

Reconstruire une authentique formation professionnelle des enseignants



Le **Service Public**
au **coeur**

FÉVRIER 2011

PROPOSITIONS MISES EN DÉBAT
PAR LA **FÉDÉRATION UNSA ÉDUCATION**
ET SES SYNDICATS NATIONAUX



*enseignants
de la maternelle au lycée*



*enseignement
agricole public*



*inspecteurs de
l'Éducation nationale*



*inspecteurs de
l'ens'agricole public*



*enseignants-chercheurs
enseignants et chercheurs*



*personnels
de direction*



*personnels
administratifs*



*ingénieurs et
personnels techniques*

<http://formerdesenseignants.wordpress.com>

Sommaire et présentation en page 2

p. 1

Février 2011

Reconstruire une authentique formation professionnelle des enseignants

la Fédération des métiers
de l'Éducation



Sommaire

Une urgence : ne pas s'en tenir à des retouches cosmétiques	3
I. « Réformer la réforme » ?.....	4
II. Une pseudo-mastérisation non viable.....	5
III. Master en alternance : piège ou solution ?	7
IV. La formation tout au long de la vie... pour les enseignants aussi !.....	8
V. Une véritable mastérisation.....	11
VI. Place du concours : le champ des possibles.....	12
VII. Un choix raisonné : admissibilité en fin de M1, admission en fin de M2.....	13
VIII. Organisation de la formation :	14
IX. L'entrée dans le métier.....	18
X. Notes personnelles.....	19
SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS.....	20

Présentation

Ce document est le fruit d'un travail collégial qui s'est poursuivi dans la fédération UNSA Éducation et ses syndicats nationaux concernés ces deux dernières années. Il résulte de la réflexion au sein d'un groupe de travail constitué à partir d'un mandat donné par l'Exécutif fédéral national (secrétariat fédéral et représentants des syndicats professionnels de l'UNSA Éducation).

Ce mandat visait à formuler des propositions explorant le champ des possibles, mais susceptibles de remettre effectivement en cause la « mastérisation Darcos » en étant opératoires. Ces propositions sont soumises à débat ouvert aux experts et personnes (formateurs, formés, personnels en poste notamment) attachés à une réelle formation professionnelle des enseignants et conseillers principaux d'éducation.

Cette étape — durant laquelle la fédération UNSA Éducation procédera *de motu proprio* à des consultations — s'achèvera au plus tard à la fin du premier semestre 2011. À l'issue de celle-ci, la fédération fera connaître les positions qu'elle soumettra à ses instances. Elle ne s'interdit pas pour autant de définir des propositions d'urgence.

Ont participé au groupe de travail de l'UNSA Éducation : Luc BENTZ (secrétaire fédéral), Denis ABÉCASSIS (Sup'Recherche-UNSA), Joël PÉHAU (SE-UNSA), Patrick ROUMAGNAC et Michel VOLCKCRICK (SI.EN-UNSA), Catherine PETITOT et Éric KROPP (SNPDEN-UNSA). Y ont été associés Alain LITHARD (SNPTES-UNSA), Philippe MESNIER (A&I-UNSA), notamment sur le suivi du dossier « IUFM et les problématiques Biatoss ; Guy SIGALA (SEA) et Damien TRÉMEAU (SNIEAP-UNSA) sur la problématique « enseignement agricole ». Les analyses et réflexions portant sur l'organisation, actuelle ou envisagée, des masters résultent principalement du travail d'un réseau de militants de Sup'Recherche, enseignants-chercheurs et enseignants des universités (IUFM et UFR), coordonné par Denis ABÉCASSIS (remerciements à Jean-Pascal SIMON).

Une urgence : ne pas s'en tenir à des retouches cosmétiques

« On n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. » Jean JAURÈS



Un observateur venu de Sirius mais instruit des questions éducatives pourrait **se demander par quel incompréhensible paradoxe le ministère français de l'Éducation nationale s'est mis en tête de démolir la formation professionnelle des enseignants** dans la période même où les études internationales (PISA), les rapports d'institutions indépendantes (HCE, Cour des comptes) et même les rapports émanant de sa propre majorité parlementaire (Grosperin) mettent en avant la complexité du métier et la nécessité d'une approche plus collective, systémique des problèmes.

C'est pourquoi la fédération UNSA Éducation et ses syndicats nationaux concernés (SE, SEA, SUP'Recherche, SI.EN, SNIEAP, SNPDEN, A&I, SNPTES) considèrent qu'il y a urgence à réformer la réforme dite *de la maîtrise* pour **former réellement des enseignants plus efficaces devant les élèves parce que préparés à l'exercice de leur métier dans toutes ses dimensions.**

Cette priorité correspond à une autre préoccupation majeure de notre part : **défendre la qualité de la formation universitaire** quand l'un des effets pervers de la maîtrise est de menacer les masters eux-mêmes, notamment les masters de recherche en lettres et sciences humaines. Elle s'inscrit aussi dans une perspective plus large mais indispensable aujourd'hui : **la formation des enseignants tout au long de leur vie professionnelle.**

Il n'y a pas de contestation réelle possible sur cette question sans propositions alternatives opératoires. Renvoyer à un débat à venir sans préciser ce qu'on veut, c'est cautionner la mise à bas de la formation professionnelle des enseignants résultant de la réforme Darcos, même sous la forme hypocrite qui consiste à se focaliser sur la seule année de stage après concours.

C'est pourquoi **l'UNSA Éducation et ses syndicats nationaux mettent en débat leurs propositions** pour renouer — le plus rapidement possible, car il y a urgence — avec une véritable formation professionnelle des enseignants.

PATRICK GONTHIER,
secrétaire général
de la fédération UNSA Éducation

I. « Réformer la réforme » ?

A. Les choix de l'UNSA Éducation et de ses syndicats nationaux

À cette rentrée, le choix gouvernemental d'avoir laissé la réforme Darcos se mettre en œuvre comme prévu s'avère encore plus catastrophique que prévu. Il faut en analyser les conséquences non seulement sur les nouveaux enseignants mais aussi sur l'offre de formation universitaire et, en particulier, les masters.

La fédération UNSA Éducation a fait sur ce dossier un triple choix :

- **refuser de se cantonner à la dénonciation**, mais se mettre en capacité de formuler des propositions opératoires en articulant, dans une synthèse cohérente, la vision d'ensemble
- qu'exprime la fédération et les réalités professionnelles portées par ses différents syndicats de métiers;
- **écarter résolument le moins-disant d'une réflexion cantonnée à la seule année de stage**, pour s'inscrire dans la perspective d'un système progressif, continu, de la licence à la formation initiale continuée après prise de poste ;
- **ouvrir aux enseignants et CPE en poste qui le souhaitent la possibilité d'un accès au master** par validation des acquis de l'expérience (VAE) et, plus largement, se situer dans une perspective de formation tout au long de la vie.

B. Réformer la réforme : que faut-il entendre par là ?

« Réformer la réforme », pour la fédération UNSA Éducation, ce n'est pas seulement mettre la réforme Darcos... à la réforme, c'est aussi dessiner les contours possibles d'une réforme de la formation, sachant qu'un retour au *statu quo ante* n'est pas possible. Les IUFM étaient des établissements dépendant administrativement du recteur ; ils travaillaient avec les universités de leur académie de référence. Intégrés dans une université de l'académie, ils en sont devenus « école interne »¹, alors même que les autres universités ont continué à assurer les préparations aux concours notamment le CAPES et l'agrégation².

L'UNSA Éducation veut donc, en esquissant *la réforme de la réforme*, permettre la reconstruction d'une formation professionnelle de qualité, cohérente, compatible avec les exigences universitaires et conciliable avec les calendriers et les contraintes des écoles comme des EPLE³. L'objectif n'est pas de définir la formation idéale, mais de proposer une base de réflexion pour un débat public permettant de déboucher sur une construction réellement possible et partagée avec ceux qui sont attachés à une réelle formation des enseignants reposant sur l'alternance professionnelle.

Dans une logique de coopération plutôt que de concurrence entre universités, les propositions que nous formulons peuvent permettre de mutualiser toutes les compétences (IUFM, UFR, formateurs de terrain) pour la mise en œuvre du cahier des charges que réclame l'UNSA Éducation⁴.

¹ Même situation que les IUT, par exemple. Voir les articles L713-9 et suivants du Code de l'éducation. Les IUFM n'ont pas été supprimés, mais ils ont fondamentalement changé de statut et, de fait, de cadre d'activité.

² Il n'est pas envisageable, notamment pour les unités de formation et de recherche (UFR) de lettres et sciences humaines de *ne pas offrir* à leurs étudiants une préparation aux concours qui constituent dans certaines disciplines un débouché majeur.

³ Établissements publics locaux d'enseignement (notamment les collèges et lycées).

⁴ La loi le prévoit explicitement s'agissant des IUFM : « Des conventions peuvent être conduites, en tant que de besoin, avec d'autres établissements d'enseignements supérieurs » (art. L.721-1, 2^e alinéa, du Code de l'éducation).

II. Une pseudo-mastérisation non viable

A. La réforme Darcos s'est avérée nocive sur maints aspects.

Du point de vue des étudiants, le brouillage des parcours, comme sans doute la sensible baisse du nombre de postes mis au concours, explique la baisse du nombre de candidats. Il faut y ajouter un calendrier intenable qui transforme l'année de M2 en une course d'obstacles pour les candidats (et risque de dénaturer l'année universitaire de M2). L'impasse est totale pour les non-admissibles abandonnés dans la nature (plusieurs dizaines de milliers d'étudiants). Certains ne pourront même pas faire valider leur master universitaire parce qu'ils n'auront pu effectuer de stage.

Les conditions de mise en place auront été particulièrement démotivantes pour les formateurs des IUFM (dont l'éccœurement face à tant de gâchis est perceptible), des UFR disciplinaires ou des formateurs de terrain. Par exemple, les délais sont des plus réduits pour la formation en alternance des professeurs de lycée et collège (février à mai, avec quatre semaines de congés). L'organisation et la gestion des stages (formateurs des masters, tuteurs, maîtres-formateurs, corps d'inspection, chefs d'établissements) sont rendus problématiques compte tenu des contraintes de calendrier (essentiellement entre les vacances de février et celles de printemps pour les professeurs de lycée et collège). Dans le premier degré, le caractère moins catastrophique du dispositif cette année est dû à des conditions conjoncturelles (présence de nombreux « surnombres », stagiarisation de professeurs des écoles « liste complémentaire » qui ont eu une formation préalable au concours). On ne les retrouvera malheureusement pas en septembre 2011.

Dans les universités, le fonctionnement de l'ensemble des autres masters est totalement percuté par la mise en place d'un master d'enseignement qui accueillera massivement des étudiants qui ne deviendront pas enseignants. Dans la durée, le dispositif apparaît inorganisable, au-delà même du caractère chaotique de l'année 1 de mise en œuvre du nouveau dispositif qui est — comme la fédération UNSA Éducation l'a déclaré dès mai 2010 aux deux ministres concernés — « non viable ».

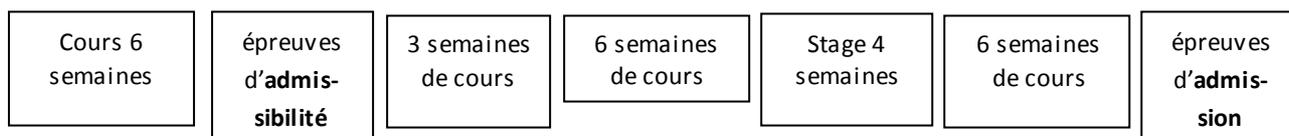
B. La désorganisation de l'année de master 2 :

Les concours, tels qu'ils sont positionnés (admissibilité en début de M2 – admission en fin de M2) amputent l'année de M2 d'un nombre non négligeable de semaines de formation sans réellement dégager l'horizon du M1 compte tenu du faible délai entre l'entrée en M2 et l'ouverture du concours. En termes de formation universitaire, on perd sur les deux tableaux (les deux années).

Une rapide analyse du calendrier des formations montre que le nombre de semaines réellement consacrées aux enseignements diminue alors que dans le même temps la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche souhaite passer l'année universitaire à 10 mois. Pour avoir un ordre de grandeur, la durée de l'année de M2 se décompose approximativement de la manière suivante, pour les admissibles (exemple des professeurs de lycée et collège) :

Avec les épreuves d'admissibilité en novembre et les résultats de l'admissibilité début janvier

septembre – octobre – novembre – décembre – janvier – février – Mars – Avril – Mai – Juin



C. L'année de stage : jusqu'à l'épuisement ?

Dans les difficiles discussions sur la mise en place de la mastérisation, le cabinet de Xavier Darcos avait admis que la formation des stagiaires représente un tiers temps. Dans la pratique — hormis pour les écoles où les « surnombres » de cette année ont donné aux inspections académiques une marge sur laquelle il ne sera plus possible de jouer —, le constat a été établi que la très grande majorité des lauréats des concours, devenus professeurs stagiaires, avaient un temps de service complet ou presque face aux élèves.

Or il est un fait certain que, s'agissant d'une première année, la conception des cours et des exercices, les corrections sont beaucoup plus prenantes parce que l'enseignant débutant n'a ni l'expérience pédagogique ni l'efficacité qu'un certain recul permet à l'enseignant d'acquérir dans la conception et l'organisation de son propre travail. S'y ajoutent les contraintes spécifiques de la formation : regroupements, contacts avec les tuteurs. Sauf quand l'absence de remplaçant n'a pas permis de libérer les enseignants stagiaires pour que prime l'intérêt des élèves⁵.

La conséquence la plus immédiate de la réforme actuelle est de soumettre les jeunes enseignants à des contraintes horaires globales inacceptables, alors même qu'ils n'ont pas été préparés à la gestion de classes parfois difficiles, et pas seulement dans les secteurs dits « sensibles ».

D. Aménager l'année de stage ?

La tentation existe, au plus haut niveau de l'État semble-t-il, de s'en sortir en aménageant l'année de stage (au sens Fonction publique) après réussite au concours pour atténuer l'effet catastrophique du système mis en place cette année... et d'autant plus que, dans le premier degré, la situation favorable de cette année ne se reproduira pas (cf. § II.A, p. 5). C'est sans doute une urgence, mais, pour reprendre le langage des mathématiques, une condition « nécessaire mais non suffisante⁶ »

La question se pose de savoir *comment* on pourra faire. Car aménager le temps de service des enseignants stagiaires en dégageant un mi-temps⁷ implique du temps et des moyens : du temps pour compenser le service partiel dans la dotation horaire des établissements ; du temps pour organiser le service des enseignants du premier degré. Dans les deux cas cela implique des moyens (moyens horaires dans le second degré, moyens de remplacement pour libérer pour des stages suffisamment long les stagiaires du premier degré ; moyens pour assurer l'encadrement et les frais de déplacement des stagiaires).

Or, des 16 000 postes qui « couvraient » les anciens stagiaires « lauréats concours » du système antérieur (dans lesquelles les stagiaires du premier degré effectuaient des stages de responsabilités et les stagiaires du second degré moins » d'un demi-service), de ces 16 000 postes-là, il ne reste plus rien. En termes de suppressions c'était un fusil à un coup, mais pour la formation c'était un coup de fusil mortifère pour le système éducatif. **De plus, le seul aménagement de l'année de stage ne règle pas la question de fond : celle d'une formation « intégrée » permettant au stagiaire, dès la prise de poste, d'être en capacité de jouer son rôle, même si sa formation reste à parfaire.**

⁵ Sur les conditions de l'année de stage, se reporter aux premiers résultats des enquêtes conduites par les syndicats nationaux de l'UNSA Éducation. Sur les témoignages, se reporter au blog *Vie de jeune prof* ouvert à cet effet par le SE-UNSA : <http://www.viedejeuneprof.org/>.

⁶ Se focaliser sur la seule année de stage, pour une organisation syndicale, c'est de fait cautionner la réforme Darcos en en « oblitérant » tous les autres aspects, consciemment ou non. Cela semble malheureusement être le choix de la FSU. Si cela masque les positions contradictoires entre ses syndicats, c'est une prime à ceux qui ont passivement soutenu la réforme en faisant le choix de l'abstention au Comité technique paritaire ministériel du 28 mai 2009.

⁷ Ou même, *a minima*, le tiers temps sur lequel le Cabinet de Xavier Darcos s'était quasiment engagé devant l'ensemble des organisations syndicales pendant les discussions préalable à la mastérisation.

III. Master en alternance : piège ou solution ?

Le ministre de l'Éducation nationale a évoqué l'hypothèse de « masters en alternance » dès la rentrée prochaine⁸. Cette initiative soulève plusieurs questions :

- **Si l'État peut former des apprentis, ceux-ci ne peuvent être recrutés sans concours⁹.** L'alternance peut donc conduire des jeunes déjà titulaires d'une licence à se former dans l'espérance d'un recrutement sans être sûrs cependant, malgré le miroir aux alouettes du contrat d'apprentissage, d'être recrutés définitivement.
- **Le cursus de formation doit être pensé spécifiquement comme pour tout master en alternance.** Or on ne saurait considérer aujourd'hui que les cursus de formation fussent suffisamment « stabilisés », tant s'en faut. Au reste, la genèse d'un master professionnel en alternance suppose que les référentiels de compétence soient suffisamment définis pour savoir en quoi et sur quoi la pratique professionnelle peut et doit s'articuler avec la formation dispensée par l'Université.
- **Le contrat d'apprentissage suppose un emploi** (au sens commun du terme), même à durée déterminée pour le temps de l'apprentissage. Quelles seront les possibilités ? On le voit bien pour les assistants d'éducation se destinant à l'enseignement, mais le nombre n'en est pas aujourd'hui suffisant. Dans les écoles, le nombre d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) est insuffisant et l'accompagnement d'élèves en situation de handicap se prête mal à une prise en charge irrégulière. Une idée intéressante serait de recréer des emplois d'adjoints d'éducation¹⁰, mais cela implique aussi d'organiser une formation avant la prise de poste.

Le recours à ce système ne peut être que limité en nombre s'il s'agit d'offrir, à partir d'emploi d'adjoints d'éducation ou équivalents, une possibilité d'être formé au métier et, après le temps d'exercice requis (trois ans¹¹), de pouvoir passer un concours externe ou interne. **En effet, il faut offrir des débouchés possibles aux étudiants « non-apprentis » qui suivent le cursus normal préalable au concours.**

Il reste que, dans le droit fil des déclarations de Christian Jacob sur l'élargissement du nombre de contractuels et de la proposition de loi Mancel¹², **on peut légitimement se demander si la tentation n'est pas de liquider l'accès par concours des métiers de l'enseignement au bénéfice du recrutement de contractuels formés... et tant pis pour ceux qui auraient, après la licence, suivi deux années de master et une année de recherche d'emploi pour rien. Cela ne signifie pas qu'il faille écarter la piste du master en alternance ouvrant la voie à une passerelle spécifique (concours interne ouvert aux agents non-titulaires), y compris dans une logique sociale, mais cela rend indispensable un strict encadrement des modalités de recrutement ainsi que la transparence dans les modalités ou critères de choix.**

⁸ Déclaration du 1^{er} décembre (dépêche de l'agence AEF) : « Des masters en alternance seront proposés dans certains endroits à la rentrée prochaine, annonce Luc Chatel mercredi 1er décembre 2010. »

⁹ Exception faite des emplois de catégorie C (dispositif « PACTE » ouvert prioritairement aux 16-25 ans).

¹⁰ Les « emplois jeunes » qui ont disparu des écoles maternelles et élémentaires manquent toujours cruellement.

¹¹ Les exigences du master doivent être maintenues, ce qui peut conduire à étaler le cursus.

¹² Proposition du député Jean-François Mancel visant à réserver le régime juridique de la fonction publique d'État aux agents chargés de missions régaliennes. Voir <http://www.assemblee-nationale.fr/13/propositions/pion1355.asp>. Mi nilien : <http://bit.ly/h8t22J>.

IV. La formation tout au long de la vie... pour les enseignants aussi !

A. Dans le débat sur la formation des enseignants, garder en tête l'essentiel

Si une formation initiale au niveau du master a un sens, c'est bien en prenant en considération cette double exigence d'efficacité immédiate, mais aussi d'attitude et d'aptitude à se former de manière continue, à se placer en situation de recherche.

On oppose parfois caricaturalement *savoirs* et *pédagogie*, comme si le temps d'exposition passive de l'élève était *ipso facto* un temps d'apprentissage ou comme s'il pouvait y avoir *a contrario* une « démarche en soi » qui permettrait de former ou d'éduquer un élève sans enjeu ou support de connaissances. On veut opposer aussi *le savoir* aux *compétences*, comme si ces dernières se limitaient aux seuls savoir-être ou savoir-faire, comme si les compétences n'étaient pas des connaissances mobilisées par le jeu de procédures (réflexives, techniques...) qui permettent de les mettre en action. Ces caricatures ont généralement un but : étiqueter en deux catégories étanches, d'une part les « bons » (ceux qui défendent la connaissance pure et parfaite¹³), de l'autre les « méchants » dont le spectre irait des zozos pédagogistes aux abominables utilitaristes, sans oublier évidemment les diaboliques comploteurs voulant détruire l'École républicaine.

Avec cette vision théologique, on ne s'interroge pas vraiment sur l'inefficacité d'un système dans lequel domine le modèle du cours magistral. Des enquêtes menées avant la mastérisation sur les nouveaux enseignants montraient que ce n'est pas d'un manque de connaissances qu'ils souffraient eux-mêmes, mais du manque d'outils permettant — puisque c'est une fonction essentielle de l'École même si ce n'est pas la seule — de prendre en charge les élèves tels qu'ils sont dans une école ou un établissement tel qu'il est, dans un environnement toujours spécifique même si — et heureusement — les objectifs de l'enseignement sont définis nationalement.

L'*ingénieur*, dit l'Académie¹⁴, est une personne « *que sa formation scientifique et technique, reconnue par un diplôme, rend apte à diriger des travaux de construction ou d'exploitation, à participer à des recherches, des études* ». Le travail de l'enseignant requiert bien une formation à l'*ingénierie pédagogique*... y compris et surtout pour ceux qui ont le souci de la formation culturelle, au sens le plus fort que peut avoir cette expression. Il s'agit bien de témoigner d'exigences accrues pour les futurs enseignants parce que c'est une condition de leur efficacité professionnelle dans leur pratique individuelle comme dans un cadre collectif.

« A un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gaing [...], ny tant pour les commoditez externes que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au dedans, ayant plustost envie d'en tirer un habil'homme qu'un homme sçavant, **je voudrais aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine, et qu'on y requit tous les deux** [...]. Je voudrais qu'il corrigeast cette partie, et que, de belle arrivée, selon la portée de l'ame qu'il a en main, il commençast à la mettre sur la montre, luy faisant gouter les choses, les choisir et discerner d'elle mesme: **quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul, je veux qu'il escoute son disciple parler à son tour.** » (Montaigne¹⁵, *Les Essais*, I, 26.)

¹³ À l'instar de l'impalpable et irréaliste marché « pur et parfait » des économistes néo-classiques dont la main est bien... invisible.

¹⁴ *Dictionnaire de l'Académie française*, 9^e éd., 1994.

¹⁵ On aura relevé que l'orthographe, quoique certains en pensent, a sensiblement évolué depuis le XVI^e siècle.

B. Formation continue des enseignants et VAE

Le ministère de l'Éducation nationale offre cette particularité bien française qu'ont parfois les administrations qui consiste à dire ce qu'il faut faire sans le faire soi-même. Des enseignements scolaires¹⁶ aux universités, le système éducatif public s'est ainsi investi, depuis les années soixante-dix, dans la formation permanente d'adultes.

Pour autant, toute *formation continuée* digne de ce nom a quasiment disparu du vocabulaire des enseignants en fonction. N'existent plus que des formations extrêmement courtes, souvent « informations » ou « regroupements » sur l'application des dernières mesures ou des orientations du moment, mais toujours avec un fonctionnement très ramassé et une vision utilitariste. Les formations plus lourdes ont été soit fortement réduites (spécialisations pour la prise en charge d'élèves en situation de handicap dans le premier degré) soit très fortement réduite (lauréats des concours de personnels d'inspection et de direction) dans une optique qui rappelle d'ailleurs celle de la *mastérisation* (mise en situation immédiate).

Aujourd'hui donc, les enseignants et conseillers principaux d'éducation sont en situation de devoir tenir à leurs élèves le discours (logique) sur la nécessité de la formation de base la plus solide possible qu'une formation tout au long de la vie permettra de compléter pour accompagner soit les projets d'évolution professionnelle, soit les mutations professionnelles qu'impose la société moderne, notamment au plan technologique... sans avoir bénéficié pour eux-mêmes de l'une ni pouvoir trop compter sur l'autre.

Dans le cadre de la *mastérisation* telle que l'entendent la fédération UNSA Éducation et ses syndicats, des dispositifs de VAE doivent être instaurés pour les enseignants et CPE qui souhaitent obtenir le grade de master, en s'appuyant sur les compétences acquises (livret de compétences) et les spécialisations (CAPASH ou 2CASH, CAFIPEMF...) qui doivent permettre d'obtenir des crédits ECTS¹⁷. Ces dispositifs, qui peuvent s'appuyer sur le droit individuel à formation (DIF), doivent être financés par l'employeur.

La loi de 2002¹⁸ a contribué sensiblement, comme le revendiquait la fédération UNSA Éducation dès 2000¹⁹, à ouvrir les frontières auparavant étanches entre éducation formelle (formations qualifiantes) et éducation non formelle (stages de formation continue par exemple) ou informelle (compétences développées dans une pratique professionnelle, sociale²⁰ ou personnelle). Dans la validation ou la reconnaissance des compétences acquises ou développées par les enseignants, il y a l'occasion de susciter une nouvelle dynamique, des relations plus systématiques avec le monde universitaire. Les actuelles antennes des IUFM peuvent être un lieu pivot garantissant l'égalité d'accès à un droit reconnu sur le papier depuis bientôt dix ans, mais insuffisamment encouragé ou développé par le ministère de l'Éducation nationale-employeur.

C. Un impératif vital pour l'avenir du système éducatif

Le fonctionnement du système éducatif, les objectifs du système scolaire non seulement n'a plus rien à voir avec celui des années cinquante, mais s'avère fort différent de celui des années soixante-dix ou quatre-vingt. Les publics eux aussi ont changé, y compris parce que l'École accueille bien plus longtemps ceux

¹⁶ Notamment avec les GRETA (groupements d'établissements), directement menacés aujourd'hui.

¹⁷ ECTS : « système européen de transfert et d'accumulation de crédits » mis en œuvre dans le cadre du processus de Bologne (LMD). Une année universitaire sanctionnée en totalité correspond à 60 crédits ECTS. La licence représente un total de 180 crédits, le master un total de 120 crédits.

¹⁸ Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 instituant la validation des acquis de l'expérience pour l'ensemble des diplômes professionnels (diplômes universitaires à finalité professionnelle compris). Voir sa transposition notamment aux articles L.335-5 et L.335-6 du Code de l'éducation.

¹⁹ *Pour une société éducative*, sous la direction de Dominique Lassarre, ESF, Paris, 2001.

²⁰ Au sens large : cela recouvre en particulier toute l'expérience acquise en milieu associatif, dans l'éducation populaire, etc.

qu'elle excluait jadis dès la fin de cinquième. Les environnements sociaux eux-mêmes ont beaucoup évolué²¹. Comme bien d'autres, le métier d'enseignant a changé : non pas dans ses finalités émandpatrices, mais dans sa manière d'être, dans ses contenus, dans le fait qu'il n'est plus possible aujourd'hui de concevoir les écoles et les établissements comme des lieux où se déversent parallèlement des savoirs étanches les uns aux autres dans une solitude d'exercice qui n'a plus lieu d'être — parfois avec un contenu qui pouvait paraître immuable.

Le système éducatif lui-même doit s'adapter, évoluer en permanence. Il est appelé à changer encore²². La formation permanente des enseignants doit leur permettre d'exercer leur mission avec la plus grande efficacité possible tout au long de la carrière : dès que celle-ci commence parce qu'ils ont la responsabilité d'élèves bien réels, mais aussi tout au long de leur vie professionnelle. Dans certains cas, l'échec ou l'enlisement de bien des réformes ou tentatives de réforme vient de l'absence d'accompagnement et de formation des enseignants en fonction, mais aussi d'incitation à la réflexion, d'échanges en amont²³.

Le système éducatif ne pourra pas évoluer sans les enseignants et moins encore contre eux. Si cela suppose qu'on s'appuie à la fois sur la génération montante (compte tenu des transitions démographiques en cours), les enseignants en fonctions sont parfois là pour de très longues années encore²⁴. Quant aux actuels et futurs enseignants stagiaires, recrutés pour quelque quarante-deux annuités en l'état actuel des choses, il serait présomptueux de considérer que leur bagage de départ, si achevé fût-il aujourd'hui ou demain, ne saurait suffire pour le long voyage qu'ils auront à accomplir dans l'institution scolaire.

La formation tout au long de la vie de tous ses personnels est un impératif vital pour l'avenir du système éducatif. Même si l'on sait l'évolution longue, ardue, complexe, il faut définir un cap à long terme. Le simple cabotage au jour le jour n'a pas permis les grandes découvertes.

C'est bien dans cette perspective d'ensemble, conforme aux orientations qu'elle porte avec son union interprofessionnelle l'UNSA en matière d'éducation-formation, que la fédération UNSA Éducation formule ses propositions — soumises au débat — sur la formation initiale des enseignants.

D. Démocratiser le recrutement

En régime de croisière, les concours sont difficiles. En tout état de cause, les étudiants-salariés sont de fait désavantagés parce qu'ils n'ont pas les moyens de pouvoir pleinement se consacrer à leurs études ou à la préparation du concours.

La référence aux IPES²⁵ est devenue mythique, mais les IPES n'assuraient plus la réussite de leurs lauréats aux concours depuis au moins le milieu des années soixante. Les masters en alternance peuvent être une solution limitée (voir § III). **Des systèmes d'allocations ou de bourses supplémentaires peuvent s'envisager, mais cela nécessite un débat intégrant les organisations étudiantes représentatives.**

²¹ Aux logiques ségrégatives s'est d'ailleurs ajoutée la remise en cause de la sectorisation scolaire dont une enquête (2010) du SNPDEN a montré les effets particulièrement pervers sur l'ensemble des établissements. Voir le n° 178 (mai 2010) de la revue *Direction* accessible depuis le site <http://www.snpden.org/>.

²² Bien des rapports officiels l'ont souligné — récemment encore, et à plusieurs reprises, sur le dossier des collègues auquel le Syndicat des enseignants (SE-UNSA) vient de consacrer un colloque.

²³ Si les mouvements pédagogiques, les associations de spécialistes jouent leur rôle, la prise en charge de la formation des personnels dans leur ensemble — et non pas des volontaires ou militants de l'École si mal reconnus par l'institution — doit bien relever de l'employeur.

²⁴ Et les réformes des retraites engagées depuis 2003 auront eu en la matière des effets sensibles.

²⁵ Instituts préparatoires à l'enseignement du second degré.

V. Une véritable maîtrise

A. Un parcours professionnel construit dans la durée

Il doit s'élaborer progressivement du cycle « licence » aux premières années d'exercice (formation initiale continuée puis accompagnement à la prise de fonction). Pendant la période d'études universitaires et après les concours, des choix de réorientation doivent rester possibles. Se limiter donc à la seule période de « stage » (au sens « fonction publique » du terme²⁶) suivant l'admission au concours n'est qu'un faux-semblant. **Le modèle de formation consécutive (formation académique suivie d'un moment de formation ou d'adaptation professionnelle) est inefficace.** De plus, une logique de formation intégrée doit s'appuyer nécessairement sur des formateurs de terrain qui ne soient pas seulement de « bons praticiens ». Il faut une certification spécifique dans l'ensemble des champs professionnels (cf. Cafipemf du 1^{er} degré).

B. Une maîtrise authentique

Pour améliorer la formation des enseignants, le master doit être un réel « plus », avec une formation à l'acte d'enseigner qui dépasse le mimétisme. Cela nécessite un master professionnel dans toutes ses dimensions, y compris académiques. Comme dans tout master professionnel, il faut des acteurs de terrain (enseignants ou CPE, mais également professionnels appartenant à l'institution ou à son environnement). Cela implique que la formation des enseignants dispose des financements équivalents. En outre, le cursus doit permettre de réelles possibilités de mobilité européenne en cours de formation.

C. Une indispensable cohérence nationale

Elle nécessite :

1. **UN CAHIER DES CHARGES national de la formation ;**
2. **UNE CARTE DES FORMATIONS, garantissant le respect du principe d'égalité sur le territoire ;**
3. **la prise en compte des préparations aux spécialités ou disciplines plus rares.**

Le cahier des charges (et ses déclinaisons) doit préciser notamment :

- les contenus académiques ; la place et les modalités de l'initiation à la recherche ;
- le référentiel de compétences²⁷ et préciser :
 - les aspects pouvant relever du champ « académique » ;
 - les aspects liés à la pratique professionnelle ou à la connaissance de l'institution scolaire, de ses partenaires institutionnels et des milieux dans lesquels ou avec lesquels elle évolue ;
 - les éléments relatifs à la pédagogie générale et à la didactique (générale ou disciplinaire) ;
- les prérequis.

La formation doit être fondée sur l'alternance professionnelle à implication progressive (après l'admissibilité). En revanche, le principe doit bien être celui d'un enseignant formé dans chaque classe en respectant ces deux règles : 1° pas de départ en stage sans remplacement par un personnel formé ; 2° pas d'étudiant stagiaire sans tuteurs universitaire et professionnel ni rapport de stage.

CONCOURS. — Si l'on veut que le cahier des charges soit réellement prescriptif, il faut que l'architecture et le contenu des concours en intègrent effectivement toutes les dimensions.

²⁶ Donc après l'admission au concours.

²⁷ Le référentiel existant a le mérite d'exister mais doit être révisé.

VI. Place du concours : le champ des possibles

Si l'on veut remettre en cause le système actuel, notamment la place du concours, on peut explorer le « champ des possibles » (en théorie du moins). Nous évoquons ici le recrutement dans les corps comparables « standards » (professeurs des écoles ou du second degré hors agrégés²⁸, CPE).

OPTIONS	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	REMARQUES
Admissibilité en fin de L3, suivie de deux ans de formation (cycle master)	<ul style="list-style-type: none"> Permet d'organiser la formation en alternance sur deux années Dispositif bien maîtrisé et qui a fait ses preuves 	<ul style="list-style-type: none"> Ce n'est plus un recrutement au grade de master, ce qui sera un obstacle à la revalorisation 	<i>Cela implique deux années de formation sous statut de stagiaire et donc le dégage-ment (ou le rétablissement) de 20 000 à 30 000 emplois.</i>
Admissibilité fin de M1, admission en fin de M2	<ul style="list-style-type: none"> Toute l'année de M2 en alternance Possibilité, pour les étudiants de choisir entre les différentes voies qui leurs sont ouvertes (dans l'éducation ou en dehors) Organisation des stages prévisible et échelonnable sur toute l'année de M2 Possibilité de réorientation en fin de M1 pour les « non-admissibles » 	<ul style="list-style-type: none"> Plus de réel cycle de master en deux ans, mais : <ul style="list-style-type: none"> a) un M1 plus généraliste et académique ; b) un M2 plus professionnel et en alternance. <p>C'est un frein au développement de « masters intégrés », même si cela correspond à la coupure ancienne maître/trise/DEA ou DESS.</p>	<i>Pas de coût apparent en ETP (équivalents temps plein). Mais l'admissibilité, calibrée ou non par rapport aux emplois prévisibles « de sortie » correspond à une manière de prérecrutement. Cela implique donc vraisemblablement un coût en bourses d'études (hors même l'indemnisation des stages).</i>
Admissibilité en fin de M2	<ul style="list-style-type: none"> recrutement intégral après le M2 permettant une organisation cohérente du cycle de formation le même master concernera de futurs enseignants et des jeunes qui se dirigeront vers d'autres métiers. 	<ul style="list-style-type: none"> Formation académique longue et généraliste selon le modèle successif (formation générale puis professionnelle) Le modèle pourrait spontanément évoluer vers une formule « master complet +^o année de prépa-concours » qui obligerait à financer 6 ans minimum d'études supérieures. 	<p>1) La durée des études fait peser un risque certain d'homogénéisation sociale du recrutement, avec des enseignants de moins en moins à l'image de la société.</p> <p>2) Formation professionnelle très largement reportée après le recrutement et relevant, si elle existe, de l'État-employeur.</p>
Admission et admissibilité postérieures au M2 (le concours se prépare et se déroule au cours de l'année universitaire suivant l'obtention du M2, selon le modèle M2 + année de préparation)	<ul style="list-style-type: none"> Possibilité d'organiser un cycle de formation intégré avant le recrutement 	<ul style="list-style-type: none"> Quid des étudiants ayant accompli cinq années d'études spécialisées sans débouché ? 	<i>Mêmes remarques que précédemment. Ou bien les masters sont généralistes et on est en plein dans le modèle « consécutif », ou bien la formation professionnelle risque d'amener nombre d'étudiants dans l'impasse... à moins que ce ne soit le prélude à un recrutement massif d'enseignants contractuels²⁹.</i>

²⁸ Aberration de la réforme Darcos — avec l'appui explicite du SNES-FSU —, le même niveau de formation est requis pour les CAPES/T et l'agrégation. Nous développons ci-après notre conception d'une **agrégation rénovée** (cf. § VIII.G, p. 17).

²⁹ Cf. les déclarations de Christian Jacob (président du groupe UMP et ancien ministre de la Fonction publique) sur l'emploi « à vie » des fonctionnaires au mensuel *Acteurs publics* de janvier 2011 et les « contrats d'objectifs ». La situation de contractuel serait-elle le débouché des « reçus-collés » de l'hypothèse précédente (admissibilité en fin de M2) ? Le recrutement s'effectuerait dans une « zone grise » suivant la formation universitaire et l'obtention d'emploi (la justification d'*employabilité* ?).

VII. Un choix raisonné : admissibilité en fin de M1, admission en fin de M2

A. Le caractère irréversible de la formation au niveau master

Le choix d'élever le niveau de formation universitaire des enseignants au master doit être regardé comme irréversible. Il devient la norme au niveau européen. Or, comme l'a vu, à ce niveau de principe peuvent correspondre plusieurs hypothèses.

Les pouvoirs publics ont fait le choix d'une procédure de concours déroulant au long de l'année de M2. C'était le plus mauvais choix possible qui fait de la deuxième année de master une année de course d'obstacles laissant au demeurant trop peu de place à une formation réellement universitaire de qualité quels que puissent être les efforts d'adaptation voire d'imagination développés localement.

B. La prise en compte de contraintes multiples

Il n'y a pas cette mythique solution idéale n'offrant que des avantages sans jamais présenter d'inconvénients. **La formation des enseignants est un jeu à contraintes multiples :**

- celles qui résultent des exigences de qualité que requiert toute formation universitaire ;
- celles qui découlent du fonctionnement réel, de la vie des établissements ;
- celles qui naissent de l'absolue nécessité de penser d'abord à l'intérêt des élèves ;
- celles, enfin, qui ont trait aux réalités budgétaires, y compris en inversant la politique actuelle en matière d'emploi public, mais en mesurant ce que sera la multiplicité des besoins ou des attentes.

C'est parce que la fédération UNSA Éducation est ambitieuse pour le système éducatif qu'elle entend ne pas raisonner hors du temps et de l'espace. Même en cas de reprise des recrutements dans la Fonction publique en général et l'Éducation nationale en particulier, considérant de surcroît les coupes budgétaires annoncées devant frapper encore le service public en 2011 et après, les besoins prioritaires des écoles et établissements imposeront des arbitrages. La formation des enseignants n'en aura pas l'exclusivité, même si elle doit constituer, pour l'UNSA Éducation, une priorité.

L'ambition et la lucidité nous conduisent donc à faire le choix du deuxième modèle (admissibilité calibrée en M1) qui apparaît le plus opératoire. Ce choix permet de rester dans la perspective d'un master à finalité professionnelle qui articule savoirs académiques et professionnels dans le cadre d'une formation simultanée, de positionner les concours de manière à diminuer le nombre de « reçus-collés » et surtout de prévoir une réorientation pour les non-admissibles.

C. Des modalités adaptées

L'admissibilité serait calibrée à hauteur du nombre prévu d'admissibles majoré, par exemple, de 25%. Cela assurerait une marge de sécurité au système et permettrait, avec le recours à des « listes complémentaires » comme actuellement dans le premier degré, de réduire le recours aux non-titulaires en cours d'année. Ce mode de recrutement permet de préserver les possibilités d'alléger statutairement la présence devant élèves des enseignants stagiaires (lauréats des concours affectés sur poste). Il n'exclut pas l'examen de possibilités de prérecrutement, notamment mais pas exclusivement à caractère social.

VIII. Organisation de la formation :

A. Filière « professeurs des écoles »

Elle reposerait principalement sur une année de M1 pluridisciplinaire, avec une orientation active en L. Cette orientation serait mise en œuvre conjointement par les services concernés : CELAIO (cellule d'orientation) ; BAIP (bureau d'aide à l'insertion professionnelle). Des dispositifs de stages et de modules de découverte des métiers de l'enseignement seraient mis en place, ou renforcés dans le cursus de licence pour permettre à l'étudiant de faire un choix éclairé.

En effet, du fait de la pluridisciplinarité de ce M1 la réorientation vers des filières « ordinaires » de M2 est moins évidente, notamment dans les filières scientifiques. Les tentatives actuelles de mise en place d'unités d'enseignement (UE) « discipline et recherche », inspirées des cursus existants, ont été peu convaincantes. Les universités scientifiques ont préféré mettre en place des UE scientifiques spécialement élaborées pour de futurs PE plutôt que de les accueillir dans des UE existantes. Apparemment, dans le domaine des sciences humaines il est moins difficile d'accueillir ces étudiants dans les UE d'autres masters conduisant à un troisième cycle.

L'année de M2 serait ouverte de droit à tous les admissibles au concours qu'ils aient ou non totalement validé le M1. Il y a donc une possibilité d'entrer directement en M2. Cette année pourrait alors prendre toute sa dimension professionnalisante : poursuite des enseignements disciplinaires, formation au métier, stages...

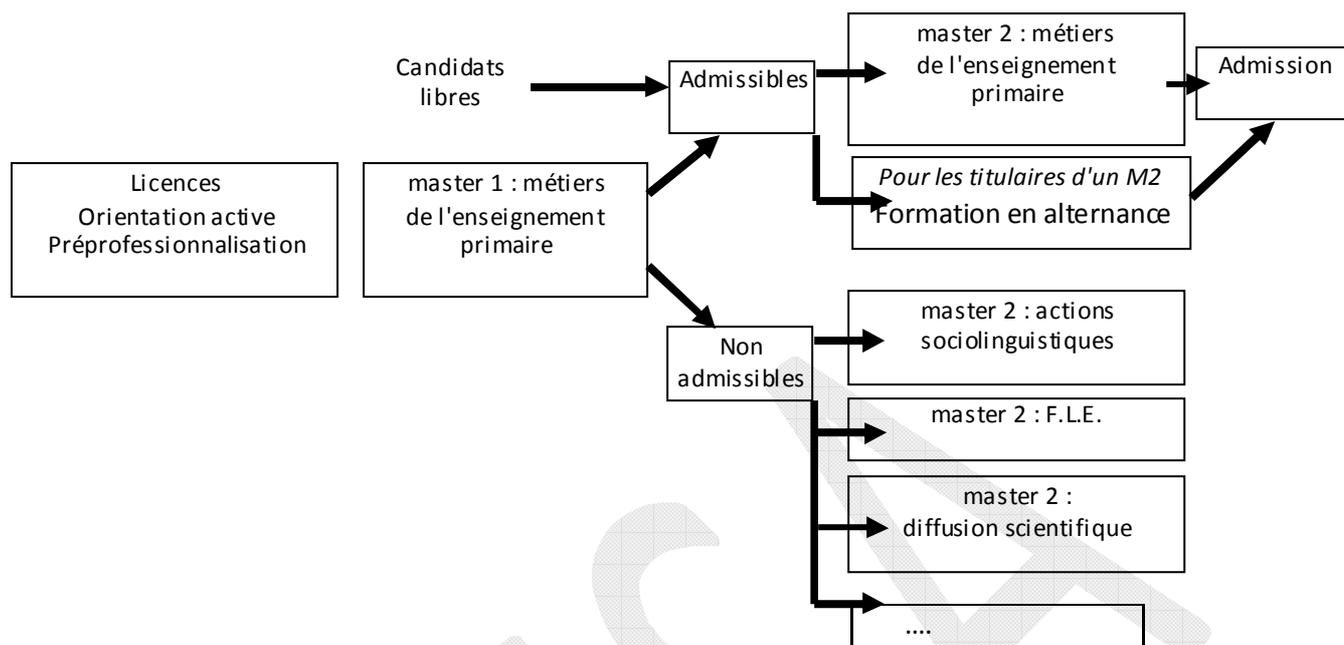
Les étudiants qui auraient déjà validé le master métiers de l'enseignement primaire se verraient proposer un cursus différent de **formation en alternance (type apprentissage)** qui pourrait prendre la forme :

- d'une année « post-master » ;
- d'une formation validée sous la forme de certificat d'université ou de diplômes d'université (DU) ;
- d'un autre master.

Les étudiants de M1 ayant échoué à l'admission se verraient offrir des parcours spécifiques en fonction de leur projet d'orientation professionnelle. Sans exclure d'autres possibilités (dont la réorientation vers un autre master en fonction de la licence détenue), quelques pistes sont envisageables ; citons, notamment :

- **la formation à l'élaboration et la mise en œuvre d'actions sociolinguistiques** auprès de publics en difficulté. Si les emplois sont souvent précaires (CDD, temps partiel), les acteurs du domaine (association, CCAS, ...) ont un réel besoin de personnels formés dans ces domaines. Ce type de formation existe aujourd'hui essentiellement sous forme de DU, les places dans ces formations sont peu nombreuses (à titre d'exemple, en région Rhône Alpes, l'université Lyon 2 qui propose chaque année deux formations : une sur la thématique de l'illettrisme, l'autre en FLE, reçoit des candidatures de tout l'est de la France, et refuse du monde) ;
- **les formations en Français Langue Étrangère (FLE)** : en collaboration avec les départements FLE des universités, on pourrait en fonction des dossiers réorienter simplement les étudiants vers les formations FLE existantes, soit monter des formations FLE en ouvrant ces formations à des domaines qu'elles prennent peu en compte à ce jour au niveau du premier cycle universitaire, comme l'enseignement en français de disciplines non linguistiques : « enseigner les sciences en français langue étrangère »... Les emplois visés seraient essentiellement à l'étranger (conseiller scientifique pour des ONG ou des institutions telles que l'Agence Universitaire de la Francophonie) ;
- **la formation à la diffusion et la vulgarisation scientifique** ; le développement des centres culturels scientifiques ouvre des voies dans ce domaine, tout comme les parcs nationaux et régionaux qui se voient confier des missions dans ce domaine. Il y a là un gisement d'emplois potentiel.

Schéma d'organisation du cursus (PE)



B. Filière « professeurs de lycée et de collège »

Cursus de licence. — Comme pour la filière professeurs des écoles :

- mise en place / renforcement des modules de préprofessionnalisation ;
- mise en place d'une orientation active mise en œuvre conjointement par les services concernés : CELAIO (cellule d'orientation) ; BAIP (bureau d'aide à l'insertion professionnelle) ;
- mutualisation possible de ces unités d'enseignement entre les filières de licence.

Première année de master :

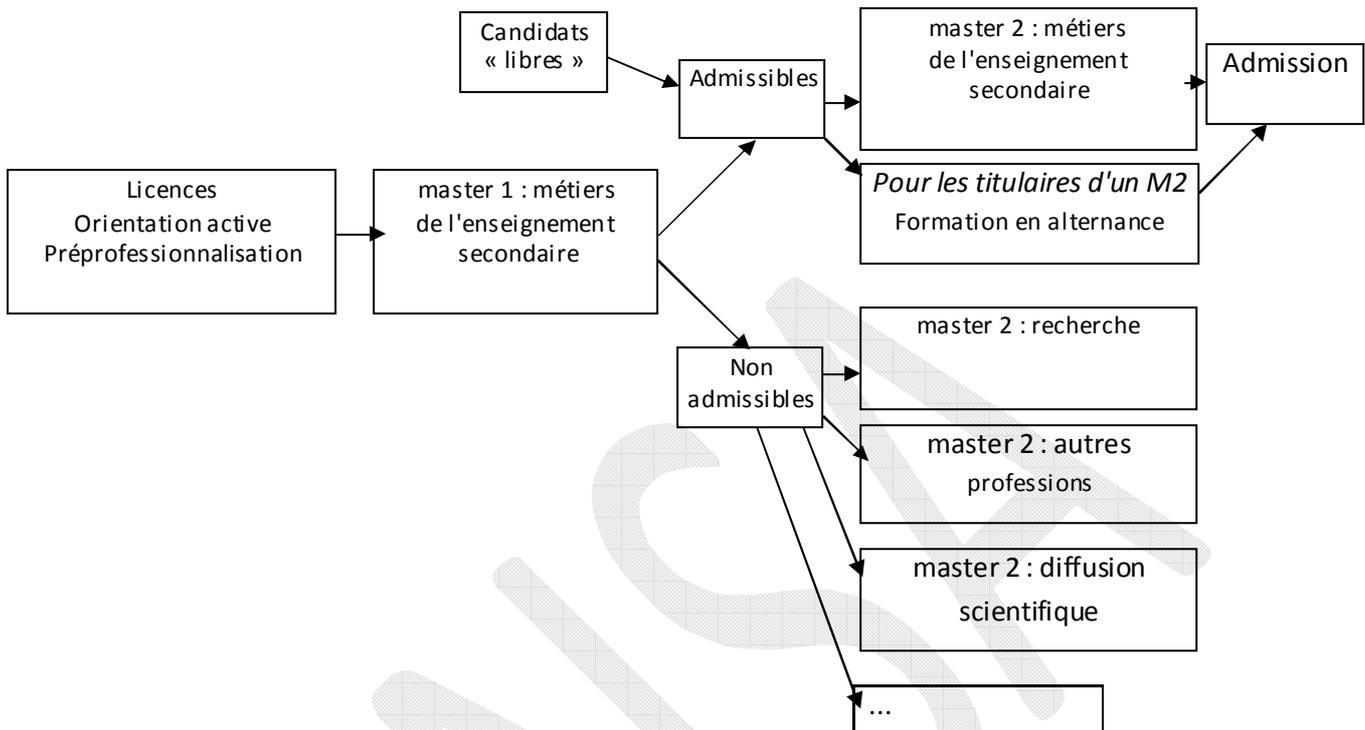
- poursuite des enseignements disciplinaires dans la perspective du concours, mais aussi de la poursuite d'études dans d'autres spécialités de master (mutualisation) ;
- réorientation des étudiants vers les autres parcours ou mentions de master facilitée car les enseignants du secondaire ont une spécialisation disciplinaire (ou sur un champ disciplinaire) ;

Seconde année de master enseignement du second degré :

- ouvert de droit à tous les candidats admissibles au concours qu'ils soient ou non déjà titulaires d'un M2 (sauf, s'ils ont déjà validé ce master) ;
- il y a donc une possibilité d'entrer directement en M2. Cette année pourrait alors prendre toute sa dimension professionnalisante : poursuite des enseignements disciplinaires, formation au métier, stages... Les étudiants qui auraient déjà validé ce master se verraient proposer un cursus différent de **formation en alternance** qui pourrait être sous la forme :
 - d'une année « post-master »
 - d'une formation validée sous la forme de certificat d'université ou de diplôme d'université (DU).
 - d'un autre master ;
- Les étudiants de M1 ayant échoué à l'admission se verraient offrir des parcours spécifiques en fonction de leur projet d'orientation professionnelle. Sans exclure toute possibilité, quelques pistes sont envisageables :
 - dans un **autre parcours ou mention du master de la même spécialité** pour les étudiants qui voudraient reprendre une voie « recherche » ;

- dans d'autres masters à visée professionnelle ou recherche correspondant à la spécialité. Par exemple langues étrangères appliquées, diffusion scientifique...

Schéma d'organisation du cursus (PLC)



C. Professeurs d'éducation physique et sportive

Les UFR STAPS³⁰, comme les UFR disciplinaires (histoire, lettres, mathématiques, sciences...) préparent aux concours de recrutement : « professeurs d'EPS »³¹. (qui constitue actuellement un corps distinct³²) ; agrégation (dont l'EPS est une discipline, à l'instar des autres). S'il est souhaitable de regrouper les professeurs d'EPS dans le corps des professeurs certifiés (comme c'est le cas pour le corps des agrégés), l'UFR disciplinaire de l'Université — comme une UFR de lettres ou de sciences — garde naturellement sa vocation à préparer aux concours. Au demeurant, ce serait peut-être une manière de faciliter la *diffusion* des compétences indéniable en matière de préparation professionnelles que les UFR STAPS ont développé au fil du temps.

D. PLP

De manière générale, les professeurs de lycée professionnel s'inscrivent dans le schéma de formation des professeurs de lycée et collège. Toutefois, dans un certain nombre de spécialités professionnelles, les formations académiques au niveau « master » n'existe pas où les viviers sont insuffisants par rapport aux be-

³⁰ Unités de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives.

³¹ L'expression « certifié d'EPS » est parfois utilisée par abus de langage.

³² Les professeurs de lettres, de langues vivantes, de mathématiques, de sciences physiques, d'histoire-géographie, d'arts plastiques, etc. appartiennent tous au même corps (certifiés ou agrégés), le recrutement s'effectuant naturellement par champs disciplinaires avec une architecture cohérente mais un programme de concours et une conception des épreuves adaptés à chaque discipline. Rien ne justifie l'« isolement » statutaire des professeurs d'EPS... qui rejoignent le même corps que leurs autres collègues en devenant professeurs agrégés. C'est une anomalie qu'explique l'histoire, mais que rien n'interdit de corriger.

soins. La mise en place de formations adaptées sous forme de concours d'accès à des cycles préparatoires vers des masters en ingénierie de formation professionnelle pourrait être envisagée en incluant parallèlement le renforcement ou le développement des compétences professionnelles des candidats. C'est notamment dans ce domaine qu'une carte des formations et des mesures incitatives d'accompagnement peuvent permettre d'attirer d'excellents professionnels vers la formation des jeunes.

E. CPE

L'absence de contraintes « disciplinaires » a permis à certaines équipes (en particulier celles issues des IUFM) de construire des maquettes de formation très professionnalisées préparant à un métier complexe et difficile, nonobstant les défauts qu'impose au système l'architecture actuelle des concours en cours de M2.

F. L'enseignement agricole

Il présente ses spécificités compte tenu du positionnement des établissements et de leur fonctionnement. Si l'on peut imaginer des banques d'épreuves communes avec les concours de l'Éducation nationale, il est nécessaire que les concours restent spécifiques³³, notamment en raison de la place que doivent revêtir les épreuves liées à la connaissance du système et du milieu.

G. Une agrégation renouvelée

Si le niveau de formation requis pour se présenter est le même, rien ne justifie de conserver comme aujourd'hui deux concours distincts : CAPES-CAPET d'un côté, agrégation de l'autre³⁴. Or la fédération UNSA Éducation et ses syndicats nationaux souhaitent conserver des concours d'agrégation externe et interne, indépendamment de l'ouverture de l'accès à l'échelle indiciaire actuelle des agrégés, notamment pour les corps ou disciplines n'ayant pas l'agrégation comme débouché possible³⁵.

Cela implique que le positionnement de l'agrégation, la mission spécifique de ce corps, soit bien définie et justifie un plus haut niveau de formation initiale (et notamment sur la dimension « recherche »). Le corps des agrégés, s'il est recruté *après le master* (et une année de préparation spécifique intégrant notamment un renforcement des éléments de professionnalisation) a tout son sens comme corps présent sur ce qui, aujourd'hui, constitue l'espace d'études après le socle commun : de la seconde à l'enseignement supérieur³⁶. Cela n'exclut pas que les certifiés puissent, comme aujourd'hui, exercer en lycée, mais cela positionne spécifiquement le corps des agrégés³⁷.

En revanche, très logiquement, les professeurs en fonction devraient, sous réserve de l'ancienneté requise, pouvoir présenter le concours interne de l'agrégation³⁸.

³³ L'UNSA Éducation conteste en particulier toute idée de concours commun avec un classement de type « amphi-gamison ».

³⁴ Cela peut ouvrir la voie à la suppression de l'agrégation que l'UNSA Éducation entend préserver en la renouvelant.

³⁵ Y compris dans l'optique d'un corps unique ou cadre statutaire unique à plusieurs grades des enseignants, le concours d'agrégation peut justifier un accès direct au deuxième grade.

³⁶ Rappelons que depuis la loi Savary (1984), l'enseignement supérieur regroupe toutes les formations post baccalauréat : formations universitaires, mais aussi classes préparatoires, sections de techniciens supérieurs, etc.

³⁷ L'intérêt pourrait aller jusqu'à des « services mixtes », étant entendu que, dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, la présence des enseignants-chercheurs est indispensable. Mais, en l'état actuel des choses, entre les agrégés des classes post-baccalauréat des lycées (prépas, mais aussi BTS) et ceux qui sont affectés dans des structures universitaires (PRAG), le nombre d'agrégés dans l'enseignement supérieur est déjà important.

³⁸ C'est bien son niveau d'exigence qui garantit la qualité des lauréats sans qu'on ait besoin d'exiger (règle des concours internes « fonction publique », ENA comprise) le même diplôme qu'au concours externe.

IX. L'entrée dans le métier

A. Deux années de transition après le concours

Une alternance professionnelle à implication progressive prendra au moins deux années scolaires :

- l'année de stage (au sens administratif du terme) suivant l'obtention du concours ;
- la première année comme titulaire durant laquelle il sera indispensable de mettre en place une réelle *formation initiale continuée* avec :
 - des éléments complémentaires (formation initiale différée, y compris académique) ;
 - des approfondissements ;
 - un accompagnement personnalisé et regard réflexif critique sur la pratique ;
 - une connaissance affinée de l'institution ;
 - un travail sur la logique d'adaptation liée au niveau d'enseignement, à la discipline et à l'individu.

B. Repenser l'année de stage

La progressivité de l'entrée dans le métier implique que l'année de stage, très rapidement soit autre chose qu'un plongeon forcé dans le grand bain. Cela implique que le temps de service soit partagé entre la prise effective des fonctions et une formation « accompagnante » (mais pas un simple accompagnement) :

- dans le premier degré, plusieurs modalités peuvent être possibles (notamment une organisation en binômes alternés) ;
- dans le second degré, le système des décharges horaires de service (avec un emploi du temps permettant des regroupements réguliers ou massés) est envisageable également. Cela nécessite une anticipation pour ne pas « découvrir » au dernier moment les établissements en personnels.

C. L'accompagnement post-formation

On se situe, à partir de la deuxième année de titulaire, dans le cadre d'une formation continue (qui peut concerner, en fonction des besoins et le cas échéant « en biseau », les néo-titulaires pendant leurs premières années d'exercice).

Cela implique que soit (re)construite une véritable formation continuée concernant l'ensemble des enseignants en fonction. Il est donc nécessaire de dégager à cet effet les moyens de remplacement appropriés.

Redonner sa place à la formation, y compris en termes de moyens, c'est viser la formation tout au long de la vie professionnelle.

Les propositions de l'UNSA Éducation sont sur
<http://formerdesenseignants.wordpress.com>

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

1. Viser à la formation des enseignants tout au long de leur vie professionnelle.
2. Concevoir la formation initiale dans un ensemble cohérent allant du cycle licence (préprofessionnalisation) à la formation sanctionnée notamment par un master et se continuant après titularisation.
3. Prendre en compte dans le référentiel de formation l'ensemble des connaissances et compétences requises (globalité du métier) et en tirer les conséquences pour les concours.
4. Mettre en place une « admissibilité calibrée » en fin de M1 et une admission en fin de M2 (sauf cas de l'« agrégation renouvelée »).
5. Prendre en compte, en respectant la cohérence du système, les spécificités (enseignement professionnel, enseignement agricole).
6. Ouvrir une négociation, élargie aux organisations étudiantes représentatives, visant à démocratiser socialement le recrutement des enseignants.

