

## ÉDITORIAL

Monique Ronzeau, Marc Demeuse

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2017/2 N° 154 | pages 5 à 12

ISSN 0222-674X

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-2-page-5.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Monique Ronzeau, Marc Demeuse « Éditorial », *Administration & Éducation* 2017/2 (N° 154), p. 5-12.  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Éditorial

Monique RONZEAU et Marc DEMEUSE

En 2014, *Administration et Éducation*, la revue de l'AFAE avait ouvert le dossier de la formation des enseignants. Le numéro 144, « Missions et formation des enseignants de demain » qui contient des analyses riches sur le sujet, traçait des pistes que la mise en place des ESPE demande, trois années plus tard, de parcourir de façon plus systématique.

La réforme de la formation des enseignants portée par la loi de refondation de juillet 2013 a permis de rétablir une formation initiale en alternance à forte dimension professionnalisante dans un contexte original de nouvelles écoles créées au sein des universités. Si la mise en place de ce nouveau modèle s'est effectuée dans des conditions d'urgence qui ont placé les questions de gouvernance au premier plan, le temps est venu aujourd'hui de porter un regard sur l'étape qui vient d'être franchie au terme de presque quatre années d'existence des ESPE.

Depuis la loi de 2013, de nombreux rapports, articles et prises de position médiatiques ou syndicales ont accompagné la mise en place des nouvelles ESPE et plus largement, la mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants<sup>1</sup>.

Ce nouveau numéro permet de prendre un peu de recul et de jeter un œil dans le rétroviseur. Nous avons fait le choix de mettre l'accent sur l'évaluation de la réforme de 2013 sous le prisme d'une politique publique porteuse d'enjeux majeurs pour l'avenir du système éducatif, s'inscrivant dans une succession récente de réformes et se référant à des cadres institutionnels et des cultures

- 
1. – Rapport public annuel – Février 2012 – Cour des comptes, chapitre « La formation initiale et le recrutement des enseignants », et Référé du 30 janvier 2015 sur la formation continue.  
– Rapports des inspections générales (IGEN et IGAENR) : septembre 2014, octobre 2015 et dernièrement octobre 2016.  
– Rapport du comité de suivi de la loi de refondation de l'école en novembre 2015.  
– Rapports du comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants.  
– Rapports parlementaires (Assemblée nationale et Sénat) : *L'an I des ESPE, un chantier structurel* en juin 2014.  
– Rapport d'information de la mission d'information sur la formation des enseignants en septembre 2016.

professionnelles très diversifiés. Ce numéro interroge donc la rénovation de la formation initiale des enseignants et la mise en place des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation à travers quatre grands thèmes : les raisons de cette refondation, le point de vue des acteurs, la relation des ESPE aux territoires et la comparaison à d'autres systèmes de formations dans le monde francophone.

Il ne s'agit pas ici de faire un bilan qui ne saurait être exhaustif, c'est sans nul doute encore prématuré, mais de fournir les premières analyses, d'apporter des éléments et des points de vue qui ont pu s'exprimer à différents moments et en différents lieux, sans nécessairement être confrontés les uns aux autres.

## Refonder la formation des enseignants : pour quoi faire ?

La question, adressée aux différents contributeurs de la première partie de ce numéro, porte bien sur les raisons de cette réforme. Pour quelles raisons la formation initiale des enseignants est-elle au cœur de la refondation de l'école telle que l'a imaginée la majorité présidentielle arrivée au pouvoir en 2012 ? Que doit-elle changer ? S'agit-il d'une réforme de plus ou d'un changement de paradigme ?

Dès 2012, les Assises de la refondation de l'école font apparaître une évidence : la nécessité d'un retour impératif à une formation initiale des enseignants : « *enseigner est un métier qui s'apprend* », ce constat s'accompagnant d'un réquisitoire sévère et unanime contre la réforme qui avait vu, lors de la législature précédente, disparaître la formation professionnelle au profit d'une mastérisation certes généralisée, mais essentiellement disciplinaire et non spécifique au métier d'enseignant. Le projet de réforme se veut dès lors ambitieux et volontariste. Il s'agit d'offrir, à travers une formation en alternance, tournée résolument vers la professionnalisation et soucieuse des difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier, des enseignements spécifiques aux différentes disciplines et des modules portant sur toutes les dimensions de l'exercice de leur futur métier : actualiser leurs connaissances, préparer leurs cours, utiliser des ressources numériques, travailler en équipe, accompagner les élèves en situation de handicap, faire connaître et respecter la laïcité, etc. Il s'agit aussi de recruter les meilleurs, notamment parmi ceux qui se détournent de la carrière, en particulier dans les domaines qui connaissent une pénurie de candidats, tout en élargissant le vivier de recrutement à des profils plus diversifiés. Le concours est maintenu, mais il doit être revu et ne plus se limiter, ou presque, au contrôle des connaissances liées à la discipline enseignée. Cette réforme doit conduire au développement d'une culture partagée et à une revalorisation, y compris pécuniaire, du métier. Toutes ces exigences, comme le rappelle Jean-Michel Jolion, dans la seconde partie de ce numéro de la revue, n'empêcheront pas d'avancer très rapidement et de mettre en place la réforme dès la rentrée 2013.

La première contribution, celle d'Alain Boissinot, à travers cinq questions essentielles, permet de bien planter le décor : les enseignants ne sont-ils que les membres d'un corps ? Faut-il se conformer à un modèle ou prendre en compte d'autres éléments de la réalité qui résistent parfois aux modèles ? Est-il principalement question de recruter ou de former des maîtres ? S'agit-il de les aider à se conformer aux attentes du passé ou à

se préparer à celles de l'avenir ? Enfin, comment imaginer des profils professionnels réellement adaptés ?

Olivier Rey poursuit ces interrogations à propos des savoirs de référence nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Existe-t-il, pour tous les enseignants, un socle commun ? Quels sont les savoirs sur l'éducation produits par l'Université qui doivent contribuer à la formation ? Quel est le lien entre ces savoirs et ceux produits par la pratique ? Poursuivant le propos, Éric Bruillard aborde le problème du numérique et de l'école qu'il qualifie volontiers de post-moderne. C'est aussi ce qu'interroge François Taddei lorsqu'il aborde la formation des enseignants pour une école qui s'inscrit dans une société apprenante. Et si l'école, la société et la formation des enseignants changent, que dire des concours qui sont destinés à offrir à l'Institution les garanties nécessaires par rapport au recrutement des nouveaux titulaires ? Ce sont des concours rénovés qui sont au cœur du texte de Pierre Desbiolles.

Dans la dernière contribution de cette première partie, Mohamed Harfi ose une question que le monde de l'enseignement reçoit souvent avec beaucoup de méfiance et de suspicion : quel est l'impact économique de la formation des enseignants, notamment de manière indirecte lorsqu'ils contribuent à l'accroissement des performances des élèves qui leur sont confiés ? Cette difficile question repose naturellement sur l'acceptation de l'idée que l'école est aussi, mais pas seulement, un vecteur économique. Il ne s'agit pas d'ailleurs de se limiter à l'amélioration de la moyenne nationale à des tests du type PISA, mais de se préoccuper des effets que la formation initiale des enseignants pourrait produire sur les inégalités entre élèves et des améliorations qu'il serait possible de proposer dans le domaine de la formation initiale à partir d'une étude attentive d'autres systèmes éducatifs.

## **Le point de vue des acteurs : une vision partagée ?**

La caractéristique première du dispositif mis en place en 2013 sur laquelle s'accordent l'ensemble des observateurs renvoie à la complexité structurelle d'un système qui fait intervenir de multiples acteurs, à des niveaux de responsabilité différents, porteurs d'attentes fortes et parfois contradictoires. Il était donc légitime de donner la parole à ceux qui sont en charge de sa mise en œuvre et tenter d'analyser au-delà de leurs positionnements respectifs les éléments de convergence propices à la réalisation des objectifs partagés de professionnalisation accrue des enseignants dans notre pays. Il est non moins pertinent de se reporter à la genèse de cette réforme, Jean-Michel Jolion, observateur privilégié de cette période, met l'accent sur le caractère innovant de la démarche retenue pour le déploiement simultané du nouveau dispositif, sur l'ensemble des sites, dans ses dimensions tant législatives, réglementaires, qu'opérationnelles, dans le cadre d'une co-construction entre les acteurs de terrain et les élus.

Aucune réforme récente n'a fait l'objet d'une attention aussi soutenue que celle des ESPE tant dans sa conception que dans sa mise en œuvre ; Daniel Filâtre en apporte le témoignage en sa qualité de président du Comité de suivi de la réforme créé en novembre 2013. Considéré avant tout comme un lieu stratégique de réflexion et de prospective, son action en faveur de l'amélioration entre formation et professionnalité enseignante, complète celle des autres

instances (inspections générales/missions parlementaires/cour des comptes...) davantage positionnées sur l'évaluation de la réforme en tant que politique publique. Les travaux du comité de suivi ont eu pour objectif de faire évoluer sous forme de contributions et d'avis la doctrine de la formation initiale des enseignants au service de l'ensemble des acteurs et de la réussite des fondamentaux de la réforme : qu'en est-il plus de 3 ans après la création des ESPE ? La réponse oscille entre bilan en demi-teinte et vision délibérément positive mais lucide sur la nécessité impérieuse de continuer à accompagner avec volontarisme ces écoles encore très jeunes (c'est la position du comité...).

Les parlementaires ont également manifesté un intérêt soutenu et inscrit dans la durée de leurs travaux pour la mise en place du nouveau dispositif des ESPE. Yves Durand, député, président du Comité de suivi de la loi de refondation, retrace les grandes étapes de ce suivi et en souligne les points saillants, en particulier sur une thématique qui a très tôt fait polémique et suscité certaines tensions entre les universités et les ESPE : le mode d'allocation des moyens mis à disposition des nouvelles écoles au titre de la formation des enseignants. La difficulté à appréhender la réalité des coûts consacrés à cette activité tant dans les universités que dans les services académiques et l'absence d'outils de mesure adaptés ont fait ainsi l'objet de recommandations visant à consolider le modèle économique des ESPE.

Les directeurs d'ESPE se sont pour leur part trouvés d'emblée dans la position difficile du maître d'œuvre d'une réforme en cours de construction, sous pilotage national, dans le cadre juridique d'établissements universitaires autonomes... Malgré les difficultés rencontrées, Jacques Ginesté, président du Réseau national des ESPE, se félicite de la démarche de projet qui a présidé à l'installation des nouvelles écoles, tant le pari n'était pas gagné d'avance. Certes, la dynamique ainsi créée doit sans relâche être confortée, complétée, accompagnée pour faire évoluer durablement les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Les directeurs de ces composantes universitaires spécifiques que sont les ESPE et leurs équipes portent à l'évidence une responsabilité directe et majeure dans la réussite du processus de structuration du secteur de l'éducation organisant formation et recherche.

Rappelons que la loi d'orientation et de programmation de 2013 a fixé deux priorités : la formation des enseignants et le premier degré. Peut-on en déduire que la réforme portant création des ESPE a pris en compte la ou plutôt les spécificités « historiques » du premier degré dans toute leur complexité ? Comment la formation initiale a-t-elle intégré les besoins des nouveaux enseignants et l'évolution du rôle des différents formateurs ? Quels sont les processus et contenus de formation à l'œuvre dans le premier degré ? C'est à ces questions que se propose de répondre Guy Charlot, DASEN, en fixant quelques repères tirés de son expérience de terrain, dans un contexte marqué par la diversité des lieux d'exercice, la diversité des publics accueillis et, enfin, la diversité des lauréats des concours de recrutement des professeurs des écoles, dont une part non négligeable voire majoritaire, n'est pas titulaire d'un master MEEF.

Comme l'indique Philippe Tournier dans son témoignage, la question majeure du management de la réforme de la formation des enseignants et de l'organisation des deux années de master laisse entières des fragilités repérées dès la mise en place des ESPE, notamment en termes de gouvernance et de professionnalisation. Donner du sens à la réforme, en faisant confiance

aux acteurs, en mettant les établissements formateurs au cœur du dispositif et en dépassant l'opposition stérile entre savoirs disciplinaires et acquisition des pratiques professionnelles : telle devrait être la priorité de cette nouvelle page des ESPE qui s'ouvre aujourd'hui.

Interrogés par une équipe de l'École de journalisme et de communication de l'Université d'Aix-Marseille, en accord avec l'ESPE d'Aix-Marseille, les regards croisés tant des étudiants de M1 ou M2, dans les mentions « professeur des écoles » ou « conseiller principal d'éducation », se sont portés sur leur formation en ESPE. Futurs acteurs du système éducatif et bénéficiaires de la formation, étudiants de master ou fonctionnaires-stagiaires..., tous semblent porter un regard aussi « critique qu'enthousiaste » et convergent vers une demande accrue de soutien dans leur apprentissage du métier d'enseignant. Ils sont nombreux à s'interroger sur le bon équilibre entre des injonctions difficiles à concilier dans le temps court qui leur est dévolu sur deux années de master MEEF : la préparation au concours que certains n'hésitent pas à qualifier de bachotage, la maîtrise des savoirs de référence dans le cadre du master, l'alternance en établissement nécessitant un investissement personnel très important et la sensibilisation à la recherche avec la rédaction d'un mémoire.

Un regard enfin sur l'histoire de la mastérisation et sur ses effets dans l'enseignement catholique complète ce large panorama des acteurs impliqués dans les réformes de la formation des enseignants. Saluant avec satisfaction la stabilisation apportée par la réforme de 2013, Yann Diraison ne mésestime pas pour autant les fragilités d'un système à l'équilibre économique délicat et qui peine à répondre à des questions majeures comme celle de l'adéquation entre le modèle de formation et le modèle de recrutement, en prônant clairement le choix de la professionnalisation pour le contenu des concours de recrutement.

Si tous les contributeurs reconnaissent qu'une dynamique d'universitarisation est bien enclenchée et en voie de consolidation, ils n'en soulignent pas moins le caractère inachevé de la réforme, et pointent notamment un manque d'évaluation des effets attendus, une interrogation de plus en plus forte sur la place du concours et sur l'organisation des deux années de master entre, d'une part, bachotage du concours en M1 et, d'autre part, gestion de l'alternance et du mémoire de recherche en M2. À la lecture des contributions qui font l'objet de cette troisième partie de la revue et malgré les positionnements différents, des points de convergence se dessinent avec une netteté qui relève d'un consensus fort : au bout de presque quatre années d'existence, les ESPE ont consolidé leur positionnement dans le paysage universitaire, cet objectif n'ayant pu être atteint que par la mobilisation exemplaire de tous les acteurs, mobilisation qui a permis de relever souvent dans l'urgence, parfois dans des conditions difficiles, les défis de la mise en œuvre d'une réforme de grande ampleur. Cette mobilisation a été telle qu'une nouvelle réforme aurait du mal à emporter l'adhésion des acteurs, et ce d'autant plus qu'il reste de nombreux points de fragilité à faire évoluer et des leçons à tirer du fonctionnement actuel du dispositif. Les réformes institutionnelles qui se sont succédées depuis dix ans ont concentré beaucoup d'énergie sur les thématiques organisationnelles au détriment des questions de fond sur le contenu des formations et les méthodes d'enseignement. C'est ce défi auquel il convient désormais de répondre.

## Les ESPE : une réelle opportunité pour les territoires

La troisième partie de la revue aborde sous un angle inédit les choix d'organisation effectués en matière de formation des enseignants qui s'inscrivent tout autant dans le contexte de l'enseignement supérieur que dans celui des services déconcentrés de l'État. Cette dimension territoriale de la politique de formation des enseignants, analysée par Jean-Richard Cytermann, confirme tout d'abord que la création des ESPE est au cœur des problématiques d'organisation territoriale de l'enseignement supérieur, dans la logique de la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013 qui impose pour la première fois une coordination territoriale aux établissements sous la forme, au choix, d'une fusion, d'une association ou d'une COMUE, les ESPE nouvellement créées ayant vocation à être positionnées à l'un des trois niveaux selon les sites. Mais parallèlement, l'organisation des ESPE n'est pas sans lien avec les choix de gestion de l'État employeur, et notamment la répartition des compétences entre niveaux national, académique et départemental, source de difficultés en matière de gestion des ressources humaines et donc de disparités régionales.

Le regard de la Conférence des présidents d'université, par la voix de Gilles Roussel, son président, complète ce constat en mettant en exergue la dimension universitaire renforcée de la formation des enseignants depuis la loi de 2013, et en exprimant le souhait non seulement de ne pas revenir sur le rattachement des ESPE aux universités, mais d'aller jusqu'au bout de la logique d'universitarisation revendiquée mais partiellement mise en œuvre. Ce principe aujourd'hui acquis d'un ancrage universitaire des ESPE ne doit pas en effet masquer la nécessité de poursuivre la réflexion sur de nombreux points d'amélioration du dispositif tel qu'il a été construit, sans pour autant remettre en cause son architecture générale. Ainsi doit-on répondre aux interrogations sur les relations interuniversitaires à l'échelle des sites, l'articulation des rôles entre le formateur et l'employeur, le recrutement des enseignants des ESPE au regard des politiques nationales et universitaires de gestion des ressources humaines, la place de la recherche sur l'éducation dans les ESPE et dans la formation, la rationalisation de la carte des formations, autant de préoccupations communes dont il faudrait se saisir. À l'évidence, tous les objectifs ne sont pas encore atteints, et notamment celui d'une gouvernance partenariale efficiente qui montre toujours des signes de fragilité persistants et qui gagnerait à être recentrée sur la cohérence de la formation plus que sur la représentation institutionnelle de tous les acteurs à l'échelle des sites. À terme, la consolidation de ce nouveau type de gouvernance apportera des évolutions importantes dans la formation, son organisation et ses contenus.

En écho à l'affirmation par les présidents d'université de leur attachement à la formation des enseignants comme mission majeure de leurs établissements, il importe tout naturellement de rechercher le point de vue de l'État employeur sur ce délicat équilibre entre Université(s), ESPE et services académiques ; Marie-Danièle Campion, en sa qualité de Rectrice de l'académie de Clermont-Ferrand, met en évidence l'importance des nouvelles stratégies ouvertes par la création des régions interacadémiques. Ce sont autant d'occasions à saisir pour encourager les convergences dans le premier degré au-delà des spécificités des départements, pour construire un continuum de formation à l'échelle du site académique, et enfin, dans le



cadre des nouvelles régions académiques, pour optimiser les coopérations entre ESPE en mutualisant les expertises.

Un retour d'expérience sur la création d'un Institut Carnot de l'éducation (ICE) en région, celle d'Auvergne-Rhône-Alpes, laisse entrevoir des possibilités intéressantes de structuration des territoires autour de la recherche en et sur l'éducation, en lien nécessairement étroit avec les ESPE qui sont soit associées, soit à l'initiative de la plupart des projets d'ICE. Structure de proximité, d'échanges et d'élaboration de projets partagés entre chercheurs et praticiens, l'ICE a vocation à essaimer progressivement sur l'ensemble du territoire national, sous réserve d'une clarification de leur modèle économique, au-delà du seul financement de l'État.

## **Pour éclairer les débats : un regard francophone sur la formation des enseignants**

Cette quatrième et dernière partie offre un regard au-delà des frontières hexagonales. Après avoir mis en évidence l'intérêt des comparaisons internationales, mais aussi leurs limites, le texte de Gilles Baillat et Daniel Niclot offre de (re)visiter la formation initiale des enseignants en Europe<sup>2</sup>. Il ne s'agit pas ici de proposer un modèle à suivre, mais de souligner la diversité des solutions adoptées et certaines convergences. Si la diversité peut s'exprimer en fonction de l'histoire des systèmes éducatifs, de leur organisation... les convergences importantes apparaissent aussi. Elles résultent sans doute de réflexions au moins partiellement indépendantes, mais aussi d'un intérêt mutuel de plus en plus évident. Les travaux menés par Eurydice<sup>3</sup>, réseau européen destiné à fournir de l'information sur les systèmes éducatifs et les politiques de 38 pays, ne sont sans doute pas étrangers à cette meilleure connaissance mutuelle des autres modèles nationaux. À côté des études sur le rendement scolaire, comme PISA le propose, les travaux d'Eurydice permettent de mieux connaître les cadres dans lesquels l'École s'organise, et en particulier, la formation des enseignants. Comme les quatre contributions qui suivent le texte de Baillat et Niclot l'illustrent, la mastérisation ou, du moins, le passage d'une formation strictement professionnelle dans des écoles spécifiques à une formation de type universitaire semble constituer une tendance, même si celle-ci n'est pas encore totalement réalisée, comme en Belgique francophone (Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure) ou si elle prend la forme d'une formation en quatre années au niveau du premier cycle, comme au Luxembourg (Poncelet, Kloos et Busana). Cette tendance semble s'être diffusée à partir de l'Amérique du Nord, notamment au Québec (Lessart) qui connaît sans doute depuis le plus longtemps cette formule. La situation peut être variable au sein d'un même pays, lorsque celui-ci, comme la Suisse (Lussi-Borer), compte presque autant de systèmes éducatifs qu'au sein de l'Union européenne. L'allongement de la formation est aussi l'une des

2. Gilles Baillat et Daniel Niclot sont notamment les co-auteurs de Baillat, G. Niclot, D. Ulma, D. (2010), *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».
3. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main\\_Page](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page)



observations qui résulte directement de cette universitarisation de la formation. Celle-ci n'est sans doute pas sans rappeler que le métier se complexifie et que si une formation professionnelle est toujours souhaitée, elle prend place le plus souvent dans une forme d'enseignement supérieur qui ne se singularise pas complètement des autres formations opérées à ce niveau. Les questions sont naturellement nombreuses par rapport à l'organisation de ces formations dans les différents systèmes éducatifs. S'agira-t-il plutôt d'une formation de type simultané (formations disciplinaire et pédagogique sont données en même temps durant tout le cursus) ou consécutif (la formation disciplinaire précède la formation pédagogique) ? Quelle sera la part des stages et de la formation sur le lieu de formation ? Sélectionne-t-on les candidats à l'entrée de la formation, pendant celle-ci ou à l'issue de celle-ci ? L'enseignant est-il titulaire d'une fonction publique ou devra-t-il offrir ses compétences sur le marché du travail une fois son diplôme obtenu ?

On le voit, regarder la manière dont nos voisins – et le choix de quatre systèmes éducatifs francophones permet aux lecteurs de poursuivre leurs propres recherches, sans la barrière de la langue – c'est aussi interroger notre propre système éducatif, son organisation, ses évidences et ses impossibilités. C'est en tout cas l'objectif poursuivi par les coordonnateurs de ce numéro à travers cette dernière partie.

Monique RONZEAU

*Inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IGAENR)*

Marc DEMEUSE

*Professeur à l'Université de MONS (Belgique)  
Institut d'administration scolaire*