

Paris, le mardi 19 décembre 2017

Journée des entretiens du Réseau national des ÉSPÉ

Bilan et perspectives

Recherche

Structuration de la recherche

La mission de structuration des recherches en éducation fait partie des missions assignées aux ÉSPÉ. À travers leur COSP, elles ont mis en place des organisations qui visent cette structuration, grâce à la nomination d'un directeur-adjoint à la recherche, par la constitution d'une commission recherche spécifique et/ou par la mise en place d'un service de soutien à la recherche. Deux ÉSPÉ se sont dotées de ces trois éléments de structuration.

Au-delà de ces organisations internes, plusieurs ÉSPÉ contribuent localement à la structuration de la recherche, notamment au travers de la constitution de fédérations d'unités de recherche autour des questions d'éducation, que ce soit sous la forme de structures fédératives de recherche ou de groupements d'intérêt scientifique :

- Six structures fédératives de recherche impliquant les ÉSPÉ d'Aix-Marseille, Bretagne, Corse, Franche-Comté, Lorraine, Toulouse.
- Cinq groupements d'intérêt scientifique impliquant les ÉSPÉ de Lille, Nice, Paris, Poitiers, Strasbourg.
- Un Institut Carnot de l'Éducation implanté en région Auvergne-Rhône-Alpes, impliquant trois ÉSPÉ (Clermont-Ferrand, Grenoble, Lyon) et associant plus de dix projets de recherche à des projets d'actions éducatives financées à hauteur de 1,5 M€. Plusieurs projets de création d'ICE sont en émergence. Ainsi, les ÉSPÉ d'Amiens et de Lille sont dans cette démarche commune qui associe les deux académies de la région académique, les unités de recherche de l'académie et ont défini des axes de structuration de la recherche.
- Plusieurs universités ont fait le choix de rattacher les unités de recherche à leurs composantes et rattachent ainsi des unités de recherche à l'ÉSPÉ (par exemple, l'IREDU en Bourgogne et l'ERCEA en Centre Val de Loire).

Projets en réponse à des programmes d'appel d'offres de recherche

Onze projets ANR dans lesquels sont impliquées les ÉSPÉ d'Aix-Marseille, Bourgogne, Bretagne, Créteil, Limoges, Montpellier, Nantes, Nice, Poitiers. Les financements obtenus varient de 250 k€ à 450 k€ pour un montant global de l'ordre de 3,5 M€.

Dix projets européens dans lesquels sont impliquées les ÉSPÉ d'Aix-Marseille, Corse, Créteil, Guadeloupe, Martinique, Nice, Nouvelle-Calédonie, Toulouse. Quatre projets ont obtenu un financement supérieur à 1 M€ et le montant global de ces projets est de l'ordre de 8 M€.

Quinze autres projets financés dans lesquels sont impliquées les ÉSPÉ d'Aix-Marseille, Bordeaux, Bourgogne, Bretagne, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nantes, Paris, Poitiers, Strasbourg, Versailles. Les financements obtenus sont de quelques dizaines de milliers d'euros à quelques centaines pour un financement global de l'ordre de 800 k€.

Programmes d'investissements d'avenir PIA2 et PIA3

Quatorze ÉSPÉ sont engagées dans un ou plusieurs des vingt-deux projets retenus dans le cadre du programme e-Fran (Territoires numériques éducatifs) du PIA2 (Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Bretagne, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lyon, Montpellier, Lorraine, Nice, Paris, Poitiers, Toulouse).

Neuf projets s'intéressent au premier degré et huit au collège.

Onze projets parmi ces vingt-deux s'intéressent aux apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter), quatre aux modes d'apprentissage par le numérique et deux à l'éducation scientifique et technologique. Les vingt-deux projets sont financés à hauteur de 19,5 M€.

Deux ÉSPÉ (Aix-Marseille, Nice) ont contribué au dépôt d'un projet d'École Universitaire de Recherche (EUR) dans le cadre du PIA3.

Projets visant le développement des relations Recherche, Formation, Terrain

Nous n'avons pas de données très détaillées sur l'ensemble des initiatives construites localement mais toutes les ÉSPÉ ont développé, sous différentes formes, des collaborations construites entre des équipes pédagogiques d'établissements scolaires (écoles, collèges,

lycées) et des équipes de recherche dans le cadre des projets académiques. Plusieurs académies (Aix-Marseille, Bretagne, Bourgogne, Créteil, Grenoble, Lyon, Nancy-Metz, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, ou encore Strasbourg) affichent clairement l'ambition d'adosser la formation continue à la recherche. Par exemple, le rectorat d'Aix-Marseille a lancé auprès des écoles et collèges de REP et REP+ un appel à projet doté de 120 000 € qui a permis de sélectionner six projets associant ces équipes à des équipes de recherche.

Organisation de manifestations scientifiques

Outre l'organisation du *Printemps de la recherche* (quatrième édition en 2018), de nombreuses ESPÉ sont engagées dans l'organisation de colloques scientifiques, de séminaires et de journées d'études.

C'est plus de cent vingt colloques ou séminaires scientifiques (entre décembre 2014 et août 2017) qui ont été répertoriés dans les activités affichées par les ESPÉ.

Sur la même période, plus de cent soixante-dix journées d'études son répertoriées également.

Certaines ESPÉ ouvrent aux plans académiques de formation ou aux plans départementaux de formation ces manifestations scientifiques (Aix-Marseille, Amiens, Bourgogne, Bretagne, Centre Val de Loire, Créteil, Grenoble, Lyon, Lille, Nice).

Publications

Le recensement conduit dans l'enquête du MESRI fait état de près de 1 000 chercheurs et enseignants-chercheurs qui ont participé. Cette population cite 722 revues scientifiques (citées au moins une fois) dont 230 sont citées au moins deux fois (dont un tiers sont en langue étrangère).

Cette même enquête répertorie, pour la période des quatre dernières années, plus de 800 articles et 500 ouvrages. Toutefois, cette évaluation semble en deçà de la réalité si les évaluations conduites auprès des fédérations de recherche sont prises en compte. Compte tenu de la diversité des disciplines universitaires engagées dans les recherches en éducation, l'identification des publications est complexe à établir. Si l'on se réfère aux archives ouvertes HAL avec comme mot clé « éducation », ce sont plus de 7000 articles par an qui sont répertoriés.

Ressources humaines

Les personnels affectés dans les ESPÉ sont majoritairement des enseignants 1^{er} ou 2nd degré (68% en 2015). Les enseignants-chercheurs ne représentent que 32% (5% de PU et 27% de MCF). Plusieurs universités ont entrepris des plans plus ou moins ambitieux de transformation de cette masse salariale en transformant les emplois du 2nd degré en emplois d'enseignants-chercheurs.

Par exemple, Aix-Marseille Université applique cette politique depuis la campagne 2014. La proportion d'enseignants-chercheurs est passée de 38% en 2013 à 48% en 2017 (dont 8% de PU). Les profils recherche de ces emplois sont arrêtés avec les unités de recherche membres de la fédération de recherche pour développer le potentiel de recherches en éducation de l'université. À Amiens, ce travail de repyramidage a permis de faire passer la proportion d'enseignants-chercheurs de 22% en 2013 à 34% en 2017.

Accroître le potentiel d'enseignants-chercheurs (et donc celui de recherche pour l'université) par transformation des emplois d'enseignants affectés dans l'enseignement supérieur pour les ESPÉ s'accompagne, à masse salariale constante, d'une réduction importante du potentiel d'enseignements. Prendre en compte les besoins en potentiel d'enseignements ne peut s'envisager qu'avec un engagement plus important des académies dans les projets académiques avec la mise en place d'un plan pluriannuel concerté au niveau national. L'ensemble des emplois concerne environ 2 700 enseignants et 1 300 enseignants-chercheurs. Inverser ces proportions supposerait de transformer 1 400 emplois d'enseignants en enseignants-chercheurs et de compenser 700 équivalents temps-pleins d'enseignants.

Relations internationales

Pratiquement toutes les ESPÉ sont engagées dans des politiques de relations internationales, souvent dans le cadre de politique RI de leur université et également en relation et complémentarité avec la politique développée par leur académie. Cette double interaction permet de répondre à beaucoup de dispositifs originaux qui concernent tout autant le caractère universitaire de la formation que le caractère professionnel des métiers de l'enseignement et de l'éducation. Ces relations font l'objet de nombreuses conventions et pratiquement toutes les zones géographiques sont concernées.

Trois types d'actions organisent largement les relations internationales : la mobilité des étudiants, l'expertise et la recherche.

Mobilité des étudiants

Avec la délivrance du diplôme de master MEEF, les ESPÉ sont devenues attractives pour les étudiants étrangers européens grâce aux programmes Erasmus. Les étudiants des pays francophones se tournent vers les initiatives de l'AUF notamment et plus généralement dans le cadre des accords bilatéraux entre leurs pays d'origine et la France. Le R-ESPÉ est largement sollicité pour accompagner la construction de partenariats (par exemple, Allemagne, Chine, États-Unis avec l'état de la Louisiane, Finlande, Maroc, Mexique, Paraguay, Sénégal, Suède, Tunisie, Taïwan).

On peut distinguer trois types de mobilités entrantes distincts : (1) l'inscription dans un parcours d'études en France (cas des étudiants Erasmus), (2) l'accueil d'étudiants étrangers qui viennent suivre le cursus en France (essentiellement les pays francophones) et (3) des dispositifs de qualification et de formation de professionnels en exercice qui viennent pour se perfectionner.

La mobilité sortante est particulièrement réduite pour les étudiants du master MEEF en raison de l'organisation particulière de la formation (concours en M1, fonctionnaire-stagiaire en M2) qui limite les possibilités de déplacements. Par exemple, l'ESPÉ de Martinique a initié cette année un stage de 15 jours pour les étudiants et stagiaires des masters MEEF, sur l'île de Sainte-Lucie en Caraïbe. Ces stages se sont déroulés lors des vacances de la Toussaint (où les établissements de l'île sont en activité), avec un double objectif : (1) une immersion dans les écoles et établissements scolaires afin de découvrir un autre système éducatif et (2) un recueil de données afin de réaliser une analyse culturelle comparative dans le cadre du mémoire de master MEEF. Le développement de ce type de mobilité est essentiel pour renforcer l'ouverture des formations et ne peut être envisagé qu'en faisant évoluer l'organisation de la formation. Pour répondre aux mêmes objectifs, l'ESPÉ d'Amiens a créé un parcours à l'International au sein du MEEF 1^{er} degré, avec 40% d'enseignements en langue anglaise, un stage à l'étranger obligatoire de deux à quatre semaines (M1 et M2 non lauréats du concours) dans un établissement étranger partenaire, et une initiation à la recherche centrée sur une analyse culturelle comparatiste.

Expertise

De nombreux pays (Algérie, Bangladesh, Brésil, Burkina Faso, Cambodge, Cameroun, Chili, Gabon, Haïti, Honduras, Liban, Malaisie, Mali, Maroc, Mexique, Pakistan, Pérou, République Démocratique du Congo, Saint Domingue, Salvador, Sénégal ou encore Vietnam) ou des institutions internationales (Unesco, AFD, Banque mondiale...) font de plus en plus appel à des équipes d'experts d'une des ESPÉ pour les conseiller sur l'évolution de leur système éducatif et/ou leurs formations d'enseignants. L'expertise française est très appréciée et de plus en plus recherchée, souvent comme une alternative forte au modèle d'éducation anglo-saxon.

Formations à l'étranger

Les ESPÉ se sont engagées dans des organisations de formation à destination d'une part des de cadres, à l'étranger. D'autre part, ces formations sont également destinées aux enseignants des établissements français à l'étranger.

Les exemples de l'ESPÉ de Lyon au Maroc, en partenariat avec le réseau MLF-OSUI, de l'ESPÉ de Caen aux États-Unis, en partenariat avec le réseau MLF Amérique du nord, ou encore de l'ESPÉ de Clermont-Ferrand au Liban et aux Émirats arabes unis, en partenariat avec l'AFLEC, sont notables. Les professeurs recrutés localement, qui travaillent dans un établissement français à l'étranger principalement, y sont formés (voir rapport IG Pietrzyck : *La formation initiale des professeurs de recrutement local dans les établissements homologués du Liban*).

Coopérations scientifiques de recherches en éducation

Au-delà des projets mentionnés dans le chapitre précédent, il est nécessaire de mentionner l'implication d'ESPÉ dans des coopérations et des réseaux scientifiques internationaux, attestée par de nombreuses conventions de partenariats et/ou de coopérations scientifiques.

Numérique éducatif

Outre l'intégration de l'usage des technologies numériques dans les organisations des formations mises en œuvre dans chaque ESPÉ, le numérique éducatif fait l'objet d'une attention particulière dans de nombreuses ESPÉ. Les axes de développement concernent l'évaluation des compétences, le déploiement de e-portfolio de compétences, la formation à distance (notamment l'accompagnement personnalisé), l'acquisition des compétences numériques (en lien avec le C2I2e), les dispositifs pédagogiques innovants (approche par projet, classes virtuelles ou encore simulations).

De nombreuses équipes d'ESPÉ collaborent à l'élaboration de modules dans le cadre de M@gistère.

Plusieurs ESPÉ ont développé des pôles de ressources numériques, notamment chargés de soutenir les équipes pédagogiques et/ou de recherche dans le développement et le déploiement des technologies numériques. Ces pôles travaillent en concertation avec les ateliers Canopé et les services correspondants des universités.

Au-delà des projets e-Fran, on note de nombreuses actions de recherche relatives au numérique éducatif (apprendre sur et par le numérique) et relative à l'évolution des pratiques pédagogiques grâce à l'influence du développement et de la généralisation des technologies numériques (par exemple, le projet de recherche École Éloignée en Réseau porté par l'ESPÉ Clermont-Auvergne en partenariat avec ACTé et le rectorat de l'académie, environ 75K€).

Les fédérations de recherche constituées dans cette dynamique de structuration des recherches en éducation donne une part importante aux recherches sur le numérique éducatif. Ainsi, parmi d'autres exemples, un des axes de la fédération toulousaine porte sur les « *Environnements Informatiques pour les Apprentissages Humains* ». À Aix-Marseille, une partie du travail de la fédération

SFERE-Provence se fonde sur la problématique relative aux « *Nouveaux outils et dispositifs éducatifs* ». En outre, à Poitiers, le GIS « *Innovier avec le numérique pour l'enseignement, la formation et les apprentissages* » irrigue le paradigme de la formation.

Formation

Attractivité

Toutes les ESPÉ ont largement augmenté leurs effectifs et leurs offres de formation (33 000 étudiants en 2012 ; 40 000 en 2013 ; 57 000 en 2014 ; 68 000 en 2016). En raison de l'accroissement important du nombre de postes offerts aux concours durant la même période, certaines disciplines (mathématiques, lettres, anglais...) ou certaines académies pour le 1^{er} degré (Créteil, Versailles...) connaissent toujours des difficultés de recrutement.

Les étudiants inscrits en master MEEF réussissent mieux aux concours que les candidats issus d'autres formations (taux de réussite d'environ 50% pour les étudiants de l'ESPÉ contre moins de 30% pour les autres). Les fonctionnaires-stagiaires en difficulté durant leur année de stage sont majoritairement issus d'autres voies que celle du master MEEF.

Contenus de formation

Le cahier des charges proposé indiquait clairement la nécessité d'établir des équilibres entre les différents niveaux de maîtrise nécessaires pour exercer le métier d'enseignant :

- maîtrise des savoirs de la (les) discipline(s) à enseigner ;
- maîtrise de l'enseignement de ces savoirs ;
- maîtrise du rôle d'enseignant dans le système éducatif.

Les dossiers d'accréditation montrent tous une évolution très positive vers une meilleure intégration et articulation des différents éléments de la formation, notamment par l'ancrage dans le développement de pratiques professionnelles réflexives. Ceci se traduit par une montée en puissance d'organisations de type démarche de projet, approche par compétence, pédagogie inversée, et par une meilleure intégration des contenus de formation entre eux. L'ensemble de ces problématiques vise un développement valorisé des compétences professionnelles.

Continuité de la formation en master

Les nombreux rapports réalisés sur le suivi de la mise en place des ESPÉ soulignent la confusion entre le processus de formation universitaire professionnalisant des enseignants et CPE et le processus de recrutement des fonctionnaires de l'Éducation nationale. Le concours de recrutement placé en 1^{er} année de master partage la formation en deux (avant et après le concours). Son organisation en épreuves écrites (admissibilité) et orales (admissions) ne permet pas de vérifier le développement des compétences professionnelles des étudiants en formation. En 1^{er} année, les étudiants sont polarisés sur la réussite au concours, -y compris dans les concours où le taux de sélection est très faible-, au motif qu'avant d'être un bon enseignant, il s'agit d'être un enseignant tout court et que pour cela il faut réussir le concours. En 2^e année, les fonctionnaires-stagiaires sont submergés par la prise en main des classes qu'ils ont en responsabilité. Ils sont soumis à la pression de l'urgence de « *préparer leurs cours* ». L'arrivée directement en 2^e année de fonctionnaires-stagiaires qui ont réussi le concours sans avoir suivi la formation en 1^e année de master (dispenses de diplômes, titres ou diplômes équivalents...) renforce davantage la rupture entre l'avant et l'après concours.

Or, cette rupture est contreproductive et permet de comprendre de nombreuses difficultés rencontrées par les ESPÉ pour mettre en place une formation universitaire professionnalisante. Par exemple, une étude conduite par le réseau montre que les fonctionnaires-stagiaires en difficulté repérés lors de leur année de stage en responsabilité sont principalement issus des cohortes dispensées de la première année de formation. Alors que pour toutes les autres professions de niveau master, la formation universitaire s'établit sur un cursus de professionnalisation en quatre ans (écoles d'ingénieurs, dentaires, ou encore de pharmacie), la formation universitaire des enseignants se circonscrit à une année post concours. En effet, les années précédant le concours sont consacrées à sa préparation.

Le principal enjeu à venir est de faire évoluer cette situation pour installer un cursus de formation universitaire professionnalisante qui s'appuierait sur le cycle de master complet (1^e et 2^e année). Il serait précédé de parcours spécifiquement dédiés à la professionnalisation en licence. Il serait suivi après le master d'un accompagnement à l'entrée dans le métier. Cela suppose de réinterroger le processus de recrutement de l'Éducation nationale de ses personnels enseignants et d'éducation en repensant la forme, la nature et l'organisation du concours.

Une telle organisation sur deux années pleines de formation universitaire, avec pour enjeu le développement des compétences professionnelles et l'acquisition des connaissances nécessaires, permettrait de :

- renforcer l'adossement à la recherche en développant les articulations recherche, formation, terrain ;
- développer les mobilités sortantes pour permettre au plus grand nombre d'étudiants de faire des stages professionnels dans d'autres pays, notamment en Europe (programmes Erasmus par exemple...) ;
- accroître l'intégration des différents champs de compétences et des domaines de connaissances convoqués dans la formation.

Le recours aux dispositifs usuels à l'université, tels que les validations d'acquis, les financements de reprises d'études et de réorientations professionnelles, favorise le maintien d'une forte attractivité pour les publics qui souhaitent devenir enseignant après une expérience plus ou moins importante dans d'autres voies professionnelles.

Suivi des stagiaires

Comme toute formation universitaire professionnalisante, les masters MEEF reposent largement sur une articulation étroite entre les stages en établissements scolaires et les temps de formation à l'université, dans l'ESPÉ.

Toutes les ESPÉ ont organisé des stages pour les étudiants de 1^{re} année (voire pour certaines, des stages pour les étudiants de licence, en L2 et L3). Ces stages sont généralement construits sur le principe d'une progressivité depuis la découverte du métier sous toutes ses facettes jusqu'à son exercice en responsabilité.

L'année de fonctionnaire-stagiaire fait l'objet d'un suivi qui permet d'intégrer les attentes de l'employeur en matière de titularisation avec les organisations de la formation. Toutes les initiatives conduites visent à mieux articuler la formation et le terrain en soutenant particulièrement le rôle de l'établissement scolaire comme lieu de formation. On notera notamment le développement d'initiatives pour accompagner les interactions entre l'établissement d'accueil et l'équipe pédagogique (Aix-Marseille, Amiens, Bretagne, Centre Val de Loire, Grenoble, Lille, Montpellier, Nantes, Strasbourg), ainsi que des dispositifs d'accompagnement plus soutenus des fonctionnaires-stagiaires en difficulté (procédure d'aide, formations pour les tuteurs de stagiaires en difficulté, formations spécifiques pour ces fonctionnaires stagiaires).

Par exemple, dans l'Académie de Montpellier, les enseignements de tronc commun du 2nd degré ont lieu dans des établissements (collèges-lycées) et font intervenir l'équipe de direction et les enseignants dans la formation. Les étudiants suivent la formation pendant l'année dans deux établissements (collège ou lycée).

La principale difficulté provient de l'ambiguïté du statut des étudiants fonctionnaires-stagiaires qui doivent concilier les exigences d'exercice du métier et les exigences de la formation ; l'éloignement entre le lieu de stage et le lieu de formation et la charge de travail qui pèse différemment dans l'année universitaire et dans les temps de formation sont des facteurs qui accroissent cette difficulté.

Professionalisation en licence

En amont, la grande majorité des universités intègre l'orientation vers les masters MEEF dans les dispositifs d'accompagnement professionnalisant de son offre de licences. Souvent adossés à des stages, ces dispositifs comportent généralement trois UE, une en L2 et deux en L3, et permettent aux étudiants de découvrir les métiers. Cette intégration, mal prise en compte lors de la mise en place des ESPÉ, est de plus en plus effective au fur et à mesure des nouvelles accréditations des licences. On peut penser que lorsque toutes les vagues d'accréditations seront passées, ce dispositif sera généralisé. Par exemple, à Montpellier en 2016, environ un tiers des étudiants de M1 MEEF ont suivi un parcours comportant des unités d'enseignement de professionnalisation en L2 et L3. Ce chiffre, qui était de 10% en 2015, est en progression constante. Lors de l'enquête réalisée, les étudiants répondent massivement que cela les a aidés à opter pour le master MEEF et que cela les a aussi aidés pendant le master MEEF.

De plus en plus d'universités intègrent des dispositifs complémentaires spécifiques pour les étudiants qui souhaitent devenir professeur des écoles et ceux qui visent l'enseignement professionnel et/ou technologique. Pour les premiers, la professionnalisation en licence s'accompagne généralement de deux UE de compléments disciplinaires en L3 (en lettres et sciences humaines pour les étudiants des filières scientifiques et en mathématiques, sciences et technologie pour les étudiants des filières ALLSH).

Le cas des étudiants qui visent l'enseignement professionnel et/ou technologique est plus complexe car il s'adresse à un public plus difficile à cerner (BTS, IUT, licences professionnelles) et souvent largement composé de professionnels en reconversion, clairsemés en effectifs souvent très faibles dans des zones géographiques beaucoup plus larges (on notera les dispositifs mis en place à Aix-Marseille, Lyon, Nancy-Metz, Toulouse ou encore Versailles).

Accompagnement à l'entrée dans le métier

De nombreux projets académiques intègrent progressivement la prise en charge de l'accompagnement à l'entrée dans le métier lors des deux premières années de titularisation. Certains poursuivent cet accompagnement en 3^e année (Créteil, Versailles). De nombreux dispositifs proposent un accompagnement personnalisé qui se décline à partir des acquis de la formation initiale; dans quelques cas, ce suivi s'appuie sur le développement de l'usage d'un portfolio de compétences.

C'est par conséquent un continuum de formation débutant en licence et se poursuivant après le master de façon personnalisée qui peut permettre aux néo-titulaires de réussir leur entrée dans le métier.

Formation continue

La majorité des ESPÉ a consacré ses premières années d'existence à mettre en place une formation initiale de qualité, conforme aux attentes institutionnelles. La mission de formation continue est souvent un chantier ouvert il y a peu de temps, destinée à prendre de l'ampleur dans les années à venir.

La formation aux certifications, telles que le CAPPEI, le CAFFA, le CAFIPEMF, est, dans de nombreux projets, adossée à la mention 4 du master MEEF avec la délivrance d'ECTS qui permettent aux candidats d'entrer, s'ils le souhaitent, dans une démarche de diplomation. Par exemple, en Centre Val de Loire, sont proposées les options « Publics en situation de vulnérabilité » ou « Enseigner par le numérique » en M2. Ces modules diplômants se déroulent en classes virtuelles, un samedi par mois et la 1^{ère} semaine des petites vacances, et sont diplômants.

Des dispositifs organisant les préparations aux concours internes, notamment les agrégations internes, sont largement développés dans le cadre des projets académiques dans plusieurs académies.

Dans de nombreuses académies, les ESPÉ participent activement aux PAF et aux plans de formation départementaux, mais également à la formation des cadres, notamment pour des apports de la recherche ou en ingénierie de la formation.

Quels que soient les contextes, le modèle à construire doit prendre en compte les spécificités des deux partenaires :

- Les ESPÉ, en partenariat avec les universités, peuvent proposer des formations ancrées dans les résultats de la recherche et permettre l'accès à un diplôme. Aujourd'hui, des enseignants recherchent ce type de formation dans une démarche de développement personnel.
- Les académies, sous la responsabilité des recteurs, proposent une offre de formation dans une perspective de développement professionnel sur des axes identifiés comme prioritaires.

Dans le cadre de la formation tout au long de la vie, ces deux approches devraient se compléter au bénéfice de tous les enseignants pour la réussite de tous les élèves. L'enjeu est important, car la formation initiale ne peut développer sérieusement un certain nombre de compétences, en raison d'une question de temps et de maturité du public accueilli. En effet, plusieurs domaines ne peuvent être travaillés qu'après une appropriation du métier d'enseignant ou de personnel d'éducation, et une confrontation aux besoins des élèves dans des contextes donnés.

La responsabilité des recteurs concernant la formation continue de leurs personnels les positionne logiquement en pilote sur ce sujet. Cette asymétrie entre les partenaires constitue naturellement un frein au développement d'un nouveau modèle de collaboration. La logique de « commande » qui en découle, et qui perdure souvent, explique en partie les difficultés d'évolution.

Un enjeu primordial est de positionner les ESPÉ comme écoles de formation, - « La Maison universitaire des enseignants » -, et non comme un ensemble d'acteurs aux compétences individuelles, sollicités de manière ciblée et personnelle par l'académie. Œuvrer à développer un partenariat institutionnel, permet également la mise en place d'un modèle économique et d'une gestion des ressources humaines (recrutement, formation de formateurs) adaptés aux enjeux partagés.

Le partenariat et les équipes plurielles

Équipes pédagogiques plurielles

Toutes les ESPÉ se sont dotées d'équipes pédagogiques pluridisciplinaires, pluricatégories et pluri-institutionnelles. La mise en place généralisée des conseils de perfectionnement permet d'assurer une régulation efficace des organisations des formations et une coordination des équipes composées à partir des personnels affectés dans les ESPÉ, des personnels affectés dans les autres composantes des universités partenaires et des formateurs de terrain mis à disposition par les académies.

L'institution d'un dialogue entre partenaires permet la confrontation des points de vue et a grandement facilité l'évolution des formations vers une meilleure intégration et une plus grande professionnalisation.

Cette évolution s'est généralisée dans toutes les ESPÉ et dans tous les projets académiques, même si la participation d'universitaires (maîtres de conférences et professeurs d'université) est loin d'être homogène entre les quatre mentions.

Pilotage du partenariat

L'installation d'un groupe de pilotage du partenariat réunissant le recteur, les présidents des universités de l'académie et le directeur de l'ESPÉ se met en place progressivement. Ce groupe a pour mission de définir le périmètre du projet académique, d'arrêter les moyens consacrés par chacun au projet et d'en assurer la mise en œuvre. Le budget de projet, de la prévision à l'exécution, est l'outil privilégié.

Un travail de cartographie budgétaire conduit par l'ESPÉ de Lorraine en partenariat avec l'IGAENR permet d'avancer sur la mise en place d'un budget à coûts complets rendant compte de manière réaliste des actions menées dans le cadre des projets académiques. Cette approche est en cours à Lyon, Bordeaux, Aix-Marseille ou encore Poitiers.

Jacques Ginestié