

Former des enseignants



LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES DE LA VOIE PROFESSIONNELLE DU SECOND DEGRÉ

HEUREUX QUI COMME SISYPHE... ?



Vincent Charbonnier,
coresponsable
du collectif FDE

Remettre l'ouvrage sur le métier, telle semble être la logique des « réformes » dont la formation des enseignant-es et des CPE est assidûment l'objet depuis 2007 – dix-huit ans désormais, quelle extravagante majorité ! En dépit ou plutôt à cause de sa lancinante rémanence, cette logique demeure cependant fragile et ses résultats sont dénués de saveur puisque ce sont des pierres, lesquelles ne sont pas d'attente.

Il faut être juste cependant. Il convient de souligner en effet que cette rémanence ne consiste pas dans un hoquet de répétition, ni même dans une simple duplication de l'antécédent. Elle comporte des variations, qui ne sont pas des colifichets, comme la position temporelle du concours, l'introduction d'une épreuve orale d'entretien dit « professionnel » ou encore l'imposition de questions ou de thèmes jugés prioritaires par l'État employeur (le ministère de l'Éducation nationale).

Qu'apporte ce colloque des pierres ? D'abord le silence d'une reptation immobile et ensuite le dévoilement de l'épine – dorsale – de cette logique des réformes, qui nous enjoint de forcer le métier sur l'ouvrage : former une force de travail, une main-d'œuvre « prête à l'emploi ». D'où, logiquement, une sanctification encensée du « terrain » – de la glèbe ? –, c'est-à-dire, et très concrètement, la « mise en responsabilité de classe » des étudiant-es ou des stagiaires, laquelle est pourvue de toutes les vertus. S'y ajoute le fait que la place de cette « mise en responsabilité » ne cesse de se dilater dans le temps symétriquement contracté et racorni de la formation, au détriment de celle-ci, si on l'entend autrement que « voir » et « faire voir ».

Face à cet autisme qui nous soumet, nous épuise et nous dégoûte, il nous faut poursuivre sans relâche la lutte contre Méduse. Mais, plus encore, il nous faut aussi remiser les fétichismes qui encombrant la réflexion et conduisent à sa ruine, impliquant de se départir d'une pensée en sillon et de ses ornières, impliquant de véritablement (s')engager dans une réflexion commune, fédérale, au sein de la FSU donc, sur la formation, ses contenus et ses modalités. Il ne (me) semble pas, en effet, que l'on puisse « imaginer Sisyphe heureux », sinon de son malheur. ■

SOMMAIRE

ACTUALITÉS

3

- Une réforme conçue dans la précipitation
- Disparition programmée du site de Saint-Denis de l'INSPÉ de Créteil

DOSSIER

7

- La formation des enseignant-es de la voie professionnelle du second degré

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,

75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : www.snesup.fr

Directrice de la publication :

Anne Roger

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique,

correction et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 17

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beauregard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

Photo de couverture et p. 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16 :

Vincent Charbonnier ; p. 10 : Konstanze Lueken

En couverture et p. 7 : l'ENNA de Nantes.

UNE RÉFORME CONÇUE DANS LA PRÉCIPITATION

Annoncée en début d'année, une nouvelle réforme de la formation des enseignant-es et CPE a été engagée par le gouvernement dans l'optique d'une mise en place à compter de la rentrée de septembre 2025.

Par le **COLLECTIF FDE**

Pour l'essentiel, la nouvelle réforme de la formation des enseignant-es et CPE consiste en trois points principaux : 1) la création d'un parcours spécifique, quoique non exclusif, pour le 1^{er} degré sous le format d'une licence « professorat des écoles » (LPE) ; 2) le déplacement des épreuves de recrutement à la fin de la troisième année de la licence pour tous les concours (le concours ne sera effectivement obtenu qu'à la condition que la licence soit validée) ; 3) la rémunération des lauréat-es du concours durant l'année de M1 sous le statut d'élève-fonctionnaire et l'octroi d'un statut de fonctionnaire stagiaire en responsabilité de classe à mi-temps durant l'année de M2.

RÉUNION DU 2 AVRIL

S'est tenue une première réunion avec trois des directions centrales du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ressources humaines ; enseignement scolaire ; enseignement supérieur et insertion professionnelle) et les organisations syndicales (OS) de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (CFDT, CGT, FO, FSU, SNALC, SUD). L'objet de la réunion portait sur le décret statutaire : le repositionnement des concours en fin de L3, le statut des lauréat-es (élèves-fonctionnaires rémunérés 1 400 euros en M1, fonctionnaires stagiaires à mi-temps rémunérés 1 800 euros en M2).

Au-delà de leurs différences d'appréciation quant à la position des concours, les OS ont d'abord regretté l'absence de concertation depuis juillet 2024 et elles ont émis le souhait qu'un CSA soit réuni.

Des questions de fond ont été soulevées, en particulier :

- le droit à la poursuite d'études en master des étudiant-es validant la licence PE, mais non lauréat-es du concours ;
- la possibilité de terminer le master pour les étudiant-es qui auront validé leur M1, mais qui seraient refusés au stage en responsabilité à mi-temps en M2 ;
- les moyens prévus pour mettre en place les modules de préparation aux concours, les licences PE et les parcours adaptés de master ;
- le respect de la liberté académique dans le contexte de contraintes fortes dictées par l'employeur ;
- le maintien des sites départementaux et des équipes de formation.

Les réponses apportées par les services ont été que, d'un point de vue strictement juridique, il n'est pas requis que le CSA soit à nouveau consulté sur le texte en question puisqu'il s'est déjà prononcé à son propos et que le Conseil d'État l'a déjà examiné également.

Aucune modification n'étant envisageable, la FSU, la CGT, SUD et le SNALC ont décidé de quitter cette première réunion.

RÉUNION DU 11 AVRIL

Cette réunion était consacrée au cadrage de la LPE (<https://urls.fr/IN3684>) ; les questions ont d'abord porté sur les contenus de la LPE tels que présentés dans le document de cadrage.

Sur la possibilité de réorientation en cours de licence, il a été répondu que certaines licences permettent la réorientation, avec des dispositifs qui existent déjà. La Dgesip a précisé le souhait que cela soit possible pour la LPE, vers une licence histoire-géographie, ou lettres par exemple, puisque la LPE serait une mention de licence. Sur la possibilité d'admission en master 2 pour les étudiant-es non admis-es au concours, la Dgesip a répondu encourager les universités à les y admettre « afin de leur offrir de bonnes conditions de répréparation », ajoutant cependant in fine que ce sont les établissements qui décident...

>>>

LE CADRAGE ENVISAGÉ EST TRÈS PROCHE DU MODÈLE ACTUEL DES PPPE, C'EST-À-DIRE UN DISPOSITIF PEU UNIVERSITAIRE SUR LES CONTENUS, À LA MAIN DU MEN.



>>> Sur la LPE proprement dite, la liste des items du cadrage ne lui donne pas une dimension réellement universitaire, puisque aucune place n'est faite à la didactique ni à l'épistémologie, puisque certains items sont présentés comme « *a-disciplinaires* » (cf. évaluation) et que la place de la recherche semble très réduite. Par ailleurs, le cadrage donne à voir une juxtaposition de disciplines, sans penser la polyvalence du PE et il n'est pas acceptable de faire coïncider les blocs avec des UE de maquettes, lesquelles doivent rester à la main des équipes universitaires.

Selon le ministère, la LPE n'a pas pour objectif de « *faire faire des exercices de primaire ou de collège* ». Il s'agit bien de travailler des savoirs savants – « *par exemple, méthodes de la recherche en histoire, savoirs savants sur les décimaux, etc.* » – permettant de former de futurs praticiens réflexifs. « *Si tout n'est pas listé, c'est aussi pour laisser la main aux universités sachant qu'il est évident que la didactique a sa place, comme la philosophie de l'éducation, les sciences du langage, etc.* » : il n'y aura donc pas de programme comme pour les PPPE, « *lesquels étaient très scolaires* ». Enfin, « *les blocs ne sont pas des UE et c'est dans les maquettes que la pluridisciplinarité sera visible* ».

Les réponses du ministère ne nous ont toujours pas convaincu-es de la « plus-value » de la LPE par rapport à une licence pluridisciplinaire plus ouverte et mieux ancrée du point de vue universitaire. Il en existe déjà, qui permettent l'orientation vers le parcours PE sans exclure d'autres débouchés (médiation culturelle, etc.). Il serait possible d'en ouvrir d'autres, et d'y ajouter par exemple des modules de préparation au concours (sur option), afin de les rendre visibles dans le cadre d'un continuum de formation des enseignant-es. Ce qui fait obstacle, c'est le dispositif du « fast-track » (dispense des écrits du concours pour les candidats ayant validé une licence LPE) : tel qu'il est conçu, il tord le bras aux équipes dans la mesure où il faudrait identifier dans les maquettes de licence existantes les enseignements à valider pour prétendre à la dispense des écrits – ce qui est déjà une contrainte forte – et parce que cela introduit de facto une rupture d'égalité entre les étudiant-es. Cependant, l'injonction à la LPE, sans en donner les moyens, mettra aussi les équipes en difficulté.

Il est par ailleurs nécessaire de modifier le cadrage pour rendre explicite la dimension universitaire des contenus (dimension didactique, apport des sciences « contributives » non enseignées à l'école). Dans le même ordre d'idées, nous demandons qu'il soit clairement indiqué dans le cadrage que les blocs n'ont pas à être transposés en UE de maquette. C'est aux équipes universitaires de concevoir ces dernières, il y va du respect de la liberté académique. Enfin, le ministère doit respecter le droit à la poursuite d'études : un étudiant-e de L3 doit pouvoir poursuivre en master, un-e étudiant-e en master ne doit pas se voir empêché-e a priori de poursuivre en doctorat.

SUR LA QUESTION DES MOYENS

Nous avons insisté sur les injonctions adressées aux universités sans moyens spécifiques. Or il en faut pour un réel maillage territorial, qui permette notamment aux étudiant-es éloigné-es des « grands » centres universi-



taires de s'engager dans la formation. La concurrence entre composantes, formations, collègues générée par le manque de moyens ne peut pas être la solution : la fermeture de telle ou telle formation ne libérera jamais automatiquement les moyens humains pour assurer les heures de LPE.

Encore une fois, le ministère répond que la mise en place est laissée à la main des universités, que chaque établissement est libre de proposer une LPE ou non, et que cette dernière n'est pas incompatible avec d'autres parcours de formation déjà existants. Ce qui est envisagé, c'est environ 4 000-5 000 places au niveau national pour 8 000 places au CRPE, contre 1 500 étudiant-es en PPPE actuellement.

Redisons-le : sans moyens spécifiques, c'est la réduction des capacités d'accueil en licence et en master, la concurrence entre formations, le renoncement au maillage territorial et une moindre qualité de la formation qu'on utilisera comme leviers pour mettre en place la réforme.

SUR LE PILOTAGE

Le cadrage envisagé est très proche du modèle actuel des PPPE, c'est-à-dire un dispositif peu universitaire sur les contenus, à la main du MEN : il repose l'éternelle question des moyens humains pour mettre en place une licence (la LPE) exigeant de trouver de nombreux lieux de stage, ainsi que l'avenir des enseignant-es de l'EN actuellement engagés dans les PPPE, comme celle de la charge des MAT et de leur reconnaissance.

Le ministère demeure évasif, assurant que le profil du personnel sera l'objet de la dernière réunion prévue (21 mai), « *qu'il faut laisser le temps aux établissements*

LE VRAI RESSORT DE CETTE RÉFORME DONT IL EST CEPENDANT PERMIS DE FORTEMENT DOUTER DE LA PERTINENCE : ENRAYER LA CRISE D'ATTRACTIVITÉ DES MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT.



de réfléchir et que la part des enseignant-es EN ne sera probablement pas de 50 % ».

De toute évidence, le MEN n'est pas en capacité de dégager les moyens nécessaires, à quoi il faut ajouter que l'université manque elle aussi cruellement de moyens. Nous refusons bien évidemment le recours opportuniste à des collègues EN pour « boucher les trous » de la formation : faire vivre une équipe plurielle demande du temps et donc aussi des moyens.

SUR LE DISPOSITIF DU « FAST-TRACK »

Nous avons fait part de nos nombreuses interrogations : quelles sont les conditions précises qui permettent la dispense des écrits ? Moyenne à l'UE ? Moyenne sur certains EC ? Les conséquences sur les flux de candidat-es ont-elles été anticipées ? Un-e étudiant-e validant ses UE avec 10/20 à Créteil est de fait admissible dans une autre académie, alors que la moyenne d'admissibilité pourrait y être bien supérieure. On peut alors imaginer une sorte de « transhumance » des candidat-es vers certaines académies, qui aura pour effet de créer des inégalités entre candidat-es, dont certain-es auront bien réussi leurs écrits, ou n'auront pas eu la possibilité d'entrer dans une LPE avec « fast-track », etc. Dans le cas d'une « neutralisation » des notes de l'écrit, tout le concours reposerait-il alors sur l'oral ?

Les services répondent que, dans son avis, le Conseil d'État a indiqué que, si la formation est cadrée nationalement, avec des conditions qui permettent de vérifier certaines exigences, il est alors possible de mettre en place un tel dispositif sans rupture d'équité. Quant à ses conditions d'éligibilité et à ses modalités, les réponses n'ont été que des interrogations. De manière plus assurée, il nous a été

répondu que le dispositif ne serait pas imposé aux étudiant-es, qu'elles et ils devront demander à en bénéficier. Le dispositif du « fast-track » ne correspond pas exactement à ce qui existait auparavant dans le cadre des Instituts de préparation à l'enseignement de second degré (IPES) ou à ce qui existe actuellement pour les ENS en matière de dispense des épreuves d'admissibilité : la mesure de dispense est (était) liée à des concours d'accès réussis précédemment, tandis que le dispositif du « fast-track » envisagé par la réforme actuelle ne repose sur aucun concours préalable. On peut légitimement se demander si le ministère a vraiment réfléchi aux effets pervers d'un tel dispositif pour un concours comme le CRPE, qui demeure académique, que ce soit en termes d'égalité devant le concours ou d'« attractivité » des académies, et par voie de conséquence en termes de flux de candidat-es. Transparaît ici le vrai ressort de cette réforme dont il est cependant permis de fortement douter de la pertinence : enrayer la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement. Le manque d'attractivité du métier réside plutôt dans des conditions de travail et de rémunération qui ne cessent de se dégrader, dégradation que le renforcement annoncé de l'austérité n'est pas de nature à infléchir.

RÉUNION DU 15 MAI

Cette séance était consacrée au projet de cadrage du master « Métiers de l'enseignement et de l'éducation » (M2E) qui serait obligatoire pour les lauréat-es des concours, mais possiblement ouvert à des étudiant-es non lauréat-es, si les établissements le souhaitent, et moyennant des adaptations qu'il leur revient de concevoir.

L'architecture repose sur quatre blocs – dont il a été bien précisé qu'il ne s'agira(i)t pas d'UE de maquette : disciplinaire, pratique professionnelle, service public de l'éducation nationale, développement personnel (recherche). Le volume de formation est en diminution par rapport au projet de 2024, au profit d'un volume de stage disproportionné : douze semaines d'observation et pratique accompagnée en M1, un mi-temps en responsabilité de classe(s) en M2. L'ensemble des OS présentes au GT a dénoncé le poids du stage, en s'appuyant notamment sur l'expérience antérieure de ce type d'organisation déjà vécue. Par ailleurs, le projet de cadrage est particulièrement discret sur les moyens et les modalités d'accompagnement des stagiaires qui doivent être mobilisés.

L'utilisation des M2 comme moyens d'emploi n'améliorera en rien la situation existante et constitue un obstacle à un stage réellement articulé à la formation. En ce qui concerne le parcours CPE, le document met en évidence une orientation particulièrement problématique en contradiction avec les missions fixées par les textes statutaires. En effet, il minore le rapport direct à l'élève, pourtant central dans l'activité, au profit d'une vision très managériale et administrative.

Procédures d'inscription (Mon Master), constitution des équipes, modalités d'affectation des stagiaires, référentiels de formation... De nombreux points sont encore à traiter et deux nouveaux GT ont donc été décidés. Tout cela ne fait que confirmer la nécessité d'un moratoire pour cette réforme précipitée. ■

**LE MANQUE
D'ATTRACTIVITÉ
DU MÉTIER RÉSIDE
DANS DES CONDITIONS
DE TRAVAIL ET
DE RÉMUNÉRATION
QUI NE CESSENT
DE SE DÉGRADER.**

DISPARITION PROGRAMMÉE DU SITE DE SAINT-DENIS DE L'INSPÉ DE CRÉTEIL

Le 14 mai a été une belle journée de mobilisation et de valorisation du site de formation des enseignant-es dans les filières technologiques et professionnelles de Saint-Denis, rattaché à l'INSPÉ de Créteil, appelé à disparaître.

Par **JOËLLE BLUM**, INSPÉ de Créteil

L'université Paris-Est-Créteil (UPEC) a annoncé il y a quelques mois la fermeture pour juillet 2026 du site de Saint-Denis (Seine-Saint-Denis) de l'INSPÉ de Créteil, site historique de la formation des enseignant-es pour les filières technologiques et professionnelles. Les raisons de cette fermeture restent assez opaques, l'UPEC parlant parfois de vétusté du site, parfois de motifs de sécurité, alors qu'aucun de ces deux arguments ne semble s'appuyer sur des faits réels. Il semble plutôt manifeste que l'UPEC veut faire des économies, le moins « gênant » étant de les faire sur la formation en lycée technologique et professionnel, en Seine-Saint-Denis. Et le risque nous semble grand que la fermeture du site entraîne non pas un déplacement des formations – aucune proposition alternative n'a encore été faite –, mais une disparition pure et simple de ces formations, dont certaines ne sont pas dispensées ailleurs en Île-de-France.

Pour s'opposer à cette fermeture annoncée, une journée de mobilisation et de valorisation du site a été organisée mercredi 14 mai. De nombreux étudiant-es (actuel-les et ancien-nes) et l'ensemble du personnel (Biatss et enseignant-es) travaillant sur le site ont participé à cette journée, ainsi que des collègues d'autres sites et d'autres composantes de l'UPEC, des professeur-es de lycées professionnels environnants, quelques formateurs et formatrices d'autres INSPÉ (jusqu'à Toulouse !) et des camarades de divers syndicats. Stéphane Peu, député de la 2^e circonscription de Saint-Denis, est venu nous assurer de son soutien, comme il l'avait déjà fait lors d'une séance de questions au gouvernement à l'Assemblée nationale en mars.

AU PROGRAMME :

- une conférence de Fabienne Maillard sur la place de l'enseignement professionnel dans le système éducatif français ;
- la projection d'extraits du documentaire *Nos vies adultes* en présence du réalisateur Alexandre Hilaire ;
- la présentation de plusieurs projets comme des « jeux sérieux » conçus et réalisés par des étudiant-es, un projet de

recherche en cours, « Écrire et représenter l'invention par et avec les mathématiques », un projet artistique interparcours...

- un rassemblement devant la mairie de Saint-Denis à la mi-journée et une délégation reçue par le chef de cabinet du maire, qui a promis d'essayer d'établir le contact avec le recteur, car malheureusement, pour le moment, ce dernier ne répond absolument pas à nos demandes de rendez-vous.

Toutes ces animations ont permis de visiter et de profiter du site, notamment de son jardin verdoyant pour un déjeuner collaboratif et festif, tout en multipliant les échanges sur les filières technologiques et professionnelles et la nécessaire formation des enseignant-es dans ces établissements qui scolarisent 35 % des lycéen-nes et pourtant si peu considérés. ■

LE RISQUE NOUS SEMBLE GRAND QUE LA FERMETURE DU SITE ENTRAÎNE NON PAS UN DÉPLACEMENT DES FORMATIONS, MAIS UNE DISPARITION PURE ET SIMPLE DE CES FORMATIONS.



MERCREDI 14 MAI 2025



JOURNÉE DE MOBILISATION CONTRE LA FERMETURE DU SITE DE SAINT-DENIS INSPÉ DE L'ACADÉMIE DE CRETEIL

Place du 8 mai 1945, Saint-Denis

De 9h à 18h:

- **expositions,**
- **tables rondes,**
- **conférences,**
- **projections**

SIGNEZ LA PETITION



Journée de grève pour la défense de la formation à l'enseignement, pour les filières technologiques et professionnelles, pour nos universités.

→ A 12 h rassemblement devant la Mairie de Saint-Denis ←

Avec le soutien de l'intersyndicale



LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES DE LA VOIE PROFESSIONNELLE DU SECOND DEGRÉ

Dossier coordonné par le COLLECTIF FDE RESTREINT



La formation des enseignant·es de la voie professionnelle du second degré (PLP) occupe une place singulière dans le dispositif général de la formation des enseignant·es et des CPE (FDE), en raison de la diversité des métiers et des champs d'exercice auxquels prépare la voie professionnelle. Accueillie dans des écoles normales nationales après 1945 (les ENNA), la singularité de cette formation a connu une première épreuve de redéfinition lors de la création des IUFM en 1990, dans lesquels ces écoles ont été intégrées. Une seconde a été (et continue d'être) la mastérisation de la formation engagée en 2007, avec l'élévation du niveau de qualification requis pour devenir PLP. Celle-ci a d'abord creusé l'écart sociologique entre les enseignant·es et leurs élèves, en particulier pour les matières d'enseignement général. Et pour ce qui concerne les matières de l'enseignement professionnel, l'absence de formations universitaires correspondantes au-delà de la licence complique très sérieusement les candidatures. Ce dossier propose donc une première approche de ce continent un peu négligé de la FDE dont la singularité et les spécificités sont à la fois valorisées, mais aussi dérobées par la généralité des réformes dont celle-ci est assidûment l'objet. ■

QUELQUES ÉLÉMENTS D'HISTOIRE ET DE CONTEXTE

La formation professionnelle et technologique s'est construite en parallèle de l'évolution de la société, depuis la fin du XIX^e siècle, et a connu un développement important après la Première Guerre mondiale, avec la création du certificat d'aptitude professionnelle, et surtout avec la mise en place des ENNA, en 1946, dont l'objectif était la formation d'ouvrier·ères qualifié·es et d'employé·es à même d'exercer les métiers à caractère industriel, commercial ou artisanal.

Par **KONSTANZE LUEKEN** et
VINCENT CHARBONNIER, collectif FDE

Au sortir de la Première Guerre mondiale, il est fait obligation de former les apprenti·es sur leur temps de travail afin de leur faire obtenir un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), créé par la loi Astier (1919), l'objectif étant de viser une meilleure qualification et de faire cesser les abus et exploitations divers. Cet objectif n'a été que très partiellement atteint puisque, vingt ans plus tard, en 1939, le nombre d'apprenti·es qui se présentent aux épreuves du CAP est assez modeste. Seront par la suite créés des centres de formation professionnelle (CFP), dont l'objectif sera précisément de « *contrôler la formation morale, civique, sociale et professionnelle* » de ces apprenti·es. En 1944, les CFP deviennent des centres publics d'apprentissage et sont placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

L'ordonnance du 2 novembre 1945 crée les écoles normales nationales de l'enseignement professionnel (ENNEP), auxquelles le décret du 26 avril 1946 donnera finalement le nom d'écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), suivi du nom de la ville d'implantation, sans explication du changement d'intitulé. Furent ainsi d'abord créées sept ENNA sur le territoire métropolitain : cinq « de garçons » à Cachan (Paris-Sud), Nantes, Saint-Denis (Paris-Nord), Strasbourg et Villeurbanne, et deux « de filles », à Paris et à Toulouse, qui sont devenues mixtes dans le courant des années 1960. Celle de Strasbourg sera fermée en 1950 et une ENNA, mixte, sera ouverte à Lille en 1967. Les ENNA ont assuré la formation du personnel enseignant, des matières d'enseignement général et des matières professionnelles et techniques dans les centres de formation professionnelle, devenus centres d'apprentissage (1949), collèges d'enseignement technique (1959), lycées d'enseignement professionnel (1975) et enfin lycées professionnels (1985).

L'objectif des enseignements étaient de former des ouvriers et des ouvrières qualifié·es et des employé·es aptes à exercer les métiers et à remplir les emplois à caractère industriel, commercial ou artisanal. La formation dispensée dans les centres d'apprentissage comprend l'enseignement technique, théorique et pratique d'une profession déterminée et un enseignement général comportant la formation physique, intellectuelle, morale, civique et sociale des jeunes gens, complétée, pour les jeunes filles, par une formation ménagère. ■

CHRONOLOGIE

- 1880** : loi sur les écoles manuelles d'apprentissage.
- 1881** : loi Ferry sur la gratuité des écoles primaires publiques ; première école nationale professionnelle (ENP).
- 1892** : création des écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), qui succèdent à des écoles primaires supérieures à section professionnelle.
- 1911** : création du certificat de capacité professionnelle (CFP).
- 1919** : loi Astier, organisation générale de l'enseignement technique et création du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) sur la base du CFP (1911).
- 1939** : création des centres de formation professionnelle.
- 1946** : création des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) de garçons et de filles.
- 1949** : les CFP sont transformés en centres d'apprentissage.
- 1950** : création du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (Capes).
- 1959** : transformation des centres d'apprentissage en collèges d'enseignement technique (CET).
- 1967** : création des sections d'enseignement spécialisé (SES).
- 1968** : création du brevet d'études professionnelles (BEP).
- 1972** : création des classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA).
- 1975** : les CET sont transformés en lycées d'enseignement professionnel (LEP).
- 1985** : création des baccalauréats professionnels ; les LEP deviennent des lycées professionnels (LP) ; création du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP).
- 1989** : création des sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), qui remplacent les SES.
- 1990** : création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), qui fusionnent les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (1^{er} degré), les centres pédagogiques régionaux (2^d degré général) et les ENNA (enseignement professionnel).
- 2007** : intégration des IUFM comme écoles internes aux universités.
- 2008** : « mastérisation » de la formation des enseignant·es et du personnel de vie scolaire.
- 2013** : création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), qui remplacent les IUFM.
- 2019** : les ÉSPÉ deviennent des instituts nationaux supérieurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Gonnin-Bolo A., « De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une culture communautaire », *Revue française de pédagogie*, n° 142, 2003, p. 69-77.
- Jellab A., « Les professeurs de lycée professionnel face à leurs élèves : des épreuves en miroir ou les paradoxes d'un métier en quête de légitimité », in J.-F. Condette (dir.), *De la difficulté d'enseigner. Permanences et mutations de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Presses universitaires du Septentrion, 2023, p. 413-449.
- Lembré S., *Histoire de l'enseignement technique*, La Découverte, 2016.
- Terral H., « Les Écoles normales nationales d'apprentissage (1945-1991). Une institution-clé dans la formation des maîtres », *Recherche & formation*, n° 40, 2002, p. 141-157.
- Vercambre-Jacquot M.-N. et Billaudeau N., « Les enseignants de lycée professionnel. Cadre de travail et bien-être... quelles spécificités ? », *Éducation et formations*, n° 93, 2017, p. 67-86.

L'ÉCOLE NORMALE NATIONALE D'APPRENTISSAGE : L'EXEMPLE TOULOUSAIN

Les écoles normales nationales d'apprentissage, surtout consacrées à leurs débuts à des métiers tournés vers les secteurs de l'habillement ou du ménage, se sont peu à peu étoffées au fil des années, avec un panel de formations de plus en plus large, jusqu'à accueillir aujourd'hui des masters MEEF, des CAPLP et des Capet.

Par **KONSTANZE LUEKEN**,
INSPÉ de Toulouse

Les formations de l'École normale nationale d'apprentissage (ENNA) de Toulouse ont d'abord exclusivement concerné les métiers dits « féminins » comme l'habillement et le ménage avant de s'étoffer ensuite, sans doute en raison de l'instauration de la mixité dans le courant des années 1960, avec l'ouverture de sections commerce, hôtellerie, électronique, mécanique, électrotechnique, employé-e technique de collectivité. D'abord installée en centre-ville, puis dans un château, l'ENNA a fini par s'implanter avec son lycée d'application dans le quartier de Rangueil, sur le campus de l'université Toulouse-Paul Sabatier, à partir de la rentrée 1973. Le lycée d'application de l'ENNA recevait les titulaires PLP 1 et 2 pour les exercices pédagogiques de tous les parcours sauf commerce, qui était accueilli au lycée polyvalent Bellevue, situé à proximité.

PUBLIC TRÈS HÉTÉROGÈNE

Dans les années 1980, la population accueillie comptait environ 900 personnes (60 formatrices et formateurs, 60 professeur-es de lycée professionnel, 200 stagiaires et environ 580 étudiant-es)*. Au sein de l'établissement, la formation s'adaptait à des étudiant-es issu-es de diverses formations technologiques (IUT) par exemple, et à une population d'ouvrier-ères qualifié-es en reconversion professionnelle, qui est toujours la dominante pour les formations des professeur-es de lycée professionnel

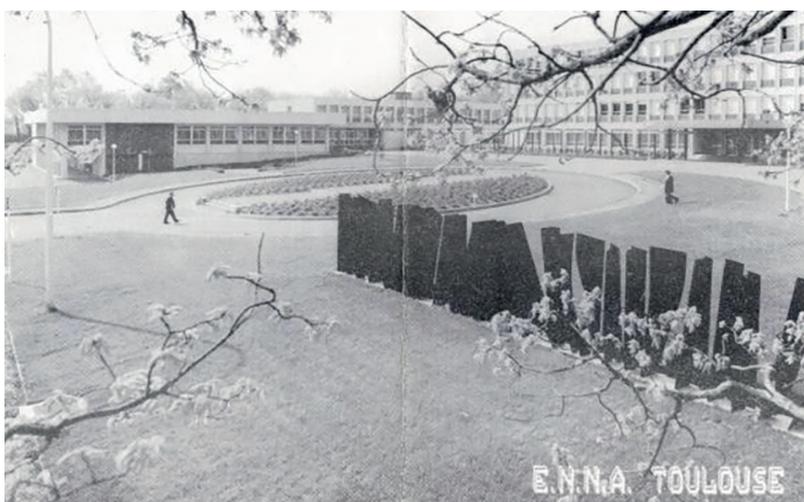
dont le public est très hétérogène. Les cours dispensés permettent des approfondissements disciplinaires, comme des enseignements didactiques et pédagogiques. Au temps des ENNA, le public accueilli au sein des CAP, qui était souvent constitué d'élèves en situation d'échec scolaire, démotivés ou en manque de confiance, était particulièrement complexe, d'où un accent mis sur l'innovation pédagogique. L'ENNA permettait de construire des séquences pédagogiques et de les mettre en œuvre sous le regard des formateurs et des formatrices, des camarades et des enseignant-es du lycée d'enseignement professionnel, mais aussi de gérer la forte hétérogénéité des professeur-es stagiaires quant à leur formation initiale.

HALLE TECHNOLOGIQUE

L'offre de formations sur le site de Toulouse s'est donc largement étoffée. On y trouve désormais, en plus des formations de PLP présentes depuis le début, des masters MEEF – mathématiques, physique-chimie, SVT, EPS –, des CAPLP – maths-sciences physiques, arts appliqués, sciences et techniques médico-sociales (STMS) –, des Capet – biochimie-génie biologique, STMS, arts appliqués. Une halle technologique s'y est ajoutée, afin de construire les plateformes techniques pour les formations de sciences et techniques industrielles, mécaniques, hôtellerie-restauration, et le bâtiment principal accueille les laboratoires scientifiques ainsi que les plateformes concernant les parcours STMS et biotechnologies, et des parcours qui disposent >>

LES COURS DISPENSÉS PERMETTENT DES APPROFONDISSEMENTS DISCIPLINAIRES, COMME DES ENSEIGNEMENTS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES.

* Aujourd'hui, on est très loin de ce chiffre, les parcours CAPLP se sont notamment vidés avec le passage du concours en M2, difficile pour les nombreux publics en reconversion.



>> toujours, comme du temps de l'ENNA, d'une cuisine pédagogique, dans laquelle on trouve encore des assiettes siglées. Précisons enfin que l'ancien lycée d'application, le lycée professionnel Renée-Bonnet est également doté d'une section ULIS-pro et d'une section UPE2A, afin de favoriser l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette histoire riche témoigne de l'importance accordée à la formation des professeur-es chargées des enseignements professionnels au sein des différentes structures existantes au fil des années. À l'heure d'une crise profonde de l'attractivité des métiers d'enseignant, il est important de valoriser cet héritage et les équipes qui assurent la formation des enseignant-es de demain, et de faire connaître la richesse des opportunités ainsi offertes aux nouvelles générations. ■

DISPOSITIFS D'ACCUEIL DES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE

Il existe une grande variété de possibilités d'accueil pour les élèves à besoins particuliers dans la voie professionnelle. Il faut néanmoins noter que les enseignant-es ne sont pas toutes et tous formé-es pour aider au mieux ces élèves, et que certain-es néotitulaires débutent parfois dans le métier sans être outillé-es pour répondre à leurs besoins spécifiques. Ajoutons que beaucoup d'élèves ayant plus de 16 ans, elles-ils ne sont plus soumis-es à l'obligation scolaire, de sorte que leur présence est un choix de leur part ou de leur famille.

Par **KONSTANZE LUEKEN**,
INSPÉ de Toulouse

LES ÉTABLISSEMENTS RÉGIONAUX D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ (EREA) ET LES LYCÉES D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ (LEA)

Ces établissements accueillent des élèves en grande difficulté scolaire ou sociale ou qui rencontrent des difficultés liées à une situation de handicap. Ces écoles, qui relèvent du second degré, dispensent un enseignement général et professionnel adapté conduisant à des diplômes de niveau V (certificat d'aptitude professionnelle) ou IV (baccalauréat professionnel). La dimension pédagogique et éducative de l'internat constitue un aspect essentiel et singulier de leur fonctionnement.

Le public accueilli par ces établissements à partir de la classe de 6^e est composé d'élèves connaissant des difficultés scolaires persistantes qui sont parfois liées à des difficultés sociales faisant obstacle à leur réussite. Leur scolarisation s'effectue au sein des classes de l'établissement ou dans les établissements du réseau scolaire local, en privilégiant les projets individuels de formation. L'objectif est de moduler les travaux pratiques, la découverte professionnelle

et l'orientation scolaire, pour leur permettre de réussir leur insertion professionnelle par la suite. Ces établissements peuvent revêtir un caractère rassurant pour des élèves qui se sont sentis stigmatisés en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), par rapport aux autres collégien-nes. Les enseignements y sont assurés par des PLP ainsi que par des enseignant-es spécialisés du 1^{er} degré. La spécificité de ces établissements est aussi d'offrir un accompagnement pédagogique et éducatif en internat éducatif.

L'ORIENTATION

Une préorientation est prévue à la fin de la deuxième année du cycle de consolidation (CM2), lorsque le conseil des enseignant-es décide de proposer une orientation vers un EREA, puis une orientation dans la voie générale en classe de 6^e. Une orientation en cours de scolarité au collège, de préférence à la fin du cycle de consolidation (6^e), mais aussi tout au long du cycle des approfondissements, est possible lorsque les difficultés de l'élève risquent de ne pouvoir être résolues par un dispositif d'aide, d'autant plus si elles sont associées à un besoin d'accompagnement spécifique assuré par l'internat éducatif.

LES SEGPA ONT POUR OBJECTIF D'ACCUEILLIR DES ÉLÈVES DE COLLÈGE QUI PRÉSENTENT DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES GRAVES ET PERSISTANTES.

* Comme le disent des étudiant-es alternant-es ou fonctionnaires stagiaires qui y sont parfois affecté-es : « Segpa = souvent exclu-es, généralement généralement accepté-es. »

Pour les élèves en situation de handicap, c'est la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui notifie l'orientation.

LES FORMATIONS

Les formations dispensées dans ces établissements sont organisées en référence aux enseignements du lycée professionnel et permettent d'acquérir une qualification de niveau V au moins. Les Segpa ont pour objectif d'accueillir des élèves de collège qui présentent des difficultés scolaires graves et persistantes. Leur ambition est de les conduire à acquérir les connaissances et compétences du socle commun et de les accompagner ensuite vers une formation professionnelle conduisant au minimum à une qualification diplômante de niveau V. L'orientation se dessine en général à partir de la fin du CM1, et se décide ensuite en classe de 6^e. L'équipe pédagogique est constituée de professeur-es des écoles spécialisé-es titulaires du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei), afin de consolider les fondamentaux non acquis en école élémentaire, et de PLP si possible titulaires du Cappei – ce qui est rarement le cas toutefois – qui assurent la découverte professionnelle à travers des travaux pratiques. La scolarité en Segpa doit permettre aux élèves de se situer progressivement dans la perspective d'une formation professionnelle diplômante qui sera engagée à l'issue de la classe de 3^e. Si l'idée initiale était de permettre aux élèves à besoins particuliers de suivre une scolarité en collège, elles-ils se retrouvent en réalité souvent stigmatisés*.

LES UNITÉS LOCALES D'INCLUSION SCOLAIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL (ULIS-PRO)

Ces unités concernent les élèves qui nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives. La constitution du groupe d'élèves en ULIS ne doit pas viser une homogénéité absolue, mais la compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique. Après la 3^e, l'ULIS-pro permet aux jeunes en situation de handicap de suivre une formation professionnelle. La durée du parcours de formation est aménagée et variable, de deux à quatre ans selon le niveau et le projet de l'élève. L'ULIS-pro est un dispositif d'appui à la scolarisation et à la formation professionnelle des jeunes en situation de handicap, qui peuvent suivre



notamment des travaux pratiques. La coordination de l'ULIS est assurée par un-e spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage à ces situations. De nombreux élèves du dispositif sont aidés par des accompagnant-es des élèves en situation de handicap (AESH). C'est ainsi que l'ancien lycée professionnel d'application de l'ENNA de Toulouse, dont les formations sont axées sur les métiers de bouche, accueille des élèves dans le cadre de ses différents dispositifs permettant une inclusion concrète, ponctuée par différents événements (repas thématiques notamment), la valorisation des différents parcours d'élèves ainsi qu'une communication vers l'extérieur. ■

L'OBJECTIF EST DE MODULER LES TRAVAUX PRATIQUES, LA DÉCOUVERTE PROFESSIONNELLE ET L'ORIENTATION SCOLAIRE, POUR PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE RÉUSSIR LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE.

RÉFORME CAPLP : VERS UN RECUL DU NIVEAU DE RECRUTEMENT ?

Alors qu'une baisse des effectifs s'annonce un peu partout dans le second degré, les lycées professionnels affichent, au contraire, une bonne dynamique, avec des effectifs en hausse pour les prochaines années (+ 13 000 élèves d'ici à 2026). Le baccalauréat professionnel est ainsi devenu le deuxième bac en France, et les lycées professionnels accueillent plus de 650 000 élèves.

Par **FABIEN MÉLANIE,**

SNUEP-FSU, secteur politiques éducatives

Face à la progression des lycées professionnels, certaines académies procèdent à des ouvertures de formations en urgence. Ces modifications impliquent une augmentation des besoins en personnel enseignant. Pourtant, les concours de recrutement dans la voie professionnelle subissent une crise aiguë, plus forte encore que dans les autres filières (plus de 20 % de postes perdus à l'externe en 2023 et 2024).

Comme les autres concours, le certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) a connu plusieurs réformes au cours des dix dernières années. La multiplicité des concours et la faiblesse des effectifs dans certaines disciplines rendent le paysage parfois difficile à comprendre. Il existe trois voies pour devenir professeur-e de lycée professionnel : le concours externe, l'interne, et le troisième concours.

FORMATION ADAPTÉE

Première spécificité : les CAPLP sont divisés en trois sections liées à un niveau de diplôme. On distingue :

- la section d'enseignement général (lettres-histoire, lettres-langues, mathématiques-sciences), soumise aux mêmes conditions de diplôme que les autres concours du second degré ;

- les disciplines professionnelles ;
- la section des métiers.

Les deux dernières sont dispensées de l'exigence de master.

Les lauréat-es de ces concours bénéficient ensuite d'une formation adaptée. Cependant, de nombreuses disciplines professionnelles peinent à pourvoir les postes offerts. Cette situation entraîne un recours massif au personnel contractuel dans la voie professionnelle, qui représente aujourd'hui plus de 18 % des enseignant-es de lycée professionnel – un chiffre en constante augmentation.

Pour compenser les défaillances du concours externe, le ministère a tendance à ouvrir davantage de postes au concours interne et au troisième concours. Le nombre de sections ouvertes au troisième concours a fortement augmenté, surtout dans les disciplines professionnelles. Cette évolution est préoccupante : aucune condition de diplôme n'est exigée, seule l'expérience professionnelle est prise en compte. Or, pour le SNUEP-FSU, être un professionnel expérimenté ne signifie pas nécessairement être apte à enseigner.

CHANGEMENTS MAJEURS

À l'heure où une nouvelle réforme de la formation initiale se met en place, les changements sont majeurs pour les CAPLP. Pour l'enseignement général (lettres-histoire, lettres-langues, mathématiques-sciences) et pour certaines disciplines professionnelles comme l'économie-gestion, le concours serait placé en fin de licence. Cela ne concernerait donc qu'un nombre limité de disciplines. Pour les autres disciplines, la licence n'est pas exigée. Deux voies sont alors prévues :

- soit justifier de cinq années de pratique professionnelle ou d'enseignement de cette pratique, avec un diplôme de niveau 5 (ex : BTS) ;
 - soit justifier de sept années de pratique avec un diplôme de niveau 4 (ancien niveau IV/baccalauréat).
- Pour le SNUEP-FSU, cela représente un recul inacceptable du niveau de recrutement dans certaines disciplines. Jusqu'à présent, même si une dispense de diplôme était accordée, il restait possible de s'inscrire aux concours avec les diplômes requis pour les disciplines générales. Ce ne sera plus le cas, selon les textes actuels. Pour des disciplines comme les biotechnologies, qui exigeaient auparavant un niveau 5 au minimum, cette réforme constitue un abaissement du niveau de recrutement et de qualification que le SNUEP-FSU dénonce fermement. ■

POUR LE
SNUEP-FSU,
ÊTRE UN
PROFESSIONNEL
EXPÉRIMENTÉ
NE SIGNIFIE PAS
NÉCESSAIREMENT
ÊTRE APTE
À ENSEIGNER.



FORMER DES FORMATEURS TECHNIQUES À L'INSPÉ DE TOULOUSE – TÉMOIGNAGES

EXPLORER LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN HÔTELLERIE-RESTAURATION

Après une formation professionnalisante (BTS et licence) et plusieurs expériences dans le domaine de l'hôtellerie-restauration (sommellerie et service en restauration gastronomique), l'accession à l'enseignement se concrétise par l'obtention du Capet. Dix années enrichissantes dans plusieurs lycées hôteliers du grand Sud-Ouest et l'opportunité de rejoindre la formation des enseignants se présente comme une évolution de carrière séduisante. Former les enseignants du second degré dans ce domaine spécifique au sein de l'IUFM, puis de l'ÉSPÉ est une singularité (seuls deux centres historiques en France proposent cette formation technique et professionnelle en restauration). Dès la création des INSPÉ et la validation d'un master en ingénierie didactique, la poursuite en doctorat dans la discipline des sciences de l'éducation et de la formation se matérialise par la soutenance d'une thèse assez inédite, qui porte sur « L'enseignement de l'analyse sensorielle des vins dans les lycées hôteliers avec une approche en didactique clinique ». Désormais maître de conférences en didactique de l'hôtellerie-restauration, la recherche prend une place déterminante. Les articles scientifiques sont rares dans cette discipline, mes travaux m'amènent à explorer la transposition didactique en suivant la logique singulière du sujet enseignant. Le suivi de plusieurs étudiants dans le cadre de la rédaction de leur travail de recherche contribue à enrichir les publications dans notre spécialité, comme l'indiquent quelques sujets de mémoire : « Influence du déjà-là dans l'intégration des enseignants débutants », « L'engagement des élèves dans les activités », « La relation lycée-entreprise ». ■

Dominique Alvarez, INSPÉ de Toulouse



ACCOMPAGNER LES FUTURS PROFESSIONNELS DU SECTEUR MÉDICO-SOCIAL

Infirmière diplômée d'État, j'ai d'abord exercé dans le secteur de la santé, où j'ai développé des compétences dans le domaine du soin, de la relation d'aide et du travail d'équipe. Très tôt, j'ai senti le besoin de transmettre et d'accompagner les futurs professionnels du secteur médico-social. C'est ce qui m'a conduite à réussir le concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) et à m'engager comme enseignante en sciences et techniques médico-sociales (STMS).

Pendant vingt ans, j'ai exercé avec passion ce métier, en cherchant constamment à faire évoluer mes pratiques pédagogiques. J'ai contribué notamment à l'ouverture d'une formation d'aide-soignant dans l'éducation nationale – seules quatre formations existaient en France à cette époque. Ainsi l'éducation nationale formait des soignants diplômés par le ministère de la Santé ; il s'agissait là d'une forme de complémentarité interministérielle au service du bien-être des patients. J'ai eu à cœur d'innover, notamment en intégrant la simulation en santé, les apports culturels dans les soins, et en favorisant des approches pluridisciplinaires. Mon objectif a toujours été de former des élèves compétents mais aussi ouverts, capables de réflexion critique, conscients des enjeux humains et éthiques de leur futur métier.

Mon goût pour la pédagogie et l'innovation m'a conduite à devenir formatrice à temps partagé à l'INSPÉ pendant huit ans au sein du parcours MEEF STMS. Cette période a été marquée par un engagement fort dans la formation des enseignants, mais aussi par une démarche personnelle de développement professionnel, concrétisée par l'obtention d'un master. J'ai alors pu approfondir mes connaissances en didactique, en analyse de pratiques et en accompagnement au développement professionnel.

À la suite de la réussite à l'entretien de sélection, j'ai été affectée à temps plein à l'INSPÉ. J'y poursuis aujourd'hui mon engagement en tant que formatrice, avec la volonté constante de former des enseignants capables d'innover, de s'adapter et de transmettre à leur tour une vision humaniste et exigeante du soin et de l'accompagnement. ■

Céline Humeau, INSPÉ de Toulouse

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT BIVALENT EN LP, ENTRE EXIGENCES MÉCONNUES ET PRÉCARISATION

Former suppose un processus complexe de transformation globale, qui déplace l'individu sur les plans cognitif, affectif et social. L'empan d'une telle mutation est considérable dans le cas de la professionnalisation des enseignant-es des disciplines dites « générales » en lycée professionnel, enseignant-es bivalent-es de lettres-histoire, lettres-langues, anglais-langues vivantes ou maths-sciences. Les réformes successives de la formation des enseignant-es en ont-elles pris la mesure ?

Par **MARIE-FRANCE ROSSIGNOL**,
enseignante-chercheuse en sciences du langage,
INSPÉ-UPEC, Circeft-Escol

UN LOURD CAHIER DES CHARGES

Préparer les étudiant-es au professorat bivalent exige de les amener à maîtriser les savoirs académiques de deux disciplines, voire trois pour les PLP lettres-histoire-géographie, et à s'approprier leurs didactiques respectives dans une déclinaison adaptée aux spécificités du public. Majoritairement issu-es de milieu populaire, les élèves de LP entretiennent un rapport complexe aux savoirs scolaires, particulièrement fragile dans les enseignements généraux, où la plupart ont rencontré des difficultés lors de leur scolarité, souvent à l'origine d'une orientation subie. Les PLP bivalent-es ont à réconcilier les lycéen-nés avec des disciplines fréquemment ressenties comme rébarbatives et porteuses d'échec, et à guider les apprentissages dans une triple perspective : réussite au baccalauréat, poursuite d'études et insertion dans le monde du travail. Cela implique une solide connaissance des particularismes de la scolarisation en filière professionnelle et de ses liens avec l'entreprise.

UN MODÈLE DU SECONDAIRE GÉNÉRAL DOMINANT

Historiquement assurée dans les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), créées en 1946, la formation des PLP développait une culture commune entre les professeur-es des enseignements dits « généraux » et les professeur-es des spécialités professionnelles. En participant au mouvement d'unification de la formation des enseignant-es lors de la création des IUFM en 1990, son identité s'est brouillée, mêlée à la culture du second degré général, dans une institution qui privilégie les connaissances savantes et méconnaît les habile-

tés techniques. Cette perte d'identité s'est accentuée avec l'intégration des IUFM aux universités en 2007, qui déplace encore la tutelle vers des instances qui ignorent ses spécificités. Dans la plupart des académies, le processus de mastérisation montre une tendance à la modélisation des maquettes des masters préparant aux CAPLP bivalents sur celles des Capes correspondants. Les ressources en enseignant-es-chercheur-ses et formateur-rices spécialistes du LP manquent ; les effectifs d'étudiant-es, modestes, sont amalgamés au contingent des candidat-es aux Capes. Le rééquilibrage des connaissances disciplinaires entre les valences l'emporte sur la connaissance des caractéristiques de l'enseignement professionnel.

Le vivier des étudiant-es s'est alors progressivement tari, dans un contexte de crise de recrutement des professeur-es, accentuée par le manque d'attractivité d'un enseignement général dominé en LP, amputé de son volume horaire lors des dernières réformes de la voie professionnelle. Les profils se sont diversifiés, toujours plus distants de l'enseignement professionnel et nécessitant une acculturation intégrale au métier : candidat-es non admis-es dans un master disciplinaire du secondaire général, titulaires de licences ou masters éloigné-es des disciplines constitutives de la bivalence ou de diplômes d'origine étrangère, personnes issues de reconversion professionnelle.

UNE FRAGILISATION AGGRAVÉE ?

Dès lors, la nouvelle réforme – création de modules de préparation au CAPLP avec une discipline « majeure » pour les écrits d'admissibilité ; absence de modules complémentaires en M1 ; formation réduite à un an pour les lauréat-es du concours déjà titulaires de M2, conjuguée à un exercice en responsabilité à mi-temps – alimente plus d'incertitudes qu'elle n'apporte de réponses : quel-les étudiant-es pour s'engager dès la deuxième année de licence ? Quel niveau de compétences encore exigible pour la titularisation ? Quels lieux de formation ? L'UPEC va fermer à la rentrée 2026 le site historique de Saint-Denis de l'INSPÉ de Créteil, consacré à l'enseignement professionnel, héritier des ENNA... ■

LA NOUVELLE
RÉFORME ALIMENTE
PLUS D'INCERTITUDES
QU'ELLE N'APPORTE
DE RÉPONSES.



FORMER LES ENSEIGNANT·ES DE LA VOIE PROFESSIONNELLE : UN ENJEU ÉDUCATIF, PROFESSIONNEL ET SOCIAL

En France, le lycée professionnel occupe une place centrale dans la démocratisation de l'accès à la qualification scolaire et professionnelle. À la rentrée 2024, il comptait 651 000 élèves, soit environ 27 % des lycéen·nes, avec une hausse de 2,7 % par rapport à 2023. Cette augmentation s'explique par une orientation plus fréquente des élèves de 3^e vers cette voie (24,9 % en 2024, contre 24,2 % en 2023) et par une diminution du taux de sortie en cours de formation.

Par **GILBERTO RAMOS IDUÑATE**, MCF en sciences de l'éducation, INSPÉ-UPEC, CIRCEFT-ESCOL

Depuis les années 1990, la voie professionnelle s'est profondément reconfigurée. Elle s'est largement tertiariée : en 2023, 59 % des élèves étaient inscrit·es dans des spécialités du secteur des services, dont 23,5 % dans la filière commerce-vente. Cette évolution reflète les mutations du marché du travail ainsi que les efforts d'ajustement de l'offre scolaire.

Les élèves du lycée professionnel (LP) sont majoritairement issu·es des classes populaires et souvent en difficulté scolaire. Leur orientation vers cette voie est parfois vécue comme une relégation, ce qui nuit à leur motivation et à la reconnaissance du travail enseignant. Dans ce contexte, les enseignant·es jouent un rôle-clé : elles et ils assurent à la fois la remobilisation des élèves, leur socialisation professionnelle et un accompagnement vers l'insertion ou la poursuite d'études.

UNE FORMATION INITIALE ADAPTÉE À UNE DOUBLE CULTURE

Depuis la création du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) en 1985, les modalités de l'accès au métier et de la formation initiale ont connu de nombreuses évolutions. Pour devenir enseignant·e titulaire en lycée professionnel, plusieurs voies sont proposées : le concours externe (accessible aux titulaires d'un diplôme de niveau bac + 3 ou bac + 5 selon les sections), le troisième concours (destiné à des professionnel·les expérimenté·es), et le concours interne (réservé aux agent·es de l'éducation nationale). L'obtention d'un master MEEF, dispensé par les INSPÉ, est aujourd'hui indispensable pour la titularisation. La formation articule apports théoriques (didactique, pédagogie, sociologie, psychologie de l'adolescent, etc.) et mises en situation professionnelle (stages, périodes en responsabilité), en tenant compte de la diversité des parcours et des profils des candidat·es.

Les enseignant·es de la voie professionnelle doivent répondre à une double exigence : transmettre à la fois des savoirs disciplinaires et des compétences professionnelles. Elles·ils se caractérisent souvent par >>





LA FORMATION DES PROFESSEUR-ES DE LYCÉE PROFESSIONNEL CONSTITUE UN LEVIER ESSENTIEL POUR GARANTIR L'ÉGALITÉ DES CHANCES ET CONSTRUIRE UNE ÉCOLE PLUS JUSTE.

>> une bivalence disciplinaire fréquente (lettres-histoire, maths-sciences, etc.) et sont également impliqués, depuis la réforme de 2019, dans des pratiques pédagogiques innovantes telles que la co-intervention et le co-enseignement. Elles-Ils encadrent les périodes de formation en milieu professionnel, gratifiées depuis 2023, participent à des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire et jouent aussi un rôle-clé dans la construction de partenariats avec les entreprises, notamment à travers la création récente d'un « bureau des entreprises » dans chaque établissement. Ces missions multiples exigent un fort engagement professionnel, un effort d'adaptation permanent aux transformations du système et une formation pertinente.

DES TENSIONS DANS LE RECRUTEMENT À L'ADAPTATION DES DISPOSITIFS

Depuis plusieurs années, certains concours du CAPLP peinent à recruter et, en 2023, plusieurs disciplines, notamment dans le génie mécanique ou

l'économie-gestion, ont affiché un taux d'admission inférieur à 50 %, avec un nombre de candidat-es si restreint que de nombreux postes sont restés vacants. Cette désaffection s'explique en partie par une dévalorisation plus large du métier d'enseignant, mais aussi par la place du lycée professionnel dans le système éducatif français.

Les professeur-es de lycée professionnel (PLP) exercent au carrefour du monde scolaire et du monde du travail, dans un contexte traversé de tensions. Elles-ils accompagnent des élèves souvent en difficulté scolaire et doivent redonner du sens aux apprentissages, tout en assurant l'acquisition de compétences techniques mobilisables sur le marché de l'emploi. Cette mission requiert une forte capacité de médiation, une pédagogie différenciée et une disponibilité souvent peu reconnue. Elles-ils doivent également composer avec une image sociale dépréciée de leur filière, une instabilité marquée par des réformes successives et des injonctions institutionnelles parfois contradictoires.

Face à la pénurie de candidat-es dans plusieurs disciplines, les INSPÉ ont adapté leurs modalités de formation initiale. Des enseignements mutualisés, rassemblant des étudiant-es de spécialités variées, favorisent désormais le dialogue interdisciplinaire. Ces espaces collectifs permettent une meilleure compréhension du métier et encouragent la constitution de collectifs professionnels capables de répondre aux défis communs.

Au-delà des enjeux disciplinaires, la formation des professeur-es de lycée professionnel constitue un levier essentiel pour garantir l'égalité des chances et construire une école plus juste. En garantissant une formation adaptée à leurs spécificités, l'institution peut renforcer leur capacité à accompagner les élèves vers la réussite. Pédagogues, accompagnateur-rices et médiateur-rices, les PLP sont des acteur-rices essentiels de cette ambition et leur rôle mérite une reconnaissance à la hauteur de leurs engagements. ■

TERMINALE BAC PRO : UNE RÉFORME AU DÉTRIMENT DES ÉLÈVES

En cette année scolaire 2024-2025, le lycée professionnel (LP) connaît une nouvelle réforme : celle de l'organisation de l'année de terminale bac pro. Les épreuves ponctuelles sont avancées au mois de mai et seront désormais suivies d'un parcours différencié de six semaines. Les contrôles en cours de formation devront être terminés début mai, les élèves auront donc quatre semaines de cours en moins. Le ministère met en place pour les lycées professionnels une mesure qui a échoué en licence générale de transfert, signe du mépris exprimé envers la jeunesse des LP, issue en majorité des classes populaires. Se rendant compte du risque important de décrochage, il a tout de même décidé de maintenir deux épreuves perdues fin juin (PSE et oral de projet).

L'organisation de l'année est ainsi modifiée pour pouvoir mettre en place le parcours différencié. Partant du postulat que les sortant-es de bac pro peinent à réussir en BTS ou à s'insérer professionnellement, ce parcours doit les aider à mieux réussir. Comment ? En supprimant des semaines de cours, en les remplaçant par un emploi du temps aménagé faisant la part belle au projet et à la mise en place de modules méthodologiques ou autour des compétences psychosociales, censé les aider à mieux réussir dans le supérieur. Pour les autres, le parcours insertion pro consiste en une période en entreprise de six semaines ni formatrice ni certificatrice, mais gratifiée.

Pour le SNUEP-FSU, cette organisation contribue à la désorganisation des LP, avec des organisations différentes selon les établissements. Elle réduit les chances de réussite de nos élèves en diminuant encore le nombre de semaines de cours.

Fabien Mélanie, SNUEP-FSU, secteur politiques éducatives