs.

Parallèlement, les étudiants et professeurs stagiaires organisent devant le rectorat de Nantes une manifestation où sont brûlés symboliquement des cartables représentant leur formation qui part en fumée. Ces mobilisations ont permis le déblocage en urgence de trois postes de contractuels docteurs.

Mais tous les problèmes ne sont pas réglés pour autant : trois postes ne font pas 2 000 heures, on ne s'improvise pas formateur, une seule visite pourrait être assurée pour tous les stagiaires, les DU ont des enseignements encore très virtuels, etc. Le CHSCT central de l'université a pu

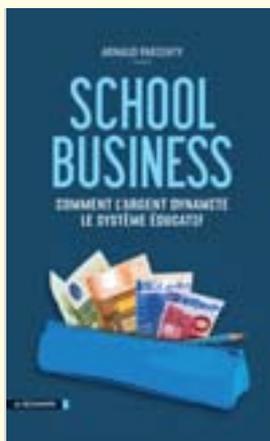
constater les difficultés des personnels de l'ESPE à remplir leurs missions et la souffrance que cela occasionne. Mais pas de réponse à la hauteur de la part de la présidence de l'université ni du rectorat. Le sentiment dominant est que la formation des enseignants est gravement menacée dans ses dimensions universitaire et professionnelle. Les stagiaires qui commencent à connaître de sérieuses difficultés n'accèdent pas au soutien personnalisé dont ils auraient besoin, les enseignants ont l'impression de pallier les urgences dans des conditions très difficiles. ●

NOTE DE LECTURE

School Business d'Arnaud Parienty

Lorsque après avoir enseigné en ZEP l'auteur est muté dans un lycée prestigieux, il découvre à quel point l'école est gangrenée par l'argent. Quand on a été élevé dans l'idée que l'école française se devait d'être publique, gratuite et méritocratique, c'est un vrai choc culturel.

Arnaud Parienty, agrégé de sciences économiques et sociales, auteur de multiples articles, ouvrages et manuels, militant, nous livre une mise en lumière des phénomènes qui aujourd'hui remettent en cause les principes affichés d'un service public d'éducation ouvert à tous et censé assurer une formation de qualité et une insertion dans la société et l'emploi. Il montre comment ce mouvement d'abord subreptice prend de plus en plus d'ampleur à tous les niveaux du système éducatif. C'est un « shadow school system », allant des cours particuliers aux filières payantes du supérieur en passant par les écoles privées, un système dans lequel investissent aujourd'hui de grands groupes financiers internationaux. Le sujet pas plus que la dénonciation ne sont nouveaux : on les trouve par exemple dans un certain nombre de travaux au sein de l'Institut de recherches de la FSU⁽¹⁾. Ce qu'apporte avec brio Arnaud Parienty c'est



à la fois son expérience vécue – il enseigne dans un « grand lycée » où ces phénomènes apparaissent au grand jour – et son savoir de professeur de SES toujours en prise sur l'actualité. C'est aussi son ton, la volonté d'être pédagogue la simplicité de son propos en même temps que son souci de s'appuyer sur des données existantes mais pas toujours connues du grand public. Tout cela en fait un livre accessible à tous et convainquant. Il ne se contente pas de dénoncer ce qui est en train de se passer, il montre avec finesse les mécanismes – sociaux, économiques, politiques – qui en sont la source. Il souligne en même temps combien cela n'a rien d'inéluctable si d'autres choix politiques sont faits, et notamment celui de financer suffisamment le service public et d'enrayer son déclin.

Le fait qu'il embrasse la totalité du système éducatif en un peu plus de 200 pages peut laisser place à quelques rares faiblesses : ainsi on peut regretter qu'il n'insiste pas plus sur les conséquences en la matière de l'autonomie des universités et de la LRU. Mais au final nous avons une excellente synthèse, bien écrite, bien documentée.

(1) <http://institut.fsu.fr/School-business.html>