



УДК 378.016 (44) "1989/2013"

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У
ДВОСТУПЕНЕВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ
ФРАНЦІЇ (1989–2013 рр.)**

Людмила Копенкіна

У статті розглянуто особливості професійної підготовки вчителів у Франції в період з 1989 по 2013 роки. На основі теоретичного аналізу робіт французьких дослідників та освітніх документів з'ясовано передумови та результати численних модернізаційних змін структури та змісту професійної підготовки. Особлива увага приділяється аналізу періоду 2007–2013 років, який знаменувався приєднанням університетських інститутів підготовки вчителів до університетів, переходом педагогічної освіти на єдині європейські стандарти (ліценціат – магістр – доктор) та магістерські освітньо-професійні програми підготовки. Подано коротку характеристику типів педагогічних закладів, ролі та місця національного конкурсу та педагогічних практик у підготовці педагогічних кадрів у Франції.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, двоступенева педагогічна освіта, педагогічна магістратура, конкурсний іспит, педагогічна практика, Університетські інститути підготовки вчителів, Вищі школи вчителів та вихователів, педагогічна команда, допрофесійна підготовка, єдині європейські стандарти.

Актуальність дослідження функціонування зарубіжних систем багаторівневої педагогічної освіти зумовлена необхідністю якнайшвидшої інтеграції України у світовий освітній простір.

Процес модернізації системи української вищої освіти, що активізувався на початку ХХІ століття, вимагає, на нашу думку,
переосмислення нових оцінок щодо освітнього освітнього
досвіду, зокрема, підготовки французьких учителів на рівні магістратури педагогічного спрямування як другого ступеня вищої освіти,
атакож у провадженні у вітчизняну практику її позитивних аспектів.

Вивчення наукових джерел свідчить про посилення інтересу багатьох науковців до проблем становлення і розвитку професійно-педагогічної освіти у Франції. Зокрема, педагогічну освіту Франції висвітлено у роботах К. Корсака, О. Алексєєвої, О. Бажановської, О. Бочарової, Н. Лавриченко, Л. Пуховської, О. Романенко, О. Глузмана, Т. Харченко та ін.

У своїх роботах вітчизняні науковці посилались на наукові дослідження відомих педагогів, зокрема Ж. Віаля, М. Дебесса, Л. Леграна, Г. Мьяларе; філософські праці французьких засновників прогресивних педагогічних рухів Е. Дюркгейма, Л. Кро, Ж. Фурньє та ін.; роботи видатних французьких науковців та державних діячів Д. Банселя, А. де Перетті, Р. Галя, Ж. Мажо Р. Абі



та ін. У їхніх дослідженнях вперше було визначено співвідношення академічної освіти та професійної підготовки; виокремлено складові педагогічної підготовки; доведено обов'язкове вивчення методики викладання навчальних дисциплін; окреслено базові принципи, етапи і напрями педагогічної освіти. З урахуванням філософського, психолого-педагогічного, культурного, соціологічного та дослідницького напрямів педагогічної освіти було розроблено нову концепцію професійної підготовки майбутніх учителів, яка стала підґрунтям реформування системи педагогічної освіти Франції.

Метою статті є висвітлення особливостей професійної підготовки вчителів у двоступеневій педагогічній освіті Франції на етапі становлення педагогічних магістратур.

Розгляд функціонування сучасної моделі підготовки педагогічних кадрів у Франції неможливий, на нашу думку, без глибокого аналізу особливостей її становлення в період з 1989 по 2013 роки, що отримав назву «періоду епідемії реформ»[1]. Головним чинником перманентних еволюційних змін стала світова тенденція – професіоналізація педагогічної освіти. У педагогічних навчальних закладах європейських країн це явище почало впроваджуватися ще в 50-х роках минулого століття, тоді як у Франції розширення та поглиблення професійно-педагогічної підготовки активно почалося лише в кінці 80-х років. Першим кроком реформаторських дій стало запровадження у 1989 р. єдиного механізму підготовки педагогічних кадрів для всіх ланок шкільної освіти, який структурно визначався формулою двох циклів 3+2: трирічна спеціально-наукова підготовка на ступінь ліценціата (еквівалент українського бакалавра) на базі гуманітарних та природничих факультетів університетів та два наступні роки професійно-практичної підготовки на базі спеціалізованих педагогічних шкіл навчальних округів – Університетських інститутів підготовки вчителів (УППВ) (фр. – *Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)*).

Аналіз наукових джерел свідчить, що протягом 25 років своєї діяльності УППВ, покликані надавати професійно-педагогічну освіту, перебували у стані перманентної модернізації. Головними передумовами цього були постійно зростаючі вимоги до якості підготовки молодого покоління в рамках глобалізаційних процесів в освіті та приєднання Франції до Болонської системи. Так, у 2009 році, у світлі формування єдиних європейських стандартів, педагогічна освіта як складова освітньої системи Франції почала переходити на нові освітньо-кваліфікаційні рівні: «3-5-8», або «Л-М-Д», що означає: ліценціат – магістр – доктор [9, с. 73]. Це викликало необхідність перебудови організаційно-педагогічних основ діяльності УППВ, розробки та впровадження нових програм з підготовки магістрів педагогічної освіти зі збереженням чинних національних традицій підготовки вчителів та, водночас, орієнтуючись на сучасні світові тенденції. Слід відзначити, що перехід педагогічної освіти на нові європейські стандарти охопив період з 2009 по 2013 роки. Цей процес не порушив чинного двоступеневого механізму, проте спричинив погіршення якості професійної підготовки педагогічних кадрів через занепад діяльності УППВ, що зумовило до подальшої реорганізації їхньої структури та статусу.



Розглянемо особливості професійної підготовки вчителів від моменту становлення УПВ до їхнього останнього оновлення в статусі Вищих педагогічних шкіл учителів та вихователів (ВПШУВ) (фр. – *Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation* (ESPE)). Отже, прототипом сучасних Вищих педагогічних шкіл учителів та вихователів, які здійснюють підготовку за освітньо-професійними програмами магістратури педагогічного спрямування, були перші Університетські інститути підготовки вчителів. Їх відкриття у 1989 році поклало край більш ніж столітнім коливанням між академічними та прагматичними підходами щодо підготовки вчителів. Завданням УПВ було здійснити перехід від суто практичної підготовки учителів першого рівня та занадто академічної освіти другого рівня до єдиної професійно-університетської підготовки. Це був складний виклик: зближення освітніх програм для підготовки вчителів двох рівнів та привнесення, з одного боку, професійних знань у академічну підготовку, а з іншого – запровадження науково-педагогічної та дослідницької роботи [6, с. 28]. Як стверджував Д. Бансель (фр. – D. Bancel), директор одного із французьких навчальних округів, завданням уніфікованих педагогічних шкіл був розвиток у майбутніх педагогів «глобальної професійності» [1, с. 3]. У своїй доповіді «Створення нового підходу до розвитку системи професійної освіти вчителів» від 10 жовтня 1989 року, розробленої на запит Міністра національної освіти Франції Л. Жоспена (L. Jospin), він чітко визначив цілі й завдання професійної підготовки майбутніх учителів, її зміст і структуру [1, с. 5].

Це були державні вищі навчальні заклади, що успадкували матеріальну базу Нормальних шкіл, потужну педагогічну орієнтацію, традицію довірливих, майже сімейних стосунків між викладачами і студентами. Вони почали залучати до роботи викладачів університетів та вчителів початкової та середньої ланок, встановлювати зв'язки з центрами документації, бібліотеками та навчальними закладами академій, для яких вони готували педагогічні кадри. Крім того, вони брали активну участь у процесі неперервного підвищення кваліфікації вчителів разом з академією та її відділами.

До інституту зараховувалися або студенти, які успішно закінчили два курси університету та одержали диплом про загальну вищу освіту, у цьому разі вони зобов'язані були за час навчання в інституті скласти іспит і за третій університетський рік; або ті, хто отримали трирічну університетську освіту й одержали диплом ліценціата [10, с. 14]. Такі вимоги до рівня освіти майбутніх учителів давали змогу багатьом претендентам переконатись у правильності вибору професії й осмислити свої можливості (зокрема й матеріальні). Навчання в інституті тривало два роки і забезпечувало виключно професійно-педагогічну підготовку.

Однією з особливостей підготовки педагогічних кадрів у Франції, починаючи з 50-х років минулого століття, є конкурсний іспит на заміщення штатної посади вчителя чи викладача навчального закладу (фр. – *concours de recrutement*). Це серйозний конкурс загальнонаціонального масштабу, який включає в себе два рівні – письмовий та усний, та підготовка до



якого потребує рік напруженої роботи. Саме тому, зміст першого року навчання в УПВ був спрямований на підготовку студентів до складання конкурсних іспитів. Най-важливішими елементами навчальної програми були: а) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); б) вивчення фахового предмета майбутнього вчителя (змістова підготовка полягала у вивченні змісту академічної галузі, в якій майбутній учитель збирається працювати, та у вивченні методики викладання обраного предмета); в) професійна підготовка (охоплювала пасивна практику (фр. – stages d'observation) та під керівництвом учителя (фр. – pratique accompagnée)).

Відповідно до обраної педагогічної спеціальності претенденти брали участь у конкурсному іспиті на заміщення вакантної посади вихователя материнської або початкової шкіл (фр. Concours de professeur des écoles (C.P.E.); викладача «сертифіє» середньої школи для роботи в колежах і ліцеях (фр. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES); викладача технологічної освіти для роботи в технологічному ліцеї (фр. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET); викладача професійної освіти для роботи в професійному ліцеї (фр. Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (C.A.P.L.P.); викладача фізичної культури та спорту (фр. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement physique et sportif (CAPEPS); для того, щоб виконувати функції радника з психологічної орієнтації (фр. Concours de conseiller d'orientation-psychologue (C.O.P.); щоб виконувати функції головного радника з виховної роботи (фр. Concours de conseiller principal d'éducation (C.P.E.). Успішне складання конкурсних іспитів відкривало шлях до професійно-практичної діяльності, спочатку в статусі учителя-стажера (фр. – professeur-stagiaire) – на другому році навчання в УПВ, а потім – сертифікованого штатного вчителя (фр. – professeur certifié) на постійному місці роботи.

З моменту заснування УПВ головною концепцією професійно-педагогічної освіти стала практико-орієнтована підготовка спеціалістів. З одного боку, вона передбачала засвоєння студентами передового педагогічного досвіду, з іншого – розвивала їхні здібності «бачити» педагогічний процес і управляти ним. Педагогічна практика студентів, на яку відводилася третина всього навчального навантаження УПВ, посіла особливе місце в педагогічній освіті Франції. Як уже було згадано, вона складалася з двох видів на першому курсі УПВ: пасивна (ознайомча) та активна (навчальна практика під керівництвом учителя). Для студентів другого курсу, які в конкурсному іспиті вже довели свою професійну компетентність та отримали статус учителя-стажера, передбачалося стажування з повною відповідальністю (фр. – stage en responsabilité). Якщо загальна кількість годин на другому курсі складала від 656 до 942, залежно від дисципліни, що викладалася, то на педагогічну практику передбачалося 57% усього навчального часу (від 252 до 538 годин). Решта часу розподілялася між годинами на професійно-орієнтовану підготовку – 23% (204–210 годин), на написання наукової роботи – 10% (100 годин) та індивідуальну роботу, що складала також 10% (100 годин). Отже, головною ціллю навчальної програми другого року було – формування необхідних практичних умінь



майбутніх фахівців через активне поєднання професійної діяльності на педагогічних майданчиках та практико-теоретичної та науково-теоретичної підготовки на базі УППВ. Такий механізм педагогічної підготовки отримав назву чергувального (фр. – *formationen alternance*). За 20 років своєї діяльності УППВ створили міцну матеріально-технічну базу та сформували потужний професорсько-викладацький склад, що дало змогу підняти професійно-педагогічну освіту на високий рівень та забезпечити мультинаціональну країну якісними педагогічними кадрами. Проте, незважаючи на всі досягнення педагогічної школи, вона постійно зазнавала жорсткої критики з боку опонентів щодо змісту підготовки, слабкості поєднання теорії з практикою, надмірної теоретизації педагогічних дисциплін, недостатньої розробленості стажувальних практик, недостатнього методичного супроводу вчителів-початківців, низької цінності дипломів УППВ у порівнянні з дипломами університетів [1, с. 13–15]. Значній критиці піддавався також конкурсний іспит на отримання державної посади. На думку опонентів, його місце не відповідало принципу чергувальної підготовки, яку декларувала педагогічна освіта Франції, а співвідносило її з принципом послідовності (академічна підготовка до конкурсу на першому курсі та професійна – на другому). Перманентні критичні зауваження щодо чинного механізму професійно-педагогічної підготовки вчителів поряд із постійно збільшуваними новими вимогами до їхніх професійних компетентностей стали передумовою структурно-змістових змін.

Із 2009 року в педагогічній освіті Франції розпочинається так званий процес «мастеризації» (фр. – *lamasterisation*), тобто перехід на магістерські освітні програми. Вони стали чинними у вересні 2010 року. Згідно з новими вимогами, щоб отримати ліцензію на право викладання у французьких школах, окрім статусу державного службовця, який, як уже згадували, можна отримати лише через успішне проходження державного конкурсу, потрібно також отримати академічний ступінь магістра.

Основною передумовою такого реформування було, насамперед, виконання вимоги Європейського Союзу щодо уніфікації дипломів згідно із системою Л-М-Д, що теоретично давало можливість викладачам однієї країни викладати в іншій країні ЄС з подібними умовами підготовки. Слід відзначити, що чинна структура підготовки вчителів у Франції на той час була готова до стандартизації освітніх рівнів, оскільки загальний термін підготовки вчителів складав 5 років та був двоступеневим: 3 роки університетського навчання та 2 – навчання в Університетських інститутах підготовки вчителів. Дворічний курс підготовки в УППВ відповідав тривалості підготовки в магістратурі (4 семестри). До того ж, після інтегрування УППВ до університетів у січні 2007 року деякі з них вже почали запроваджувати магістерські програми підготовки вчителів, наприклад: університети Ліону, Парижу, Монпельє та ін [3, с. 58].

Не менш важливою передумовою стало бажання зробити університети відповідальними за всі цикли педагогічної освіти. Нова концепція передбачала скасування діяльності УППВ та організацію університетської професійної підготовки, включеної в рамки магістратури. Це пояснювалося бажанням відходу від інститутських професійних шкіл, яким були УППВ, та піднесення ремесла



вчителя до статусу професії з університетським дипломом [6, с. 36].

Згідно з рішенням Європейської комісії «університети визнаються як фундаментальний освітній простір, уповноважений надавати якісні знання студентам та сприяти їх уходженню в професійний світ» [2, с. 34]. Проте, незважаючи на підготовлене підґрунтя входження педагогічної освіти у загальноєвропейську модель, роки становлення педагогічних магістратур на базі університетів завершилися невдало, причиною чого, насамперед, стала нездатність нової моделі адаптувати європейські освітні стандарти до національних особливостей, які склалися у Франції впродовж століть, і від яких вона не збиралася відмовлятися, попри її відкритість до інноваційних процесів. Франція – одна із небагатьох країн, де дозвіл на професійну діяльність видається через конкурсний іспит на отримання статусу державного службовця. Починаючи з 1990 року, саме УППВ готували до конкурсу, який мав професійне спрямування. Незважаючи на звинувачення в академічності та наступності, підготовка першого року була спрямована на набуття студентом дисциплінарних знань з предмету викладання, психології, дидактики та педагогіки, історії освіти та епістемології шкільних дисциплін [7]. Особлива увага приділялась практичній підготовці на шкільному майданчику. Кількість годин, що відводилася для підготовки до конкурсного іспиту на заміщення вакантної посади вихователя материнської або початкової шкіл, складав 108 годин і, відповідно, 90 годин для тих, хто готувався до іспиту на викладача «сертиф'є» середньої школи для роботи в колежах і ліцеях. Студенти свідомо вибирали підготовку до педагогічної професії та, у разі невдачі, могли перездати іспит на другому курсі або ж змінити спеціалізацію. З наданням університетам повноважень професійної підготовки педагогічних кадрів, конкурсний іспит перенесли на другий рік магістратури і він втратив своє професійне забарвлення. До іспиту допускали студентів наукової магістратури, фахової та педагогічної. Попри обіцянки Міністерства вищої освіти та науки скасувати Університетські інститути підготовки вчителів, останні продовжували працювати при університетах, проте їхня діяльність швидше стосувалась підготовки вчителів початкової ланки, тоді як підготовка вчителів середньої перейшла в обов'язки університетів. У змісті університетської підготовки вчителів відводились також години на педагогічні практики, але тривалість їх варіювалася залежно від розроблених університетами програм. Знівелювання університетами професійного забарвлення конкурсного іспиту та зменшення годин практичної підготовки на користь науково-педагогічної та науково-теоретичної зменшили шанси на проходження конкурсу та отримання статусу державного службовця. Період перевибору спеціалізації був відтермінований на один рік, що збільшувало матеріальні витрати студентів на навчання, робило його доступним переважно для представників еліти, що могла собі дозволити тривале навчання, та закривало для нього дорогу для бідніших верств населення [там же].

Іншим невдалим моментом цієї моделі підготовки став післядипломний рік професійної підготовки з повною відповідальністю та з повним навантаженням штатного викладача. Це був рік компаньйонажу (підмайстерського навчання). До вчителя початкової ланки прикріплювався досвідчений вчитель-



наставник, а для вчителів середньої ланки наставниками ставали інспектори навчального округу. До їхніх обов'язків уходило надання порад щодо підготовки уроків, розробки тем, керування класом та підтримки шкільної дисципліни, оцінювання учнів та ін. у процесі відвідування занять підопічних, а також їх запрошення до себе на уроки. Коли ж таке наставництво установлювалося, що не завжди було можливим, вважали, що початківець «зможе виконувати роботу» завдяки перейманню досвіду протягом року [7]. Як показала практика, такий формат підготовки зводився до практичних рецептів наставника, які він надавав дуже часто без обговорення з підопічними, що призводило швидше до імітації дій, ніж до формування рефлексивного вчителя. До того ж цей рік не передбачав поєднання навчальних занять із практикою, як це було за часів професійної підготовки в рамках УППВ.

Отже, як бачимо, упровадження педагогічної магістратури на базі університетів стало початком занепаду професійно-практичної підготовки, яка надавалась в УППВ, що відповідно позначилося на якості та готовності вчителів до професійної діяльності. Незадовільний та регресивний механізм потребував свого оновлення. Це стосувалося двоступеневої педагогічної освіти в цілому та її професійно-педагогічної ланки зокрема.

Згідно з законом від 8 липня 2013 року «Про загальні принципи орієнтації та планування реорганізації республіканської школи» було створено нові вищі навчальні заклади професійно-педагогічного спрямування, які отримали назву Вищі школи вчителів та вихователів (ВШВВ). Спільна концепція Міністерства національної освіти та Міністерства вищої освіти та наукових досліджень визначила запровадження на базі ВШВВ дворічної підготовки всіх педагогічних кадрів за магістерськими освітньо-професійними програмами.

Структурно Вищі школи вчителів та вихователів стають складовими одного або декількох університетів навчального округу, як колишні УППВ, проте набувають більшої автономності. Вони також встановлюють партнерські стосунки з іншими державними навчальними закладами культурного, професійного чи науково-дослідного напрямів. Численний педагогічний персонал, який складається з науковців навчально-наукових об'єднань та лабораторій університетів, викладачів університетів, методистів шкіл, педагогічних радників та інспекторів навчального округу, вчителів початкової та середньої ланки освіти, директорів навчальних закладів початкової та середньої освіти, керівників та директорів ВШВВ, формує єдину педагогічну команду, яка забезпечує високу наукову підготовку на базі університету та допомагає сформувати фахові, дидактичні, методичні знання та вміння, надати професійно-практичну підготовку на базі ВШВВ та навчальних майданчиків [4].

Цілі, завдання та зміст ВШВВ влучно характеризуються словами сучасного міністра національної освіти В. Пейона (фр. – V. Peillon) «Професія вчителя – це ремесло, якому треба вчитися» [5]. Тому пріоритетним завданням ВШВВ стає поступова та безперервна професіоналізація майбутнього вчителя, яка починається з допрофесійної підготовки на рівні ліценціату, проходить через дворічну професійно-педагогічну підготовку на рівні педагогічної магістратури та переходить у післядипломний період перманентного підвищення



кваліфікації. Як бачимо, ВШБВ повертають колишні функції УПВ, проте значно розширивши їх через проникнення до першого рівня двоступеневої системи. Їх участь у допрофесійній підготовці полягає у запровадженні механізму, що отримав назву «Майбутня професія вчителя» (фр. – *Emploid'avenir professeur*), який допомагає молодим людям почати своє ознайомлення з педагогічною професією через психолого-педагогічні модулі та набуття практичного досвіду шляхом виконання функцій помічника вчителя, на шкільному майданчику [11]. Процес входження в професійну діяльність, як і при УПВ, здійснюється через педагогічні практики: ознайомчу (пасивну), у супроводі методиста (активну) та з повною відповідальністю (вчитель-стажер). Кожна з них інтегрується з професійно-теоретичною та науковою підготовкою, що здійснюється на рівні університетів та ВШБВ і має певну послідовність та чіткі функції. Головним етапом професійно-практичної підготовки стає другий рік педагогічної магістратури, на якому часове навантаження розподіляється між теоретичною та практичною підготовкою, з одного боку, та стажувальною практикою з повною відповідальністю, з іншого. Доступ до неї можливий тільки через конкурсний іспит, який набуває професійного та наукового забарвлення.

Отже, створення сучасної моделі професійно-педагогічної підготовки вчителів у Франції є результатом більш ніж 25-річної конкурентної боротьби національних традицій та світових тенденцій. Відкриття УПВ як перших спеціалізованих шкіл професійно-педагогічного спрямування стало початком переходу до двоступеневої моделі педагогічної освіти. Із приєднанням Франції до Болонського процесу виникла необхідність переходу до єдиних стандартів навчання та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Початок переходу, незважаючи на підготовлене підґрунтя, виявився незадовільним та регресивним для системи професійно-педагогічної підготовки, яка нерозривно пов'язана з національними традиціями. Процес адаптування виявився тривалим та завершився консенсусним рішенням: створенням ВШБВ, які відновили місце та роль професійно-педагогічної підготовки, паралельно розширивши її, у двоступеневій педагогічній освіті, надаючи останній інноваційного та наукового забарвлення через упровадження магістерських освітньо-професійних програм підготовки педагогічних кадрів.

Перспективу подальшого дослідження проблеми вбачаємо у визначенні сутності академічної підтримки студентів у сучасних ВШБВ.

Список використаних джерел:

1. Bancel D. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres: rapport à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.* – Paris, 10 octobre 1989. – 19 p.
2. Conseil Européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000. / Conseil Européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm.
3. Coppé S. *La réforme de la formation des enseignants en France en 2010.* Petit X, 85 (2011). – pp. 53–71.
4. *Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ambition de la réforme / Ambition de la réforme.* // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>.
5. *Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation: une formation des enseignants ambitieuses au coeur des universités / Ambition de la réforme.* // [Електронний ресурс] – Режим



- docmny: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72781/espe-une-formation-des-enseignants-ambitieuse-au-coeur-des-universites.html>.
6. Mattei-Mieusset C. *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, le 27 novembre 2013. – 401 p.
 7. Ouzoulias A. *Formation des enseignants: éspé, espoirs et désespoirs...* / Entretien avec André Ouzoulias 10 janvier 2014 (texte intégral). // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://education.blog.lemonde.fr/2014/01/16/formation-des-enseignants-espe-espoirs-et-desespoirs-entretien-avec-andre-ouzoulias-texte-integral/>.
 8. Pochard M. *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant: rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: La Documentation française, 2008. – p. 33–35.
 9. *La réforme LMD*. – L'Étudiant. – №256, novembre 2003. – Reims Epernay: CCI. – P. 70–78
 10. *Règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres*. Decret n°90-867 du 28 septembre 1990. – Le B.O. n°5, septembre 1990. – 25 p. 14.
 11. *Toute l'actualité/Emploi d'avenir professeur*. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir-professeur.html>.

References:

1. Bancel D. (2000) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres: rapport à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. Paris.
2. Conseil Européen Lisbonne. Available at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm.
3. Coppé S. (2011) *La réforme de la formation des enseignants en France en 2010*. Petit, (85), pp. 53- 71.
4. *Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ambition de la réforme*. Available at: <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>.
5. *Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation: une formation des enseignants ambitieuses au coeur des universités*. Available at: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72781/espe-une-formation-des-enseignants-ambitieuse-au-coeur-des-universites.html>.
6. Mattei-Mieusset C. (2013) *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Reims Champagne-Ardenne.
7. Ouzoulias A. (2010) *Formation des enseignants: éspé, espoirs et désespoirs...* Entretien avec. Available at: <http://education.blog.lemonde.fr/2014/01/16/formation-des-enseignants-espe-espoirs-et-desespoirs-entretien-avec-andre-ouzoulias-texte-integral/>.
8. Pochard M. (2008) *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant: rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: La Documentation française, pp. 33–35.
9. *La réforme LMD*. (2003). L'Étudiant, (256), pp. 70–78
10. *Règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres*. Decret n°90-867 du 28 septembre 1990. – Le B.O. n°5, septembre 1990.
11. *Toute l'actualité /Emploi d'avenir professeur*. Available at: <http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir-professeur.html>.