

« Enseignement et formation ». Sa réorientation universitaire ou sa reconversion professionnelle pourrait donc être difficile.

2. Organiser les épreuves d'admissibilité en fin de licence et d'admission en fin de master

La formation dispensée dans le cadre du master doit garantir la qualité des recrutements. Elle doit être de haut niveau et articuler de manière optimale ses deux volets – théorique et pratique. Pour y parvenir, les deux années du master devraient être protégées de l'effet « bachotage disciplinaire » du concours. Les épreuves d'admissibilité devraient donc être organisées en fin de licence et celles d'admission en fin de master et leur nature devrait être repensée. Ce schéma impliquerait de repenser également le travail de recherche demandé aux étudiants ainsi que le rôle de l'agrégation.

a) Un dispositif comportant plusieurs points forts

Le dispositif proposé s'inscrirait dans une évolution jugée inéluctable par certains interlocuteurs de la mission. Ainsi, pour le recteur de l'académie de Versailles, M. Alain Boissinot, le développement des masters en alternance aura nécessairement un impact sur le positionnement du concours, qui devra être « remonté » dans l'organisation de la formation. Or, plus on professionnalisera la formation par l'alternance, « plus l'entrée dans le master équivaldra à une forme de prérecrutement », car elle marquera une nouvelle étape dans la formation du futur enseignant, différente de celle dispensée dans le cadre de la licence ⁽¹⁾.

En outre, la solution proposée comporterait cinq points forts.

En premier lieu, ainsi que l'a souligné M. Éric Charbonnier, analyste à la division des indicateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques, cette solution s'inscrirait parfaitement dans l'organisation tripartite de l'enseignement supérieur européen, en étant articulée autour des deux diplômes que sont la licence et le master ⁽²⁾.

En deuxième lieu, cette solution faciliterait la réorientation des étudiants, car celle-ci interviendrait au bon moment. En effet, ceux qui échoueraient aux épreuves d'admissibilité seraient titulaires d'une licence et ne se seraient pas encore engagés dans un cursus de master. À la différence de la solution organisant les épreuves d'admissibilité en fin de première année de master, ils pourraient, sans avoir perdu une année d'études après la licence, changer « à temps » de projet professionnel.

On objectera à cet argument que tout étudiant titulaire d'une licence pourrait, comme c'est son droit, s'inscrire dans un master « Enseignement ». Mais

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) Audition du 13 avril 2001.

quel serait son intérêt de suivre « en touriste » cette formation alors que le concours et ses épreuves d'admissibilité en constituent un passage obligé ?

Toutefois, pour écarter le risque de voir des places de master prises par des étudiants non admissibles au concours, l'instauration d'un *numerus clausus* destiné à réguler l'accès à la première année devrait être envisagée, à l'instar de celui pratiqué pour les études de médecine. Le nombre de places en master « Enseignement » pourrait être ainsi calibré par rapport au nombre de postes ouverts au concours, par exemple en prenant comme point de départ ce dernier chiffre, augmenté de X % pour tenir compte de la sélection opérée par les épreuves d'admission.

En troisième lieu, cette solution permettrait de distinguer deux grands temps dans la formation. Comme l'a indiqué, M. Éric Charbonnier, analyste à la division des indicateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques, la formation en licence pourrait avoir comme objectif l'acquisition de compétences académiques solides, tandis que les deux années de master seraient plus « techniques », une place importante devant être accordée aux stages effectués sur le terrain ⁽¹⁾.

Ce schéma « trois années de formation académiques et deux années de professionnalisation » ne conduirait pas pour autant à dévaloriser les compétences disciplinaires des futurs enseignants. Au contraire : celles-ci pourraient être approfondies au cours du master, en y intégrant une réflexion sur leur organisation didactique. La maîtrise de la discipline ne serait donc pas oubliée, mais enrichie par l'apport des savoirs permettant de la transférer dans l'activité professionnelle, ces connaissances étant acquises à l'université, mais validées « sur le terrain ». Ces savoirs deviendraient alors le gage d'un enseignement disciplinaire « réussi », c'est-à-dire effectivement acquis par les élèves.

En outre, l'articulation proposée entre le diplôme et le concours, en dégageant l'horizon des deux années de master, permettrait, selon M. Jean-Michel Jolion, président du comité du suivi du master, non seulement d'organiser de « vrais allers et retours » entre la formation théorique et la formation pratique, mais aussi de donner plus de place aux enseignements relatifs à la maîtrise des langues étrangères et des technologies de l'information et de la communication ⁽²⁾.

En quatrième lieu, comme on le verra plus loin, le volet professionnel de la formation devenant obligatoire et donnant lieu à rémunération, les masters deviendraient socialement attractifs. La solution défendue ici permettrait en effet d'écarter le risque social, évoqué dans la première partie du présent rapport, de « fermeture » du concours aux milieux modestes.

En dernier lieu, l'organisation des épreuves du concours sur trois années devrait être juridiquement possible. En la matière, le seul principe à respecter

(1) Audition du 13 avril 2011.

(2) Audition du 25 mai 2011.

serait celui de l'unicité du jury, qui implique que ce soit le même jury qui siège à toutes les étapes d'un recrutement, quel que soit, selon la direction générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, le temps qui sépare les épreuves entre elles ⁽¹⁾. On rappellera en outre que le ministère de l'éducation nationale, de son côté, n'exclut pas d'organiser, à terme, le concours sur deux années, avec des épreuves ayant lieu respectivement en fin de première et de deuxième année de master.

b) Un master en alternance succédant à une licence comportant des éléments de préprofessionnalisation

Il a déjà été souligné à quel point la professionnalisation de la formation des enseignants tend à nourrir un dialogue de sourds entre les partisans des savoirs purs et ceux de la pédagogie. Le seul vrai enjeu en la matière, ainsi que l'a rappelé M. Alain Boissinot, recteur de l'académie de Versailles, est celui de la construction d'une représentation exacte de la discipline, qui ne sépare pas artificiellement ses volets théorique et pratique. Pour y parvenir, il faut passer d'un modèle de formation successif – dans lequel la formation pratique succède à des études académiques – à une formation simultanée, la plus pratiquée en Europe et qui favorise une interaction fructueuse entre le temps passé à l'université et celui des stages ⁽²⁾.

C'est la raison pour laquelle les étudiants se destinant au métier d'enseignant devraient suivre des formations organisées dans le cadre de masters en alternance, après avoir obtenu une licence comportant des éléments de préprofessionnalisation.

• *Une licence disciplinaire permettant de construire ou de valider un projet professionnel*

La licence, constituant le premier pallier de la formation et du concours, devrait faire du titulaire de ce diplôme un spécialiste de la ou des disciplines qu'il souhaite enseigner.

Toutefois, cette formation devrait également prévoir, à côté des enseignements disciplinaires, des modules liés aux évolutions du métier. Deux types de modules paraissent devoir s'imposer à cet égard : les uns concernant le socle commun de connaissances et de compétences, les autres les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

L'initiation au socle commun devrait avoir lieu en effet dès la licence, sans en faire pour autant l'objet d'un nombre excessif de modules. Ainsi que l'a

(1) Réponse fournie par la direction générale des ressources humaines le 25 mai 2011. L'exigence que le jury soit au complet pendant toutes les phases du concours pourrait se heurter à des difficultés imprévues, mais cette règle admet des exceptions en cas de motif légitime. La cour administrative d'appel de Bordeaux a ainsi validé un concours à la suite de l'absence d'un membre du jury victime d'un malaise cardiaque (arrêt du 17 février 2004, Min.éduc.nat. c/X).

(2) Audition du 26 mai 2011.

souligné le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquier, le socle devrait être un « *souci constant dans le cadre de l'acquisition de la discipline* », tout comme l'évaluation par compétences ⁽¹⁾. Sur le premier point, on rappellera que la connaissance « *des composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation* » fait partie de la troisième compétence professionnelle à acquérir par les professeurs définie par l'arrêté du 12 mai 2010, « *Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale* ». Sur le second point, le futur enseignant devrait être d'autant plus formé, en amont, à l'évaluation par compétences que la rentrée scolaire 2010 a vu la généralisation du livret personnel de compétences et que le diplôme national du brevet prend en compte, depuis la session 2011, toutes les compétences du socle.

Quant à la formation aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, elle est imposée par la validation du certificat informatique et internet niveau 2 « enseignant » demandée aux lauréats du concours – point qui sera commenté plus loin – et la mise en œuvre du Plan de développement des usages du numérique à l'école du 25 novembre 2010. Le ministère de l'éducation nationale a enclenché en effet la généralisation du cahier de textes numérique depuis la rentrée 2010, ainsi que celle des espaces numériques de travail, avec l'appui des régions et des départements.

Enfin, des stages devraient être organisés dès la licence au profit des étudiants se destinant au métier d'enseignant.

L'intérêt d'un premier aperçu des réalités professionnelles que recouvre ce métier a été souligné par plusieurs interlocuteurs de la mission : plus elle aura lieu en amont, plus cette « confrontation » permettra à certains étudiants de changer ou d'affiner leur projet professionnel. C'est d'ailleurs l'usage dans l'enseignement privé qui, ainsi que l'a rappelé le délégué général aux ressources humaines du secrétariat général de l'enseignement catholique, M. Yann Diraison, a une « *longue tradition* » d'accueil des étudiants en licence dans ses établissements ⁽²⁾.

Ces stages, comme le préconise le rapport précité du groupe de travail animé par M. Daniel Filâtre, président de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail, devraient être « *de découverte, d'observation, de construction et/ou de validation d'un projet professionnel* », car ces dimensions ne devraient plus, sauf exception, être des objectifs pour les stages du master ⁽³⁾.

À quel moment organiser ces stages ? Certains interlocuteurs de la mission sont partisans de les instaurer dès la deuxième année de licence. D'autres, comme l'ancien président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche scientifiques, M. Alain Trouillet, estiment que cette découverte ne

(1) Audition du 10 mai 2011.

(2) Table ronde avec l'enseignement privé du 27 avril 2011.

(3) « Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants », rapport précité.

pourrait intervenir avant la troisième année, la deuxième année constituant un « carrefour de réorientation »⁽¹⁾.

La solution consisterait peut-être à prévoir des stages en deuxième et en troisième de licence, de deux à trois semaines, qui permettent d'appréhender le métier de professeur des écoles, puis celui de professeur de lycée et de collège. Bien entendu, ce temps d'observation, ainsi que l'a souligné le Syndicat national unifié des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège, ne devrait pas être « sauvage », mais encadré, c'est-à-dire préparé et exploité⁽²⁾. Ainsi, dans la droite ligne des recommandations du rapport « Filâtre », l'accompagnement pendant le stage gagnerait à être doublement assuré, « par un professionnel sur le lieu de stage, ayant fonction d'accueil, et par un enseignant de l'université ayant fonction d'aide à l'analyse des pratiques professionnelles »⁽³⁾.

● *Un master en alternance permettant de conjuguer formation universitaire de haut niveau et pratique professionnelle*

La formation dispensée dans le cadre du master devrait être construite autour d'une authentique alternance entre sa composante universitaire et sa composante professionnelle.

Celle-ci devrait permettre de renforcer les quatre « blocs de compétences » identifiés par le rapport précité du groupe de travail animé par M. Daniel Filâtre, président de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail et que ce dernier a rappelés à la mission :

– le premier bloc de compétences vise la maîtrise des savoirs, connaissances et savoirs faire spécifiques nécessaires à l'enseignement de la discipline ;

– le second, qui renvoie aux savoirs didactiques, vise à la maîtrise des éléments (principes, méthodes, outils) intervenant dans leur transmission ;

– le troisième a trait au volet recherche du master et concerne la maîtrise des compétences disciplinaires et méthodologiques nécessaires à l'amélioration de la pratique enseignante ;

– le quatrième vise les connaissances et les compétences nécessaires à une bonne perception de l'environnement institutionnel et social dans lequel exerce l'enseignant⁽⁴⁾.

(1) Audition du 5 mai 2011.

(2) Audition du 14 avril 2011.

(3) « Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants », rapport précité.

(4) Audition du 8 juin 2011.

Quant au contenu concret de la formation, le volet « stages » faisant l'objet d'un commentaire distinct, on se bornera à indiquer ici, sur ce sujet, que le temps de formation professionnelle devrait être à la fois obligatoire et significatif.

Quant au volet « enseignements », il serait réparti sur les quatre semestres du master et devrait être organisé entre quatre domaines, articulés aux stages :

– l'approfondissement de la discipline ou des disciplines qui seront enseignées par le futur professeur. Il devrait être également possible d'acquérir de nouvelles connaissances disciplinaires afin de développer la polyvalence des enseignants du second degré – point qui sera abordé plus loin ;

– les éléments de pédagogie ;

– la formation aux didactiques de la ou des disciplines choisies, indispensable pour acquérir la quatrième compétence retenue par l'arrêté du 12 mai 2010 relatif à la définition des compétences professionnelles à acquérir par le professeur, « *Concevoir et mettre en œuvre son enseignement* ». Cette compétence implique que l'enseignant soit capable d'assurer « *l'apprentissage effectif des élèves* », en particulier grâce à sa « *maîtrise de la didactique de sa ou de ses disciplines* ». Pour cela, la formation devrait accorder, comme l'ont souligné les présidents d'associations de didactique entendus par la mission, MM. Bertrand Daunay et Yves Matheron, une place importante à l'analyse des pratiques, étayée théoriquement et méthodologiquement, et donner lieu à des séances filmées ⁽¹⁾ ;

– une formation aux problématiques transversales du métier, qui recouvrent, notamment, la gestion de l'hétérogénéité des classes, le travail en équipe pédagogique, la tenue de classe, l'accueil des élèves handicapés et la connaissance de l'enfant et de l'adolescent. Ce dernier point, mentionné par l'arrêté précité du 12 mai 2010 qui se réfère à la connaissance, par le professeur, des « *éléments de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves* », ne devrait pas se réduire à un enseignement relatif à la psychologie, mais initier l'étudiant aux sciences cognitives permettant de comprendre les mécanismes d'apprentissage.

Ces différents domaines devraient recevoir une coloration particulière selon que le master prépare à l'enseignement primaire ou secondaire, général ou professionnel, tout en donnant lieu à des formations communes, afin de rapprocher les cultures professionnelles des différents professeurs.

c) Un mémoire de recherche recentré

Le travail de recherche qu'implique une formation de niveau master ne devrait pas déboucher sur une production purement universitaire. Au contraire, sa réalisation devrait permettre à l'étudiant de mener un travail de réflexion sur le métier d'enseignant. Dans ce but, comme l'a observé M. Jean-Michel Jolion,

(1) Audition du 12 mai 2011.

président du comité du suivi du master, le mémoire devrait se présenter sous la forme d'un « *rapport d'activité* » sur les stages effectués, étant précisé que ceux-ci serviraient de point de départ à une recherche et à une réflexion sur la pratique de l'enseignement ⁽¹⁾. La recherche pourrait être ainsi effectuée en didactique, comme l'ont préconisé deux professeurs, MM. Bertrand Daunay et Robert Matheron, pour permettre à l'étudiant de se pencher, avec les ressources et les outils pertinents, sur la question de la transmission des savoirs et de leur appropriation par les élèves ⁽²⁾.

De nature hybride, étant à la fois un rapport de stage et un travail de recherche, le mémoire pourrait donc être élaboré selon les modalités évoquées par le rapport précité du groupe de travail animé par M. Daniel Filâtre, président de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail. Une partie du travail serait validée en première année de master (évaluation du projet à la fin du premier semestre, validation de la recherche thématique à la fin de la première année de master, s'intégrant à la validation de la première année de master), la deuxième année de master donnant lieu à l'achèvement du mémoire. Ce modèle pourrait impliquer, en ce qui concerne l'évaluation du travail effectué, des jurys distincts en fin de première et de deuxième année de master, comprenant les différents acteurs concernés : universitaires et professionnels (dont les « tuteurs »), selon une démarche qui s'apparente à celle des jurys de masters professionnels ⁽³⁾.

d) Des épreuves à caractère académique pour l'admissibilité et professionnel pour l'admission

Une nouvelle articulation de la formation et du concours impliquerait de revoir le contenu des épreuves d'admission.

Avant d'aborder ce point, on soulignera que le nombre actuel de concours externes de l'enseignement du premier et du second degré devrait être maintenu, un sort particulier devant être réservé à l'agrégation, comme on le verra plus loin.

Au total, cinq concours externes seraient organisés : le concours de recrutement de professeur des écoles, celui du certificat d'aptitude au professorat du second degré, celui du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive, celui du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique et celui du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel.

Toutefois, en ce qui concerne les deux derniers concours, leur regroupement pourrait être envisagé, ainsi que l'a suggéré l'Union nationale de l'enseignement technique privé ⁽⁴⁾. Ce syndicat a repris à cette occasion une proposition qui figure dans le *Livre vert sur l'évolution du métier de l'enseignant* de la Commission sur la condition enseignante présidée par M. Marcel Pochard,

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) Audition du 12 mai 2011.

(3) « Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants », rapport précité.

(4) Table ronde du 27 avril 2011.

selon lequel « le maintien des deux voies de recrutement technologique et professionnel peut s'expliquer : les formations données aux élèves sont différentes ; les élèves sont eux aussi différents dans les deux voies. Mais, si les savoir-faire des professeurs se différencient après quelques années de pratique en lycée technique ou en lycée professionnel, les viviers de professeurs sont les mêmes au niveau de la licence. La différenciation pourrait ne pas se situer au moment du concours, mais se faire durant le temps de la formation professionnelle. On pourrait donc envisager d'organiser des concours plus indifférenciés (plus polytechniques), qui faciliteraient les passages d'un enseignement à un autre après des périodes de formation d'adaptation »⁽¹⁾.

Quant à la nature des épreuves, l'admissibilité, pour les différents concours de recrutement, organisée en fin de licence et ayant pour finalité de contrôler l'excellence disciplinaire, pourrait conserver le caractère académique qui est aujourd'hui le sien. Pour le concours de recrutement de professeurs des écoles, toutefois, cet aspect académique ne devrait pas être excessif et conduire à évaluer des connaissances ne figurant pas aux programmes de l'école primaire.

À l'inverse, les épreuves d'admission devraient revêtir un caractère professionnel. Celles-ci se dérouleraient en deux temps et pourraient se présenter, formellement, soit comme les deux parties d'une même épreuve, soit comme deux épreuves distinctes.

Seraient ainsi évaluées :

— d'une part, les compétences didactiques des candidats dans les disciplines qu'ils ont choisies. Il leur serait demandé, à partir d'un dossier, comprenant plusieurs documents, dont la nature varierait selon la discipline, d'expliquer comment ils construiraient un projet d'enseignement destiné aux élèves de tel ou tel niveau. Modelée d'après le concours interne du certificat d'aptitude au professorat du second degré, cette épreuve permettrait, selon M. Alain Boissinot, recteur de l'académie de Versailles, d'évaluer la capacité du candidat à enseigner, par exemple, les sciences expérimentales dans un collège⁽²⁾. Une variante de cette proposition, évoquée par M. Daniel Filâtre, président de l'université Toulouse 2-le Mirail, consisterait à s'appuyer sur le « mémoire-rapport de stage » préparé par l'étudiant pour conduire l'entretien avec le jury⁽³⁾ ;

— la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». La capacité du candidat à prendre du recul sur son futur métier, à se représenter la place qu'il sera amené à occuper dans le système éducatif et à réfléchir sur les problématiques transversales de l'École devrait être appréciée à cette occasion.

(1) Rapport au ministre de l'éducation nationale précité.

(2) Audition du 26 mai 2011

(3) Audition du 8 juin 2011.

e) Un délai réaliste pour les certifications en langue vivante et informatique

Le décret du 28 mai 2010 a introduit deux pré-requis que devront justifier les candidats au concours à partir de la session 2012, échéance initialement fixée à 2011 mais reportée d'un an par un décret du 26 août 2010.

Il s'agit :

— de la certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur de deuxième degré, dite CLES 2. Accréditée par le ministère de l'éducation nationale, cette certification est adossée au Cadre européen commun de référence pour les langues et permet d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants en langue vivante étrangère, le niveau 2 étant celui de « l'utilisateur expérimenté » ;

— du certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2, « enseignant ». Créé en 2004 pour répondre au besoin d'acquisition des compétences professionnelles liées aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, ce certificat a été en principe généralisé en formation initiale en 2007.

Ces certifications seront exigibles au 1^{er} septembre 2012 pour les lauréats des concours externes et au moment de la titularisation pour les lauréats des concours internes.

De nombreux interlocuteurs de la mission ont estimé que, même reportée d'une année, l'échéance envisagée est irréaliste, les universités n'étant pas toutes en mesure, faute de moyens, de dispenser les formations permettant d'acquérir les compétences correspondant à ces deux certifications. En ce qui concerne la certification en langue étrangère, M. Jean-Michel Jolion, président du comité de suivi du master, indique que l'année prochaine, selon une estimation du ministère de l'éducation nationale, 38 % des candidats reçus au concours ne l'auront pas ⁽¹⁾.

Il serait donc souhaitable, au vu de ce constat, de reporter d'une année l'exigence de cette double certification.

f) Une agrégation repositionnée comme un concours interne de promotion professionnelle

Quelle est l'utilité du concours de l'agrégation, auparavant réservé aux titulaires d'une maîtrise, à l'heure du recrutement généralisé des enseignants, certifiés comme agrégés, à bac + 5 ?

(1) Audition du 25 mai 2011.

Cette question ne constitue pas une simple provocation. Elle a été posée par M. Christian Forestier, ancien recteur ⁽¹⁾, par M. Jean-Michel Jolion, président du comité de suivi du master ⁽²⁾, comme par le représentant du secrétariat général de l'enseignement catholique, M. Yann Diraison – « *Nous nous interrogeons sur la pertinence du maintien, dans le contexte de la mastérisation, d'un concours externe de l'agrégation. En outre ce concours, comme tous les concours, coûte cher* » ⁽³⁾. Il convient en effet de préciser que ce coût s'élevait, selon le ministère de l'éducation nationale, à 5 075 490 euros pour la session 2010 et les 1 232 postes proposés, somme qui inclut les charges en personnels de surveillance et de location des locaux d'épreuves, les charges de fonctionnement, le traitement des copies, les indemnités des jurys et leurs frais de déplacement et d'hébergement.

De fait, ainsi que l'a observé le président de la Conférence des directeurs d'IUFM, M. Gilles Baillat, ce concours n'est plus adapté au nouveau système de formation et de recrutement ⁽⁴⁾.

En outre, sa spécificité, s'agissant du public des candidats, a été réduite comme une peau de chagrin par la mastérisation. En effet, le concours de l'agrégation est désormais ouvert aux candidats justifiant d'un diplôme de master, tandis que celui de professeur des écoles ou du certificat d'aptitude au professorat du second degré est ouvert soit aux titulaires d'un master soit aux étudiants inscrits en deuxième année de master.

Autrement dit, les candidats ne doivent pas nécessairement posséder le master à la date exigée par les statuts des différents corps de professeurs, c'est-à-dire la date de publication des résultats d'admissibilité, pour se présenter au concours, sauf pour l'agrégation.

La distinction entre les candidats à l'agrégation et aux autres concours se réduit donc aux quelques mois séparant la date d'inscription en deuxième année de master et la date d'obtention du master.

Pour toutes ces raisons soulignant que le maintien d'une seconde voie d'entrée dans le métier ne se justifie plus, le concours externe de l'agrégation devrait être supprimé. En revanche, ainsi que l'a affirmé M. Christian Forestier, administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers, le concours interne, ouvert aux professeurs certifiés ayant cinq ans d'ancienneté, garderait toute sa pertinence comme instrument de promotion professionnelle ⁽⁵⁾. Cette proposition impliquerait d'abandonner la condition d'exigence du diplôme de master qui jouera à partir de 2017 pour pouvoir se présenter au concours interne.

(1) Audition du 28 avril 2011.

(2) Audition du 25 mai 2011.

(3) Table ronde avec l'enseignement privé du 27 avril 2011.

(4) Audition du 12 mai 2011.

(5) Audition du 28 avril 2010.

Une fois admis le repositionnement de l'agrégation dans le système de recrutement, quel devrait être le rôle des lauréats de ce concours dans l'enseignement scolaire ?

Pour le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, il faut d'autant plus se poser cette question qu'il n'y a théoriquement pas de distinction dans les affectations entre les agrégés et les certifiés et qu'une très forte proportion d'agrégés quittent l'enseignement scolaire dès leur titularisation, notamment pour rejoindre l'enseignement supérieur⁽¹⁾. Sur le premier point, M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, a rappelé « l'absurdité » que constitue le fait, au vu des compétences disciplinaires nécessaires à la réussite du concours, qu'un agrégé sur cinq, souvent en raison du mouvement des mutations annuelles fondé sur le barème, enseigne en collège⁽²⁾.

Le périmètre d'intervention des agrégés devrait donc être redéfini. Étant donnée leur expertise disciplinaire, ils devraient enseigner exclusivement au niveau des formations « bac - 3 » et « bac + 3 », couvrant ainsi le second cycle de l'enseignement secondaire et le premier cycle de l'enseignement supérieur (correspondant à la licence), filières dites « courtes » incluses, soit les sections de technicien supérieur et les classes préparatoires aux grandes écoles.

Cela reviendrait à appliquer, dans les faits, le décret du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré selon lesquels ces derniers « assurent leur service dans les classes préparatoires aux grandes écoles, dans les classes de collège, dans des établissements de formation et, exceptionnellement, dans les classes de collège [...]. Ils peuvent également être affectés dans les établissements d'enseignement supérieur ». Cependant, pour éviter que le mot : « exceptionnellement » employé dans ce décret ne justifie le maintien de professeurs agrégés dans les collèges, il gagnerait à être supprimé.

3. Prévoir pour les étudiants admissibles des stages obligatoires, plus longs et rémunérés en master

La professionnalisation de la formation ne deviendra effective qu'en rendant obligatoires les stages organisés au cours du master. En outre, ceux-ci devraient être plus longs et être rémunérés afin de garantir l'attractivité sociale de cette filière d'études. Enfin, une telle évolution conduirait à supprimer la formation continuée prévue pour les enseignants stagiaires.

(1) Audition du 10 mai 2011.

(2) Audition du 10 mai 2011. Principalement fondé sur l'ancienneté, le barème affecte d'un certain nombre de points la situation d'un enseignant pour déterminer un ordre de priorité entre candidats, certifiés ou agrégés, à un même mouvement.

a) Un temps de formation professionnelle obligatoire et significatif

Sur le plan réglementaire, l'article 6 de l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master précisant que « la formation dispensée comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués et, lorsqu'elle l'exige, un ou plusieurs stages », il n'y a pas de contrainte particulière, pour les universités et les responsables de formation de niveau master, relative aux volumes horaires d'enseignements théoriques et de stage, ces points relevant de l'autonomie pédagogique des établissements.

Il serait donc tout à fait envisageable que les masters préparant au métier d'enseignant prévoient qu'au cours des quatre semestres de formation, l'étudiant aille en stage, chaque semaine, en école ou en établissement. Dans ce cas de figure, chaque semestre pouvant comporter jusqu'à treize semaines de formation, le volet « professionnalisation » pourrait prendre une réelle ampleur et devenir ainsi un élément structurant du cursus.

Ces stages ne devraient pas être effectués « en bloc », c'est-à-dire occuper tout un semestre. Ils devraient être organisés de manière à ne mobiliser que quelques heures ou une journée chaque semaine, afin de permettre des allers-retours fructueux entre formation théorique et pratique.

Par conséquent, les tâches d'enseignement effectuées par les étudiants en master ne devraient pas excéder, comme ce devrait être le cas pour les masters en alternance expérimentés à compter de la rentrée prochaine, six heures par semaine dans le second degré et une journée dans le premier degré.

Ces limites rejoindraient celles préconisées par le rapport précité du groupe de travail animé par M. Daniel Filâtre, président de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail, d'après lequel la durée hebdomadaire du stage en première comme en deuxième année de master devrait être équivalente à un tiers de l'obligation réglementaire de service et ce sur la durée d'un semestre universitaire ⁽¹⁾. Selon M. Daniel Filâtre, l'objectif de cette proposition serait de coupler deux temporalités :

– celle du collège, du lycée ou de l'école, en prévoyant que la durée du stage équivaldrait à un tiers du temps d'enseignement ;

– celle de l'université, en prévoyant, chaque semaine, un stage filé en situation, dont la durée serait limitée, le reste du temps étant consacré à la préparation et à l'accompagnement, ainsi qu'au suivi en milieu universitaire et aux cours ⁽²⁾.

(1) « Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants », rapport précité.

(2) Audition du 8 juin 2011.

En outre, la nature du stage ne devrait pas être la même entre la première et la deuxième année du master, afin de permettre une préparation progressive au métier.

La première année devrait être consacrée à la pratique accompagnée, l'étudiant passant de la préparation à la conduite d'une séquence d'enseignement devant un petit groupe d'élèves, puis devant deux groupes d'élèves, avant d'enseigner devant la classe toute entière, toujours en présence d'un tuteur – enseignant ou maître formateur.

Au cours de la deuxième année, les étudiants effectueraient des stages en responsabilité selon des modalités à définir afin de garantir un enseignement de qualité dans les classes temporairement prises en charge. On pourrait ainsi concevoir qu'une classe de la maternelle ou de l'enseignement élémentaire soit confiée à deux étudiants préparant le concours de recrutement de professeur des écoles et qu'une classe du secondaire soit confiée à un étudiant se destinant au professorat dans les collèges et lycées. Dans ce dernier cas de figure, le service d'enseignement pourrait être assuré dans les classes du tuteur de l'étudiant qui serait ainsi partiellement déchargé.

Quelle que soit la solution retenue, les tâches d'enseignement assurées par les étudiants stagiaires devraient être formalisées dans le cadre d'un contrat, sur le modèle des contrats d'enseignement qui devraient être signés dans le cadre des masters en alternance expérimentés à la prochaine rentrée scolaire. Ces étudiants seraient ainsi des contractuels de droit public, le contrat étant destiné « à couvrir un besoin saisonnier » ainsi que le prévoit l'article 6 du statut général de la fonction publique de l'État⁽¹⁾.

Par ailleurs, les stages devraient répondre à un cahier des charges conclu entre chaque « formateur » – les universités – et chaque « employeur », – les académies, responsables de l'accueil des étudiants dans les écoles et les établissements. Ce cadre conventionnel devrait notamment définir, selon le chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, M. Thierry Bossard, les attentes de l'Éducation nationale concernant les compétences devant être acquises par les étudiants au cours des stages et prévoir une évaluation qualitative des effets de cette formation⁽²⁾.

Enfin, ces stages devraient être rémunérés afin d'écartier le biais social qui affecte les études de master et de garantir ainsi l'accès de cette filière de formation aux milieux modestes, souvent obligés d'exercer une activité professionnelle durant leurs études. Quant au montant de la rémunération, il pourrait être calqué sur celui prévu pour les masters en alternance expérimentaux (soit 397 euros nets

(1) Aux termes de l'article 6, alinéa 2, de la loi du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires à la fonction publique d'État, les « fonctions qui, correspondant à un besoin permanent, impliquent un service à temps incomplet d'une durée n'excédant pas 70 % d'un service à temps complet, sont assurées par des agents contractuels ».

(2) Audition du 11 mai 2011.

mensuels pour un tiers de temps dans le second degré et un quart de temps dans le premier degré au titre d'un contrat d'enseignement).

b) Un tiers temps de formation continuée pour les enseignants stagiaires devenu inutile

En devenant obligatoire, le volet professionnel des masters rendrait obsolète l'organisation d'une formation continuée pour les professeurs stagiaires équivalente à un tiers de leur obligation réglementaire de service. Dans ces conditions, en effet, ce facteur de complexité de la gestion des établissements et de fragilisation de la formation initiale – celle-ci paraissant si insuffisante qu'elle doit être complétée à l'issue du recrutement – pourrait disparaître, au grand soulagement de l'Éducation nationale serait-on tenté d'ajouter...

4. Publier des référentiels de formation et spécialiser les masters par « métier » d'enseignant

L'arrêté du 12 mai 2010 relatif à la définition des compétences à acquérir par les professeurs constitue le référentiel du métier d'enseignant. Celui-ci devrait être pourtant retravaillé, afin de le rendre plus opérationnel. En outre, les universités devraient se l'approprier. Il conviendrait de mettre en place à cette fin un cadrage national des formations plus affirmé, respectueux toutefois de l'autonomie pédagogique des établissements.

Par ailleurs, l'enseignement n'étant pas exactement le même en maternelle et au lycée, la spécificité de ses différents métiers devrait être reconnue par l'élaboration de masters spécialisés, qui remplaceraient ainsi les actuels masters « Enseignement et formation ».

a) Un référentiel des compétences professionnelles des enseignants retravaillé

S'il a marqué un progrès indéniable en ce qu'il reconnaît la professionnalité du métier d'enseignant, le référentiel défini par la circulaire précitée du 12 mai 2010 n'est pas pour autant exempt de critiques sur des points fondamentaux, mis en évidence par M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes.

D'une part, ce texte « oublie » le socle commun, même si la connaissance de ses composantes est incluse dans la compétence concernant la maîtrise des disciplines, alors que le socle a été conçu pour transformer l'enseignement et l'évaluation.

D'autre part, les compétences professionnelles sont définies comme étant celles qui permettent de transmettre des savoirs aux élèves et non comme celles qui favorisent l'acquisition des connaissances par ces derniers. Or, pour être

pleinement opérationnelles, ces compétences devraient se référer à celles qui permettent aux élèves de progresser dans leurs acquis au cours de leur scolarité⁽¹⁾.

Le référentiel devrait donc être retravaillé dans ces deux directions. Ainsi enrichi, il permettrait d'établir ce que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) appelle un « *profil de compétences de la profession* », qui définirait les différents niveaux de résultats correspondant aux enseignants débutants, aux enseignants expérimentés et aux enseignants assumant de plus grandes responsabilités⁽²⁾.

b) Un cahier des charges de la formation conclu entre l'État et les universités

La formation initiale des enseignants devrait faire l'objet d'un cadrage national plus appuyé, la circulaire précitée du 23 décembre 2009 du ministère de l'enseignement supérieur relative à la mise en place des masters « Formation et enseignement » se contentant, comme on l'a vu, de n'affirmer que quelques grands principes concernant l'architecture de la formation.

Or il serait paradoxal, alors qu'il existe un référentiel du métier d'enseignant, qui identifie les compétences requises au niveau de l'exercice professionnel, que l'État ne dise rien sur les conditions permettant de construire ces compétences.

Il y a lieu de noter, à cet égard, que le Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), défini par un arrêté du 19 décembre 2006, a été supprimé par l'arrêté précité du 12 mai 2010. Ce fût une décision d'autant plus regrettable que l'article L. 625-1 du code de l'éducation, introduit par la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, disposait que la formation dispensée dans les IUFM « *répond à un cahier des charges fié par les ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale après avis du haut conseil de l'éducation* ».

On peut supposer que l'abrogation de l'arrêté de 2006 était motivée par le renforcement de l'autonomie des universités résultant de la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. Mais pourquoi un tel excès de zèle alors que le même législateur n'avait pas jugé utile d'abroger la disposition relative au cahier des charges de la formation ?

Ces errements laissent penser à nouveau que la conception et l'organisation de la formation des enseignants ne sont pas pensées dans leur globalité. On a d'ailleurs parfois le sentiment, comme le relève l'Association française pour le développement de l'enseignement technique, que les analyses et les prises de décisions semblent « éclatées » entre les deux ministères compétents,

(1) *Audition du 10 mai 2011.*

(2) « Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité », OCDE, 2004.

« sans que les besoins de l'employeur paraissent déterminants dans la mise en place des formations »⁽¹⁾.

Certes, l'autonomie pédagogique des universités constitue un principe intangible, dont le respect implique, comme l'ont souligné les conférences de doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche en lettres, langues, arts et sciences, de ne pas élaborer des « *maquettes de formations nationales* », par le biais desquelles le ministère de l'enseignement supérieur imposerait, heure par heure, le contenu de la formation dispensée dans les masters⁽²⁾.

Mais rien n'interdit la recherche d'un point d'équilibre entre le principe d'autonomie des universités et le souhait légitime de l'État employeur de voir prises en compte les priorités de son référentiel de formation. Pour reprendre à ce sujet l'analyse de M. Marcel Pochard, conseiller d'État, la « *feuille de route* » de l'État en matière de formation initiale des enseignants mériterait d'être clarifiée⁽³⁾.

Il faut donc se féliciter de l'annonce, le 23 mai 2011, par la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Valérie Pécresse, de l'élaboration de référentiels de formation, en partenariat avec le ministère de l'éducation de l'éducation. Selon la ministre, ces documents, qui devraient préciser aux candidats au concours les connaissances et les compétences requises, pourraient être mis en œuvre à la rentrée universitaire 2012⁽⁴⁾.

La déclinaison de ces référentiels dans les masters devrait s'effectuer sur la base d'un cahier des charges de la formation aux différents métiers d'enseignant conclu entre l'État et les universités.

c) Des masters spécialisés par types de métiers dont un master de « l'école du socle commun »

Dès lors que les épreuves d'admissibilité du concours seraient positionnées plus tôt dans la formation et que l'admission des étudiants en première année de master serait régulée, le maintien de masters « Enseignement et formation » ouvrant le plus largement possible le champ des débouchés professionnels, ne se justifierait plus. Dans ces conditions, en effet, la réorientation des étudiants non admis à un concours, aujourd'hui organisé au cours de la deuxième année de master, ne constituerait plus un sujet de préoccupation.

La formation dispensée dans le cadre des masters pourrait donc être réellement professionnalisée, en spécialisant les parcours empruntés par les étudiants pour se préparer à l'un ou l'autre des professorats.

(1) Contribution écrite adressée le 6 juin 2011.

(2) Audition du 5 mai 2011.

(3) Audition du 11 mai 2011.

(4) Audition du 9 juin 2011.

● *Spécialiser la formation par type de métier*

Il est clair que les métiers de l'enseignement, tout en ayant naturellement des points communs, ne sont pas les mêmes en école élémentaire et au lycée. Même s'il est partagé, ce constat ne conduit pas, toutefois, à un consensus sur la mise en place de masters spécialisés.

Ainsi, pour M. William Marois, recteur de l'académie de Créteil, cette spécialisation s'opposerait à la tradition de mobilité qui existe entre les enseignants de maternelle de l'école élémentaire, d'une part, et ceux de collège et de lycée, d'autre part ⁽¹⁾. De son côté, M. Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire, a estimé qu'il n'est pas certain que des masters par niveau résoudraient les problèmes de liaisons entre les cycles d'enseignement qui rendent difficile la mise en place de parcours de formation progressifs pour les élèves. De plus, si les différences entre les niveaux d'enseignement, sous l'angle didactique notamment, doivent être mieux prises en compte dans les contenus de formation, il ne serait pas souhaitable de les segmenter excessivement, car ceci pourrait freiner le développement de la polyvalence des professeurs ⁽²⁾.

Ces arguments plaident en faveur, selon M. Thierry Bossard, chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, de « *masters professionnalisés et non pas spécialisés* » ⁽³⁾.

Or il y a là une véritable contradiction entre, d'une part, la volonté de professionnaliser la formation et de développer les compétences pédagogiques et didactiques des enseignants et, de l'autre, le fait de ne pas admettre que leurs compétences professionnels s'exercent dans des environnements scolaires très différents les uns des autres, et soumis à des contraintes spécifiques, un collège n'étant pas un lycée professionnel par exemple. Pour ne prendre qu'un seul exemple, comment recruter un professionnel de l'enseignement à l'école primaire s'il n'a pas bénéficié auparavant d'une formation théorique et pratique qui le prépare à exercer ce type de métier ?

Plusieurs pays ont d'ailleurs spécialisé les formations et les diplômes universitaires qui préparent aux différents métiers de l'enseignement. Ainsi, le gouvernement suédois a présenté en février 2011 un projet de réforme de la formation initiale des enseignants qui repose sur quatre diplômes : un diplôme de l'enseignement en cycle préscolaire, un diplôme de l'enseignement en primaire, un diplôme de l'enseignement disciplinaire et un diplôme de l'enseignement professionnel ⁽⁴⁾.

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) Audition du 10 mai 2011.

(3) Audition du 11 mai 2011.

(4) « Une formation centralisée dans un système universitaire décentralisé. Le cas des enseignants suédois », Per Klingbjer, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 5, décembre 2010.

Étant pour sa part un partisan de l'instauration de masters spécialisés en France, M. Christian Forestier, administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers, a évoqué, à titre d'exemple, les formations mises en œuvre par le Québec. Les futurs enseignants de cette province sont en effet formés, pendant cinq ans, dans le cadre de masters professionnels visant l'école maternelle, l'école élémentaire, le cycle dit « intermédiaire », qui correspond à notre collège, et le lycée ⁽¹⁾.

L'élaboration de masters spécialisés devrait donc aller de soi si l'on admet, aux côtés de M. Marcel Pochard, conseiller d'État, que la formation devrait être « *calée sur les besoins des élèves qui ne sont pas les mêmes* » ⁽²⁾.

À partir de ce principe, plusieurs masters spécialisés pourraient être mis en place, dont les enseignements – en particulier ceux concernant la pédagogie et la didactique – devraient être conçus en fonction des différents professorats auxquels ils préparent :

– un master « École maternelle » et un master « École élémentaire », qui tous deux permettraient de se présenter au concours de recrutement de professeur des écoles, mais dont le premier reconnaîtrait la spécificité de l'école maternelle où s'effectue l'entrée dans le langage ;

– un master « Collège et lycée général » ;

– un master « Enseignement technique » ;

– un master « Enseignement professionnel » et un master structuré autour de « l'École du socle commun », ces deux formations méritant des commentaires distincts.

Bien entendu, les stages organisés dans le cadre de ces masters devraient être eux aussi spécialisés, afin d'initier l'étudiant au type de professorat auquel il se destine. Pour autant, ceux-ci ne devraient pas être entièrement cloisonnés : comme l'a observé le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, ils pourraient sensibiliser l'étudiant aux liaisons entre les cycles d'enseignement, un professeur de français au collège devant pouvoir savoir comment les élèves ont appris à lire, de même qu'un professeur de mathématiques devrait savoir comment les élèves ont appris la multiplication ⁽³⁾.

• *Construire une offre de masters pour certaines spécialités professionnelles*

Comme cela déjà été souligné dans la première partie du présent rapport, la formation de niveau master n'existe pas pour un certain nombre de spécialités

(1) Audition du 28 avril 2010.

(2) Audition du 11 mai 2011.

(3) Audition du 10 mai 2011.

professionnelles. S'il faut recourir, comme on le verra plus loin, à la validation des acquis de l'expérience pour ne pas se priver des compétences de personnes qualifiées qui, aujourd'hui, ne peuvent enseigner en lycée professionnel, une formation en alternance, organisée, le cas échéant, dans le cadre de la formation continue, pourrait leur être également proposée pour les amener au niveau de diplôme requis.

Selon le schéma proposé par l'Union nationale de l'enseignement technique privé, ces professionnels des métiers pourraient, après que leurs compétences et savoirs ont été établis par la constitution d'un dossier de valorisation des acquis professionnels, suivre cette formation pendant trois ans, avec une évolution, année par année, du nombre hebdomadaire d'heures respectivement consacrées à la formation théorique et à la pratique. L'entrée dans ce dispositif et dans les établissements « formateurs » serait validée par le chef d'établissement et l'inspection académique ⁽¹⁾.

● *Prévoir un master structuré autour de l'« École du socle commun »*

La polyvalence des enseignants et la continuité des apprentissages entre le primaire et le secondaire, toutes deux postulées par le socle commun, sont freinées par l'organisation « hyperdisciplinaire » de l'enseignement secondaire.

Dans ces conditions, pourquoi ne pas proposer des masters formant à l'enseignement de champs disciplinaires larges – par exemple les mathématiques, la physique-chimie et les sciences de la vie et de la terre ? Ces formations permettraient à ceux qui les ont suivies d'enseigner ces matières en fin d'école primaire et en début de collège, c'est-à-dire en Cours moyen deuxième année, en Sixième et en Cinquième. Dispensées dans le cadre de « masters du socle commun », elles pourraient être organisées, selon M. Jean-Michel Jolion, président du comité de suivi du master, autour d'une discipline « majeure » et de « complémentaires » ⁽²⁾.

La mise en place de ces formations ne conduirait pas, bien entendu, à remettre en cause la spécificité des concours de recrutement de professeur des écoles et du certificat d'aptitude au professorat du second degré – l'épreuve d'admission sur dossier évaluant les compétences didactiques des candidats diplômés de ces masters pourrait concerner toutefois aussi bien les programmes de la fin du primaire que du début du collège – ni celle des corps correspondants.

5. Définir un plan de recrutement pluriannuel des enseignants

La nouvelle articulation proposée du concours et du master et le calibrage des places en master qu'elle induit impliqueraient de donner de la visibilité et de la stabilité à la politique de recrutement de l'Éducation nationale. Il serait en effet

(1) Table ronde avec l'enseignement privé du 27 avril 2011.

(2) Audition du 25 mai 2011.

souhaitable d'indiquer aux jeunes qui s'appêtent à suivre cinq années d'études le nombre prévisionnel de postes ouverts durant cette période. Cela reviendrait à appliquer une disposition du code de l'éducation, introduite par la loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation et anormalement oubliée, selon laquelle « *un plan de recrutement des personnels est publié, chaque année, par le ministre chargé de l'éducation* », étant précisé qu'il « *couvre une période de cinq ans et est révisable annuellement* » (article L. 911-2).

C. DIVERSIFIER LES RECRUTEMENTS ET LES MODES D'ACCÈS AU MÉTIER

Ainsi que cela a été souligné dans la première partie du présent rapport, l'élévation du niveau de recrutement est susceptible de rendre plus difficile l'accès au métier d'enseignant pour les étudiants les plus modestes et certains professionnels. Des mesures devraient être prises pour se prémunir contre de tels risques. L'une d'entre elles – déjà évoquée – consisterait à prévoir des stages plus longs et rémunérés au cours des deux années de master. Par ailleurs, le concours ne devrait plus être une voie d'accès « oligopolistique » au métier.

1. Renforcer l'accompagnement social des étudiants inscrits en master « Enseignement »

Il est indispensable de renforcer l'accompagnement social des étudiants se préparant au métier d'enseignant afin d'éviter que l'allongement de la durée de leur formation initiale ne pénalise les moins favorisés d'entre eux, et ce selon les axes suivants :

- *Appliquer le dispositif d'aides sociales mis en place en 2009 à la première année de master*

Ce dispositif d'aides, présenté dans la première partie du présent rapport, ne bénéficie aujourd'hui qu'aux étudiants inscrits en deuxième année de master, considérée comme étant plus exigeante car elle cumule le concours et les volets pratique et théorique de la formation.

Or, dès lors qu'une nouvelle articulation du concours et de la formation serait prévue, pourquoi faudrait-il leur réserver ce traitement plus favorable alors que leurs camarades de première année auraient fait leurs preuves en passant, avec succès, des épreuves d'admissibilité organisées en fin de licence ?

L'équité devrait donc conduire à appliquer ce dispositif dès la première année de master. On rappellera, à cet égard, qu'un contingent de 2 000 bourses, sur les 13 000 dédiées à ces aides spécifiques devrait être réservé aux étudiants engagés dans les masters par alternance expérimentés à partir de la rentrée 2011.

En outre, ce dispositif mériterait d'être complété par des aides spécifiques – par exemple des aides au logement –, cette piste ayant été notamment évoquée

par le Syndicat CFTC de l'éducation nationale, de la recherche et des affaires culturelles ⁽¹⁾.

● *Étendre les « Cordées de la réussite » aux formations préparant au métier d'enseignement*

Créé en 2008 pour promouvoir l'égalité des chances, notamment dans les quartiers populaires, ce dispositif institue un ensemble de partenariats entre un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles et universités), des lycées à classe préparatoire et des lycées. Prenant la forme d'actions multiples, telles que le tutorat ou l'internat, ces partenariats, pourraient bénéficier, selon des modalités à définir, ainsi que l'a suggéré M. Patrick Hetzel, directeur général de l'enseignement supérieur, aux lycéens ayant la motivation et les capacités de devenir des enseignants ⁽²⁾.

● *Maintenir le droit à bourse des « reçus-collés »*

Le devenir des « reçus collés », c'est-à-dire des étudiants non admis au concours mais qui valident leur diplôme de master, pose problème. Pour certains syndicats, ces jeunes diplômés gonflent les effectifs des personnels contractuels de l'Éducation nationale, car le ministère leur propose un statut d'assistant d'éducation, pour leur permettre d'exercer des fonctions de surveillance dans les établissements. Or, ces contrats ont pour caractéristique principale, d'après ces interlocuteurs, de fabriquer des « précaires ».

L'analyse paraît infondée, car le lien entre l'échec au concours et la signature, par le titulaire d'un master, d'un contrat d'assistant d'éducation n'a rien – on le concédera – d'automatique.

En outre, comme l'a observé le directeur général de l'enseignement supérieur, M. Patrick Hetzel, la situation des reçus-collés n'est pas née de la mastérisation, d'autres candidats titulaires d'un diplôme bac + 5 échouant aux différents concours de la fonction publique. De plus, dans l'ancien système, dès l'échec aux épreuves d'admissibilité, le candidat titulaire d'une licence quittait l'institut universitaire de formation des maîtres, le plus souvent courant mars, après les résultats, le redoublement n'ayant jamais été un droit ⁽³⁾.

Pour autant, la situation des reçus-collés pouvant devenir un sujet d'inquiétude avec la réforme ici proposée, il conviendrait de favoriser les parcours permettant à ces diplômés de conserver leur statut d'étudiant, et par conséquent leur droit à bourse, mais seulement pendant une durée limitée, afin de ne pas les enfermer dans la seule voie du concours. Le président du comité du suivi du master, M. Jean-Michel Jolion, a mentionné à titre d'exemple la spécialité créée par l'Université Lyon 1, au sein de son offre de formation « Métiers de la

(1) Audition du 28 avril 2011.

(2) Audition du 27 avril 2011.

(3) Audition du 27 avril 2011.

formation », spécifiquement destinée aux étudiants déjà titulaires d'un master et limitée à un an. Ce type de formation pourrait être développé à condition « *de s'assurer que cette spécialité n'est pas une simple préparation au concours ou un simple redoublement mais qu'elle permet bien de valoriser les acquis de chaque étudiant et lui propose une ouverture sur les métiers de la formation au-delà du concours* » ⁽¹⁾.

2. Attribuer des bourses aux bacheliers issus des quartiers défavorisés s'engageant à passer le concours

Un dispositif d'aides devrait bénéficier spécifiquement aux candidats issus des quartiers les plus défavorisés, afin de s'assurer que le métier d'enseignant reste accessible à tous.

Certains interlocuteurs ont suggéré de réactiver à cet effet les instituts de préparation à l'enseignement secondaire – les IPES – supprimés en 1972 : leur accès se faisait par concours, une aide substantielle était versée dès la deuxième année universitaire, l'élève accueilli bénéficiait d'un statut d'élève-professeur pendant deux à quatre ans et était dispensé de passer l'écrit du concours. En contrepartie, les bénéficiaires s'engageaient à servir l'Etat pendant dix ans.

Le retour de ce dispositif, qui n'affichait pas un taux de réussite au concours satisfaisant, paraît toutefois peu réaliste. Aux yeux de M. Marcel Pochard, conseiller d'État, il serait plus judicieux de mettre en place des bourses, qui pourraient être financées par des entreprises, afin de les verser, pendant les cinq années d'études conduisant au master, à des bacheliers méritants, issus de ces quartiers et qui s'engageraient à passer le concours et à venir enseigner dans leur académie d'origine pendant plusieurs années ⁽²⁾.

3. Développer le recrutement sur la base de la validation des acquis de l'expérience

La mastérisation ne devrait pas constituer un obstacle à la diversification du vivier de recrutement des enseignants. La validation des acquis de l'expérience devrait être utilisée à cet effet non seulement pour les filières de l'enseignement professionnel – ce qui constitue une évidence – mais aussi pour celles de l'enseignement général.

On rappellera au préalable que la validation des acquis de l'expérience ou VAE permet à toute personne d'obtenir, en partie ou en totalité, après présentation d'un dossier devant un jury, un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles, à condition toutefois d'avoir exercé une activité d'une durée de trois ans au minimum en rapport avec le contenu du diplôme visé.

(1) Rapport d'étape précité sur la mastérisation de la formation initiale des enseignants.

(2) Audition du 11 mai 2011.

• *Cas de l'enseignement professionnel*

Ainsi que cela a déjà été souligné dans la première partie du présent rapport, la mise en œuvre de la mastérisation tend à réduire l'accès de certains professionnels, qui ne peuvent satisfaire la nouvelle condition de diplôme, à la filière de l'enseignement professionnel.

Pour parer à l'assèchement prévisible du vivier de recrutement des professeurs de lycée professionnel, les personnes disposant de quatre ou cinq années d'expérience professionnelle devraient pouvoir, selon le Syndicat national de l'enseignement technique action autonome, grâce au recours à la validation des acquis de l'expérience (VAE), se présenter au concours soit en bénéficiant d'une voie réservée, soit en ne passant que des examens professionnels⁽¹⁾.

Par ailleurs, l'Éducation nationale devrait reconnaître, par le biais de la VAE, des certifications et des titres bénéficiant d'une légitimité institutionnelle – comme celui de meilleur ouvrier de France, décerné par un jury national et publié au *Journal officiel*. Ainsi, leur titulaire pourrait intégrer, selon des modalités à définir, la filière de l'enseignement professionnel.

• *Cas de l'enseignement général*

Le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE) devrait être également mobilisé pour élargir le vivier de recrutement des enseignants des disciplines générales. Pour M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, cette voie devrait permettre à des salariés des secteurs industriel et tertiaire d'accéder à la qualité de professeur des écoles ou de certifié⁽²⁾. Le recours à la VAE pour recruter un professeur de mathématiques en lycée serait ainsi tout à fait envisageable pour le Syndicat national des personnels d'inspection-FSU⁽³⁾.

4. Recourir davantage aux professeurs associés

Selon M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, le nombre de professeurs associés devrait être augmenté de manière significative, car cela permettrait à l'Éducation nationale de recruter non seulement des cadres et des techniciens supérieurs, mais aussi des ouvriers qualifiés, dont le parcours et les compétences permettraient d'enrichir l'horizon professionnel des élèves... et des enseignants des disciplines « générales »⁽⁴⁾.

Le statut des professeurs associés des établissements publics locaux d'enseignement est défini par le décret n° 2007-322 du 8 mars 2007 qui précise qu'ils sont engagés pour assurer des enseignements complémentaires faisant appel

(1) Audition du 4 mai 2011.

(2) Audition du 10 mai 2011.

(3) Table ronde avec les syndicats des corps d'inspection du 26 mai 2011.

(4) Audition du 10 mai 2011.

à des connaissances spécifiques que les enseignants des autres filières ne peuvent assumer. Il permet de recruter, par contrat d'une durée maximale de trois ans, renouvelable dans la limite de six ans, des personnes justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins cinq ans en rapport avec la discipline enseignée, aucune condition de diplôme n'étant demandée depuis 2007.

Outre sa très grande souplesse, le statut de professeur associé se caractérise par l'attractivité de sa rémunération, l'indice de rémunération prévu par le contrat de recrutement pouvant être égal à l'indice terminal de la grille des professeurs agrégés (correspondant à un traitement net de 3 721 euros par mois). Hélas, il n'est qu'une coquille vide, car les académies l'ignorent : selon le ministère de l'éducation nationale, les professeurs associés représentaient en effet que trente-sept personnes en avril 2011.

D. MIEUX ACCOMPAGNER LES ÉTUDIANTS-STAGIAIRES ET LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

La qualité de la préparation au métier d'enseignant et de l'entrée dans celui-ci repose, dans une large mesure, sur celle de l'accompagnement – assuré par des enseignants chevronnés – des étudiants stagiaires et des enseignants effectuant leur année de stage ou récemment titularisés. Le tutorat devrait être consolidé et développé à cet effet. Dans le même but, les enseignants débutants pourrait appuyer leur pratique professionnelle sur un *corpus* de méthodes pédagogiques scientifiquement étayées et disposer de garanties en matière d'affectation et de formation continue.

1. Développer le soutien par les enseignants expérimentés auprès des étudiants stagiaires et des enseignants débutants

Le tutorat des étudiants effectuant les stages organisés en master et des enseignants débutants – entendus ici comme étant ceux qui effectuent leur année de stage ou qui ne sont titulaires que depuis deux ans – devrait être généralisé, cette fonction pouvant être assumée par des enseignants volontaires, comme par des professeurs des écoles maîtres formateurs, des maîtres d'accueil temporaire, des conseillers pédagogiques ou des conseillers principaux d'éducation. Parallèlement, la mission des corps d'inspection devrait évoluer pour leur permettre de mieux encadrer les enseignants débutants.

a) Consolider et développer le rôle des tuteurs et des maîtres formateurs

Le rôle des tuteurs et celui des maîtres formateurs devrait être conforté pour épauler les futurs enseignants et les enseignants débutants.

L'essentiel est de garantir à l'étudiant stagiaire et à l'enseignant débutant qu'ils pourront solliciter, à tout moment, un conseil et de l'aide auprès d'une personne expérimentée. Ils auraient ainsi la certitude d'entrer, en préparant le

concours et après l'avoir réussi, dans une profession caractérisée par son esprit de solidarité et non par son individualisme. La fatalité qui semble peser sur les écoles et établissements – relevée dès 1899 par un rapport de la commission de l'éducation de la Chambre des députés, alors présidée par Alexandre Ribot, et décrite en ces termes : « *Les professeurs (...) viennent, surtout dans les hautes classes, comme dans un cours de faculté, donner à leurs élèves un certain nombre d'heures par semaine, et leurs cours faits, ils s'en vont...* », les équipes éducatives étant « *des assemblées mortes* » – pourrait être, dans ces conditions, brisée ⁽¹⁾.

● *Un rôle clef accordé au tutorat dans certains systèmes scolaires*

Selon M. Marc Champain, directeur de projet chez McKinsey&Company, si l'amélioration de la formation initiale des enseignants, constitue, pour la France, le premier des leviers qui lui permettrait de hisser le niveau de son système scolaire de « *bon* » à « *très bon* », le deuxième est celui du tutorat et de la collaboration entre professeurs.

Les systèmes scolaires les plus performants ont en effet pris en compte l'utilité d'un accompagnement individualisé pour accroître le niveau de compétence des enseignants. Des enseignants spécialisés peuvent ainsi soutenir leurs collègues en leur offrant, après avoir observé leurs méthodes, des conseils, des observations et des recommandations, et en les aidant à prendre du recul. Cette fonction tend d'ailleurs à se développer ailleurs : par exemple, l'Angleterre dispose, pour 25 000 écoles, de 4 300 *Advanced Skills Teachers* qui consacrent 20 % de leur temps au tutorat et à la diffusion des bonnes pratiques pédagogiques ; la ville de Boston aux États-Unis et ses 145 écoles, de 80 « *coachs* » en compréhension de l'écrit et de 100 autres dans les autres matières et l'État de Victoria, en Australie, de 200 tuteurs, pour 1 600 écoles, spécialisés dans l'enseignement comme dans l'apprentissage ⁽²⁾.

● *Consolider la fonction des tuteurs*

La fonction des tuteurs devrait être consolidée selon trois axes principaux.

Le premier axe est celui de leur formation. Pour la Société des agrégés de l'université, une courte formation, assurée par les corps d'inspection, rappelant ce qui est attendu d'un tuteur, devrait suffire. À l'inverse, une formation spécifique pourrait conduire les tuteurs à se faire les relais d'une conception préétablie de l'enseignement et de la pédagogie ⁽³⁾.

Cependant, si l'écueil du mimétisme doit être évité, la formation des tuteurs apparaît nécessaire, ainsi que l'a souligné M. Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire, au moins pour les nouveaux tuteurs : ceux-ci doivent avoir une position de formateur, de guide dans un premier temps,

(1) Extraits du rapport « Ribot » repris dans le Livre vert précité sur l'évolution du métier d'enseignant.

(2) Audition du 13 avril 2011.

(3) Audition du 27 avril 2011.

tout en étant capables d'identifier les difficultés en vue d'y apporter des réponses dans une perspective de développement des compétences professionnelles ⁽¹⁾.

La nouvelle circulaire sur l'accueil et l'accompagnement des enseignants stagiaires du 31 mars 2011 va dans ce sens puisqu'elle demande aux recteurs de veiller, dans le cadre des plans académiques de formation continue, au renforcement de l'offre de formation proposée aux tuteurs afin de « *tendre à leur professionnalisation* ».

Il faudrait aller plus loin et envisager d'assurer à tous les tuteurs, y compris à ceux qui encadrent les étudiants effectuant des stages, une formation didactique de haut niveau ainsi que l'ont préconisé les professeurs Bertrand Daunay et Yves Matheron ⁽²⁾.

En deuxième lieu, sur le modèle du document mis en place par l'inspection académique du Val d'Oise, que les professeurs des écoles stagiaires doivent remettre chaque semaine au professeur des écoles maître formateur, un « cahier de stage », comportant des axes précis d'observation de leur pratique professionnelle, devrait être renseigné par les étudiants et les enseignants stagiaires et transmis à leurs tuteurs. Ce cahier recenserait les observations, les analyses et les questions suscitées par les différentes séquences d'enseignement, le soutien scolaire, l'organisation de la classe, les relations avec les élèves et leurs parents, etc. De manière parallèle, un portefeuille de compétences, se référant aux dix compétences professionnelles à acquérir par les professeurs ⁽³⁾, renseigné au cours des visites du tuteur, permettrait de suivre les progrès effectués en la matière par les étudiants stagiaires et des enseignants débutants.

En dernier lieu, des décharges de service pourraient être accordées à des enseignants dont la compétence pédagogique est reconnue et pour qui, l'âge de la retraite étant proche, les heures de cours sont lourdes, afin de leur permettre d'exercer la fonction de tuteur. Pour le Syndicat CFTC de l'éducation nationale, de la recherche et des affaires culturelles, la moitié de leur obligation réglementaire de service pourrait être ainsi consacrée au tutorat des enseignants débutants ⁽⁴⁾.

• *Développer le rôle des maîtres formateurs*

Ainsi que cela a déjà été souligné dans la première partie du présent rapport, les professeurs des écoles maîtres formateurs du premier degré sont les seuls enseignants qui disposent d'une décharge – de six heures – et d'une qualification spécifique – le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maîtres formateur – pour exercer leur mission de formateur.

(1) Audition du 10 mai 2011.

(2) Audition du 12 mai 2011.

(3) Cf. l'arrêté précité du 12 mai 2010.

(4) Audition du 28 avril 2011.

Leurs compétences devraient être utilisées par les universités, notamment pour qu'ils organisent, au niveau des formations du master, des échanges didactiques sur le métier d'enseignant. Afin qu'ils puissent y enseigner, leur qualification devrait être relevée à cet effet, par le recours à la validation des acquis de l'expérience. En outre, leur décharge de service ne devrait pas être entièrement mobilisée par le tutorat, ce qui impliquerait que leurs heures d'enseignement à l'université soient contractualisées, afin de leur permettre d'y enseigner une demi-journée par semaine.

Par ailleurs, la fonction de maître formateur pourrait être créée dans le second degré, ainsi que l'ont préconisé plusieurs interlocuteurs de la mission. Le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer a estimé, pour sa part, que ce rôle est en partie assuré par les conseillers pédagogiques, qui interviennent, dans le cadre des missions définies par une circulaire du 13 juillet 2010⁽¹⁾, auprès des étudiants effectuant des stages en responsabilité dans les établissements scolaires. Il faudrait donc plutôt consolider leur position, en reconnaissant leur rôle, en professionnalisant leur fonction, afin de faire émerger une forme de « *hiérarchie intermédiaire* » dans le domaine pédagogique : le conseiller pédagogique jouerait alors le rôle d'« un « *réfèrent, étant un point d'appui et un formateur* », à la fois auprès des étudiants stagiaires, des professeurs récemment titularisés et des professeurs plus avancés dans leur carrière⁽²⁾.

Il faudrait aller plus loin, car les conseillers pédagogiques, à la différence des professeurs des écoles maîtres formateurs, ne bénéficient pas d'une décharge de service pour exercer leur action de formation. Elle devrait donc leur être accordée, sans être pour autant équivalente à celle des maîtres formateurs du premier degré (égale à six heures), car elle devrait être proportionnée à l'obligation réglementaire de service des enseignants du second degré. Pour le Syndicat des enseignants-UNSA, elle pourrait être ainsi égale à trois heures, ce qui, sur une obligation réglementaire de service de dix-huit heures, ne devrait pas représenter un coût excessif⁽³⁾.

• *Faciliter la diffusion des cours conçus par des collectifs d'enseignants*

Les didacticiens entendus par la mission, MM. Bertrand Daunay et Yves Matheron, ont attiré son attention sur l'utilité des cours élaborés par les collectifs d'enseignants et mis à disposition de leurs collègues *via internet*⁽⁴⁾. Fruits d'un travail de déchiffrage des programmes qui permettent d'en dégager l'essentiel, ces cours peuvent servir de support à des séquences d'enseignement dont l'efficacité auprès des élèves a déjà été « testée ». Dès lors que leur « plus-value pédagogique » est démontrée, ils mériteraient d'être diffusés auprès des étudiants stagiaires et des enseignants débutants, sous le couvert du ministère de l'éducation

(1) Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale n° 29 du 22 juillet 2010.

(2) Audition du 10 mai 2011.

(3) Audition du 27 avril 2011.

(4) Audition du 12 mai 2011.

nationale, après un contrôle de la qualité de leurs contenus par les corps d'inspection.

b) Confier des audits pédagogiques aux corps d'inspection

L'encadrement des enseignants débutants pourrait être assuré non seulement par les tuteurs mais aussi par les corps d'inspection – inspecteurs de l'éducation nationale dans le premier degré et inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux dans le second degré. Dans ce but, l'évaluation des enseignants ne devrait plus être individuelle, car elle ne fait que renforcer, selon le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale, l'individualisme qui caractérise la profession ⁽¹⁾. Les corps d'inspection devraient donc procéder à des audits des équipes pédagogiques, sur la base d'objectifs fixés par discipline. À cette occasion, les difficultés constatées pourraient faire l'objet d'une analyse collective, qui serait à même d'aider les enseignants débutants à améliorer leurs pratiques pédagogiques.

2. Élaborer un corpus de « références pédagogiques opposables »

Si l'on veut améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage, la formation des enseignants gagnerait à s'appuyer, ainsi que cela a été souligné dans la première partie du présent rapport, sur la recherche. Dans ses recommandations pour la formation des maîtres d'octobre 2006, le Haut conseil de l'éducation vise spécifiquement la recherche « dans les sciences et les disciplines qui concourent à l'efficacité des pratiques didactiques et pédagogiques et à la réussite des élèves ».

Une fois entrés dans la carrière, les enseignants débutants ne devraient pas perdre de vue cette dimension « recherche », essentielle pour l'amélioration de leur pratique professionnelle. En particulier, ils devraient rester attentifs aux apports des sciences cognitives qui, en permettant de décrypter les comportements en situation d'apprentissage, peuvent les aider à repérer les difficultés de leurs élèves et à définir les méthodes pédagogiques permettant de les surmonter.

Or, selon le responsable du programme expérimental de lutte contre l'illettrisme et l'échec scolaire « Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour réussir » (PARLER), M. Michel Zorman, il existe un « état des connaissances, scientifiquement étayées, sur les processus d'apprentissage » qui devrait être relayé auprès des enseignants, afin qu'ils sachent, avec certitude, quels gestes professionnels doivent être évités en classe et quels sont, au contraire, les plus efficaces d'entre eux. Deux mesures complémentaires devraient être adoptées à cet effet :

(1) Audition du 14 avril 2011.

– une « haute autorité » devrait être créée pour définir des « références pédagogiques opposables », sur le modèle des références médicales opposables ⁽¹⁾ ;

– des financements devraient être accordés – sous la forme par exemple de bourses de thèse – aux recherches menées en ce domaine, afin d'enrichir le *corpus* des connaissances mis à la disposition des enseignants ⁽²⁾.

De manière parallèle, ainsi que l'ont recommandé les présidents des associations de didactiques entendus par la mission, MM. Bertrand Daunay et Yves Matheron, des recherches de grande ampleur devraient être menées, et sur un long terme, pour évaluer les effets des pratiques enseignantes novatrices et de la formation initiale dispensée aux professeurs ⁽³⁾.

3. Encadrer davantage l'affectation des jeunes enseignants

Dès lors qu'ils occupent un poste, les enseignants participent à ce qu'on appelle « le mouvement », c'est-à-dire au processus des mutations annuelles du personnel de l'Éducation nationale, dont les règles obéissent à un barème fondé sur l'ancienneté et avantagent de ce fait les enseignants âgés ⁽⁴⁾.

Selon M. Marcel Pochard, conseiller d'État, l'application de ce principe tend à déstabiliser les enseignants nouvellement titularisés alors qu'ils ont réussi, au cours de leur année de stage, à prendre leurs marques dans leur établissement. Ces enseignants devraient donc être soustraits du mouvement.

Par ailleurs, le mouvement conduisant à faire assurer les vacances d'emploi dans les établissements difficiles par les jeunes enseignants, ceux-ci devraient, au moment de leur affectation sur ce type de poste, signer un contrat avec leur employeur, qui préciserait, selon M. Marcel Pochard, leurs conditions de travail (classes et niveaux pris en charge), ainsi que le complément de rémunération et les actions de tutorat et de formation continue auxquels ils auraient droit. Au bout de cinq années, ils bénéficieraient d'une « prime à l'affectation », leur permettant de revenir dans l'académie où ils ont passé le concours ⁽⁵⁾.

(1) Les références médicales opposables sont des critères scientifiques reconnus qui définissent les soins et les prescriptions médicalement inutiles, redondants, voire dangereux.

(2) Audition du 5 mai 2011.

(3) Audition du 12 mai 2011.

(4) Le barème affecte d'un certain nombre de points la situation d'un enseignant pour déterminer un ordre de priorité entre candidats à un même mouvement. Ainsi, chaque candidat bénéficie d'un nombre de points qui est fonction de son ancienneté, de son affectation actuelle et de sa situation personnelle et familiale.

(5) Audition du 11 mai 2011.

4. Enrichir la formation continue et déconcentrer sa gestion

Les contenus de formation continue proposés aux enseignants devraient être redéfinis par les inspections générales, car ceux-ci accordent une part trop importante aux séances de présentation des réformes récemment engagées à l'Éducation nationale.

En outre, il serait souhaitable que les besoins des enseignants en la matière soient identifiés en se référant aux compétences professionnelles exigées par le ministère de l'éducation nationale et énumérées dans l'arrêté précité du 12 mai 2010. Cette approche a inspiré le référentiel élaboré par l'inspection académique du Val d'Oise pour évaluer le degré de maîtrise de chacune des dix compétences professionnelles à acquérir par les professeurs des écoles stagiaires selon trois niveaux : « *compétence bien engagée* », « *compétence défaillante* » et « *compétence très défaillante* ».

Aussi, ce portefeuille de compétences, dont il a déjà été proposé qu'il « suive » chaque étudiant stagiaire et enseignant débutant, devrait-il servir de point d'appui à la définition des actions de formation continue dont les enseignants titulaires devraient bénéficier pendant leurs premières années d'exercice.

Enfin, la formation continue des enseignants est, tout comme le mouvement, « barémée », c'est-à-dire lié au barème. Par conséquent, moins l'enseignant est expérimenté, moins il a droit à une formation continue. Ce constat a conduit M. Marcel Pochard, conseiller d'État, à préconiser que les chefs d'établissement puissent eux-mêmes décider quels sont les enseignants qui devraient bénéficier des actions de formation continue ⁽¹⁾.

D. FAIRE ÉVOLUER LE STATUT DES INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE FORMATION DES MAÎTRES

Depuis la mise en œuvre de la réforme, la position – opérationnelle et statutaire – des 32 instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) est devenue ambiguë.

Comme l'a indiqué le recteur de l'académie de Besançon, M. Éric Martin, ils se situent à mi-chemin entre la composante interne de l'université – leur statut actuel –, dont le « cœur de métier » reste la maîtrise d'ouvrage de la formation des futurs professeurs des écoles, et le « *centre de ressources* » pour les masters « disciplinaires » des unités de formation et de recherche assurant la formation des futurs professeurs de lycée et de collège. Leur mal-être actuel, selon M. Éric Martin, tient au fait que ce rôle de « *centre transdisciplinaire* », disposant d'une expertise et de formateurs dans le domaine de la pédagogie, qu'ils devraient

(1) Audition du 11 mai 2011.

pouvoir assumer n'est pas toujours reconnu par les autres composantes des universités ⁽¹⁾.

Il y a pire selon M. Gilles Baillat, le président de la Conférence des directeurs d'IUFM : cette structure, qui est parfois la seule, en raison de son rôle « d'antenne délocalisée » des universités, à pouvoir garantir une formation universitaire de proximité, peut être perçue, par certaines d'entre elles, comme une charge ⁽²⁾.

La ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Valérie Pécresse, a estimé, pour sa part, que malgré le « recentrage » de la formation initiale des enseignants sur les universités, qui deviennent de fait plus attractives pour les étudiants préparant le concours, les IUFM, dans la très-grande majorité des cas, pourront continuer à jouer leur rôle de « pôle universitaire de proximité », indispensable au dynamisme des villes moyennes. Pour autant, la situation des instituts éloignés des grands centres urbains pouvant devenir problématique, leur ancrage devrait être consolidé par les futurs « schémas territoriaux de formation », en cours d'élaboration, qui auront pour objectif de développer les synergies et les passerelles entre les différents établissements d'enseignement supérieur d'une même zone géographique : universités, « classes prépas », sections de technicien supérieur, etc ⁽³⁾.

Toutefois, les incertitudes quant à l'avenir des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) restant fortes, la question de leur statut devrait être posée. Pour M. Jean-Michel Jolion, président du comité de suivi du master, plusieurs options seraient ainsi possibles :

- le *statut quo* ;
- l'intégration à une université sous la forme d'une unité de formation et de recherche – c'est le cas de l'IUFM de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail, que son président, M. Daniel Filâtre, souhaiterait transformer en école universitaire professionnelle ;
- la transformation en composante académique interuniversitaire, cette solution semblant plus adaptée aux académies dans lesquelles il existe plusieurs universités mais un seul IUFM ⁽⁴⁾.

Une solution plus ambitieuse consisterait, selon M. Gilles Baillat, le président de la Conférence des directeurs d'IUFM, à faire assurer la formation de l'ensemble des enseignants par une structure spécifique et à créer à cet effet des écoles supérieures des métiers de l'éducation et de la formation, dont le

(1) Audition du 24 mai 2011.

(2) Audition du 12 mai 2011.

(3) Audition du 9 juin 2011.

(4) Audition du 25 mai 2011.

financement serait partagé, selon des modalités à définir, entre l'université de rattachement et les collectivités territoriales concernées ⁽¹⁾.

F. MENER UNE RÉFLEXION SUR LES OBLIGATIONS DE SERVICE DES ENSEIGNANTS ET L'AVENIR DU CONCOURS

La réforme de la formation initiale et des modalités de recrutement des enseignants que votre rapporteur propose de mettre en œuvre à partir de 2013 devrait être précédée par une réflexion sur les obligations de service des enseignants et l'avenir du concours.

1. Adapter le service des enseignants à la diversité de leurs missions

Plusieurs rapports ont récemment mis en lumière le caractère inadapté du service des enseignants du second degré. Leur statut, pratiquement inchangé depuis 1950, définit ce service exclusivement en heures d'enseignement et ignore, de ce fait, le soutien aux élèves en difficulté, le travail en équipe pédagogique et l'orientation des élèves, soit, pour reprendre l'analyse de la Cour des comptes, « toutes les activités qui rendent possibles la transmission des connaissances à un public hétérogène d'élèves » ⁽²⁾.

C'est la raison pour laquelle, à service inchangé, il est, selon M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, matériellement impossible aux enseignants de mettre en pratique les compétences professionnelles demandées par le ministère de l'éducation nationale ⁽³⁾. Le sentiment perpétuel de décalage avec la réalité du métier qui en résulte conduit à ce que « le statut apporte plus de souffrance que de réconfort » d'après le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale ⁽⁴⁾.

Ces éléments plaident en faveur d'une nouvelle définition, faisant suite naturellement à une large concertation, du service des enseignants du second degré, deux rapports parlementaires ayant proposé qu'il se réfère à leur temps de présence dans l'établissement ⁽⁵⁾.

(1) Audition du 12 mai 2011.

(2) « L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves », rapport public thématique, mai 2010.

(3) Audition du 10 mai 2011.

(4) Audition du 14 avril 2011.

(5) « Un socle pour consolider le collège unique », rapport d'information n° 2446 présenté le 7 avril 2010 par votre rapporteur, et « Quels rythmes pour l'École ? », rapport d'information n° 3028 présenté le 8 décembre 2010 par MM. Xavier Breton et Yves Durand.

2. Remplacer le concours par le master d'ici dix à quinze ans et décentraliser le recrutement des enseignants

Une réforme pleinement aboutie de la formation initiale des enseignants devrait conduire à opérer une transformation plus radicale de leurs modalités de recrutement. Cette transformation ne pourrait avoir lieu, toutefois, que si la Nation avait la garantie que les titulaires des différents masters « Enseignement » ont acquis, au cours de leur formation universitaire, les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier. À cette condition, en effet, le concours, tel qu'il est pratiqué en France, deviendrait, selon M. Marcel Pochard, conseiller d'État, obsolète ⁽¹⁾.

Cette analyse est également celle du recteur de l'académie de Versailles, M. Alain Boissinot pour qui, « *de même que " la bonne monnaie doit chasser la mauvaise "*, le master devrait remplacer le concours », ce diplôme devant suffire à certifier l'employabilité de son titulaire. Le recrutement des enseignants pourrait alors s'effectuer au niveau local, par les autorités académiques ou les établissements, sur la base d'un entretien professionnel, sur le modèle des procédures utilisées au Québec et dans plusieurs pays européens ⁽²⁾.

Ce scénario, le plus cohérent du point de vue des objectifs de la mastérisation, a les préférences de votre rapporteur. Cependant, il ne pourrait être appliqué avant dix ans ou quinze ans, le temps de construire le nécessaire consensus social autour d'une telle évolution.

(1) *Audition du 11 mai 2011.*

(2) *Audition du 25 mai 2011.*

RAPPEL DES PROPOSITIONS DU PRÉSIDENT- RAPPORTEUR

Proposition n° 1 : Engager dès maintenant une réflexion sur un nouveau système de formation initiale et de recrutement des enseignants à mettre en œuvre à partir de 2013.

Proposition n° 2 : Inclure dans la licence des modules relatifs au socle commun de connaissances et de compétences et aux technologies de l'information et de communication pour l'enseignement et organiser, dès la deuxième année d'études, des stages d'observation en milieu scolaire, préparés et encadrés.

Proposition n° 3 : Mieux articuler le concours et le master en organisant des épreuves d'admissibilité, à caractère académique, en fin de licence et des épreuves d'admission, à caractère professionnel, en fin de master, celles-ci devant évaluer les compétences didactiques des candidats et leur capacité à appréhender les problématiques transversales du métier et de l'école.

Proposition n° 4 : Fixer le nombre de places en première année de master « Enseignement » en fonction du nombre de postes ouverts par le concours, augmenté de X %.

Proposition n° 5 : Supprimer le concours externe de l'agrégation et limiter le champ d'intervention des agrégés aux niveaux « bac – et + 3 ».

Proposition n° 6 : Publier, chaque année, un plan de recrutement des personnels enseignants couvrant une période de cinq ans.

Proposition n° 7 : Construire le master sur le principe d'une véritable alternance entre la pratique professionnelle et les enseignements concernant les savoirs disciplinaires et didactiques, la pédagogie et les problématiques transversales du métier (travail en équipe pédagogique, sciences cognitives, tenue de classe, etc.).

Proposition n° 8 : Prévoir des stages, obligatoires et rémunérés, de pratique accompagnée en première année de master et de responsabilité en deuxième année, d'une durée égale à un tiers du service d'enseignement, et supprimer la formation continuée des enseignants stagiaires.

Proposition n° 9 : Centrer le mémoire de recherche sur les stages effectués par l'étudiant.

Proposition n° 10 : Cadrer le contenu des masters par la publication d'un cahier des charges de la formation aux différents métiers d'enseignant conclu entre l'État et les universités.

Proposition n° 11 : Bâtir des masters spécialisés par types de métier d'enseignant et mettre en place un « master de l'École du socle commun » destiné à favoriser l'enseignement de grands champs disciplinaires en fin de primaire et en début de collège.

Proposition n° 12 : Renforcer le dispositif d'aides sociales aux étudiants se destinant à l'enseignement et l'appliquer dès la première année de master.

Proposition n° 13 : Créer un dispositif de bourses pour financer les études de bacheliers méritants issus de territoires défavorisés s'engageant à passer le concours et à enseigner dans leur académie d'origine.

Proposition n° 14 : Développer le recrutement des enseignants sur la base de la validation des acquis de l'expérience, en particulier pour les spécialités professionnelles pour lesquelles il n'y pas de diplôme de master.

Proposition n° 15 : Assurer le tutorat de chaque étudiant stagiaire et enseignant débutant en le confiant à des enseignants formés à cet effet.

Proposition n° 16 : Élaborer un portefeuille de compétences, renseigné par le tuteur, permettant de suivre les progrès des étudiants stagiaires et des enseignants débutants dans l'acquisition des savoirs professionnels.

Proposition n° 17 : Mieux encadrer la pratique professionnelle des enseignants débutants :

– en instituant des maîtres formateurs dans le second degré et en leur accordant une décharge ;

– en confiant une mission d'audit des équipes pédagogiques, sur la base d'objectifs fixés par discipline, aux corps d'inspection ;

– en créant une haute autorité en charge de la définition de « références pédagogiques opposables » et en finançant des recherches pour évaluer les effets des pratiques enseignantes novatrices et de la formation initiale dispensée aux professeurs.

Proposition n° 18 : Mieux encadrer l'affectation des enseignants débutants :

– en soustrayant les enseignants stagiaires des mutations annuelles liées au mouvement des personnels ;

– en faisant signer aux enseignants stagiaires et aux nouveaux titulaires affectés en éducation prioritaire un contrat précisant leurs conditions de travail et en leur attribuant une « prime à l'affectation » leur permettant de revenir, au bout de cinq ans, dans l'académie où ils ont passé le concours.

Proposition n° 19 : Engager une réflexion sur l'avenir et le statut des instituts universitaires de formation des maîtres afin qu'ils conservent leur rôle de pôles universitaires de proximité.

Proposition n° 20 : À terme, remplacer le concours par le master et confier aux autorités académiques ou aux établissements le soin de recruter, sur la base d'un entretien professionnel, les enseignants.

CONFIDENTIEL

ANNEXE 1

COMPOSITION DE LA MISSION D'INFORMATION

(15 membres)

	Groupe politique
M. Jacques Grosperin, président-rapporteur	UMP
M. Marc Bernier	UMP
M. Xavier Breton	UMP
Mme Marianne Dubois	UMP
Mme Claude Greff	UMP
M. Dominique Le Mèner	UMP
M. Alain Marc	UMP
M. Frédéric Reiss	UMP
Mme Marie-Hélène Thoraval	UMP
Mme Monique Boulestin (<i>à partir du 25 mai 2011</i>)	SRC
M. Pascal Deguilhem	SRC
M. Yves Durand	SRC
Mme Martine Faure	SRC
Mme Marietta Karamanli (<i>jusqu'au 5 mai 2011</i>)	SRC
Mme Marie-Hélène Amiable	GDR
<i>Non désigné</i>	NC

⁽¹⁾ *à partir du 25 mai 2011*

⁽²⁾ *jusqu'au 5 mai 2011*

Groupe UMP : groupe de l'Union pour un mouvement populaire

Groupe SRC : groupe socialiste, citoyen et divers gauche

Groupe GDR : groupe de la Gauche démocrate et républicaine

Groupe NC : groupe du Nouveau centre

ANNEXE 2

LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA MISSION

(par ordre chronologique)

- Syndicat général de l'Éducation nationale CFDT (SGEN-CFDT) – M. Thierry Cadart, secrétaire général
- Syndicat national de l'éducation physique de l'enseignement public-FSU (SNEP-FSU) – M. Serge Chabrol, secrétaire général, et Mme Claire Pontais, secrétaire nationale
- Confédération syndicale de l'éducation nationale
 - Syndicat national des écoles (SNE) – M. Philippe Charbonnel, secrétaire général
 - Syndicat national des lycées et collèges (SNALC) – Mme Béatrice Barennes, membre du bureau national
 - Autonome Sup – M. Michel Gay, secrétaire général
- Fédération autonome de l'éducation nationale
 - Syndicat national des collèges et des lycées (SNCL-FAEN) – Mme Lydia Popov, secrétaire nationale, et Mlle Stéphanie Déloy, responsable du secteur formation
 - Syndicat national des écoles publiques (SNEP-FAEN) – Mlle Céline Vivier, co-secrétaire générale
- M. Sylvain Grandserre, professeur des écoles, auteur de l'ouvrage de la Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale (2010)
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) – M. Éric Charbonnier, analyste à la division des indicateurs de la direction de l'éducation
- McKinsey & Company (France) – M. Vincent Champain, directeur de projet, et Mme Aurélie Barnay, consultante
- Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN-UNSA) – Mme Catherine Petitot, secrétaire générale adjointe
- Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et PEGC (SNUipp-FSU) – M. Sébastien Sühr, secrétaire général, Mme Marianne Baby, secrétaire générale adjointe, et Mme Judith Fouillard, secrétaire générale adjointe
- Syndicat national des enseignements du second degré (SNES-FSU) – M. Daniel Robin, co-secrétaire général, et M. Emmanuel Mercier, secrétaire national en charge de la formation des maîtres
- Syndicat des enseignants de l'Union nationale des syndicats autonomes (SE-UNSA) – M. Christian Chevalier, secrétaire général, et M. Joël Péhau, secrétaire national en charge du dossier formation
- M. Patrick Hetzel, directeur général de l'enseignement supérieur au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Table ronde de représentants de l'enseignement privé réunissant :
- Formation et enseignement privé CFDT (FEP-CFDT) – M. René Gardan, secrétaire national
 - Syndicat professionnel de l'enseignement catholique (SPELC) – M. Luc Viehé, secrétaire général
 - Union nationale de l'enseignement technique privé (UNETP) – M. Alexis Bordet, secrétaire général, et M. Patrice Hauchard, directeur
 - Secrétariat général de l'enseignement catholique – M. Yann Diraison, délégué général aux ressources humaines
- Syndicat national des directeurs, instituteurs et professeurs des écoles de l'enseignement public (SNUDI-FO) M. Norbert Trichard, secrétaire général
- Syndicat national Force Ouvrière des lycées et collèges (SNFOLC) – M. Jacques Paris, secrétaire général
- Société des agrégés de l'Université – M. Jean-Michel Léost, président, et M. Stéphane Cardini, secrétaire général
- Syndicat national des personnels de la recherche et de l'enseignement supérieur (SNPREES-FO) – M. Bernard Rety, secrétaire général
- Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP) – M. Stéphane Tassel, secrétaire général, et M. Marc Champesne, responsable du secteur formation supérieur
- I. D. Indépendance et direction – M. Patrick Fournié, secrétaire national, et M. Bruno Hannecart, secrétaire général adjoint
- Syndicat CFTC de l'éducation nationale, de la recherche et des affaires culturelles (SCENRAC) – Mme Pascale Massicot, secrétaire des enseignants, et M. Alain Rei, membre du conseil.
- Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture CGT (FERC-CGT) – M. Daniel Van de Vyvere, membre du bureau
- Union nationale des syndicats de l'éducation nationale CGT (UNSEN EDUC'ACTION-CGT) – M. Patrick Désiré, co-secrétaire général, et M. Philippe Péchoux, membre du bureau Éducation
- M. Christian Forestier, administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers, ancien recteur
- M. Michel Zorman, médecin de santé publique, responsable du programme P.A.R.L.E.R. (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir)
- M. Yves Jean, président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche en lettres, langues, arts et sciences humaines et sociales
- M. Alain Trouillet, membre, ancien président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche scientifiques

- Syndicat national de l'enseignement technique, action, autonome (SNETAA) – M. Christian Lage, secrétaire général
- Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale – M. Jean-Michel Blanquer, directeur général, et M. Xavier Turion, chef du service de l'instruction publique et des ressources pédagogiques
- M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2003-2004)
- Table ronde avec les associations de parents d'élèves réunissant :
 - Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves (UNAAPE) – Mme Béatrice Chesnel, présidente, et Mme Sophie Fontaine, chargée de mission
 - Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) – M. Jean-Jacques Hazan, président
 - Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL) – Mme Béatrice Barraud, présidente, et M. Christophe Abraham, chargé des relations extérieures
 - Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) – Mme Claudine Caux, présidente
- Inspection générale de l'éducation nationale – M. Érick Roser, doyen, et Mme Marie Mégard, inspectrice générale
- Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche – Thierry Bossard, chef du service, et M. Jean-Pierre Hédoin, inspecteur général
- Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) – M. Gilles Baillat, président de l'IUFM de Champagne Ardenne, président, M. Michel Heichette, directeur de l'IUFM des Pays de la Loire, et M. Pierre Stafius, directeur de l'IUFM de Franche-Comté, vice-présidents
- Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) – M. Bertrand Daunay, président
- Association pour la recherche en didactique des mathématiques (AIRDM) – M. Yves Matheron, président
- M. Éric Martin, recteur de l'Académie Besançon
- Collectif Stagiaire Impossible – M. Thibaut Grenier, Mlle Julie Marquet, Mlle Lise Teurlay et M. Pascal Vaysse
- M. Jean-Michel Jolion, délégué général du pôle de recherche et d'enseignement supérieur de Lyon, président du comité de suivi du master
- Mme Josette Théophile, secrétaire générale adjointe et directrice générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, et Mme Mireille Emaer, sous-directrice des études de gestion prévisionnelle et statutaires à la direction générale des ressources humaines

- Table ronde réunissant les syndicats de personnels d'inspection :
 - Syndicat national des personnels d'inspection-FSU (SNPI-FSU) – M. Michel Gonnet, secrétaire général, et Mme Évelyne Collin, conseiller du recteur de l'académie de Versailles
 - Syndicat de l'inspection de l'éducation nationale (SIEN – UNSA éducation) – M. Patrick Roumagnac, secrétaire général
 - Syndicat national des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (SNIA-IPR) – Mme Laurence Cousin-Picheau, membre du bureau national
- M. Alain Boissinot, recteur de l'académie de Versailles
- Table ronde réunissant les organisations étudiantes :
 - Union nationale des étudiants de France (UNEF) – Mlle Maria Cotora, responsable des questions universitaires
 - Union nationale interuniversitaire (UNI) – M. Rémi Martial, président du Mouvement des étudiants
 - Promotion et défense des étudiants (PDE) – M. Mathieu Bach, délégué général
 - Confédération étudiante (CÉ) – Mme Enora Hamon, secrétaire générale
 - Fédération des associations générales étudiantes (FAGE) – Mme Marie-Laure Ripoll, vice-présidente en charge des questions d'enseignement supérieur
- M. Daniel Filâtre, président de l'université Toulouse II – Le Mirail, et Mme Anne Fraïsse, présidente de l'université Paul Valéry – Montpellier III, vice-présidente de la Conférence des présidents d'université (CPU)
- Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche
- M. Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative