



Analyse du SNESUP-FSU sur les documents relatifs à la réforme de la formation des enseignant·es et des CPE communiqués par les ministères (MEN & MESRI)

Arrêté master MEEF, référentiel de formation, attendus à l'entrée en master MEEF et « prérecrutement »

Sur l'arrêté master MEEF

Pour le SNESUP-FSU, rien dans ce nouvel arrêté ne saurait d'une manière ou d'une autre améliorer la formation des enseignants. Au-delà de la simple « mise à jour » annoncée, cet arrêté – notamment dans ses articles 4, 5, 7, 18 et 19 – constitue une **remise en cause des équipes et de la formation** ; il présente des orientations que nous récusons, fondées sur une vision de la formation axée essentiellement sur le stage et le « terrain », « autour duquel » prennent place quelques éléments de formation, et qui constitue l'élément déterminant pour l'évaluation du master.

Loin de rééquilibrer la formation et d'améliorer la situation actuelle, ce texte entérine une architecture que nous contestons et qui devrait faire l'objet d'une réflexion préalable : le concours au milieu du master et le stage en responsabilité à l'année beaucoup trop lourd obèrent la formation. Sans une réduction significative du temps de stage et sans des modalités d'entrée progressive dans le métier, aucune amélioration autre que cosmétique ne saurait être mise en place.

Article 1 : La formulation « dispense une formation [...] autour de stages d'observation ou de pratique accompagnée et de périodes d'alternance » laisse penser que dans la formation, tout « tourne autour » du **stage**, élément central. Il faudrait rééquilibrer pour ne pas donner l'impression que c'est l'alternance qui prévaut.

Article 2 : La phrase « Les formations dispensées [...] s'inscrivent dans les cadres disciplinaires et de la recherche constitutifs du diplôme national de master », qui a été barrée dans l'article 1, mais reproduite ici est contradictoire avec le contenu des articles suivants, qui acte une disparition des contenus universitaires visant à fonder les pratiques professionnelles. Il est donc nécessaire de modifier les articles qui suivent pour les rendre cohérents avec cette annonce.

Article 3 : Le remplacement de « politique nationale » par « politique ministérielle » interroge sur les intentions. Le terme « nationale » est préférable.

Il faudrait préciser ce que recouvre le terme « alternance intégrative » : ce que contiennent les articles qui suivent laisse penser que la « part du terrain » est beaucoup trop importante pour laisser place à quelque intégration que ce soit...

Article 4 : Cet article évoque une alternance *en amont* du master. Se profile donc une « continuité » Licence-Master qui pourrait déboucher sur la formulation d'attendus (sélection) à l'entrée du M1 MEEF. Nous contestons la sélection à l'entrée du master, discriminatoire vis-à-vis des étudiants qui s'engageraient tôt dans la voie du professorat tandis que ceux qui intégreraient le master MEEF en tant que lauréats du concours y échapperaient – alors même que leur formation ne compte de fait qu'une année au lieu de deux.

Nous sommes par ailleurs opposés à toute modalité d'alternance qui comporterait de la responsabilité de classe pour les étudiants (seuls devant élèves)

L'article évoque la possibilité de dispositifs de « consolidation » après la titularisation. Pour nous cela n'est pas envisageable « en plus » du temps de service (les néo-titulaires doivent être déchargés). D'autre part, il semble que ces « compléments de formation » soient pensés comme une sorte de compensation pour les étudiants qui n'auraient pas bénéficié de la préprofessionnalisation avant le master – cela nous paraît discutable aussi. Le fait d'avoir suivi de la préprofessionnalisation et d'avoir déjà eu des expériences de terrain ne supprime pas les besoins de formation des néo-titulaires.

Article 5 : La constitution d'équipes « pluricatégorielles », dont les membres puissent travailler de concert, dans le respect des élèves professeurs en formation, afin de former des professionnels de façon scientifique dans le cadre de l'université, nécessite des conditions, dont la part très importante de professionnels fixée par le texte (plus d'un tiers) empêche la réalisation. En particulier (mais pas seulement), cela pose le problème de la façon d'articuler les exigences de la formation (articulation avec la recherche ou prise en compte du temps nécessaire à l'intégration des gestes professionnels par exemple) aux compétences desdits professionnels ; se pose par ailleurs également la question de la délivrance universitaire du grade de master, qui doit respecter des équilibres en matière de statuts et de répartition des évaluateurs.

Devenir formateur ne s'improvise pas. Nous sommes favorables au principe des équipes plurielles. Il implique cependant qu'il y ait une volonté de recruter et de former, que les enseignants à temps partagé soient dans des conditions favorables pour s'intégrer et que le fait que le pilotage de la formation relève de l'université soit clairement établi.

Cette injonction à un minimum d'un tiers de formateurs en « service partagé » pose aussi la question de l'avenir des collègues actuellement affectés à plein temps en ÉSPÉ : si cet arrêté vise vraiment, comme on nous l'a dit, à « mettre à jour » les textes de cadrage pour la rentrée 2019, à « optimiser » la formation dans le cadre actuel par des mesures rapides, il faut mesurer les conséquences immédiates. Un « plan social » est-il prévu ? Une volonté de réaffecter les collègues dans des écoles et établissements pour la rentrée ? Si tel n'est pas le cas, pourquoi ne pas se contenter de mentionner la nécessité d'équipes plurielles et chiffrer la participation des collègues en services partagés sans rien dire d'ailleurs d'autres catégories d'enseignants, tout aussi « utiles » à la formation) ? Le signal envoyé aux collègues est ici encore celui de la survalorisation du « terrain » : **il repose sur le postulat que si on n'est pas en classe, alors on n'est pas compétent – et que si on l'est, on l'est forcément.**

Ajoutons que les collègues actuellement en temps partagé ont des conditions de travail difficiles et sont surchargés (l'employeur leur confiant, sur le temps de décharge censé permettre les interventions à l'ÉSPÉ,

de multiples autres missions et faisant parfois peser sur eux des injonctions *contradictaires* avec le travail de *formation*).

L'article mentionne aussi le monde associatif : il conviendrait de préciser ici les intervenants. Nous sommes opposés à l'idée de confier l'évaluation du master à des partenaires extérieurs.

Article 6 : Le fait que le temps de l'alternance ne soit pas quantifié est problématique. Nous savons par expérience que **le temps actuellement dévolu au stage est bien trop important pour laisser la place à une formation au métier digne de ce nom**, d'autant que les conditions dans lesquelles il est effectué sont loin d'être toujours propices : éloignement des lieux de formation, tuteurs pas toujours présents dans l'établissement, stagiaires seuls responsables d'une classe à l'année dans le premier degré, etc. Nous insistons pour que le stage des fonctionnaires stagiaires ne dépasse pas un tiers temps.

Article 7 : Si l'observation et l'analyse de pratiques professionnelles peuvent constituer un matériau essentiel à une initiation à la recherche, le travail de recherche ne se réduit pas à l'analyse des pratiques, d'autant que c'est à la fois les pratiques et ce qui les justifie ou les produit qu'il faut analyser pour pouvoir espérer développer... les pratiques. Il faudrait éclaircir la rédaction de cet article en ce sens, en remplaçant par exemple « notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles » par « notamment en étudiant le domaine de réalité que les pratiques professionnelles constituent ».

Article 9 : Nous insistons sur le fait que, si l'utilisation des outils numériques a tout à fait sa place dans la formation, il est illusoire de penser que des modalités de formation à distance peuvent remplacer la formation en présentiel, et cela principalement parce que les changements importants que nécessite l'apprentissage du métier doivent être assumés collectivement. Modification suggérée : remplacer « La formation intègre leur mise en œuvre pour délivrer les enseignements, et les apprentissages et assure l'acquisition des compétences qui y sont associées » par « La formation intègre leur mise en œuvre et assure l'acquisition des compétences qui y sont associées ».

Article 10 : L'expression « approches innovantes » ne recouvre rien de précis, elle n'est pas pertinente. Il va de soi que, déjà actuellement, la formation ouvre à l'analyse de démarches et de pratiques *plurielles*. Il est possible de le préciser sans faire appel à la notion d'innovation.

Article 11 : Les stages ne sont véritablement formateurs qu'à certaines conditions (choix des berceaux, non utilisation des stagiaires comme moyens d'enseignement, temps nécessaire à la préparation et l'analyse, etc.), que l'arrêté passe sous silence. Ce type d'affirmation relève donc en partie du vœu pieux.

Article 12 : Dans les conditions actuelles, que l'arrêté ne remet pas en cause, l'entrée dans le métier n'est pas du tout progressive.

Article 13 : Les stages de préprofessionnalisation ne doivent pas mettre les étudiants en situation de responsabilité.

Article 15 : L'ajout « d'une circonscription du premier degré » semble inutile – nous proposons de le supprimer.

Nous sommes d'accord avec l'idée que le rôle des tuteurs est important dans la formation. C'est pourquoi ils doivent être formés – ce qui n'est pas toujours le cas actuellement (dans certaines académies ce sont des enseignants T2 qui assument cette fonction).

Article 17 : La précision concernant les PLP n'est pas pertinente.

Article 18 : Nous proposons de supprimer la mention « l'environnement ».

Nous proposons de remplacer la formulation : « Pour les fonctionnaires stagiaires, le mémoire prend appui sur le stage en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation » par : « Pour les fonctionnaires stagiaires, le mémoire prend appui sur le stage en alternance comme sur les autres enseignements au sein de la formation ».

Article 19 : Nous sommes opposés à l'idée que pour prendre en compte la surcharge de travail des stagiaires, il suffit d'augmenter le nombre d'ECTS accordé à l'évaluation du stage. Cette mesure ne permet pas de diminuer la charge de travail – sauf à penser que le reste de la formation, « valant » tout entière pour 20 ECTS, doit correspondre à un faible volume horaire dans les maquettes et le travail des étudiants.

Le signal envoyé est contreproductif pour la formation, il survalorise le stage au détriment des autres dimensions de la formation universitaire.

Nous souhaitons au contraire que la surcharge réelle de travail qu'occasionne un mi-temps de stage en responsabilité à l'année soit vraiment prise en compte, en diminuant le volume du stage et en en modifiant les modalités (pas une classe en responsabilité dès le début de l'année) et sans déconnecter le stage de la formation – qui, comme le temps de classe, demande *aussi* du travail et du temps.

D'autre part, la proposition n'est pas cohérente avec la démarche présentée par le ministère : cette proposition de modification entérine le mi-temps comme temps de service pour le stage et calibre les ECTS correspondant au stage en fonction du temps passé... Mais le temps de service étant défini par circulaire, il n'est pas logique de l'acter dans l'arrêté.

Enfin, cette survalorisation du stage et de son évaluation dans le master serait inéquitable : les conditions de stage, les berceaux eux-mêmes ne sont pas égaux entre les stagiaires. On sait bien aussi que les pratiques débutantes sont toutes largement imparfaites, discutables, problématiques... **Pour nous, l'accent doit donc être mis, du point de vue du master, sur la réflexion sur la situation professionnelle plutôt que sur l'évaluation des performances elles-mêmes.**

Article 20 : Si l'arrêté est applicable à la rentrée 2019, les remarques sur l'article 5 sont à considérer très sérieusement.

Sur le référentiel de formation « Former l'enseignant du XXI^e siècle »

1 – Nous partageons beaucoup des **intentions** de formation, des **objectifs** fixés (pages 2-3) – qui demandent des temps de formation en conséquence. On relève par exemple page 3 que la formation initiale doit « préparer le futur enseignant à être un professionnel autonome et responsable... », affirmation que nous partageons. Mais c'est bien tout le problème de la situation actuelle : mettre les stagiaires en responsabilité de classe à l'année dès la rentrée, quels que soient leur parcours et expérience antérieurs ne constitue pas une « préparation » au métier, mais demande aux étudiants, de fait, d'avoir le même niveau d'expertise que des enseignants expérimentés.

Ce qui est dit sur les écoles et établissements comme « **organisations apprenantes** » au bas de la page 3 pose cependant la question des conditions dans lesquelles cette dimension formative peut être effective : cela suppose pour les étudiants et stagiaires, outre l'expérience *in situ*, de disposer d'un lieu, d'un cadre, des outils d'analyse donc de la formation en ÉSPÉ/INSPÉ, sans quoi l'expérience reste une (bonne ou mauvaise) expérience, sans qu'on puisse en comprendre les paramètres décisifs.

2 – L'indication d'un minimum de « 800 h d'enseignement et d'encadrement pédagogique » correspond-elle à un volume d'heures pour les maquettes de formation ? Si c'est le cas, cela doit être précisé, ainsi que la façon dont sont comptabilisés les différents types d'activités (présentiel, à distance, observation, projets de recherche).

D'une manière générale, la volonté d'exhaustivité des différentes listes proposées dans le document pose question : y-a-t-il d'autres masters professionnalisants pour lesquels l'employeur dicte les dispositifs, les modalités, les pratiques (page 4) ? La plupart sont par ailleurs déjà utilisés en formation – et certains sont loin de faire consensus (*serious games*, TD délocalisés...).

3 – Le stage, support pour la formation comme pourvoyeur de données, d'expériences à analyser, de situations professionnelles à expérimenter... est présenté comme *premier*, alors qu'il est *second* : la formation devrait identifier les expériences utiles et analyser ces expériences. Selon nous, la formation n'est pas à construire « autour » du stage.

4 – La partition en « thématiques d'enseignement » est confuse et semble obéir à une autre logique (désigner les futurs acteurs de ces UE) que celle d'identifier les grands domaines incontournables de formation (item « devoirs et droits du fonctionnaire » placé dans la rubrique « fondamentaux »/didactique ; recherche avec analyse de pratique, stratégies d'apprentissage isolées...).

5 – Ce qui est appelé « référentiel de compétences » et « référentiel de formation » n'en sont pas : « *Adossé au référentiel de compétences professionnelles et sa déclinaison en référentiel de formation...* ».

- Les référentiels de compétences listent seulement de **grands objectifs** de connaissances et compétences à acquérir, que précise ce qui est appelé « référentiel de formation ».
- En réalité un *référentiel de formation* devrait proposer *les situations concrètes au sein desquelles les compétences visées seront d'abord construites*, puis mises en œuvre de manière adaptée, puis éventuellement évaluées. Un simulateur de vol pour les pilotes permet cela (difficulté progressive des

paramètres, réactions de l'appareil, celles du pilote...). On peut apprendre en terrain sûr, et contrôler l'apprentissage du pilote novice en le soumettant fictivement, mais concrètement, à des situations variées... Mais dans les classes, les paramètres ne peuvent pas être manipulés, les élèves ne sont pas des machines, il n'y a pas un répertoire disponible de situations à affronter pour se former en sécurité.

- C'est là toute la complexité de la formation d'un enseignant et la nécessité d'un *encadrement présent* sur le lieu de stage (car l'enseignant intervient sur des humains, des enfants de surcroît et plusieurs à la fois), mais aussi et surtout d'une *solide formation universitaire préalable* (disciplinaire, didactique, pédagogique) ainsi que de sciences sociales et sciences de l'éducation pour se construire une éthique professionnelle (donnant des garde-fous). *La recherche et l'analyse réflexive outillées* des pratiques et des situations professionnelles sont essentielles.

6 – Le tableau des « compétences de référence » détermine des « axes de formation » avec une volonté d'exhaustivité contradictoire avec le temps de formation très contraint. D'autre part, certaines des propositions sont discutables (de la lecture à haute voix, mais aucun travail sur la construction de la compréhension...).

7 – Ce qui paraît le plus problématique, ce sont ensuite les « modèles » de grilles d'évaluation : la liste des objectifs assortie d'une échelle de performance (en étoile ou en colonnes). L'évaluation en master est déterminée par les enseignants des UE sur la base des activités de formation. Une évaluation globalisante de l'ensemble des connaissances et compétences visées par la liste d'objectifs (référentiels de compétences/de formation ?) à laquelle devrait satisfaire (l'étudiant de master 2 ? le professeur ou CPE stagiaire ?) au niveau 2 ou 3 décrit (hors tout contexte) paraît une aberration, pour le master tout au moins. Libre en revanche à l'employeur de demander à un inspecteur ou à un tuteur de terrain si, à son avis (plus personnel que scientifique), au regard de son/ses visites en classe, lesdites compétences sont ou non acquises, en vue d'une décision de titularisation. Mais ce n'est pas là une évaluation scientifique de master.

En résumé, la proposition du ministère revisite les référentiels de compétences déjà en vigueur sans en changer la logique. Elle fixe des objectifs (relativement abstraits) et propose une évaluation globalisante (sujette à caution parce qu'appuyée sur des opinions ou des convictions forgées par l'observation ponctuelle d'une pratique débutante par un ou deux intervenants institutionnels). Elle fait l'impasse sur les *conditions* de cette formation dont les objectifs qu'elle compile affirment pourtant l'ambition et la complexité.

Attendus à l'entrée en master MEEF 1^{er} et 2^d degrés

Les attendus portent sur des connaissances acquises en Licence ou dans des enseignements de préprofessionnalisation : cela exclut une grande partie du public actuel de la formation. Pour les reconversions, notamment dans l'enseignement technologique ou professionnel, il n'y a pas de licence (mais bac + 2 plus pratique professionnelle), évidemment encore moins de modules de préprofessionnalisation puisque le « reconvertis » ne viennent pas, sauf exception, d'un cursus universitaire !

Case 1 – Comment justifie-t-on d'un niveau « suffisant » en mathématiques et français pour le premier degré ou dans la discipline à enseigner pour le second degré : test d'entrée ? Comment définit-on ce niveau « suffisant » ?

Case 2 – Comment attester de cette représentation ? Par de la préprofessionnalisation ? Par une lettre de motivation (dont on connaît cependant les limites) ? S'il faut connaître les programmes de l'école primaire ou du secondaire, alors il faut une préparation à l'entrée en M1 ! Pourquoi – avant même la formation professionnelle – demander de tels gages ? N'est-ce pas à la formation d'apporter de telles connaissances ?

L'impression qui se dégage à la lecture du document est donc que les candidat·es à l'entrée en master doivent avoir des connaissances sur l'ensemble du référentiel de compétences, avant même d'avoir commencé leur formation universitaire et professionnelle aux métiers de l'enseignement... Ils doivent/devraient donc être « suffisamment » opérationnels... pour être mis en responsabilité de classe dès le M1 ? Est-ce finalement là l'objectif des différentes mesures actuellement discutées ?

Toutes les licences vont-elles intégrer une formation du type de celle qui est donnée en M1 aujourd'hui ? Si oui, avec quel·le·s enseignant·es-chercheur·es ? Au détriment de quels enseignements prévus aujourd'hui en licence ? À moins que l'on augmente les heures d'enseignement de la licence...

Ces attendus nous semblent par conséquent inacceptables en fin de licence, sauf à faire des parcours enseignement dans chaque licence et à ne prendre en master MEEF que les étudiant·es de ces parcours, ce qui est en contradiction avec les besoins de recrutement de la profession et les conditions d'attractivité du métier aujourd'hui, et qui ne règle pas le cas des entrant·es qui ne viennent pas d'une licence.

D'étudiant·es à l'entrée en master, on peut attendre une maîtrise « suffisante » de certaines connaissances ou compétences, celles précisément attestées par la licence obtenue, ouvrant de droit l'accès au master MEEF. La seule chose qui compte, c'est le fait de construire leur formation professionnelle et universitaire de master MEEF correctement... ce qui suppose de leur créer des conditions d'étude propices à la formation de compétences nécessaires à l'exercice du métier de professeur ou de CPE et pas de rejeter à l'extérieur (sur les licences, ou sur l'étudiant lui-même, qui n'aurait pas fait les bons choix en amont) cette responsabilité.

Nous ne voudrions pas être amenés à penser que se dessine dans ces « attendus » (dont on ne voit pas comment ils pourraient être évalués) une matrice des concours à venir.

Sur le prérecrutement

Ce projet est en cohérence avec les autres mesures annoncées : la formation vue par les ministères – la formation vue d'en haut –, c'est (toujours) plus de « terrain » et c'est être en responsabilité de classe, et donc d'élèves, plus tôt. Comment ne pas voir ici en plus du détournement de la notion de « pré-recrutement », un levier pour la généralisation de l'exercice de la responsabilité par des étudiant·es contractuel·le·s – à un « prix » défiant toute concurrence, mais non sans coût, pour la formation ?

À l'opposé de ce qu'il prétend, ce nouveau projet s'attaque aux étudiant·es les plus fragiles socialement et, sous couvert d'aide, de pré-recrutement, les prive en réalité de formation universitaire et professionnelle, en prévoyant une « rémunération » (total bourses + salaire à peine égal au SMIC) pour leur donner des moyens

de survie en les exploitant et en les obligeant à un tiers temps en pleine responsabilité de classe sans formation initiale.

Ce projet d'AED et donc inacceptable parce que :

- La rémunération annoncée est en réalité l'addition d'une bourse au plus fort taux (échelon 7), laquelle ne concerne qu'une très petite minorité des étudiant·es, pas nécessairement attirés par ces formations d'ailleurs, plus un travail sous-payé de huit heures par semaine. Confondre bourse et salaire dans le même calcul comme s'il s'agissait de la même chose, belle supercherie !
- Ce dispositif n'est pas formateur pour le métier : de fait, la « formation » envisagée est prévue sous la forme d'un accompagnement en établissement (mais pas à l'université) et de regroupements ponctuels sous l'égide du rectorat d'académie avec des tuteurs de terrain. *Exeunt* l'université et la mise à l'étude des gestes du métier. Quelle préparation réelle au métier ? Quelle préparation sérieuse aux concours ? On peut d'ailleurs s'interroger, dans ces conditions, sur les contenus des concours qui seraient proposés aux AED (« concours externes adaptés ») et, à terme, sur l'existence même des concours.
- Ce projet comporte un point aveugle : la faisabilité. Le texte est clair : « *un traitement privilégié de ces étudiants [les AED] par les universités devra être développé pour garantir une bonne articulation entre leur travail et leur emploi du temps universitaire* ». Or les AED ne pourront pas tous avoir le même emploi du temps et ne seront pas géographiquement proches de leurs établissements/universités. Les « prérecrutés » vont être amenés à ne pas assister à certains cours de leur licence. Comment les universités vont-elles pouvoir proposer dans toutes les licences des emplois du temps susceptibles de dégager deux ou trois demi-journées dans une semaine pour permettre aux AED de rejoindre leurs établissements ? Il est en effet impossible que l'ensemble des licences puisse être adapté à l'année aux emplois du temps en école et établissement qui seront forcément variables. La formation universitaire sera-t-elle condamnée aux cours du soir et aux vacances scolaires ? Et/ou au « distanciel » et à la formation numérique ?

En conclusion, si l'objectif est vraiment celui d'ouvrir le recrutement et de permettre une plus grande accessibilité aux études, pourquoi ne pas simplement rémunérer la préprofessionnalisation actuellement mise en œuvre au sein des licences par l'université ?