



N° 4075

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958
QUATORZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 5 octobre 2016.

RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

en application de l'article 145 du Règlement

PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION

en conclusion des travaux de la mission d'information

sur la formation des enseignants,

ET PRÉSENTÉ

PAR M. Michel MÉNARD,

Rapporteur

SOMMAIRE

	Pages
LISTE DES PROPOSITIONS	5
INTRODUCTION	9
I. LE RÉTABLISSEMENT RÉUSSI D'UNE FORMATION INITIALE AMBITIEUSE, UNIFIÉE ET PROFESSIONNALISANTE	13
A. UN ÉQUILIBRE NOVATEUR ENTRE COMPÉTENCES ACADÉMIQUES ET PROFESSIONNELLES	13
1. Un système français depuis longtemps frileux vis-à-vis de la formation aux savoir-faire	13
a. Un consensus international pour élever le niveau de qualification et les compétences professionnelles des jeunes enseignants	13
b. Un mouvement ralenti en France par le morcellement historique du système éducatif	16
c. Un mouvement stoppé par la réforme de 2010	18
2. La refondation de 2013	20
a. Le rétablissement d'une formation en alternance à forte dimension professionnalisante	22
b. Une formation adossée à la recherche	32
B. LA CRÉATION DE NOUVELLES ÉCOLES DE FORMATION ANCRÉES DANS LES UNIVERSITÉS	33
1. Un modèle original au sein de l'université	34
2. Une impérieuse nécessité d'améliorer la gouvernance	37
II. LE DÉFI D'UNE FORMATION « CONTINUÉE » ASSISE SUR UN CONTINUUM DE LA LICENCE À L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER ET SUR UNE REFONDATION DE LA FORMATION CONTINUE	41
A. L'OBJECTIF D'UN CONTINUUM DE FORMATION COMMENÇANT DÈS LA LICENCE	41
1. Une relance réelle et durable de l'attractivité du métier d'enseignant	41

2. La nécessité de conforter l'excellence professionnelle de la formation dans les ESPE	42
a. Une indispensable hiérarchisation des ambitions	42
b. L'allègement des pesanteurs sociologiques et idéologiques freinant l'émergence d'une culture commune.....	45
c. La réponse au défi, mal anticipé, de la diversité des publics	46
3. Le déploiement d'un <i>continuum</i> de formation allégeant les attentes concentrées sur les seules années du master	48
a. La préparation, facultative, aux métiers dès la licence	48
b. La professionnalisation des concours et leur articulation avec le master	50
B. UNE « FORMATION CONTINUÉE » INTENSIFIÉE PENDANT L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER ET RELAYÉE PAR UNE FORMATION CONTINUE À LA HAUTEUR DES ENJEUX	52
1. Le déploiement d'enseignements professionnalisants en début de carrière, là où ils sont indispensables	52
2. Le rôle déterminant des formateurs	54
a. Le défi de mieux former les formateurs	54
b. L'élargissement nécessaire du vivier	56
3. Pour une formation continue digne de ce nom	58
a. L'urgente coordination, hiérarchisation et évaluation d'une offre pléthorique et disparate	60
b. L'indispensable valorisation, dans leur carrière, des formations suivies par les enseignants	63
c. Une vraie politique de ressources humaines ne laissant pas les enseignants financer une partie de leurs formations et ne sacrifiant pas les heures de face-à-face pédagogique	64
TRAVAUX DE LA COMMISSION.....	67
ANNEXE N° 1 : COMPOSITION DE LA MISSION D'INFORMATION.....	91
ANNEXE N° 2 : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA MISSION D'INFORMATION	93
ANNEXE N° 3 : QUESTIONNAIRE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ADRESSÉ PAR LE RAPPORTEUR À DES ENSEIGNANTS DE LOIRE-ATLANTIQUE	101
ANNEXE N° 4 : CONTRIBUTION DU GROUPE LES RÉPUBLICAINS	105

LISTE DES PROPOSITIONS

Gouvernance des ESPE

1. Créer une **structure de pilotage** (université(s) – rectorat) avec une seule université chef de file ;

2. élaborer un **cahier des charges** de la part de l'Éducation nationale vis-à-vis des universités pour clarifier les relations avec les ESPE ;

3. généraliser la rédaction d'un contrat d'objectifs et de moyens permettant de prévoir un **fléchage des moyens** vers le budget de l'ESPE ;

4. établir les inscriptions administratives et pédagogiques à l'ESPE de l'université intégratrice.

Formation initiale

5. Instaurer un **continuum de formation**, en amont et en aval du master éducation, pour étendre les enseignements – en particulier professionnalisants – sur une durée plus longue intégrant les premières années d'exercice du métier ;

6. introduire en **licence** des modules, facultatifs, de découverte et de spécialisation progressive dès la première année ;

7. développer les effectifs des « étudiants apprentis-professeurs », qui bénéficient d'un apprentissage renforcé à partir de la licence et faire de la particularité de leur cursus un atout et non un handicap dans les concours, au besoin en adaptant certaines épreuves ;

8. accorder en conséquence une **marge d'autonomie** aux ESPE dans la définition, l'équilibre et l'allègement en master des contenus professionnalisants dispensés, en particulier dans le cadre du tronc commun, afin de s'adapter aux spécificités locales tant en terme d'atouts et de lacunes des étudiants que de perspectives d'entrée dans le métier (éducation prioritaire), dès lors qu'il est garanti que l'ensemble des enseignements du tronc commun soit étalé et abordé pendant la formation continuée ;

9. faire évoluer le contenu des enseignements professionnalisants, encore trop théoriques, en exploitant plus systématiquement les ressources du travail collectif, de l'interdisciplinarité, de la mise en activité des élèves et de l'évaluation dynamique ;

10. renforcer l'**alternance** dès la première année de master, en cohérence avec l'extension des enseignements professionnalisants au-delà du master qui permet de libérer du temps en master, pour progressivement la porter à un tiers du temps ;

11. maintenir la veille étroite assumée par le ministère sur la qualité et la cohérence des maquettes en particulier pour le tronc commun en relayant les priorités identifiées (égalité homme-femme, école inclusive, numériques...) par de nouvelles priorités (prévention du décrochage, priorité au primaire et articulation primaire-secondaire...); veiller à la qualité des formations en direction des élèves à besoins éducatifs particuliers ;

12. mieux encadrer l'**affection** des stagiaires dans les classes en prenant en compte la qualité des tuteurs et la capacité de formation de l'établissement scolaire, dûment évaluée ou labélisée ;

13. faire en sorte que les établissements scolaires soient de véritables « établissements formateurs », où les enseignements professionnalisants et le tronc commun sont étudiés et mis en pratique en articulation avec les ESPE, de la licence jusqu'à la deuxième année de titularisation ;

14. dans les marges d'autonomie créées par la formation continuée, encourager la création de parcours adaptés pour les étudiants qui ne s'intègrent pas dans le cursus traditionnel ;

15. mutualiser les ressources des ESPE pour les disciplines et les métiers à effectifs plus faibles, en particulier pour enseignants des lycées professionnels, en organisant leurs formations à partir de pôles spécialisés et labellisés, par exemple au sein des campus des métiers et des qualifications et porter une attention particulière à la qualité de l'offre et des stages et à l'intensité des liens avec les milieux professionnels ;

16. relancer l'effort de formation des **enseignants-chercheurs** dans les ESPE ;

17. mieux valoriser les missions des tuteurs pédagogiques, qui accompagnent les stagiaires dans leurs premières expériences professionnelles (décharges horaires, primes revalorisées) et mieux garantir l'articulation de leurs travaux avec ceux des tuteurs académiques, à l'ESPE, au travers de l'émission de « guides du tutorat mixte » et de l'instauration d'obligations plus pressantes de coordination ;

18. renforcer dans les concours le contrôle de la maîtrise des connaissances fondamentales du système éducatif, des valeurs qui l'animent et des principaux apports des sciences de l'éducation et perfectionner les épreuves de mise en situation professionnelle.; veiller à ce que les jurys se réfèrent expressément au nouveau référentiel de compétences des enseignants ;

19. réfléchir à la « libération » du master de la **césure du concours**, par exemple en introduisant à moyenne échéance un décalage entre les épreuves d'admissibilité des concours, qui pourraient être conservées en fin de première année de master voire avancées à la dernière année de licence, et les épreuves

d'admission, en fin de master, permettant de mieux contrôler les aptitudes professionnelles forgées dans les ESPE.

Formation continue

20. Garantir une plus grande lisibilité des responsabilités de chacun en mettant en place des comités de pilotage dans chaque académie, clarifier le partage des tâches entre les ESPE et les services académiques ; clarifier l'offre de formation, en particulier en réduisant le nombre, en assurant une évaluation systématique et en hiérarchisant les formations inscrites dans les plans annuels de formation tant au niveau national (PNF) qu'académique (PAF) ;

21. Encourager la collaboration entre les ESPE et **Canopé**, lieu de ressources important ;

22. adapter l'offre de formation aux besoins concrets exprimés par les enseignants et mettre en place une **évaluation par les bénéficiaires** ;

23. mieux prendre en compte les demandes des personnels enseignants par la mise en place d'une **plateforme numérique** qui recensera et regroupera les demandes ;

24. valoriser la formation continue dans la carrière, pas seulement de façon financière, mais aussi par l'instauration d'un **barème de points** (évolution de carrière, affectations) et la mise en œuvre d'un dispositif de validation des acquis de l'expérience (**VAE**) en compilant les formations suivies dans le portfolio de chaque enseignant ;

25. mettre en place un **compte personnel de formation** (formation certifiante) ;

26. améliorer le système d'information pour assurer le **suivi individuel** de chaque fonctionnaire ;

27. exécuter les remboursements de frais liés à la formation continue de façon plus efficace ;

28. assurer la **prise en charge** des frais d'inscription à l'université par le rectorat dans le cadre d'un **congé formation** ;

29. assurer systématiquement le **remplacement** du personnel enseignant suivant une formation imposée par l'administration.

Formateurs

30. Encourager le compagnonnage et le **mentorat** dans le cadre de conventions entre les ESPE et le rectorat pour la formation continuée des néo titulaires ;

31. diversifier le vivier des formateurs grâce à une plus grande intégration des associations partenaires de l'Éducation nationale et des conseillers pédagogiques ;

32. valoriser la validation des acquis de l'expérience (**VAE**) pour le recrutement de formateurs en enseignement professionnel ;

33. mettre en place un dispositif d'apprentissage pour la formation des enseignants professionnels.

Recherche

34. Généraliser à tous les ESPE l'établissement de documents de cadrage et de guides méthodologiques sur les **mémoires de recherche** produits par les étudiants en deuxième année, centrer leurs problématiques sur les questions de recherche répondant aux situations concrètes vécues par les stagiaires et les intégrer à l'objectif d'amélioration du travail collectif (en permettant leur réalisation à plusieurs étudiants) ;

35. généraliser dès que possible la démarche innovante de l'Institut Carnot des sciences de l'éducation qui **met en réseau les acteurs de recherche** pour travailler et diffuser les résultats à partir de préoccupations exprimées par les enseignants (approche base-sommet).

INTRODUCTION

Le 16 décembre 2015, la commission des Affaires culturelles et de l'éducation a constitué une mission d'information, composée de quinze membres de façon à assurer la représentation de l'ensemble des groupes politiques de l'Assemblée nationale, portant sur la formation des enseignants.

La mission a entendu environ 80 personnes, en organisant notamment neuf tables rondes. Elle s'est attachée à observer les situations concrètes sur le terrain en procédant en particulier à des déplacements à Strasbourg, à Nantes et à Montrouge.

On ne soulignera jamais assez l'importance cardinale de l'éducation pour conforter la nation et enraciner son dynamisme. La formation des enseignants doit donc tout à la fois consolider les valeurs fondatrices de la République et épouser son temps. Il y a soixante ans, déjà, Albert Camus écrivait dans ses chroniques journalistiques : « *le monde change, et avec lui les hommes et la France elle-même ; seul l'enseignement français n'a pas encore changé ; cela revient à dire qu'on apprend aux enfants de ce pays à vivre et à penser dans un monde déjà disparu.* » À cette lumière, la mise en œuvre d'un nouveau modèle de formation, profondément original, peut légitimement être considérée comme la « pièce maîtresse » de la refondation de l'école de la République engagée par la loi n° 2013-593 du 8 juillet 2013.

D'où le soin particulier apporté à suivre, à évaluer et, lorsque c'était nécessaire, à infléchir le nouveau modèle de formation. Chaque École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) a naturellement fait l'objet d'une accréditation initiale, parfois suivie, lorsque des insuffisances étaient constatées, d'une seconde tentative dès l'année suivante, avant d'être intégrée dès 2016 aux vagues quinquennales d'accréditation de l'ensemble des formations universitaires (la première concerne Grenoble, Lyon, Bordeaux et Toulouse). Depuis la rentrée 2013, pas moins de trois rapports des inspections générales de l'Éducation nationale et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche ont ainsi été publiés : sur la mise en place des ESPE, en septembre 2014 et en octobre 2015 ; sur les nouveaux concours en septembre 2015. Le 30 janvier 2015, la Cour des comptes a publié un référé sur la formation continue des enseignants. Le 13 novembre 2015, un rapport d'étape du comité de suivi de la loi de refondation de l'école a été transmis à l'Assemblée nationale. Dans le même temps, de très nombreux séminaires, organisés par la conférence des ESPE, par les universités ou par le ministère, se sont succédés à un rythme soutenu.

Sur le fondement de ces évaluations, le Gouvernement a su accompagner et, parfois, ajuster la mise en œuvre de la réforme, par exemple en adressant aux acteurs concernés des notes de cadrage destinées à écarter des interprétations

erronées ou à apporter des précisions nécessaires ; il a également agi pour faire essaimer les bonnes pratiques identifiées sur le terrain, par exemple sur le tronc commun, les parcours de formation adaptée ou les mémoires de recherche.

La mission d'information a donc été amenée à poser son regard sur un chantier en cours ; elle ne pouvait, dès lors, courir le risque de formuler des jugements trop tranchés sur la base de constats évolutifs. Après tout, ce n'est que l'année dernière, à la rentrée 2015, que sont entrés dans le métier les premiers enseignants issus du cursus proposé par les nouvelles écoles. Pour autant, la mission a pu dégager quelques solides enseignements et mettre en évidence des marges de progrès au regard de chacune des puissantes ambitions qui ont inspiré la réforme de 2013.

La conviction première qui fonde le nouveau système de formation des enseignants est simple, même si elle reste âprement débattue et n'est pas facile à concrétiser : enseigner est un métier, qui ne s'improvise pas mais qui s'apprend et se perfectionne tout au long de la vie.

Cela suppose, d'abord, que les futurs enseignants soient dotés du bagage nécessaire pour assumer leur mission, en prenant les élèves tels qu'ils sont – un ensemble hétérogène confronté à de multiples défis qui handicapent souvent leur parcours éducatif – et non tels qu'ils sont rêvés par l'institution. Cela implique, ensuite, que les enseignants acquièrent dès leur entrée dans le métier l'aptitude et l'appétence à interroger et faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, avec une ambition équivalente à celle qu'ils manifestent pour leur compétence disciplinaire, dans une posture d'apprentissage permanent.

Mais il n'est pas facile d'aller à l'encontre d'une culture qui s'enracine dans le temps long de notre système d'enseignement, où des ordres radicalement différents ont si longtemps vécu des histoires séparées : l'enseignement primaire, destiné au plus grand nombre, qui a toujours fait une place éminente aux gestes professionnels des instituteurs, et l'enseignement secondaire, élitiste, où seule comptait la maîtrise – remarquable, il est vrai – des compétences académiques. La création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1989, qui ont unifié dans une même maison la formation des « maîtres » et celle des « professeurs », a représenté une étape décisive. Elle n'était pourtant pas dénuée d'ambiguïtés, puisque si elle a traduit la volonté d'assumer l'ambition égalitaire de la massification, de l'école maternelle au lycée, ses moyens pédagogiques ont emprunté à de nombreuses traditions du secondaire, tant pour le recrutement, porté pour tous à la licence, que pour la formation, dans les faits marquée par l'emprise matérielle et symbolique des disciplines.

La difficulté à donner aux enseignants les indispensables enseignements professionnalisants qui conditionnent l'exercice efficace et épanouissant de leur métier est ainsi demeurée un « fil rouge » de notre histoire nationale de l'éducation. En témoigne l'étrange décision prise en 2010 de supprimer l'année de

stage précédant l'entrée dans la carrière, alors même que cette année était sans doute l'appart le plus salué et le plus consensuel de l'héritage des IUFM.

On mesure ici combien la refondation engagée en 2013 est innovante : non seulement, elle unifie tous les métiers de l'enseignement, qui ont vocation à se rencontrer dans les nouveaux masters des métiers de l'éducation (MEEF) proposés par les ESPE et à partager, au travers des enseignements de tronc commun, une véritable culture commune, mais aussi elle donne une place éminente aux compétences professionnelles, grâce à une alternance approfondie et à des formations repensées.

Cette réorientation a rencontré de réels succès et suscité des démarches prometteuses, que décrit le présent rapport et dont témoigne d'ailleurs le regain d'attractivité du métier marqué par le spectaculaire redressement du nombre des candidats aux concours de l'éducation. Les efforts ne doivent donc pas être relâchés. En particulier, il est apparu que les ambitions pertinemment identifiées en 2013 peinent à être servies dans le temps, si bref, d'un master de deux années dont l'une est préemptée par la préparation des concours et l'autre par le mi-temps du stage en responsabilité. Le risque est grand qu'à vouloir couvrir tant d'objectifs les Écoles dispensent trop d'enseignements morcelés, brefs et généralistes.

Le rapporteur est convaincu qu'apprendre le métier d'enseignant mérite plus de deux années. Il milite donc pour que soit bâti un *continuum* où les formations professionnalisantes seraient déployées, sur une base volontaire, dès la licence et dans les premières années d'enseignement, tant il est vrai que c'est dans la pratique quotidienne que les jeunes professeurs découvrent l'ampleur de leurs besoins de formation. Un tel *continuum* permettrait en outre de renforcer la place de l'alternance dès la première année de master et offrirait aux ESPE l'opportunité d'adapter les contenus, de les hiérarchiser, en fonction des lacunes de leurs élèves et des besoins induits par leurs affectations, alors que les promesses du tronc commun seraient tenues grâce à son étalement. En ouvrant mieux les ESPE aux ressources encore trop peu exploitées du travail collectif et interdisciplinaire, des cas concrets et de l'évaluation dynamique, le *continuum* permettrait aussi de perfectionner les contenus des enseignements.

L'introduction d'une formation « continuée » doit être articulée avec une rénovation de la formation continue des enseignants, actuellement bien décevante par sa complexité, ses disparités et son manque de lisibilité et d'attractivité. Le chantier est immense et doit être ouvert sans tarder. Rien ne pourra se faire sans clarifier d'abord les missions des acteurs : la formation relative aux priorités assignées par la nation à l'école, légitimement exercée par l'État employeur et, en ce sens, « obligatoire », ne peut être mise sur le même plan que les autres formations, tout aussi précieuses, qui doivent entrer dans le giron des ESPE dont c'est aussi le cœur du métier. Le remplacement des enseignants en formation, la valorisation dans leur carrière des actions entreprises à ce titre ou les modalités de prise en charge des frais correspondants sont au nombre des sujets qu'il conviendrait d'aborder avec une attitude plus « offensive » que ce que l'on peut

constater aujourd’hui. De nombreuses autres propositions, centrées notamment sur le relèvement des qualifications des formateurs et sur une meilleure coordination des acteurs, sont apparues tout aussi décisives à la mission.

Le second choix structurant fait en 2013 consiste à inscrire la formation des enseignants parmi les compétences des universités et l’intégrer au cursus des masters et à l’ensemble des parcours étudiants, en amont et en aval du master.

Il faut saluer la pertinence de cette décision, tant il est manifeste que l’immense majorité des universités au sein desquelles les ESPE ont été créées ont su se mobiliser, tant comme lieu de formation disciplinaire et de recherche que comme acteur de la professionnalisation des enseignants. Mais cette intégration très innovante s’est heurtée à des difficultés plongeant, là-encore, leurs racines dans une longue histoire ; on peut songer, notamment, au traditionnel dédain des disciplines à l’égard de l’apprentissage de gestes professionnels ou à la place accessoire faite aux professionnels de terrain.

Des difficultés apparues dans les circuits budgétaires et l’investissement parfois insuffisant de certaines universités appellent des corrections rapides. Le présent rapport avance quelques pistes rapidement opérationnelles, notamment une clarification et un fléchage pluriannuel des moyens des ESPE, et la mise en place plus systématique de structures unifiées de pilotage. Ces recommandations ne doivent pas pour autant masquer l’ampleur des progrès et des réussites accomplies depuis 2013 dans cette nouvelle gouvernance, dont la cohérence étaye efficacement et – le rapporteur en est convaincu – pour longtemps le nouvel édifice prometteur d’une formation d’excellence pour nos enseignants.

I. LE RÉTABLISSEMENT RÉUSSI D'UNE FORMATION INITIALE AMBITIEUSE, UNIFIÉE ET PROFESSIONNALISANTE

A. UN ÉQUILIBRE NOVATEUR ENTRE COMPÉTENCES ACADÉMIQUES ET PROFESSIONNELLES

1. Un système français depuis longtemps frileux vis-à-vis de la formation aux savoir-faire

a. Un consensus international pour élever le niveau de qualification et les compétences professionnelles des jeunes enseignants

L'importance de l'enseignement, élément clef du dynamisme et de la prospérité économiques et fondement de leur ancrage culturel et citoyen, a suscité depuis une vingtaine d'années dans tous les États développés un puissant mouvement de réflexions et de réformes visant à garantir que la formation dispensée aux enseignants soit à la hauteur des missions et des responsabilités sans cesse croissantes que les nations leur assignent. Cette réflexion est inspirée par des préoccupations convergentes dans l'ensemble des pays.

La première, partout manifeste, est le souci d'élever le niveau de qualification des acteurs de l'éducation.

La mastérisation française s'inscrit ainsi dans un mouvement général. C'est évident pour le lycée, où l'immense majorité des pays de l'OCDE exige le titre de master pour enseigner, mais c'est aussi de plus en plus vrai pour le collège, où environ la moitié des États exigent désormais ce niveau d'études. Notre pays peut même se prévaloir d'une démarche pionnière pour le premier cycle où la majorité des États comparables continue de ne requérir que trois ou quatre années d'études supérieures.

La deuxième grande préoccupation commune est le souci de garantir l'acquisition par les enseignants de compétences professionnelles, en particulier en matière de conduite de classe, de didactique et d'aptitude à l'adaptation, qui apparaissent désormais indispensables dans un monde où la massification scolaire a rendu aiguë la question de la gestion de classes hétérogènes et déterminante l'aptitude des professeurs à répondre aux besoins de plus en plus différenciés des élèves.

Témoigne de la prégnance de cet enjeu l'élan donné dans presque tous les pays de l'OCDE à la définition de véritables référentiels de compétences tentant de clarifier les savoir-faire attendus. Ces textes peuvent aller jusqu'à se décliner en valeurs éthiques, par exemple au Québec, préserver d'importantes marges d'adaptation aux spécificités du terrain en intégrant de manière décentralisée les attentes de l'employeur, comme aux États-Unis, ou même exercer une influence déterminante dans l'évaluation et l'évolution des carrières des professeurs, comme

en Angleterre. Cette prise en main par l'État de la détermination des attentes à l'égard des enseignants n'implique pas pour autant un mouvement général de centralisation des formations. La définition de leur contenu est en effet très généralement déléguée aux établissements de formation, qui disposent d'une large autonomie encadrée par quelques grandes directives nationales. Seuls l'Estonie, la France et le Luxembourg définissent au niveau national les contenus et la durée des enseignements, tandis que les Pays-Bas et le Royaume-Uni se contentent de fixer avec précision les compétences à acquérir par les jeunes enseignants.

Quels que soient ces éléments d'encadrement, l'élément le plus déterminant pour caractériser les modèles de formation et la place qu'ils accordent à l'acquisition des compétences professionnelles est de nature temporelle. Il oppose deux grands modèles traditionnels de formation qui imposent un calendrier et une place très différents aux compétences pédagogiques et aux savoir-faire du métier.

La formation des enseignants est en effet dispensée soit de manière dite « simultanée », ou « intégrative », où formations disciplinaires et professionnelles ont lieu en même temps, par alternance, généralement dès le début des études supérieures, soit de manière « consécutive », où la formation professionnelle succède à une formation disciplinaire préalable plus ou moins poussée.

Ces deux modèles sont inextricablement liés aux modalités de recrutement des enseignants retenues par les États, ces dernières conditionnant dans les faits le choix du système de formation.

On observe ainsi que les pays qui ont choisi de déployer une formation simultanée imposent partout aux aspirants deux sélections. Une première, précoce car effectuée dès l'entrée de l'université (avec par exemple seulement 10 % des candidats admis dans la filière d'enseignement de l'université en Finlande), est rendue nécessaire par le coût élevé d'une formation en alternance (comme l'illustre notamment l'exemple des études de médecine dans notre pays). Mais l'on constate aussi partout l'existence d'une seconde sélection, assurée par le marché du travail, l'obtention du diplôme ne pouvant garantir l'obtention d'un emploi sauf à mettre en place une sélection de fin d'études dont les effets seraient désastreux sur des jeunes adultes ayant consacré de nombreuses années à préparer un métier qu'ils ne pourront ensuite exercer. Ces choix conduisent donc à une orientation précoce vers le métier d'enseignant et peuvent, parfois, contribuer à raréfier le vivier des vocations.

À l'inverse, comme l'a souligné devant la mission M. Antoine Prost, historien, président du conseil scientifique de la Mission du Centenaire⁽¹⁾, l'importance du concours en France comme garant de l'égalité et comme élément constitutif de l'identité enseignante « *condamne* » notre pays à privilégier une formation consécutive, quand bien même l'essentiel des efforts déployés depuis la

(1) Audition du 17 février 2016.

création des IUFM en 1989 tend à introduire des éléments de professionnalisation en amont du concours.

De fait, en dépit de la professionnalisation croissante des concours et de la nette augmentation de la proportion de lauréats ayant suivi au moins une année du master éducation, les candidats demeurent d'abord sélectionnés sur le fondement de leurs connaissances universitaires avant de suivre ensuite, pendant une année de stage, une formation plus nettement professionnalisante.

Ce modèle consécutif, certes atténué dans notre pays par trente années de réformes, est très minoritaire parmi les pays développés, ne concernant en Europe, pour l'école primaire, que la France, à laquelle s'ajoutent, pour le seul collège, l'Italie, l'Espagne, la Hongrie et Chypre.

S'il est évident que le modèle consécutif, qui voit l'enseignement académique précéder l'orientation et la formation professionnelle, tend mécaniquement à réduire la part des formations professionnalisantes, le modèle intégratif fait apparaître lui aussi des équilibres très variables entre les contenus académiques et professionnels. Au total, ces derniers représentent de 13 à 70 % de la formation des enseignants du primaire dans l'OCDE, et de 9 à 58 % de ceux du secondaire, la France se situant dans la partie basse de ces intervalles.

S'agissant enfin de la nature des formations dispensées, notre pays demeure là encore singulier sur une dimension importante. Le travail interdisciplinaire y est très restreint, le modèle d'enseignement uni-disciplinaire restant quasi-hégémonique, tandis que les activités de travail en groupe et le recours aux sciences de l'éducation sont traditionnellement peu valorisés.

Il n'est guère étonnant dans ces conditions d'observer que l'ensemble des études internationales dénoncent cette tradition française d'une formation faisant une part trop faible aux compétences professionnelles.

Ainsi que l'a indiqué M. Éric Charbonnier, expert éducation auprès de l'OCDE ⁽¹⁾, l'enquête TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) réalisée par l'OCDE en 2013 ⁽²⁾ a fait apparaître que si 90 % des enseignants du collège en France s'estimaient bien ou très bien préparés quant au contenu de la matière qu'ils enseignent (contre 93 % néanmoins en moyenne dans les autres pays), près de 40 % des enseignants se sentaient insuffisamment préparés pour le volet pédagogique du métier, soit la proportion la plus élevée des 34 pays étudiés.

La persistance de cette défaillance est en lien direct avec les handicaps bien connus du système éducatif de notre pays qui, s'il parvient à maintenir un niveau global d'enseignement satisfaisant, bien que déclinant, éprouve des

(1) *Audition du 3 mars 2016.*

(2) *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Note d'information n° 22 Talis 2013 La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays, ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 2014.*

difficultés singulières à arrimer les résultats des 20 % des élèves les moins performants à la moyenne et trahit une surdétermination des parcours scolaires par les origines socio-économiques des enfants.

b. Un mouvement ralenti en France par le morcellement historique du système éducatif

Dans ce paysage singulier, la mise en place des nouveaux masters professionnels, l'ouverture des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et la définition de nouvelles épreuves aux concours de recrutement renouent le fil d'un processus historique visant à faire émerger une formation commune à tous les métiers de l'enseignement et comparable aux meilleures pratiques internationales, auquel les spécificités de notre pays ont longtemps fait obstacle.

La France se caractérise en effet par un système éducatif historiquement morcelé en deux, voire trois ordres d'enseignement, marqués par une autonomie longtemps presque absolue aux plans pédagogique, administratif et même sociologique – pour le recrutement des élèves. Chacun d'eux était fondé sur des formations spécifiques, étanches entre elles, colorant fortement la conception que se faisaient les enseignants de la nature même de leurs missions.

L'enseignement primaire public, visant dès l'origine un enseignement de masse excluant dans les faits les catégories sociales supérieures éduquées dans les collèges, était ainsi assuré par des instituteurs (et, à partir de 1883, par des institutrices) formés dans des écoles normales instituées dans tous les départements dès la loi Guizot de 1833, où, en cohérence avec l'ambition égalitaire, les gestes professionnels tenaient une large place. Dans une forte logique de méritocratie républicaine soucieuse de s'ouvrir à toutes les catégories sociales, les enseignants recrutés avec le brevet élémentaire bénéficiaient de trois années de formation rémunérées avant d'être titularisés et affectés dans une école. Ce n'est qu'en 1979 que leur recrutement a été élevé au niveau du baccalauréat et que leurs années de formation ont intégré l'obtention d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Par suite, en 1986, le concours d'entrée a été placé après ce diplôme et les années de formation ont été ramenées à deux, avant que la vaste réforme de 1989, entrée en vigueur en 1991, n'aligne le niveau de recrutement et la formation sur ceux du second degré.

Strictelement séparé de cet ordre d'enseignement primaire (qui offrait son propre niveau supérieur allant jusqu'aux Écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay concurrentes de celles de la Rue d'Ulm et de Sèvres), l'enseignement secondaire, rigoureusement élitiste puisqu'il ne scolarisait au maximum en 1925 que 100 000 élèves contre près de 6 millions dans le primaire, a proposé, de l'institution des lycées en 1802 jusqu'à la réforme dite Fouchet de 1965, un parcours scolaire complet allant des classes primaires aux classes préparatoires aux grandes écoles.

Cet élitisme, réservant dans les faits aux catégories sociales supérieures l'essentiel de ses recrutements, inspirait tout autant la sélection de ses professeurs, majoritairement assurée par le concours de l'agrégation. La seule formation dispensée, exclusivement académique, se limitait aux conférences de préparation au concours mises en place à partir de 1839. Ce n'est qu'après la Libération, pour servir la volonté politique de massifier l'enseignement secondaire avant la fusion des ordres achevée par l'institution du collège unique en 1975, que le concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) a supplanté l'agrégation. En cohérence furent fondés en 1957 les instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES), annexés aux universités, qui sélectionnaient leurs étudiants sur concours une année après le baccalauréat puis les préparaient à une licence et aux concours. La forte hausse du nombre d'étudiants dans les années 1970 a rapidement rendu cette présélection inutile, le flux de l'ensemble des diplômés du supérieur assurant spontanément la couverture des besoins du concours ; les IPES, efficaces mais onéreux et faisant très peu de place à la pédagogie, ont été fermés en 1979. La formation est ainsi demeurée continûment disciplinaire, avant que, dans la décennie 1980, les nouveaux centres pédagogiques régionaux (CPR) n'introduisent une innovation décisive en confiant les lauréats du concours, pendant une année, à un collègue assumant les missions de conseiller pédagogique pour deux stages d'observation et de pratique couronnés par une épreuve de titularisation réalisée en classe.

Pour sa part, l'enseignement professionnel, créé par le régime de Vichy en 1941, faisait lui aussi l'objet d'un recrutement et d'une formation spécifiques, assurés par les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), chargées de donner une formation professionnelle de deux ans aux professeurs qui devaient pour leur part disposer d'un CAP pour enseigner les matières professionnelles ou d'un baccalauréat pour enseigner les disciplines générales.

Ces éléments éclairent la remarque émise devant la mission par M. Antoine Prost⁽¹⁾ : en pratique, depuis 1940, l'immense majorité des enseignants n'a reçu aucune formation professionnelle, soit, pour le secondaire, parce qu'ils sont entrés dans l'éducation avant les réformes des années 1980, soit, pour le primaire et le professionnel, parce qu'une très forte proportion d'instituteurs et de professeurs a été recrutée de manière contractuelle pour faire face au brusque ressaut des effectifs induit par le baby-boom.

On mesure ici la véritable révolution qu'a constitué la création des IUFM en 1991 et la virulence disproportionnée qui a pu teinter certaines de leurs critiques, jamais vraiment émancipées de la nostalgie élitiste du lycée bourgeois que l'unification des ordres d'enseignement rendait pourtant archaïque.

On perçoit aussi combien, de manière paradoxale, si les objectifs de l'éducation nationale se sont alignés sur ceux de l'enseignement primaire public au regard de l'ambition égalitaire de la massification scolaire, les moyens

(1) Audition du 17 février 2016.

pédagogiques retenus se sont unifiés autour des gestes du secondaire, tant en matière de recrutement des enseignants, dont le niveau a été élevé pour tous à la licence (sauf pour l'agrégation où la maîtrise demeurait exigée) que de la formation dispensée, dans les faits marquée par la forte emprise, tant matérielle que symbolique, des disciplines, qui offrait il est vrai aux enseignants du primaire et du professionnel une opportunité de promotion et de reconnaissance sociale inspirée du prestige élitiste qui a structuré l'enseignement secondaire pendant presque deux siècles.

Les réformes de 1989 ont ainsi unifié le recrutement de tous les enseignants au niveau de la licence. Elles ont centralisé les formations et les carrières des professeurs des trois ordres d'enseignement. Pendant les trois années du cursus universitaire conduisant à la licence, les études des futurs enseignants et des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont donc devenues essentiellement académiques, sur l'ancien modèle applicable aux professeurs du secondaire. Ce n'est qu'ensuite que les étudiants, soit admis dans une première année en IUFM, soit comme candidats libres, préparaient des concours axés sur la polyvalence pour le premier degré et sur les aspects académiques des spécialités enseignées pour le second degré. Et seule cette réussite aux concours déclenchait pour tous les lauréats une unique deuxième année d'IUFM leur permettant enfin d'aborder certains aspects professionnels, didactiques et pédagogiques liés au métier, en alternance avec la gestion d'une classe.

c. Un mouvement stoppé par la réforme de 2010

Interrompant ce mouvement – certes imparfait mais indispensable –, la précédente majorité a sacrifié en 2010 la formation initiale des lauréats des concours de recrutement. Ce choix regrettable a immédiatement rendu très difficile l'entrée dans le métier et a fortement contribué à diminuer l'attractivité des carrières, ce qui s'est traduit rapidement par une chute brutale du nombre de candidats aux concours.

Il est vrai que les IUFM avaient subi tout au long de leur existence des critiques constantes, entretenue par la querelle stérile et périmée opposant artificiellement pédagogie et instruction – comme si les savoirs pouvaient être dissociés de la manière dont on les transmet – et caricaturant les instituts en « citadelles du pédagogisme » dispensant des savoirs abstraits et peu opérationnels.

Pour le rapporteur, ces critiques sont injustes car chacun sait que les insuffisances traditionnelles de la formation des enseignants en France dépassaient très largement les capacités d'action des IUFM. Ils ne pouvaient surmonter à eux seuls le défaut d'articulation entre les volets théorique et pratique de la formation, le paysage étant en quelque sorte figé par avance en raison de la prééminence étouffante donnée aux disciplines dans les concours de recrutement.

Comme l'avait observé notre ancien collègue M. Jacques Groperrin dans son rapport d'information sur la mastérisation, il est excessif d'accabler les IUFM pour ne pas avoir réussi à « *préparer les futurs professeurs à enseigner devant des classes hétérogènes lorsque le concours évalue, pour l'essentiel, des connaissances académiques* »⁽¹⁾.

N'est pas en cause ici le choix fait en 2010, tout à fait pertinent, de porter le niveau de recrutement des enseignants à bac + 5. Cette mastérisation, mise en œuvre dans l'essentiel des pays développés, était une nécessité pour unifier le niveau de formation de tous les professeurs, répondre à l'élévation du niveau général d'études de la population, mieux reconnaître la complexité du métier de professeur et adosser la formation des maîtres à la recherche. Cette dernière dimension justifiait sans ambiguïté que cette nouvelle étape fût engagée au sein des universités, comme elle l'est par exemple pour la médecine ou le droit, qui sont les lieux naturels de production et de transmission des savoirs et qui ont pour mission l'insertion professionnelle de leurs étudiants.

Cependant, la mastérisation à marche forcée de 2010 a péché par précipitation, par imprévoyance et par une coupable négligence.

D'abord, en confiant aux universités une mission fondamentale, difficile et nouvelle tout en refusant de les doter des structures aptes à la prendre en charge, au mépris des quelque vingt années d'expérience accumulées par les IUFM, elle a littéralement privé la réforme des moyens indispensables à une mise en œuvre qui ne soit pas bâclée.

Surtout, d'évidentes motivations comptables à courte vue ont privé le système de formation de ce qui constituait sans doute son élément le plus décisif et le moins contesté en supprimant purement et simplement l'année de stage suivant la réussite au concours, au cours de laquelle les enseignants non titulaires étaient initiés en IUFM à la pratique de l'enseignement pendant les deux tiers de leur service et, partant, assurés d'expérimenter une entrée relativement sereine dans leur métier.

En effet, aux rentrées 2010, 2011 et 2012, les lauréats des concours ont été affectés directement en école ou en établissement scolaire avec une obligation de service à temps complet. Ne demeurait de l'ambition de formation professionnelle que quelques stages préalables destinés aux étudiants en master – limités à douze semaines et, surtout, facultatifs – puis quelques stages massés ou filés, auxquels s'ajoutait le suivi peu encadré par un tuteur de la première année d'enseignement. L'État a donc fait le choix – d'autant plus hasardeux qu'il n'était accompagné d'aucune mesure évitant l'affectation des jeunes enseignants sur des postes difficiles – de confier la responsabilité de classes à de jeunes lauréats des concours qui pouvaient n'avoir jamais vu d'élèves au cours de leur formation initiale.

(1) « *Mieux former les enseignants* », rapport d'information de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, n° 4033, 7 décembre 2011 (Assemblée nationale – XIII^e législature).

Les motivations d'un tel choix sont décevantes. La suppression de l'année de stage, qui permettait d'économiser la rémunération versée aux stagiaires durant leurs horaires de formation dans les IUFM, s'est en effet traduite par la suppression de 9 567 équivalents temps plein travaillé (ETPT), soit un gain budgétaire de 707 millions d'euros en 2011 ⁽¹⁾.

L'abandon de toute formation initiale digne de ce nom conjugué à l'effet mécanique de l'élévation du niveau de diplôme requis et à la baisse du nombre de postes mis au concours ont eu un impact rapide et violent sur les vocations. Le nombre d'inscrits aux concours de professeur des écoles (CRPE) s'est ainsi effondré de 50 % entre 2008 et 2012 et celui des inscrits au CAPES de 30 %. Cette chute a été encore plus brutale s'agissant des candidats aux concours externes, ouverts aux jeunes étudiants, dont le nombre est passé durant cette période de 80 777 à 37 161 (- 54 %) pour le CRPE et de 40 028 à 24 136 pour le CAPES (- 40 %). Il en est résulté des difficultés de recrutement telles que, pour la première fois depuis la création des concours concernés, tous les postes n'ont pu être pourvus, faute de candidats de niveau suffisant, en particulier en lettres, en mathématiques et en anglais.

En toute logique, le taux de sélectivité des concours, artificiellement maintenu dans le premier degré par la baisse drastique du nombre de postes offerts, s'est effondré dans le secondaire, passant de 7,6 en 1999 pour le CAPES à 2,6 en 2011, atteignant même les planchers de 1,9 en lettres modernes et de 1,4 en mathématiques.

2. La refondation de 2013

Pour reprendre le fil d'une histoire brutalement interrompue, les articles 68 et 70 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ont rétabli une formation initiale spécialisée en créant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), chargées de former tous les enseignants, de l'école maternelle à l'université, ainsi que l'ensemble des autres personnels d'éducation. Comme l'écrivait notre collègue M. Yves Durand, rapporteur du projet de loi, cette création « *constitue le cœur du réacteur d'une refondation dont l'entrée se veut pédagogique* » ⁽²⁾.

Conformément aux missions fixées par l'article L. 721-2 du code de l'éducation ainsi qu'aux objectifs déterminés par le rapport annexé à la loi précitée, ces écoles doivent mettre en œuvre une réforme de la formation fondée, d'une part, sur une entrée progressive et professionnalisante dans le métier, conçue comme un *continuum* intégrant des éléments de préprofessionnalisation

(1) *Cour des comptes, chapitre « La formation initiale et le recrutement des enseignants », Rapport public annuel, février 2012.*

(2) *Rapport législatif de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, n° 767, 28 février 2013 (Assemblée nationale – XIV^e législature).*

dès la licence et se concluant par l'acquisition d'un master professionnel et, d'autre part, sur l'émergence d'une culture commune à tous les acteurs de l'éducation, nourrie notamment par l'existence d'un tronc commun dans toutes les formations dispensées par l'ESPE et enrichie par les échanges partenariaux avec l'université hôte et par la présence de formateurs praticiens des matières et méthodes qu'ils enseignent.

L'ambition de cette réforme dépasse, et de très loin, la « restauration » du système de formation supprimé en 2010.

Reprenant un lent mouvement historique, elle se donne en effet les moyens de corriger le biais originel d'une formation obnubilée par des concours trop exclusivement académiques et se désintéressant, dans une large mesure, de la préparation au métier d'enseignant.

Pour y parvenir, les ESPE rompent avec la philosophie qui avait présidé au fonctionnement des IUFM sur deux points décisifs.

En premier lieu, les écoles ont une vocation unificatrice assumée en ayant pour mission de former tous les personnels de l'éducation, de la maternelle à l'université.

Cette volonté vient parachever l'unification des ordres d'enseignement en colmatant enfin la fracture, certes supprimée dans les textes mais encore bien réelle dans les esprits et les pratiques, qui continue d'opposer l'école de masse des « instituteurs » et les enseignements élitistes du lycée et de l'université, dispensés par les « professeurs ». Cette bipartition, longtemps reproduite dans le système de formation des enseignants au travers de la cohabitation des filières des écoles normales et de l'université, n'avait en effet pas été pleinement effacée par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ceux-ci accueillaient dans les faits la très vaste majorité des futurs professeurs des écoles, admis à préparer pendant une année le concours en institut, mais pas les futurs professeurs de lycée et de collège dont un très grand nombre ne préparait les concours du CAPES et de l'agrégation que dans les universités. En accueillant désormais dès la première année de master tous les futurs enseignants, les ESPE sont devenues la porte d'entrée naturelle et presque obligée de tous ceux qui veulent exercer leur carrière dans l'enseignement.

La loi dispose en outre que les ESPE ont vocation à accueillir les enseignants-chercheurs, un point trop souvent négligé alors même qu'ils sont très directement concernés, en particulier en raison de la massification des études supérieures et de l'inquiétante dégradation globale des performances en licence, par toutes les problématiques liées aux savoirs de la transmission.

Au-delà des seuls enseignants, les ESPE doivent même encourager le développement d'une culture commune à l'ensemble de la communauté éducative, Ce rapprochement entre des métiers ou des niveaux d'enseignement qui aujourd'hui encore s'ignorent trop largement est absolument décisif, conditionnant

le succès même de la refondation de l'école dont la réussite repose sur le développement de projets transversaux et interdisciplinaires facilitant les liaisons entre les différents degrés de l'enseignement, de la maternelle au premier cycle universitaire.

En second lieu, les ESPE disposent de compétences et d'un positionnement au sein des universités profondément originaux dont l'objet est de leur permettre de réussir, là où les IUFM avaient à bien des égards échoué, à sortir la formation initiale des enseignants de son moule hyperdisciplinaire pour lui donner sa véritable identité professionnelle, à la fois académique et pédagogique, apte à mettre un terme définitif à cette guerre absurde qui oppose artificiellement depuis des décennies dans notre pays la *transmission des savoirs* et les *savoirs de la transmission*.

a. Le rétablissement d'une formation en alternance à forte dimension professionnalisante

Le décret n° 2013-768 du 23 août 2013, qui a procédé à la mise en place d'un nouveau dispositif de recrutement, de nomination, de classement, de titularisation et de formation initiale des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation de l'enseignement public, a ainsi unifié la formation des professionnels en emportant la création d'un master spécifique aux métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF) décliné en quatre mentions : MEEF1 pour les professeurs des écoles, MEEF2 pour les professeurs du second degré, MEEF3 pour les conseillers principaux d'éducation (CPE) et MEEF4 pour les autres métiers.

S'il est vrai, pour d'évidentes raisons d'égalité d'accès aux emplois publics, que le suivi et l'obtention du master MEEF ne sont pas exigés pour candidater aux concours, il est évident que cette nouvelle voie d'accès a vocation à embrasser à brève échéance le champ de l'immense majorité des aspirants enseignants et des professionnels de l'éducation.

i. Une place centrale donnée à l'alternance

La première dimension décisive de cette nouvelle formation est la place, nécessairement prééminente, faite à la pratique concrète du métier. La première année du master, à la fin de laquelle ont lieu les épreuves du concours, intègre dans ses enseignements, outre la préparation au concours et des contenus adaptés au métier futur, quatre à six semaines de stages de terrain, en observation ou en pratique accompagnée.

La seconde année, quant à elle, établit une formation parfaitement alternée durant laquelle les étudiants sont la moitié du temps étudiants et l'autre moitié stagiaires en responsabilité devant les élèves.

Ce parcours a été enrichi par la mise en place à compter de la rentrée 2015 d'un nouveau dispositif dénommé « étudiants apprentis professeurs », inscrit dans

le cadre du plan relatif au développement de l'apprentissage dans la fonction publique, qui succède au dispositif des « emplois d'avenir professeur » créés en 2012. Le 3. du A du II du présent rapport le présente de façon détaillée.

Ce dispositif est désormais prolongé par une formation en alternance offerte à ces étudiants en première année de master éducation (MEEF) à compter de la rentrée scolaire 2016 après une vaste expérimentation réalisée dès la rentrée 2015 dans les académies de Créteil (mention MEEF 1^{er} degré) et de Guyane (mentions MEEF 1^{er} degré, 2nd degré et encadrement éducatif).

L'expérience de trois années d'alternance renforcée permet de dégager quelques premiers constats largement partagés.

Le premier, que l'on retrouve d'ailleurs tout au long du présent rapport, est celui de l'importante charge de travail qu'elle induit pour les futurs professeurs, d'autant plus lourde qu'elle se cumule à de très nombreux enseignements resserrés dans un temps préempté par les stages et qu'elle s'accompagne d'un investissement très fort induit par la découverte d'un métier dont chacun peut mesurer les difficultés qu'il recèle pour de jeunes adultes le découvrant plus ou moins brutalement, et sans qu'une réelle et constante attention soit portée à l'adéquation des classes affectées aux aptitudes et à l'expérience des stagiaires.

Compte tenu du poids de la préparation du concours, il apparaît en outre que les stages de première année ne rencontrent pas toujours l'implication nécessaire à leur succès tandis qu'en contrepartie, celui de la seconde année focalise légitimement les efforts des stagiaires, parfois au détriment de la poursuite des enseignements à l'ESPE et de la rédaction du mémoire qui conclut leur master.

Ce déséquilibre entre les deux années du master réduit l'intérêt d'une concentration des enseignements professionnels sur la première année : la rareté des expériences de terrain empêche de séquencer les apprentissages de façon à épouser les préoccupations des étudiants – qui ne se manifestent avec évidence que face aux besoins particuliers des élèves ; cette rareté conduit aussi à ce que les enseignements dits « pratiques » soient bien souvent vécus comme excessivement abstraits.

Il appartient dès lors aux tuteurs pédagogiques, chevilles ouvrières de la formation pratique, qui accompagnent les étudiants dans leur stage, d'assurer un accompagnement soutenu, réactif et s'appuyant sur les ressources pédagogiques offertes par les ESPE.

De manière générale, l'affectation des stagiaires doit être mieux encadrée dans les classes, en prenant en compte non seulement la qualité et l'expérience des tuteurs pédagogiques, dument évaluées, mais aussi la capacité de formation de l'établissement scolaire, qui pourrait faire l'objet de démarches de retours d'expérience voire même d'une labélisation pour les établissements les mieux impliqués dans la formation.

En complément, la mission ne peut que déplorer la faiblesse persistante des liens noués entre les deux acteurs décisifs de la réforme que sont le tuteur pédagogique – il est vrai déjà accaparé par la conduite de sa propre classe – et le tuteur académique à l'ESPE, qui ne prend pas toujours le temps de s'assurer que l'expérience de terrain se déroule dans de bonnes conditions. Seules quelques ESPE se sont en effet attachées à définir avec précision des modalités de fonctionnement permettant d'harmoniser l'exercice du tutorat mixte, grâce en particulier à l'élaboration d'outils communs, de guides du tuteur, de grilles d'évaluation et suivi (à l'exemple des applications « Astuce » pour Grenoble ou « TUTELEC » pour Amiens), voire de la détermination de temps obligatoires de co-intervention et de concertation.

Un aménagement des obligations de service de ces deux piliers d'une formation alternée de qualité, conjugué à des obligations plus pressantes de coordination, serait sans doute de nature à conforter le succès d'une expérience qui demeure prometteuse. À défaut, le risque existe que le double tutorat dégénère en une dyarchie schizophrénique piégeant les étudiants entre les exigences irréconciliables du tuteur académique et du tuteur pédagogique alors même que les deux sont inextricablement liés dans la réussite de l'enseignement, intéresser et faire travailler les élèves formant une seule et même mission.

ii. Des contenus professionnalisants et l'émergence difficile d'une culture commune aux métiers de l'éducation

Pour accompagner efficacement cette immersion progressive, les ESPE ont été astreintes à réserver une place importante aux enseignements orientés vers la pratique professionnelle, à côté des traditionnels enseignements disciplinaires et de spécialité qui parachèvent la formation académique de haut niveau des futurs professeurs.

À cet effet, la loi précitée du 8 juillet 2013 a introduit les enseignements dits « de tronc commun » qui rassemblent, conformément aux objectifs fixés dans le rapport annexé à la loi, les formations relatives aux processus d'apprentissage des élèves, à la prise en compte de la diversité des publics et en particulier des élèves en situation de handicap, aux méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté ainsi qu'à la connaissance du socle commun et à l'approche par les compétences.

En cohérence avec cette conviction que le métier d'enseignant repose sur d'indispensables prérequis tant disciplinaires que de pratique, l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 a introduit pour la première fois un référentiel de compétences professionnelles détaillé, accompagné d'un outil d'évaluation de la maîtrise des compétences à l'usage des formateurs et des enseignants débutants.

Trois ans seulement après l'adoption de la loi, la mission n'a pu se former qu'une opinion fragmentaire sur les progrès accomplis dans cette tâche difficile qu'est la rupture de l'étanchéité historique entre les enseignements et les attentes

disciplinaires, qui demeurent très fortes et toujours confortées par leur poids dans les épreuves du concours, et les formations plus directement professionnalisantes.

Il faut en effet d'abord prendre acte des constats très sévères qui ont entouré la mise en œuvre du tronc commun, notamment de la part des inspections générales dans leur rapport de 2014 et de 2015 sur la mise en place des ESPE.

Affecté d'un écart manifeste entre des ambitions démesurément larges et une place nécessairement réduite dans deux années fortement sollicitées par les exigences du concours et des stages en classe (il mobilise en moyenne 16,5 % des horaires des formations), souvent déconnecté du reste de la formation, constitué, au gré des viviers préexistant de formateurs, de modules de formation courts, disparates et même parfois redondants, largement hérités d'enseignements déjà dispensés dans les ex-IUFM et, en conséquence, privé de réelle cohérence d'ensemble, ce tronc commun aux contenus jugés sévèrement par les étudiants suscite des déceptions d'autant plus vives que les attentes étaient fortes.

Ce procès à charge, assez prématuré, n'est pas exempt d'injustice et il mérite un nouvel examen, plus nuancé.

Le rapporteur constate d'ailleurs que les rudes appréciations formulées à la naissance des ESPE et, surtout, l'écho brutal des attentats de 2015 ont manifestement créé dans toutes les académies une réelle prise de conscience des défis à relever.

Et c'est avec satisfaction que la mission a pu déceler de réels progrès dans la définition des maquettes, même s'ils sont inégaux sur le terrain. De même, il est incontestable que la publication, malheureusement un peu tardive, de la longue note de service des trois directions générales du ministère de l'Éducation nationale (ressources humaines – DGRH, enseignement supérieur et insertion professionnelle – DGESIP, enseignement scolaire – DGESCO) sur le tronc commun, le 29 mai 2015, a contribué à mettre beaucoup d'ordre dans un champ très fragmenté.

Il faut d'abord prendre la mesure de l'étendue de la tâche. L'article 2 de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre des formations dispensées au sein des masters éducation (MEEF) a ainsi défini quatre grands domaines dans lesquels les ESPE doivent dispenser des enseignements pour assurer l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice des métiers du professorat et de l'éducation. Il s'agit de la maîtrise des gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, de celle des connaissances liées au parcours des élèves, des enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier ainsi que des thèmes d'éducation transversaux et grands sujets sociétaux. Une vaste majorité des ESPE y a même spontanément ajouté un cinquième domaine portant sur l'école et son environnement.

Les places respectives accordées à ces dimensions dans les troncs communs varient de manière importante, bien qu'elles tendent désormais à se

rapprocher. La part la plus conséquente est consacrée aux gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, qui représentent 29 % des enseignements du tronc commun, suivi du bloc de connaissances du parcours de l'élève (27 %) puis du domaine relatif aux thématiques transversales (21 %). L'ampleur des ambitions conduit toutefois inéluctablement à limiter la place laissée aux deux autres domaines, les enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier (12 %) et la question de l'école dans son environnement (11 %), alors même qu'ils prennent une dimension particulièrement prégnante face aux épreuves infligées à notre pays.

Dans ces espaces d'approfondissement nécessairement réduits, il faut saluer les efforts consentis par de nombreux ESPE pour adapter la répartition des formations aux enjeux particuliers auxquels est confrontée leur académie, dont témoigne par exemple la part très importante consacrée aux enseignements liés à la conduite de classe et à la prévention de la violence dans l'ESPE de Créteil.

De même, les domaines prioritaires identifiés très tôt par le ministère de l'Éducation ont vu émerger des initiatives prometteuses.

Ainsi, pour l'éducation au handicap et plus généralement celle des élèves à besoins éducatifs particuliers, des parcours spécifiques sont désormais proposés dans toutes les mentions du master dans dix-sept ESPE. Celui de Créteil a en particulier mis en place un parcours complet dénommé « inclusion et adaptation scolaire des élèves handicapés » destiné aux enseignants qui souhaitent se spécialiser dans la prise en charge de la grande difficulté scolaire ou du handicap à l'école. L'ESPE de Nantes a constitué une mission ASH particulièrement étoffée et dynamique qui propose plusieurs séminaires annuels aux étudiants intéressés ainsi que des modules spécifiques permettant d'assurer une spécialisation précoce. À Nantes encore, on remarque le rôle innovant du pôle de recherche qui assure une veille scientifique et pédagogique particulièrement attentive et exhaustive sur ces questions et qui encourage efficacement la diffusion des meilleures pratiques notamment grâce à la publication de nombreuses ressources dont la mission a pu constater sur le terrain une réelle appropriation par les stagiaires et les enseignants ⁽¹⁾. Cette prévalence des enjeux de l'école inclusive et de la formation aux spécificités de l'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers est une importante plus-value des nouvelles écoles. Elle doit, aux yeux du rapporteur, faire l'objet d'une attention maintenue, en veillant en particulier à ce que l'ensemble des acteurs de l'éducation soient efficacement sensibilisés à ces questions et sachent trouver dans leur formation initiale les clefs pour adapter leurs méthodes dans le reste de leur carrière. Cela implique notamment qu'un effort soit fait pour associer les principaux acteurs quotidiens de l'école inclusive.

L'égalité filles-garçons a fait l'objet d'une attention comparable et souvent très efficace. Ici, l'élément déterminant est la capacité de l'ESPE à collaborer avec les autres acteurs, en particulier dans le cadre des conventions régionales pour

(1) Déplacement du 20 juin 2016.

l'égalité entre les filles et les garçons associant le réseau Canopé, l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), les universités, le rectorat et les directions régionales des affaires culturelles (DRAC). Cette dimension apparaît ainsi intégrée dans les compétences liées à l'exercice du métier dans le tronc commun de tous les masters MEEF proposés (avec des unités d'enseignement consacrées à « la lutte contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, en particulier de genre », à la « prise en compte de la diversité des élèves », aux « principes et valeurs de la République », ou à l'« action en éducateur responsable et selon des principes éthiques »). Elle ne fait toutefois l'objet d'une unité d'enseignement dédiée et obligatoire que dans l'ESPE de Créteil. Les volumes horaires qui lui sont réservés reflètent cette forte diversité, allant de 6 heures dans la majorité des ESPE à 36 heures dans ce dernier.

En relais de ces missions, la mission a pu constater une forte mobilisation des ESPE dans le cadre du plan de mobilisation de l'école de la République du 30 janvier 2015, conformément d'ailleurs à leur statut puisque le référentiel métier précité de 2013 disposait sans ambiguïté que *« les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'école. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination. »*

La situation est sans doute plus perfectible s'agissant de la diffusion des pratiques pédagogiques et numériques innovantes, qui requièrent des moyens financiers parfois hors de la portée de certaines ESPE. Quelques écoles ont su mettre en place des unités d'enseignement spécifiques, voire faire irradier cette dimension importante dans la majorité des enseignements professionnalisants. Force est néanmoins de constater que ces efforts demeurent modestes, surtout lorsqu'on les confronte aux ressources plus fournies et plus égalitaires que forment les excellentes séries de cours en ligne (MOOC) mises en place sur la plate-forme France université numérique (FUN), qui jouissent d'une réelle popularité auprès des jeunes enseignants.

En tout état de cause, ces initiatives innovantes dans un contexte perfectible témoignent, partout, d'une posture critique et réactive à l'égard des enseignements dispensés, gage d'une convergence progressive vers les meilleures pratiques.

La mission a ainsi reçu les nombreux témoignages de retours d'expérience et d'adaptations des enseignements dès les premières années de fonctionnement, avec l'essaimage dans un nombre sans cesse croissant d'ESPE de conseils de perfectionnement, de commission dites « de parcours », voire de structures nouvelles indépendantes et articulées aux organes de l'école à l'image de

l'Observatoire académique des formations de l'ESPE d'Aix-Marseille ou de l'Observatoire des formations de l'ESPE de Reims. Ce dernier a même mis en place, de manière profondément originale, un dispositif externe d'évaluation, dénommé « *visiting committee* », assumé par les pairs issus d'autres ESPE et même par des acteurs, français et internationaux, étrangers à la profession d'enseignant.

Sur ces fondements, toutes les ESPE ont su corriger rapidement les lacunes ou les défaillances les plus criantes des premières années, en particulier pour répondre aux demandes souvent très précises des étudiants.

Ainsi, la mission a partout constaté des évolutions significatives dans la définition des contenus et des modalités d'évaluation (contrôle continu, diminution du nombre d'évaluations, mise en place de concours blancs, etc.), dans la cohérence des emplois du temps pour limiter les déplacements des étudiants entre les différents sites, dans le rééquilibrage des maquettes horaires, dans l'harmonisation des maquettes et des parcours selon les spécialités et dans la lisibilité des parcours. De manière plus prometteuse encore, l'ESPE de Créteil a défini un dispositif complet et cohérent, fondé sur des évaluations précises et une large offre de cours de rattrapage en ligne, permettant aux lauréats de concours qui n'ont pas passé la première année de master MEEF de mettre à niveau leurs connaissances tout en assumant leurs obligations de stage et de suivi de la deuxième année de master. L'ESPE de Clermont-Ferrand, quant à elle, a mis en œuvre un outil d'évaluation continue, accordant une large place aux réactions des étudiants, permettant d'ajuster au fil de l'eau les contenus déployés dans le cadre du tronc commun.

Il n'en reste pas moins que la mission estime que nous ne sommes qu'au milieu du gué et que d'autres progrès doivent être réalisés pour réussir la professionnalisation de la formation.

Ceux-ci passent d'abord par une meilleure intégration des professionnels de terrain dans les équipes de formateurs, dans une logique dynamique et cohérente permettant de desserrer l'emprise qu'exercent les ressources locales en formateurs, que les ESPE ont bien souvent héritées des IUFM, sur les sujets abordés par le tronc commun.

L'enquête diligentée par le ministère auprès des ESPE en novembre 2014 a montré de réelles avancées, le plus souvent sous la forme de décharges d'heures d'enseignement en établissement au profit de praticiens nourrissant ainsi efficacement les thématiques du tronc commun. On y remarque notamment les objectifs ambitieux que se sont assignés les ESPE de Clermont-Ferrand ou de Créteil, qui ont respectivement fixé à 35 % et 25 % la part de leurs enseignants en « service partagé ». Toutefois, la complexité administrative et la prise en charge du coût financier constituent des freins toujours puissants à la mise en place de conventions ambitieuses entre les ESPE et les rectorats.

En parallèle, l'étroite veille assumée par le ministère sur cette question ne doit pas être relâchée, et des objectifs exigeants, par exemple intégrés aux critères retenus dans les nouvelles vagues d'accréditation qui débiteront en 2017, devront garantir la réduction des très fortes disparités observées dans les volumes horaires entre les différentes composantes de ce tronc commun selon les écoles. Il faudra en particulier s'assurer de la correction des deux défaillances encore trop souvent constatées : le morcellement des enseignements du tronc commun et la mise en œuvre de modules bien trop généralistes qui ne contribuent pas à la professionnalisation des stagiaires.

Après la concrétisation satisfaisante sur le terrain de la priorité accordée par l'État aux problématiques de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la transmission des valeurs républicaines et de la résolution non-violente des conflits, désormais presque partout correctement prises en compte, il apparaît indispensable de les compléter par de nouvelles priorités, telles le développement du sentiment d'appartenance à l'Union européenne, la prévention du décrochage scolaire, les enjeux immédiats de l'entrée dans l'apprentissage et de la priorité au scolaire ainsi que l'essaimage de la culture scientifique, technique et industrielle, encore trop mal servie dans les troncs communs proposés.

iii. La professionnalisation des concours

Corollaire de la professionnalisation des contenus et sans doute condition préalable de sa concrétisation, la professionnalisation des concours a fait l'objet d'une attention soutenue. Comment en effet s'assurer d'une totale motivation des étudiants sur ces compétences pourtant décisives si le concours, qui demeure le principal défi de leur parcours, reste presque exclusivement disciplinaire ?

En cohérence avec la refonte des contenus, les arrêtés du 19 avril 2013 ont défini les nouvelles modalités des épreuves des concours de recrutement des professeurs des écoles, des professeurs certifiés, des professeurs d'éducation physique et sportive, des professeurs de lycée professionnel et des conseillers principaux d'éducation, afin de mieux prendre en compte, dans toutes les épreuves, les dimensions professionnelles de l'enseignement ou de l'éducation des élèves. Désormais, trois des quatre épreuves du concours font explicitement référence à la maîtrise pédagogique. Un soin particulier a été porté à ce que ces épreuves ne se contentent pas de dupliquer la certification des masters mention métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), dont le cadre national des formations a été fixé par l'arrêté du 27 août 2013, mais permettent de classer les candidats répondant aux traditionnels critères d'excellence disciplinaire tout en ayant efficacement initié une démarche professionnelle.

L'équilibre recherché entre une évaluation large des compétences disciplinaires et scientifiques et une professionnalisation progressive des contenus des épreuves a conduit à répartir les coefficients des épreuves à raison d'un tiers

pour l'admissibilité et de deux tiers pour l'admission, où il est plus aisé d'apprécier l'appropriation des enjeux pédagogiques par les candidats.

Les exercices se rapportant aux compétences professionnelles prennent ainsi logiquement appui sur les éléments des stages d'observation et de pratique accompagnée réalisés au cours de la première année de master, valorisant les étudiants qui ont choisi cette voie d'entrée vers le métier d'enseignant.

En parallèle, l'arrêté dispose qu'au moins une épreuve d'admission permet au jury de s'assurer de la bonne connaissance du contexte institutionnel de l'école.

Cela s'est traduit, aux CAPES et concours assimilés qui représentent 90 % des recrutements dans le second degré, par l'introduction d'une dimension plus professionnelle qu'auparavant dans les deux épreuves orales que sont la mise en situation professionnelle et l'entretien à partir d'un dossier.

Dans la première, le candidat « *élabore une séquence pédagogique nécessitant l'exploitation de ressources documentaires [...] à partir d'un sujet tiré des programmes et instructions de l'enseignement secondaire* », puis il propose « *une bibliographie sur le sujet proposé incluant les éléments du corpus et des documents complémentaires qu'il juge utiles et effectue l'analyse documentaire de deux documents de son choix tirés du corpus* ».

Dans la seconde, on lui demande de faire « *un exposé portant sur une question posée par le jury, suivi d'un entretien avec celui-ci, [prenant] appui sur un dossier proposé par le jury, comprenant un ou plusieurs documents (de nature scientifique, didactique, pédagogique, extraits de manuels ou travaux d'élèves)* ». L'arrêté précise que « *l'entretien permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.* » On remarque à cet égard qu'en intégrant ces préoccupations déontologiques et professionnelles dans une épreuve plus large axée sur un exposé scientifique, les nouvelles instructions ont sans doute allégé la contrainte pesant sur les jurys pour s'ouvrir à des questions professionnelles étrangères à la stricte didactique des disciplines enseignées par rapport à l'ancienne épreuve dénommée « *agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable* » dont l'importance était attestée par une valeur de 6 points sur les 40 des épreuves.

S'agissant du primaire, après des épreuves d'admissibilité visant à s'assurer de la maîtrise d'un niveau minimal de compétence dans les principaux domaines de la polyvalence des professeurs des écoles, les deux épreuves orales, déjà très professionnelles, ont été moins substantiellement réformées. Ici, cependant, la principale difficulté réside dans l'insuffisante vérification de la maîtrise de l'indispensable pluridisciplinarité. La première épreuve de « *mise en situation professionnelle dans un domaine au choix* » permet ainsi au candidat de

choisir le domaine disciplinaire dans lequel il se sent le plus à l'aise, ce qui permet de valoriser son parcours universitaire antérieur mais n'offre guère de prise à la recherche d'un équilibre entre les domaines de polyvalence qui forment l'exercice quotidien de leurs futures missions. La seconde épreuve, un « entretien à partir d'un dossier », débute par un exposé sur un sujet relatif à une activité physique, sportive ou artistique dont on comprend mal la prééminence, avant qu'elle ne se poursuive par un exposé sur une situation professionnelle à partir d'un dossier fourni par le jury.

L'analyse de l'activité des jurys au cours des concours 2014 et 2015, notamment grâce aux travaux de l'Inspection générale, donne cependant un tableau nuancé des évolutions.

Dans leur majorité, les jurys, qui déplorent fréquemment d'importantes lacunes académiques chez leurs candidats, demeurent très influencés par des préoccupations disciplinaires. Peu mettent en avant dans leur rapport – donc sans doute n'évaluent qu'imparfaitement dans leurs examens – l'aptitude à travailler en équipe interdisciplinaire, à prendre en compte la diversité des élèves, à travailler en liaison avec les familles, ou encore, pour les aspirants enseignants en collège, à collaborer avec leurs confrères des écoles primaires. En 2014, les inspections générales du ministère avaient même dû regretter publiquement qu'à l'exception des jurys de Lettres et de Mathématiques, aucun n'ait accordé de considération à l'ouverture non disciplinaire de la seconde épreuve d'admission, pourtant rendue obligatoire par l'arrêté ministériel, à tel point que la ministre de l'éducation, dans une lettre publiée le 27 janvier 2015 au lendemain des attentats de Paris, s'est attachée à rappeler aux présidents de jury la définition de la seconde épreuve d'admission et leur a demandé « *de veiller à ce que dans ce cadre, les thématiques de la laïcité et de la citoyenneté trouvent toute leur place* ».

Dans un même esprit, les référentiels de compétences n'inspirent que peu les attentes des jurys, chacun semblant cultiver sa propre conception du métier d'enseignant selon les traditions plus ou moins élitistes et isolationnistes s'attachant à telle ou telle discipline.

En définitive, si la redéfinition des épreuves est manifestement parvenue à faire émerger une réelle préoccupation didactique qui irrigue efficacement la formation en première année de master, l'ensemble des autres aspects pratiques et théoriques non disciplinaires (la relation avec les élèves, la conduite d'une classe, le travail en équipe interdisciplinaire, le fonctionnement interne d'une école ou d'un établissement, le droit de l'éducation, l'éthique professionnelle, les relations avec les familles, l'éducation et la transmission des valeurs, l'exercice de l'autorité, etc.), qui constituent pourtant une part essentielle du métier, demeurent peu ou pas valorisés par les jurys.

b. Une formation adossée à la recherche

Conscient de ce que les enseignants doivent non seulement disposer de formations, notamment pédagogiques, arrimées aux progrès les plus récents de la recherche mais aussi adopter tout au long de leur carrière une posture résolument scientifique en adaptant leurs pratiques aux innovations incessantes qui caractérisent non seulement leur discipline mais les sciences de l'éducation elles-mêmes, le législateur a veillé à ce que les ESPE réservent une place prééminente à la recherche. C'est d'ailleurs l'une des raisons déterminantes qui a milité pour leur rattachement aux universités.

Cette orientation générale a été déclinée dans deux directions.

La première est l'encouragement donné à la diffusion des recherches en éducation vers les pratiques pédagogiques, aujourd'hui encore très inégale selon les ESPE et trop dépendante des ressources, en particulier de recherche, existant dans le bassin de l'école. Chaque ESPE a développé un projet propre en faveur de la recherche, largement dépendant de l'antériorité de la recherche en éducation au sein de l'université d'accueil. Dans cette logique, là où les progrès les plus importants avaient déjà été accomplis, d'intéressantes structures coopératives mêlant laboratoires de recherche, facultés et instituts d'enseignement ont émergé, par exemple à Toulouse, à Clermont-Ferrand et à Lyon (cet aspect sera développé *infra*).

S'appuyant sur ces bonnes pratiques, le ministère de l'éducation nationale a demandé à M. Roger Fougères, président du conseil d'école de l'ESPE de l'académie de Lyon, d'expérimenter la constitution du premier Institut Carnot des sciences de l'éducation, commun aux académies de Lyon, de Grenoble et de Clermont-Ferrand. Sa mission est de « *partir des besoins exprimés par des équipes pédagogiques pour développer des innovations pédagogiques adossées à la recherche et susciter des recherches partenariales sur l'éducation* », puis de diffuser largement ces résultats en étroite association avec les ESPE. L'originalité de l'expérimentation tient, d'une part, à son approche résolument concrète, de la base au sommet, grâce à laquelle les recherches sont motivées avant tout par les préoccupations exprimées par les enseignants. D'autre part son ambition de très largement diffuser ses travaux et la qualité de la coopération qu'il aspire à nouer entre ses acteurs, sous la coordination générale et l'appui précieux de l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon, sont réellement innovantes. Le succès spectaculaire de cette initiative, avec plus de 100 projets d'expérimentation recueillis auprès des enseignants du premier et du second degré, semble dès à présent plaider pour une généralisation rapide de cette démarche sur l'ensemble du territoire. Car à côté de ces expériences remarquables, force est de constater que l'adossement des ESPE à la recherche demeure encore fragile. En moyenne, les ESPE comptent près d'un tiers d'enseignants-chercheurs dans leurs équipes, contre 90 % dans les autres composantes universitaires, et le volume horaire moyen consacré à la recherche –65 heures par an – masque des situations encore beaucoup trop contrastées.

Le deuxième instrument d'appropriation de la recherche est l'obligation faite aux étudiants de deuxième année de master MEEF de réaliser, en prenant appui sur leur stage, un mémoire dont le « *contenu doit être disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles* ».

Cette exigence – très contestée par les étudiants, qui jugent la charge de travail disproportionnée car se cumulant aux enseignements dans une année où la moitié de leur temps est accaparée par le stage en situation – s'est heurtée à de réelles difficultés d'application : le lien entre l'expérience concrète vécue en classe par le stagiaire et les fronts de la recherche s'avère complexe à établir en pratique.

Afin de clarifier les attentes et d'alléger la charge de travail des étudiants, dix-neuf ESPE ont élaboré des documents de cadrage du mémoire à destination des équipes enseignantes (enseignants, tuteurs, formateurs) et des étudiants et des enseignants stagiaires, où sont pertinemment interrogés les objectifs du mémoire, son sujet, ses modalités d'accompagnement, son évaluation et, surtout, sa valorisation *via* sa publication, sa mise à disposition à la bibliothèque ou sa mise en ligne sur une plate-forme. La mission a pu ainsi relever, ici encore, quelques bonnes pratiques particulièrement remarquables, notamment à l'ESPE de Caen où le mémoire, précisément défini dans un cahier des charges, est fortement intégré à la formation MEEF et clairement articulé avec le stage – et même avec la titularisation. S'intégrant à l'activité fédérative de recherche du pôle et disposant d'un bon encadrement, grâce à un tuteur affecté et la constitution d'ateliers de recherche dès la première année de master, le mémoire y devient un élément cardinal de la formation déployée et semble rencontrer un certain enthousiasme chez les étudiants. Sans aller aussi loin, les ESPE de Rouen et de Strasbourg se sont elles aussi dotées de cahiers des charges ou de guides méthodologiques extrêmement précis et détaillés.

B. LA CRÉATION DE NOUVELLES ÉCOLES DE FORMATION ANCRÉES DANS LES UNIVERSITÉS

Comme l'a dit le rapporteur, la création d'écoles dédiées à la formation initiale et continue des personnels éducatifs dans chaque académie, les ESPE, a été placée au cœur de la refondation du modèle éducatif. Ces écoles ne devaient ressembler en rien à leurs prédécesseurs, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), car elles devaient ancrer sur le territoire des lieux de formation professionnalisante afin de permettre aux futurs enseignants de se familiariser avec la pratique d'une classe avant d'être titularisés.

Un modèle original d'école, composante universitaire particulière, a donc été mis en place à la rentrée 2013. 32 ESPE sont désormais accréditées et font partie du paysage universitaire.

1. Un modèle original au sein de l'université

Le parti pris de cette réforme a consisté à créer des structures intégrées au sein de l'université tout en leur donnant une spécificité marquée, ce qui ne manque pas d'occasionner des tensions qui seront évoquées *infra*.

Trois particularités caractérisent les ESPE et les démarquent des IUFM.

i. Un ancrage universitaire

Traduction de l'intégration de la formation du personnel éducatif au sein de l'université, les ESPE sont constituées au sein d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP)⁽¹⁾. À ce titre, elles deviennent un nouveau type de composante interne d'une université ou d'une communauté d'universités et d'établissements (COMUE).

Divers modèles existent : 14 ESPE sont intégrées dans un site mono-universitaire, 3 dans une COMUE et 15 font partie d'une université en partenariat avec une ou plusieurs universités. Ainsi, parmi les deux ESPE dans lesquelles s'est rendue la mission, celle de Strasbourg est rattachée à une seule université tandis que celle de Nantes est intégrée au site universitaire de Nantes, mais fonctionne en partenariat avec les universités d'Angers et du Mans.

L'intégration des ESPE dans la communauté universitaire conduit à un meilleur adossement de la formation à la recherche. Cela se traduit par la mise en place de structures fédératives de recherche, comme à l'ESPE de Toulouse, ou de groupement d'intérêt scientifique, comme à l'ESPE de Strasbourg. Selon le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 12 instances de ce type ont été installées.

Lors de son audition⁽²⁾, Mme Christine Vergnolle-Mainar, directrice de l'ESPE de Toulouse, a d'ailleurs rangé cette meilleure intégration de la recherche dans la formation des personnels éducatifs parmi les points forts de la réforme.

Aux yeux du rapporteur, la dynamique de structuration des ESPE autour de la recherche universitaire participe d'une orientation positive.

(1) Article L.721-1 du code de l'éducation

(2) Audition du 23 mars 2016

Deux exemples : la Fabrique à l'ESPE de Strasbourg et la structure fédérative de recherche de l'ESPE de Toulouse

1.- La Fabrique à l'ESPE de Strasbourg

Ce lieu a pour objectif de dispenser des actions de formation pour les formateurs en reliant recherche et formation. La Fabrique a pour mission :

- d'accompagner les équipes afin d'élaborer des démarches innovantes dans la formation initiale ;
- de penser la place de l'évaluation dans les apprentissages comme levier de l'innovation pédagogique ;

Pour ce faire, elle propose des ateliers de créativité pédagogique à la fois pour les formateurs et pour les étudiants stagiaires ainsi que des formations au numérique. Parmi ces ateliers, on trouve des jeux de cartes qui simulent des situations imposant de trouver des solutions ou des jeux de société détournés en jeux éducatifs. Enfin, un atelier, le théâtre forum, permet d'analyser des pratiques professionnelles.

La Fabrique développe également des ressources dédiées comme des webs documentaires, dans lesquels un enseignant chercheur commente l'apprentissage dans une classe.

2.- La structure fédérative de recherche de l'ESPE de Toulouse

Mise en place en 2013, cette structure regroupe des chercheurs de 20 unités de recherche de l'université de Toulouse afin de favoriser les échanges sur l'apprentissage, l'enseignement, la formation en lien avec les demandes de terrain. Quatre axes principaux président à ses travaux :

- l'articulation entre les spécialistes des savoirs académiques et les spécialistes de l'enseignement ;
- l'articulation entre les sciences sociales et les sciences humaines sur les différences en enseignement et formation ;
- l'articulation entre les neurosciences et les sciences humaines sur les apprentissages et leurs troubles ;
- l'articulation entre l'informatique et les sciences humaines sur les environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH).

ii. Une structure partenariale

Bien qu'intégrées au sein d'une université, les ESPE sont associées avec les services académiques et le rectorat ainsi qu'avec les autres universités de l'académie lorsqu'elles existent, sur la base d'un partenariat. Selon les termes du rapport annexé à la loi précitée du 8 juillet 2013, « *elles seront des écoles ouvertes sur les autres composantes de l'université et développeront une démarche partenariale interuniversitaire.* »

iii. La formation à tous les métiers de l'éducation

Enfin, outre les enseignants, professeurs du premier et second degré, les ESPE forment l'ensemble des personnels d'éducation, comme les conseillers principaux d'éducation ou les professeurs documentalistes. Cette formation groupée vise à favoriser le travail en équipe et à mieux diffuser une culture commune à toute la communauté éducative. Elle s'inscrit, de plus, dans la volonté d'encourager les relations entre les personnels du premier et du second degré.

Mme Bettina Debû, directrice de l'ESPE de Grenoble ⁽¹⁾, s'est d'ailleurs félicitée de ces maquettes de formation communes à tous les corps de l'éducation, qui devraient, selon elle, faire émerger une culture partagée.

Cette nouvelle composante universitaire bénéficie néanmoins d'un statut particulier. Selon les termes de M. Jean-Richard Cytermann, chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche ⁽²⁾, l'ESPE n'est pas une composante universitaire comme une autre.

L'article L. 713-1 du code de l'éducation prévoit que les composantes d'une université déterminent leurs statuts, qui sont approuvés par le conseil d'administration de l'université, et leurs structures internes. Leur autonomie s'incarne dans des conseils élus. Sur ce fondement, l'organisation des ESPE repose sur trois instances :

– une instance d'administration. Le conseil d'école administre l'ESPE, adopte les règles relatives aux examens et au contrôle des connaissances, adopte son budget et approuve les contrats. Son président est élu parmi les personnalités extérieures désignées par le recteur.

– une instance d'expertise. Le conseil d'orientation scientifique et pédagogique contribue à la réflexion sur les orientations en matière de formation et de recherche.

– une instance de direction. Le directeur de l'école est nommé sur proposition du conseil d'école pour 5 ans. Il prépare et assure l'exécution des délibérations du conseil de l'école, nomme les membres des jurys d'examen, a autorité sur l'ensemble des personnels de l'ESPE et prépare le document d'orientation politique et budgétaire de l'ESPE. S'il peut signer des conventions relatives à l'organisation des enseignements, elles doivent avoir été approuvées préalablement par le président de l'EPSCP et votées par le conseil d'administration de l'EPSCP.

De plus, chaque ESPE peut décider la création d'autres instances. Parmi les ESPE dans lesquelles la mission a effectué des déplacements, à Nantes et

(1) Audition du 23 mars 2016.

(2) Audition du 7 avril 2016.

Strasbourg, des structures dédiées à la thématique de la formation ont été mises en place.

Ainsi à Nantes, l'ESPE s'est dotée d'un comité stratégique de la formation. Il réunit les trois présidents d'université, le recteur, le directeur de l'ESPE et le président du conseil d'école pour construire une politique commune de formation. À Strasbourg, une commission d'évaluation des formations, regroupant les différents partenaires qui interviennent au sein de l'ESPE, est chargée d'adresser des avis au conseil d'école.

Des instances opérationnelles et de suivi ont également été créées. À Nantes, pour chaque master, les conseils de perfectionnement suivent la formation dispensée afin de l'évaluer et de l'adapter. Ils sont ouverts aux représentants des usagers de l'ESPE, aux universités partenaires, au monde associatif et au rectorat.

2. Une impérieuse nécessité d'améliorer la gouvernance

Cet ancrage au sein de l'université selon un modèle original ne manque pas d'occasionner des tensions. Les relations entre le directeur de l'ESPE, le recteur et le président de l'université de rattachement peuvent être délicates.

Néanmoins il est apparu, au fil des auditions, que cette question ne revêtait pas la même importance selon les régions. Parmi les ESPE dans lesquelles la mission a effectué des déplacements, les relations de l'ESPE de Strasbourg avec le rectorat et la présidence d'université sont satisfaisantes tandis qu'à Nantes des difficultés persistent. Plusieurs facteurs déterminants entrent en ligne de compte pour expliquer ces différences, que ce soient les caractéristiques disciplinaires de l'université de rattachement, le nombre d'universités partenaires et les processus de regroupement en cours au sein des universités, ou la collaboration entre des personnels universitaires et d'ESPE aux cultures différentes.

Bien souvent, la qualité des relations entre la direction de l'ESPE et celle de l'université dépend des relations personnelles entre ces deux partenaires.

M. Jacques Ginestié, président du bureau de liaison des ESPE ⁽¹⁾, a ainsi insisté sur le statut du directeur, en relevant que lorsque celui-ci est issu de la communauté universitaire, il a plus de poids face au président de l'université et il a ainsi plus de facilité à recruter des enseignants chercheurs.

S'agissant du pilotage de tous ces acteurs, la critique entendue de façon récurrente lors des auditions des directeurs d'ESPE a été celle d'une trop grande centralisation. La directrice de l'ESPE de Créteil a même évoqué une « *hyper centralisation* » ⁽²⁾.

(1) Audition du 30 mars 2016.

(2) Audition du 23 mars 2016.

Pour surmonter ces difficultés, certains recteurs ont mis en place des lieux d'échange informels. À Toulouse, une commission d'évaluation de la prospective devrait être mise en place, réunissant le rectorat et les universités partenaires afin d'améliorer le pilotage de l'ESPE, tout particulièrement l'élaboration et le suivi du budget de projet et des conventions.

M. Jacques Ginestié a d'ailleurs déploré l'absence d'instances spécifiques – de type comité de gestion – pour organiser un partenariat pérenne entre les différents acteurs.

Le rapporteur propose donc de créer une structure de pilotage entre les universités (ou la COMUE) et le rectorat, avec une seule université en tant que chef de file. Cette instance permettrait d'assigner à chacun ses missions, de définir les obligations et les moyens mis en œuvre et assurerait leur suivi. Elle serait également le lieu de suivi du contrat d'objectifs et de moyens qui sera abordé *infra*.

Par ailleurs, afin de clarifier ces relations, le ministère devrait élaborer un cahier des charges à destination des universités.

Deux sujets cristallisent les tensions : les inscriptions et le budget de projet.

i. Les inscriptions.

Cette question a été évoquée à la fois par les directrices d'ESPE entendues par la mission, par M. Jacques Ginestié et par la direction générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale.

L'inscription administrative et l'inscription pédagogique sont effectuées au sein de l'université. Dans certaines, ces inscriptions ne sont pas transmises ou sont envoyées tardivement à l'ESPE, ce qui nuit à l'organisation des formations ou au suivi pédagogique des étudiants et stagiaires. La circulaire du 11 mai 2016 de la direction générale à l'enseignement supérieur et à l'insertion professionnelle (DGESIP) a clarifié ce point et a rappelé le principe de centralisation des inscriptions pédagogiques par l'ESPE.

Afin de permettre un meilleur suivi des élèves, le rapporteur propose que les inscriptions administratives et pédagogiques soient centralisées à l'ESPE au sein de l'université intégratrice.

ii. Le budget de projet

Selon l'article L. 721-3 du code de l'éducation, les ESPE disposent d'un budget propre mais qui est néanmoins intégré au sein de l'établissement public d'enseignement supérieur dont elle fait partie, le budget propre intégré (BPI). Il est approuvé par le conseil d'administration de l'EPSCP, qui peut l'arrêter s'il n'est

pas adopté par le conseil de l'école ou n'est pas voté en équilibre réel. L'ordonnateur des dépenses et des recettes en est le directeur de l'ESPE.

En outre, les ESPE peuvent conclure un budget de projet. Celui-ci est un accord conventionnel entre l'ESPE, le rectorat, les autres composantes de l'université intégratrice ainsi que les autres partenaires universitaires sur les moyens mis à disposition de l'ESPE.

La DGESIP le voit comme un outil de programmation et de pilotage au niveau de chaque site⁽¹⁾. M. Philippe Clermont, directeur de l'ESPE de Strasbourg, le définit comme un document traduisant la volonté de tous les acteurs de travailler ensemble et la manière dont l'université accepte l'ESPE. C'est pourquoi il peut refléter les tensions existant entre l'ESPE et l'université intégratrice : il n'a pu être élaboré à l'ESPE de Nantes. Par ailleurs, la directrice de l'ESPE de Créteil a noté que chaque partenaire se « surveillait »⁽²⁾. La DGESCO elle-même a noté le côté déclaratif de ce budget.

En matière budgétaire, les ESPE ont le sentiment d'être une variable d'ajustement pour les universités. En effet, dans un contexte budgétaire contraint, celles-ci ne bénéficient pas d'une ligne supplémentaire pour les ESPE, qui doivent donc fonctionner à périmètre constant, voire en baisse, tout en devant faire face à une augmentation de leurs effectifs.

De nombreux directeurs d'ESPE rencontrent des difficultés et peinent à s'inscrire dans une politique globale d'établissement. Certains pointent même un détournement de leur budget. C'est pourquoi ils regrettent l'absence de moyens fléchés.

Selon MM. Jean-Richard Cytermann, chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Olivier Barbarant, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe Lettres, et Philippe Claus, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe Enseignement primaire⁽³⁾, ces constats sont injustifiés et les tensions budgétaires méritent d'être mieux objectivées. En effet, de nombreux personnels administratifs ont été mutualisés et les moyens ont été réorientés, ce qui peut donner l'impression d'une diminution des moyens. Le rapporteur rappelle cependant que les directeurs d'ESPE souhaitent le fléchage des moyens d'enseignement sans pour autant contester l'opportunité de mutualiser les moyens administratifs. Il est à noter que le directeur d'ESPE est l'ordonnateur secondaire de droit, ce que certaines universités peuvent oublier lorsqu'elles effectuent les mutualisations. Une expérimentation est menée en Lorraine pour réaliser une cartographie économique du budget de formation de l'ESPE afin d'établir un état des lieux objectif.

(1) Audition du 17 février 2016.

(2) Audition du 23 mars 2016.

(3) Audition du 7 avril 2016.

Au cours de leur audition, les inspecteurs généraux ont souligné le rôle clé des contrats d'objectifs et de moyens, quand ils existent, qui permettent de définir l'allocation des ressources, tant en moyens humains que financiers, et les objectifs attendus, et d'en suivre, respectivement, l'usage et la réalisation.

Le rapporteur suggère de généraliser la conclusion d'un contrat d'objectifs et de moyens avec une dimension pluriannuelle entre l'ESPE et l'université intégratrice. Ce contrat d'objectifs et de moyens permettrait d'assurer un véritable fléchage des moyens vers l'ESPE.

II. LE DÉFI D'UNE FORMATION « CONTINUÉE » ASSISE SUR UN CONTINUUM DE LA LICENCE À L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER ET SUR UNE REFONDATION DE LA FORMATION CONTINUE

A. L'OBJECTIF D'UN CONTINUUM DE FORMATION COMMENÇANT DÈS LA LICENCE

1. Une relance réelle et durable de l'attractivité du métier d'enseignant

Le premier signe tangible du succès ou de l'échec d'une formation est sa capacité à susciter des vocations, c'est-à-dire, en l'espèce, à attirer des étudiants confiants dans la capacité de l'institution à leur donner les outils pour assumer leurs missions et s'épanouir dans leur carrière.

En offrant une formation digne de ce nom aux futurs enseignants, l'État témoigne à leur égard d'une reconnaissance et d'un respect qui est bien le moins que l'on leur doit au regard du service décisif qu'ils rendent à la nation.

Sur ce point, les résultats sont très encourageants, à tel point que l'inquiétante crise des vocations constatée au tournant des années 2010 semble désormais révolue.

La reconstitution des viviers de recrutement se mesure d'abord à l'aune des concours de recrutement, où le dynamisme des candidatures et, partant, la qualité des recrutements s'amplifient très nettement. Le nombre de candidats aux concours externes publics du premier degré, qui s'était effondré de 100 431 à 47 463 entre 2008 et 2011, s'est spectaculairement rétabli, avec 73 866 candidats en 2014, 71 155 en 2015 et 82 139 en 2016 (avec au total une progression de 73 % de 2011 à 2016). Mieux encore, cette reprise est amplifiée pour les académies traditionnellement les moins attractives, avec par exemple en 2016 une hausse des candidatures atteignant 34 % à Reims, 26 % dans la Guyane, 17 % à Créteil et 15 % à Amiens.

Un dynamisme comparable est constaté pour les concours externes et les troisièmes concours du second degré. Après un effondrement préoccupant des candidatures, passées de 100 761 à 43 463 entre 2008 et 2011, la reprise est tout aussi vive, les aspirants ayant été au nombre de 85 685 en 2014, 90 245 en 2015 et 99 358 en 2016 (+ 129 %). On peut relever la progression très sensible dans les disciplines habituellement déficitaires, telles les mathématiques, où le nombre d'inscrits aux concours a augmenté cette année de 16,3 %, les lettres modernes (+ 8,2 %) et l'anglais (+ 7,8 %). Désormais, seuls l'allemand et les lettres classiques constatent une stagnation de leurs aspirants, la chute semblant désormais enrayée.

Ces progressions dépassent, et de très loin, la hausse du nombre de postes offerts au concours, passés, dans le premier degré, de 3 604 en 2008 à 9 084 en

2014, 11 415 en 2015 et 12 935 en 2016, et, dans le second degré, de 7 622 à respectivement 10 268, 11 122 et 15 989. Le taux de sélection s'est mécaniquement rétabli, garantissant l'excellence disciplinaire des futurs professeurs.

Les ESPE ont joué un rôle décisif dans cette embellie. Les étudiants l'ont bien compris : pour se préparer efficacement au concours, la formation conduisant au master MEEF au sein des ESPE s'impose aujourd'hui comme la voie de référence.

Le rétablissement d'une formation initiale ambitieuse a donc rencontré un réel succès sur le terrain, inversant le lent mouvement de désaffection qui asséchait le vivier de recrutement. La hausse des inscrits en 1^{er} année des masters MEEF a ainsi atteint 3,8 % à la rentrée 2014, plus importante que celle observée sur l'ensemble des cursus master à l'université – 2,3 % –, et près de 7 % à la rentrée 2015. 58 000 étudiants sont désormais inscrits dans ce master, principal effectif de France.

Ce mouvement s'explique simplement : pour toutes les catégories de candidats au concours, les taux de réussite des étudiants de première année du master MEEF sont très supérieurs à ceux des autres aspirants. Pour le premier degré, 60 % des admis en 2015 étaient étudiants en ESPE, leur taux de réussite s'établissant à 49 % contre 22 % pour les autres étudiants. Pour les lauréats des concours du second degré, la proportion d'étudiants en ESPE s'établit à 55 %, avec un taux de réussite de 38 % contre 23 % pour les autres candidats.

2. La nécessité de conforter l'excellence professionnelle de la formation dans les ESPE

Pour autant, comme il a été dit *supra* au A du I du présent rapport, la formation demeure perfectible dans chacune des grandes dimensions qui fondent son originalité, qu'il s'agisse des modalités pratiques de l'organisation de l'alternance, de l'organisation et du contenu des enseignements professionnalisants, notamment du tronc commun, ou de l'initiation efficace à la démarche de recherche.

a. Une indispensable hiérarchisation des ambitions

La mission a pu prendre connaissance de nombreux retours d'expérience, tant au cours de ses déplacements sur le terrain, dans les ESPE de Strasbourg et de Nantes, qu'à l'occasion des auditions qu'elle a conduites ou grâce aux réponses apportées par les étudiants interrogés sur leur perception de la formation initiale soit par les syndicats entendus, soit par le rapporteur lui-même dans un questionnaire adressé à des enseignants exerçant en Loire-Atlantique (111 réponses). Toutes ces sources font apparaître quelques résultats partagés ⁽¹⁾.

(1) Voir annexe 2

i. L'identification des compétences professionnelles prioritaires à acquérir en fonction des besoins

Le premier est la dénonciation de la véritable gageure que constitue la volonté de donner aux futurs professeurs l'essentiel des outils pour réussir leur longue carrière dans le temps très bref d'un master, dont la première année est, qui plus est, fortement accaparée par la préparation d'un concours exigeant. Comme en sont convenus les directeurs d'ESPE entendus par la mission⁽¹⁾, « *il est presque impossible de former un enseignant en deux ans* ». Il résulte en effet de l'ampleur des ambitions assignées par l'État un nombre de thématiques et un volume d'heures d'enseignement sans doute excessivement lourds pour les étudiants, dont un nombre trop élevé modèrent leur investissement dans les matières professionnelles pourtant si importantes pour leur entrée dans le métier.

Confrontées à tant de défis et toujours menacées de céder au réflexe facile, mais inopérant, de recycler dans le tronc commun les anciens contenus dispensés dans les IUFM, beaucoup d'ESPE se trouvent enfermées dans un dilemme résumé par M. Gilles Baillat, alors président de l'université de Reims Champagne-Ardenne : faut-il rendre les étudiants aptes à gérer les situations difficiles de leurs premières années de carrière ou faut-il former des enseignants en leur donnant des outils pour le reste de leur longue carrière ? L'exhaustivité des problématiques que le ministère a souhaité retrouver dans le tronc commun suggère que c'est bien le second terme de l'alternative qui est visé, mais est-ce possible dans un temps si réduit et, en première année de master, avant même que les étudiants aient pu expérimenter en classe la diversité des besoins et des difficultés des élèves ?

Ces interrogations posent le problème, fondamental, des conditions de l'insertion professionnelle des enseignants. Tant qu'une majorité d'entre eux, en particulier dans le second degré, demeurera affectée dans les établissements les plus difficiles, la pression sera toujours forte pour que les ESPE se concentrent sur la formation aux compétences très particulières requises pour y enseigner avec succès.

Le rapporteur estime que l'État doit reconnaître cette nécessité en offrant aux ESPE particulièrement concernées une importante marge d'autonomie dans la hiérarchisation de ces contenus dès lors que, comme il sera vu *infra*, les autres objectifs du tronc commun peuvent être abordés tout au long des premières années d'enseignement grâce à l'instauration d'une vraie formation continuée.

De la même manière que les contenus doivent s'adapter aux défis immédiats auxquels seront confrontés la majorité des étudiants à leur entrée dans le métier, ils gagneraient à être adaptés aux lacunes observées chez les étudiants eux-mêmes. Enseigner dans le premier degré, priorité légitime désignée par la loi du 8 juillet 2013, mobilise une vaste palette de compétences pluridisciplinaires

(1) Table ronde du 23 mars 2016.

bien souvent difficilement maîtrisées par des étudiants tôt spécialisés en licence. La mise à niveau pluridisciplinaire des futurs professeurs des écoles exige ainsi un effort important, nécessairement variable selon les ESPE en raison de la grande diversité des taux de sélection et donc du niveau des stagiaires induit par l'inégale attractivité des académies.

Là encore, des aménagements pertinents des maquettes et leur allègement, en particulier en première année de master, doivent être encouragés dès lors – et c'est une condition essentielle – que l'organisation d'une formation continue robuste dans le début de la carrière des enseignants garantit que tous les aspects du tronc commun seront plus tard abordés, car ils forment un tout cohérent, dont tous les professeurs ont besoin.

ii. La modernisation de contenus souvent trop théoriques

S'agissant ensuite de la nature des enseignements dispensés, tout en saluant les très nombreuses innovations prometteuses décrites *supra*, le rapporteur doit déplorer que, dans l'ensemble, la formation professionnelle demeure toujours excessivement théorique. Or le défi essentiel est on ne peut plus concret : il s'agit d'engager une construction cohérente des gestes fondamentaux du métier permettant à chaque enseignant d'adapter ses pratiques professionnelles aux situations diverses et complexes que sa carrière le conduit à aborder.

Apparaît en particulier l'impérieuse nécessité de faire évoluer, comme le soulignait M. Michel Lussault, président du Conseil supérieur des programmes ⁽¹⁾, des cultures professionnelles encore trop exclusivement marquées par l'affiliation à une discipline, en « ouvrant » les enseignants aux ressources encore mal exploitées du travail collectif, de la mise en activité des élèves et de l'évaluation dynamique. Ces changements d'attitude sont les clefs du succès du socle commun, qui repose sur une logique de connaissances et de compétences, faisant des programmes non des « tables saintes » mais des outils de travail à interpréter, ainsi que sur une pleine appropriation de la progression par cycle et des apports interdisciplinaires. La récente réforme du collège l'a bien montré : le réflexe demeure fort, chez de nombreux enseignants, de considérer les interactions entre domaines comme des régressions affectant « leur » discipline, alors qu'elles consolident les acquis et les compétences en les mettant en perspective ; de même, la méfiance est toujours prégnante à l'égard d'un travail collectif qui est pourtant une source intarissable de découverte, de progrès et de perfectionnement, par la confrontation, de ses propres méthodes.

Or ces dimensions, et singulièrement le travail collectif, sont encore très peu abordées dans les ESPE. Il est vrai qu'elles bousculent la tradition solidement enracinée dans les universités du cours magistral, mais elles sont loin d'être hors de portée et apparaissent d'ailleurs ici ou là de plus en plus efficacement appropriées par des formateurs innovants recourant aux approches par projet

(1) *Audition du 11 mai 2016.*

collectif ou aux résolutions en groupe de problèmes concrets adossées aux méthodologies de recherche.

Le rapporteur suggère même d'étendre ces démarches au mémoire de deuxième année, qui pourrait utilement prendre la forme d'un travail collectif, réalisé à deux ou trois élèves et ancré dans une problématique commune rencontrée au cours de leur stage. En tout état de cause, il apparaît opportun de mieux circonscrire le champ des mémoires autour des situations concrètes vécues par les stagiaires (telles l'interprétation des signes des élèves, l'évaluation, le soutien scolaire, etc.) afin de les accoutumer à poser un regard clinique sur la gestion des classes et à solliciter les apports de la recherche tout au long de l'évolution de leurs expériences pédagogiques.

Ce sont bien les logiques du mentorat et de la formation par les pairs, si efficace dans d'autres métiers, à l'image de la médecine, qui doivent irriguer les formations initiale et continue des enseignants, grâce en particulier à la meilleure valorisation et à l'encadrement des missions des tuteurs pédagogiques telles que suggérées *supra*.

b. L'allègement des pesanteurs sociologiques et idéologiques freinant l'émergence d'une culture commune

Ces évolutions indispensables supposent bien entendu de surmonter les résistances induites par certaines formes de féodalités disciplinaires universitaires où l'idée même que l'enseignement soit un métier, qui s'apprend, est considérée avec un dédain d'autant plus fort que, pour certaines disciplines, les effectifs des étudiants en ESPE leur sont indispensables pour enrayer la chute des effectifs de leurs masters.

De même, les compétences et l'expertise accumulées par les formateurs et enseignants chercheurs des IUFM demeurent ici et là regardées avec un scepticisme qui n'a guère de fondement scientifique, et beaucoup d'ESPE déplorent que des acteurs aussi essentiels que les personnels d'inspection ou les responsables de la formation continue au sein des rectorats restent à la porte des écoles, sans oser ou vouloir en franchir le pas.

Comme on l'a vu, ces compétitions entre acteurs peuvent même parfois compromettre l'organisation ou la cohérence du tronc commun, pourtant défini avec précision par le ministère et qui doit représenter partout environ le quart de la maquette des masters et rassembler les étudiants et stagiaires de tous les degrés et disciplines. Sous la pression des rivalités, des contraintes horaires et, dans les plus grandes ESPE, des effectifs, de trop nombreux enseignements prennent encore la forme de cours magistraux aux contenus plus déterminés par de subtils équilibres entre les influences de chaque spécialité et par les hasards des compétences préexistantes des formateurs que par l'ambition de déployer un parcours cohérent et interdisciplinaire.

En cohérence avec ces enjeux relationnels entre l'université et les ESPE, le rapporteur n'hésitera pas *infra* à poser la lancinante question de la formation des formateurs comme il a abordé *supra* celle de la pédagogie pratiquée dans les ESPE. Ces deux aspects renforcent en effet l'effet de reproduction attaché à toute formation : on forme les élèves comme on a été soi-même formé. Les pratiques pédagogiques des formateurs influent ainsi fortement sur les pratiques pédagogiques des stagiaires, qui ont tendance à reproduire ce qu'ils ont vécu et observé. Or, force est de constater que les pratiques des formateurs en ESPE relèvent en majorité de la pédagogie magistrale.

De même, s'agissant cette fois de la responsabilité des rectorats, la désignation des tuteurs dans les établissements scolaires ne répond pas uniformément à des critères pédagogiques et demeure trop souvent le produit des circonstances, les « berceaux » qui accueillent les stagiaires étant trop fréquemment choisis au gré des heures d'enseignement disponibles sans que la qualité des tuteurs ou la capacité de formation de l'établissement soient réellement prises en compte.

c. La réponse au défi, mal anticipé, de la diversité des publics

Une autre dimension, insuffisamment anticipée à la création des ESPE, contribue elle aussi à militer pour une meilleure adaptation locale des maquettes aux réalités du bassin de recrutements et d'emplois des écoles.

Les ESPE ont en effet dû faire face à une diversité des publics qui contrarie la volonté du législateur d'unifier et de simplifier la formation en proposant, partout en France, une maquette de master relativement standardisée garantissant un équilibre satisfaisant entre les compétences académiques et professionnelles. Cette diversité représente une contrainte très importante pour les formateurs et les universités et peut même induire de réelles ruptures d'égalité lorsque les réponses apportées diffèrent trop d'une école à l'autre.

La réforme de 2013 repose en effet sur le profil d'un candidat type sachant dès sa licence qu'il veut exercer un métier de l'éducation, s'inscrivant en conséquence dans le master MEEF, préparant un concours et, enfin, le réussissant du premier coup en même temps qu'il valide sa première année de master en satisfaisant à des exigences complémentaires à celles du concours, qui ne sont pas de simples formalités. Ce lauréat intègre ensuite la deuxième année de master durant laquelle il suit une formation en alternance entre l'établissement scolaire, où il exerce son métier à mi-temps en responsabilité, et l'ESPE, où l'autre moitié de son temps est consacrée à l'obtention du master final.

Or cet étudiant idéal, s'il existe, est loin d'être majoritaire. Dans les faits, ce profil ne représente pas plus du tiers des effectifs des masters, même si sa part a augmenté. Elle est d'ailleurs d'autant plus faible que le concours attire beaucoup de candidats – et chacun doit s'en féliciter. On remarquera à cet égard que, retrouvant ici la nette prévalence historique des professeurs des écoles aspirants

dans les IUFM, la situation est différente dans le premier degré où le passage presque obligé par les ESPE pour réussir le concours tend, dans les académies peu convoitées, à raréfier le vivier de recrutement au risque de contraindre les jurys à abaisser excessivement leurs seuils d'admission.

Ainsi voit-on de nombreux étudiants déjà titulaires d'un master autre que le MEEF qui, au terme d'une réorientation, réussissent le concours et auxquels il faut proposer un parcours adapté, plus ou moins individualisé selon les ESPE, leur permettant d'obtenir le master MEEF en une seule année au lieu de deux.

Il faut évoquer aussi le cas des étudiants « reçus-collés », très nombreux et même majoritaires dans certaines spécialités comme le MEEF 3 consacré aux CPE, qui valident leur première année du master mais sont recalés au concours et à qui il faut proposer une deuxième année adaptée, sans stage en responsabilité, comme celui des « collés-reçus » qui doivent redoubler le M1 qu'ils n'ont pas validé alors même qu'ils ont réussi le concours, dont ils perdent le bénéfice au bout d'un an.

La diversité des vocations appelle d'abord à un puissant effort de lisibilité des formations afin que chacun puisse appréhender avec clarté les voies privilégiées pour acquérir les compétences nécessaires à la réussite de sa carrière. Dans cet esprit, la création en mars 2016 de deux sites, intitulés respectivement « *trouver mon ESPE* » et « *devenir enseignant* », qui ont rassemblé, avec un réel souci didactique et d'accessibilité, les informations aujourd'hui éparpillées sur les nombreux sites institutionnels est un pas dans la bonne direction. Ces sites pourraient utilement être enrichis par la mutualisation entre les ESPE des principales originalités ou spécialités des formations qu'ils dispensent, de manière à permettre aux étudiants comme aux professionnels aspirant à une reconversion de confronter les atouts de chaque école à leur projet personnel.

Surtout, l'hétérogénéité des publics et de leurs aspirations exige de mettre en place des parcours adaptés aux différentes catégories de lauréats des concours, ce à quoi encourage la publication le 29 mai 2015, par les trois directions concernées du ministère de l'éducation, d'une note de cadrage aidant les ESPE à mieux calibrer leurs formations en juste proportion des besoins identifiés tout en s'efforçant de garantir l'homogénéité des savoirs et des compétences acquis à la fin du parcours de formation.

S'il est trop tôt pour apprécier l'efficacité des efforts consentis, le rapporteur exprime à nouveau ici sa conviction que l'allongement du tronc commun en aval du master permettrait aux écoles d'adapter l'équilibre de leurs maquettes aux besoins et lacunes des étudiants qu'elles accueillent.

Se pose plus spécifiquement la question de la formation des enseignants des lycées professionnels, dont les effectifs, souvent faibles à l'échelle d'une ESPE, ne permettent pas de déployer des enseignements réellement adaptés aux spécificités de leurs missions.

Comme l'ont souligné les syndicats représentant spécifiquement ces personnels, la réforme de la formation initiale a pu, pour nombre d'entre eux, représenter une régression, accentuant le biais excessivement théorique des enseignements reçus et les éloignant des bassins d'emplois qui leur sont indispensables pour demeurer aux faits des évolutions technologiques et des besoins des entreprises.

À leur intention, et de manière générale pour l'ensemble des formations à faibles effectifs, le rapporteur estime indispensable d'enclencher un vaste mouvement de mutualisation grâce au tissage de réseaux, élargis à l'ensemble des écoles, organisés à partir de pôles spécialisés et labellisés, avec une attention particulière sur la qualité de l'offre déployée ainsi que de la mobilisation, indispensable, des acteurs locaux. Les ESPE de Toulouse, de Montpellier et de Bordeaux ont su s'engager dans cette voie, qu'il est désormais urgent d'élargir à tous leurs homologues.

Les campus des métiers et des qualifications apparaissent comme les lieux les plus naturels pour servir cette ambition dès lors qu'ils se dotent des méthodes pédagogiques, en particulier numériques, leur permettant de mieux toucher l'ensemble des publics intéressés. Dans un même esprit, ces formations devront développer des modalités de stage beaucoup plus innovantes que celles qui existent aujourd'hui, tant la dimension professionnelle et son corollaire, l'adaptation permanente aux évolutions pratiques de métiers en constante mutation, sont prégnantes pour exercer ces professions exigeantes.

En dernier lieu, la mission a remarqué qu'un autre public naturel des nouvelles écoles reste trop souvent peu intégré à leur fonctionnement quotidien. La loi de refondation a ainsi confié aux ESPE la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs et des enseignants de l'enseignement supérieur. Si quelques-unes ont fourni des prestations ponctuelles dont la qualité est réelle, force est de constater que la formation des enseignants du supérieur n'a jusqu'à présent pas assez mobilisé l'ensemble des ESPE, qui se sont légitimement concentrées sur la mise en place des deux années de master à destination des enseignants et des personnels de l'enseignement scolaire. Seule l'ESPE de Toulouse a déployé à ce stade des formations structurées à l'attention de ce public spécifique, les autres universités, attachées à une singularité de leurs métiers qui fait l'impasse sur les défis pédagogiques posés partout par la massification des études supérieures et l'explosion des taux d'échec en licence, restant indifférentes à cette situation qu'il importe de rapidement corriger.

3. Le déploiement d'un *continuum* de formation allégeant les attentes concentrées sur les seules années du master

a. La préparation, facultative, aux métiers dès la licence

Le constat que deux années sont manifestement insuffisantes pour acquérir les compétences nombreuses et complexes, en particulier professionnelles, qui

fondent l'exercice contemporain du métier d'enseignant impose la création d'un véritable *continuum* de formation dépassant très largement le seul master MEEF.

On verra *infra* combien cette question est cruciale pour les années en aval de la formation, périodes décisives où se nouent les réflexes professionnels sur lesquels repose une carrière réussie et épanouissante.

Mais elle l'est tout autant en amont du master. Aujourd'hui encore, trop d'étudiants découvrent les enjeux et la réalité concrète du métier d'enseignant quand il est trop tard, lorsque, engagé dans cette formation, le coût de sortie est prohibitif. En outre, il est manifeste que les attentes, en particulier en matière de compétences professionnelles, débordent largement le cadre étroit de deux années de formation dont l'une est de surcroît préemptée par les exigences de la préparation du concours. S'y ajoute la préoccupation légitime d'encourager les étudiants issus des milieux sociaux les moins favorisés, pour lesquels le coût d'études longues apparaît souvent intimidant, à embrasser cette vocation en les sensibilisant aux opportunités de ces métiers dès la licence.

C'est pourquoi le rapporteur estime décisif d'introduire dans les licences des éléments de découverte et de spécialisation progressives, *via* par exemple l'institution de modules spécifiques crédités en ECTS (en particulier pour préparer les futurs professeurs des écoles à l'exigence de polyvalence) proposés dès la première année du premier cycle universitaire.

En parallèle, les parcours types de formation consacrés aux jeunes dont la vocation est précocement affirmée doivent être développés, sur le modèle prometteur mais encore trop peu sollicité des « étudiants apprentis professeurs » (EAP) qui offre depuis la rentrée 2015 une approche – rémunérée – du métier dès la deuxième année de licence grâce à deux demi-journées par semaine passées dans une classe en présence d'un enseignant tuteur. Ce statut, encadré et contraignant, est en effet désormais mieux ancré dans l'apprentissage traditionnel. Il garantit en particulier un suivi régulier des étudiants par leur tuteur et s'assure que les tâches accomplies soient cohérentes avec le parcours pédagogique des étudiants. En outre, il encourage efficacement les étudiants issus des milieux les moins favorisés et ceux disposant des ressources les plus faibles à s'engager dans un parcours universitaire long et difficile et est donc aussi un instrument important de justice sociale.

Le rapporteur rappelle que le dispositif précédent, les « emplois d'avenir professeurs », était limité aux seuls boursiers et surtout concentré sur les étudiants inscrits en première année de master MEEF, de sorte que l'articulation du cursus universitaire avec les missions effectivement confiées dans les établissements était apparue peu convaincante. Le rapporteur forme le vœu que cette nouvelle génération d'EAP rencontre un meilleur succès (seuls 8 000 des 10 000 emplois d'avenir ont été pourvus entre 2013 et 2015). Cela implique de veiller à ce que l'importance des heures en alternance et l'intensité de l'investissement des étudiants soient un atout et non un handicap pour passer les concours, au besoin en

adaptant leur contenu. Cela suppose en outre que les activités assurées en classe par les apprentis soient mieux définies et fassent l'objet d'un suivi rigoureux par le tuteur, en assurant à celui-ci une rémunération et des décharges horaires cohérentes avec l'importance de ses missions.

Ces dispositifs ne doivent pas pour autant introduire une forme de « présélection » en licence, ce qui constituerait un recul historique au regard de la mastérisation. L'ambition consiste, sur un fondement strictement facultatif, à mieux étayer les choix d'orientation des étudiants et à valoriser dans leur parcours l'acquisition progressive des gestes et compétences de leur futur métier.

Par suite, pour dissiper l'impression fréquente selon laquelle les enseignements professionnels dispensés en première année de master sont « artificiels », le rapporteur estime utile de renforcer l'alternance dès ce stade, pour que les étudiants expérimentent sans retard, en réalité de classe, la dimension pédagogique de leur métier. Une telle évolution offrirait aussi un fondement solide aux attentes nouvelles des concours en matière de maîtrise des savoir-faire. Il serait donc raisonnable d'élargir le temps des stages, aujourd'hui limités à quatre à six semaines, à environ un tiers de l'ensemble de l'année universitaire, en adaptant évidemment les maquettes, notamment du tronc commun, pour les rendre compatibles avec cette nouvelle exigence.

b. La professionnalisation des concours et leur articulation avec le master

L'affermissement d'un parcours de formation plus étendu à la fois en amont, dans le premier cycle universitaire, et en aval, pendant les premières années de l'entrée dans le métier, pose la question – lancinante – de la place du concours.

Il importe de rappeler que la décision, très discutée au cours de la vaste concertation préalable à l'élaboration de la loi de refondation de l'école, de placer les concours en fin de première année de master, s'était imposée à l'exact point d'équilibre des préoccupations exprimées et répondait à de solides arguments qui demeurent convaincants.

Le premier était d'élargir le vivier de recrutement par rapport aux concours précédents, placés en fin de master, alors même que l'attractivité du métier était durablement affectée. Un concours placé à mi-parcours permettait d'alléger le programme pédagogique de la deuxième année de master par rapport au stage et de mieux gérer les flux d'étudiants en deuxième année de master en facilitant la réorientation des étudiants non admissibles, sans remettre en cause le niveau de qualification universitaire et, partant, l'exigence d'excellence disciplinaire postulée par le métier d'enseignant.

En outre, cette formule, à la différence d'un recrutement placé en fin de licence, évitait de faire reposer le volet académique du recrutement sur les seuls

cursus et diplôme de licence qui connaissent un taux d'échec préoccupant en grande partie lié à une spécialisation trop précoce.

Bien évidemment la dimension budgétaire n'a pas été totalement étrangère au choix effectué, le rétablissement d'une année de stage ayant grevé de près de 23 000 l'enveloppe des 60 000 postes créés dans l'éducation entre 2012 et 2017 et coûtant, en année pleine, plus de 750 millions d'euros. Doubler cet effort était hors de portée dans le contexte contraint de nos finances publiques.

Si ces arguments restent solides, l'articulation entre le concours et le master ressemble beaucoup à la césure qui, dans l'ancien modèle de formation, centré sur les IUFM, séparait l'année de préparation des épreuves de celle effectuée en alternance entre l'établissement et l'université. Elle n'est pas totalement satisfaisante. Il est clair que la position du concours ne favorise guère la cohérence générale du parcours de formation, la première année étant inévitablement accaparée par la préparation du concours et ne pouvant dès lors être « professionnelle » que pour autant que les épreuves préparées le soient. Beaucoup d'attentes pèsent donc sur une seconde année pourtant déjà fortement sollicitée par le stage en responsabilité et la rédaction du mémoire.

Par ailleurs, beaucoup de jeunes enseignants, en particulier dans le second degré, où les taux d'échec à la titularisation sont extrêmement faibles et près de dix fois inférieurs à ceux du premier degré, éprouvent le sentiment que tout est joué lors du concours, au risque de dévaloriser l'importance de la deuxième année du master qui est pourtant celle sur laquelle se concentrent certaines des formations professionnalisantes les plus déterminantes.

En dépit de ces écueils, le rapporteur estime qu'il est prématuré de modifier le calendrier des concours, pour la raison simple mais évidente qu'il serait déraisonnable d'introduire un élément nouveau d'instabilité dans un système qui a changé déjà deux fois au cours des cinq dernières années et qui a besoin de temps pour se mettre en place. Les besoins de recrutement justifient d'ailleurs sans ambiguïté que l'on persévère dans la voie satisfaisante empruntée depuis 2013.

De manière plus immédiatement opérationnelle, le rapporteur juge utile que soit mis à l'étude le renforcement dans les concours, d'une part, du contrôle de la maîtrise des connaissances fondamentales du système éducatif, des valeurs qui l'animent et des principaux apports des sciences de l'éducation et, d'autre part, de la mise en situation professionnelle, par exemple sous la forme d'une séquence d'enseignement avec des élèves, testant aussi dans le premier degré les aptitudes à la polyvalence des postulants.

À plus longue échéance, toutefois, il serait judicieux de construire un système faisant plus de place à l'évaluation des compétences.

On pourrait envisager, par exemple, d'introduire un décalage entre les épreuves d'admissibilité – par exemple conservées en fin de première année de master voire avancées à la dernière année de licence – et les épreuves d'admission,

qui seraient décalées en fin de deuxième année de master. Ce dispositif, d'ailleurs mis en œuvre lors de la transition de l'année 2013, offrirait un double avantage. D'une part, il permettrait d'alléger la première année – voire les deux années – de master afin d'y renforcer la part des enseignements professionnalisants ainsi que l'alternance. D'autre part, il permettrait d'assurer une vraie sanction, dans les concours, des aptitudes professionnelles forgées dans les ESPE, en calibrant une admissibilité (par exemple à 110 ou 120 % des postes ouverts) qui valoriserait réellement l'investissement et les compétences professionnelles acquises par les étudiants, et en incitant à intégrer dans la maquette des concours une épreuve d'admission en classe, à l'image de l'épreuve dite « CAPES pratique » qui existait avant la réforme de 1989.

B. UNE « FORMATION CONTINUÉE » INTENSIFIÉE PENDANT L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER ET RELAYÉE PAR UNE FORMATION CONTINUE À LA HAUTEUR DES ENJEUX

La loi pour la refondation de l'école pose le principe d'un *continuum* de formation. « *La formation est un continuum qui se déroulera en plusieurs temps : la formation initiale avec une préprofessionnalisation qui débute en licence et qui se conclut avec l'acquisition d'un master professionnel ; la formation continue, enfin, qui est indispensable pour permettre aux enseignants de rester au contact de la recherche, des avancées dans leur discipline ainsi que des évolutions qui traversent les métiers de l'éducation et la société.* »⁽¹⁾

C'est pourquoi la réforme encourage la formation continuée et rénove le recrutement des formateurs en le professionnalisant. Il reste toutefois à l'élargir. Quant à la formation continue, même si la volonté de la revaloriser est manifeste, il demeure encore beaucoup de points d'amélioration.

1. Le déploiement d'enseignements professionnalisants en début de carrière, là où ils sont indispensables

Former un enseignant sur deux années semble une gageure, comme l'ont souligné de nombreuses personnes auditionnées, directrices d'ESPE⁽²⁾, inspecteurs généraux⁽³⁾ ou M. Patrick Rayou, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris VII⁽⁴⁾.

Par ailleurs, la particularité française du recrutement par concours induit un effet pervers : l'étudiant une fois lauréat pense être qualifié pour pratiquer son métier. Or, comme l'a relevé M. Jacky de Montigny, vice-doyen de la faculté des sciences de la vie à Strasbourg, le concours se contente de valider l'aptitude de l'étudiant à transmettre sa discipline, celui-ci restant un professeur en devenir. De

(1) Rapport annexé à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

(2) Audition du 23 mars 2016.

(3) Audition du 7 avril 2016.

(4) Audition du 6 avril 2016.

plus, M. Patrick Rayou a fait observer que la place du concours après la première année de master aboutit de fait à faire reposer la formation professionnelle, *via* le stage, sur la deuxième année du master, la première année étant consacrée à la préparation du concours.

Lors de son entrée dans le métier, le nouvel enseignant sera confronté à des situations auxquelles il n'aura pas été forcément préparé, d'où l'utilité d'une formation continuée en première et deuxième année d'entrée dans le métier (T1, T2). La DGESCO a élaboré, en ce sens, un outil d'auto-positionnement pour les enseignants débutants.

Cet accompagnement des enseignants dans le métier est en fait peu mis en œuvre. L'une des particularités du système français est cette pratique solitaire du métier. L'enquête TALIS précitée a fait apparaître que 4 % des enseignants français ont déclaré avoir bénéficié de l'encadrement d'un tuteur contre 13 % pour la moyenne des pays de l'OCDE.

Les conseils entre pairs et le compagnonnage sont nécessaires, comme l'a rappelé M. Daniel Niclot, professeur des universités. ⁽¹⁾

La formation continuée pourrait se traduire par la mise en place d'un mentorat, expression utilisée par MM. Michel Lussault ⁽²⁾, Gilles Roussel, président de la commission Formation et insertion professionnelle de la Conférence des présidents d'universités (CPU), et Philippe Saltel, président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche de lettres, langues, arts, sciences et humanités (CDUL) ⁽³⁾.

Aux ESPE de Lille et de Lyon, une formation continue obligatoire est dispensée aux néo titulaires afin de mieux les accompagner dans l'entrée dans le métier. La DGESCO a cité le pôle de professionnalisation installé à l'ESPE de Lyon, qui est chargé d'assurer l'articulation entre la formation initiale et la formation continue.

Lors de son audition ⁽⁴⁾, Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, a insisté sur la nécessité de faire des deux premières années de titularisation des années d'accompagnement spécifique afin de consolider et de compléter les acquis de la formation. Pour ce faire, un nombre de journées dédiées à cette formation continuée pourrait être inscrit dans une convention de partenariat entre les ESPE et le rectorat.

Le rapporteur propose d'encourager cette formation continuée, s'appuyant sur un système de mentorat, qui figurerait dans des conventions de partenariat

(1) Audition du 3 mars 2016.

(2) Audition du 11 mai 2016.

(3) Audition du 12 mai 2016.

(4) Audition du 18 juillet 2016.

entre l'ESPE et le rectorat. Un tel accompagnement permettrait d'ailleurs une meilleure collaboration entre enseignants, qui fait trop souvent défaut actuellement, comme l'ont souligné MM. Gilles Roussel et Philippe Saltel ⁽¹⁾.

Dans le même esprit, le Conseil économique, social et environnemental (CESE) plaide pour une immersion d'équipes dans les classes où des nouvelles pratiques pédagogiques fonctionnent. En effet, selon Mme Marie-Aleth Gard, rapporteure de l'avis *Une école de la réussite pour tous* ⁽²⁾, l'essaimage de ces bonnes pratiques au sein des établissements serait freiné par la réticence des maîtres à travailler en équipes.

2. Le rôle déterminant des formateurs

Assurant le lien entre formation initiale et continue, les formateurs sont la clé du *continuum* de formation. Cette mission est clairement affirmée dans le décret du 20 juillet 2015 relatif au formateur académique des personnels du second degré : « *Sous l'autorité du recteur de l'académie, les formateurs académiques participent à la formation initiale des enseignants stagiaires et des conseillers principaux d'éducation stagiaires et des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur en charge de leur formation.*

« *Ils participent à l'animation du réseau des personnels enseignants du second degré désignés, par l'autorité académique, pour prendre en charge le tutorat des enseignants stagiaires et des étudiants se destinant au métier de l'enseignement.*

« *Ils contribuent également à la formation continue des personnels enseignants du second degré.* » ⁽³⁾

Ces trois missions – participation à la formation initiale, tutorat des stagiaires et contribution à la formation continue – sont également celles des professeurs maîtres formateurs. ⁽⁴⁾

Le recrutement des formateurs a donc été rénové dans le sens d'une professionnalisation accrue.

a. Le défi de mieux former les formateurs

Dans un contexte budgétaire contraint, l'action doit porter sur la qualité du recrutement. C'est pourquoi les conditions de certification ont été rénovées. Le

(1) Audition du 12 mai 2016.

(2) Audition du 18 mai 2016.

(3) Décret n° 2015-884 du 20 juillet 2015 relatif à la fonction de formateur académique exercée par des personnels enseignants ou d'éducation du second degré.

(4) Décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015 relatif à la fonction de maître formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré et portant modification du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré.

certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) a été actualisé et une certification de formateur académique a été créée pour les professeurs du second degré et les conseillers principaux d'éducation : le certificat d'aptitude aux formations de formateurs académiques (CAFFA). Ainsi, la direction générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale a souligné que, désormais, avant d'obtenir une certification, le professeur candidat devra faire ses preuves et suivre une année de formation.

De plus, elle a publié en ce sens un référentiel de compétences du formateur.⁽¹⁾ L'action de formation y est définie comme le fait de « *conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire* » du professionnel « *à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins* ».

Le formateur devra former à transmettre et à apprendre et, pour ce faire, devra disposer de compétences professionnelles relevant de quatre domaines :

1) Penser-concevoir-élaborer, ce qui recouvre notamment les tâches suivantes :

– connaître les fondamentaux de la formation professionnelle : le vocabulaire commun, les acteurs et le contexte réglementaire ; les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation ; les dispositifs et les formats de formation ; le rôle, les obligations et la posture du formateur ; les caractéristiques et les ressorts de la motivation de l'adulte apprenant.

– élaborer un programme de formation : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les pré-requis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles.

– élaborer des écrits professionnels en lien avec les différents volets de l'activité de formation et construire des ressources pédagogiques.

2) Mettre en œuvre-animer, ce qui suppose :

– introduire et conclure une séquence de formation.

– accompagner les apprenants dans leur apprentissage : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés.

– gérer les phénomènes de groupe et d'individualité.

– gérer les spécificités de l'animation et de l'accompagnement à distance.

(1) *Bulletin officiel n° 30, Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 23 juillet 2015.*

3) Accompagner l'individu et le collectif

4) Observer-analyser-évaluer, ce qui se traduit par les pratiques suivantes :

– observer et analyser des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques.

– contribuer à l'évaluation d'un dispositif de formation ; concevoir des critères et des indicateurs ainsi que des outils de recueil des données, analyser les résultats, ajuster les actions de formation en conséquence.

Lors de son audition ⁽¹⁾, Mme Najat Vallaud-Belkacem a fait remarquer que, à la suite de ces cursus repensés et de l'amélioration du régime indemnitaire, le nombre de candidats à ces formations avait augmenté.

Les ESPE jouent un rôle pivot dans la professionnalisation avec le master de la mention 4 « Pratiques et ingénierie de la formation », qui propose des modules élaborés en lien avec les services du rectorat. La DGESCO a indiqué que les ESPE de Clermont Ferrand, de Créteil, de Grenoble, de la Guyane, de la Martinique, de Montpellier, de Nice, d'Orléans, de Paris, de la Réunion et de Versailles avaient adossé la formation des formateurs à ce master. Un personnel enseignant de l'ESPE figure au jury de ces certifications.

La DGESCO a ainsi insisté sur la volonté de diffuser une culture commune et d'initier les formateurs à la méthodologie de la recherche.

b. L'élargissement nécessaire du vivier

Dans l'urgence, une grande partie des formateurs recrutés par les ESPE étaient des personnels qui avaient auparavant exercé dans les IUFM. Comme le relève un rapport conjoint de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche rendu public en septembre 2014 ⁽²⁾, pour ces formateurs parfois éloignés de la classe depuis plusieurs années, une évolution de leurs pratiques vers une professionnalisation de la formation ne va pas de soi.

Lors du déplacement de la mission à l'ESPE de Strasbourg, les étudiants rencontrés ont regretté que leurs formateurs aient souvent perdu le contact avec la classe car ils n'enseignaient plus eux même depuis trop longtemps. L'une des étudiantes a relevé que le fait de pouvoir bénéficier d'une enseignante en temps partagé lui avait été précieux, notamment afin de disposer de conseils pratiques.

Or, il est important que le nouvel élan de cette réforme soit porté par des formateurs formés aux nouveaux référentiels et aux nouvelles maquettes. Selon le

(1) Audition du 18 juillet 2016.

(2) Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, n° 2014-071, septembre 2014.

rapporteur, il est donc primordial de faire évoluer ce vivier de formateurs, en l'élargissant et en le diversifiant. Ainsi, il serait judicieux et enrichissant de collaborer avec les mouvements pédagogiques et les associations partenaires de l'Éducation nationale.

Lors de son audition ⁽¹⁾, le Collectif des associations partenaires de l'école (CAPE) a souligné la nécessité d'élargir le vivier des formateurs en y intégrant des permanents et des militants des associations du collectif. Une convention a d'ailleurs été signée entre le CAPE et le réseau des ESPE en novembre 2014. Cette démarche commence à porter ses fruits : l'ESPE de Strasbourg a noué un partenariat avec les associations membres du CAPE pour la formation initiale des enseignants du premier degré.

Pour sa part, l'Association nationale des conseillers pédagogiques (ANCP) a regretté de n'intervenir qu'auprès de stagiaires en difficulté ⁽²⁾. Elle souhaiterait être associée aux travaux de l'ESPE, de façon plus systématique, notamment pour le suivi des stages des étudiants lauréats. Des conventions pourraient être conclues en ce sens entre le rectorat et les ESPE.

M. Gilles Roussel ⁽³⁾ a recommandé également de constituer un vivier de formateurs composé à la fois d'enseignants à temps partagés afin de valoriser la pratique, et d'enseignants chercheurs, pour le savoir disciplinaire.

Quant à M. Jacques Ginestié, il a plaidé ⁽⁴⁾ pour que les académies mettent à disposition des ESPE un volume suffisant de formateurs de terrain de type professeur formateur académique (PFA) pour le second degré et professeur des écoles maître formateur (PEMF) pour le premier degré. Il a aussi souhaité que les ESPE recrutent plus d'enseignants chercheurs afin que ceux-ci représentent de 60 % à 70 % de l'ensemble du vivier.

Faire travailler ensemble des enseignants chercheurs, des formateurs certifiés et des professionnels de terrain sera la clé de la réussite de la formation intégrative, selon le rapporteur.

Enfin, la question des formateurs au sein de l'enseignement professionnel n'a pas encore été pleinement pensée.

M. Jacques Ginestié a ainsi relevé que cette formation n'est pas ou très difficilement adossée à des cursus universitaires, notamment pour des métiers relevant de l'artisanat, du commerce ou des services de proximité, ce qui entraîne un décalage entre les compétences personnelles des formateurs et celles qu'ils doivent transmettre.

(1) Audition du 1^{er} juin 2016.

(2) Audition du 27 avril 2016.

(3) Audition du 12 mai 2016.

(4) Audition du 30 mars 2016.

M. Gilles Roussel a suggéré de s'appuyer sur des professionnels en reconversion *via* des procédures de validation des acquis de l'expérience (VAE). M. Jacques Ginestie a souligné qu'à cet égard, ces formateurs devraient bénéficier d'un temps de formation professionnalisant. Il propose de mettre en place une formation par apprentissage qui combinerait des enseignements universitaires et des fonctions d'enseignement, avec une formation préalable avant de passer le concours de recrutement et une année de stage avant d'être titularisé. Le rapporteur souscrit pleinement à ces propositions.

3. Pour une formation continue digne de ce nom

Le constat est partagé par toutes les personnes auditionnées : à l'occasion de la refondation du modèle éducatif, la priorité a été accordée à la formation initiale. C'est pourquoi, malgré la volonté de relancer la formation continue, celle-ci reste dans une certaine déshérence. Il semble pour le moins paradoxal au rapporteur que les enseignants, dont la mission est de former, ne se forment pas eux-mêmes durant leur carrière, notamment dans un contexte de mutations technologiques rapides.

Un nombre encore insuffisant d'enseignants participent à des activités de formation continue. L'enquête TALIS précitée fait apparaître que les enseignants de collège en France sont moins nombreux que leurs collègues de l'OCDE à suivre des activités de formation continue : le taux de participation des enseignants français est de 76 %, pour une moyenne de 88 % au sein de l'OCDE. La durée moyenne de formation est également plus courte : 4 jours en France au lieu de 8 jours pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

Les données du ministère confirment cette tendance.

Dans le premier degré, on estime à 56 % la part des personnels qui ont accédé à une formation pendant l'année scolaire 2013-2014. Ce taux varie selon les fonctions exercées dans le premier degré : 51,9 % des enseignants de maternelle, 55 % de ceux de classe élémentaire et 66,2 % des directeurs d'écoles ont suivi une formation. Dans le second degré, 57,5 % des enseignants ont eu accès à une formation, la part des agrégés étant moins forte (53,3 %) que celle des certifiés (61,2 %) ou des professeurs de lycée professionnel (66,0 %). Parmi les personnels de direction, d'inspection, d'éducation et d'orientation, le taux d'accès à la formation est de 57,2 % ⁽¹⁾

(1) Bilan social 2014-2015 du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS À LA FORMATION CONTINUE

	1 ^{er} degré		2 nd degré	
	Nombre de personnes présentes	Nombre de journées stagiaires réalisées	Nombre de personnes présentes	Nombre de journées stagiaires réalisées
2009-2010	122 695	620 842	292 257	912 324
2010-2011	152 450	697 730	274 179	965 154
2011-2012	176 269	655 381	284 642	960 527
2012-2013	187 867	755 802	291 671	984 882
2013-2014	185 970	729 689	295 568	1 002 975
2014-2015	184 197	626 220	294 875	922 252

Source : Direction générale de l'enseignement scolaire

Enfin, le budget de la formation continue est difficilement lisible. Si l'on se réfère aux deux programmes budgétaires, le 140 « *Enseignement scolaire public du premier degré* » et le 141 « *Enseignement scolaire public du second degré* », les dépenses effectives hors titre 2 varient depuis 2012 entre 26 millions d'euros et 29 millions d'euros, sauf en 2015 où les dépenses effectives se sont élevées à 17 millions d'euros. Le projet de loi de finances pour 2016 a prévu un total de 67,3 millions d'euros, soit 17,8 millions d'euros pour le programme 140 et 49,5 millions d'euros pour le programme 141, avec un accent mis sur la formation au numérique, à hauteur de 20 millions d'euros, et la réforme du collège.

ÉVOLUTION DES CRÉDITS HORS TITRE 2 EN LOI DE FINANCES INITIALE ET EXÉCUTION

	2012		2013		2014		2015		2016
	LFI	exécution	LFI	exécution	LFI	exécution	LFI	exécution	LFI
140 1^{er} degré	16 006 165	11 466 904	16 006 185	9 612 800	15 006 185	9 677 710	18 506 185	5 875 409	17 881 185
141 2nd degré	25 987 788	17 565 157	25 987 788	16 518 561	25 987 788	16 338 864	29 500 000	11 177 960	49 500 000

Source : Direction générale de l'enseignement scolaire

Selon la DGSCO, la sous-consommation des crédits du programme 140 est liée à la difficulté de remplacer les enseignants.

Si l'on se réfère au calcul de la Cour des comptes, le montant total dédié à la formation continue atteindrait plus d'un milliard d'euros par an. Lors de son audition ⁽¹⁾, Mme Sophie Moati, présidente de la 3^{ème} chambre de la Cour des comptes, a expliqué que ce montant incluait les traitements des formateurs à hauteur de 170 millions euros et celui des stagiaires pour 850 millions d'euros, le solde consistant en des coûts de gestion.

(1) Audition du 10 mars 2016.

Selon la DGESIP ⁽¹⁾, 599 emplois étaient dédiés à la formation continue des enseignants du premier et du second degré en 2014.

La formation continue doit donc évoluer et s'améliorer sur plusieurs points, aussi bien sur la coordination des acteurs et sur son contenu que sur sa mise en œuvre.

a. L'urgente coordination, hiérarchisation et évaluation d'une offre pléthorique et disparate

Une pluralité d'acteurs participe à la formation continue, ce qui n'améliore pas sa lisibilité.

L'article L. 721-2 du code de l'éducation prévoit que les ESPE sont chargées d'organiser des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et de l'éducation. En pratique, l'investissement des ESPE dans ce domaine est très variable. Une enquête menée en janvier 2016 par la DGESCO montre qu'un tiers des ESPE est impliqué.

Les ESPE se concentrent principalement sur la formation de formateurs en proposant des formations diplômantes dans le cadre du master MEEF mention 4 « Pratiques et ingénierie de la formation » ; elles se situent dans une logique de développement personnel.

De leur côté, les services académiques ont pour objectif le développement professionnel des enseignants. Ils mènent également des programmes de formation qui privilégient la mise en œuvre des réformes du ministère.

Une plus grande cohérence est souhaitable entre ces acteurs. La DGESCO a d'ailleurs utilisé l'expression « *maison commune de la formation des enseignants* » pour évoquer les ESPE. Lors de son audition ⁽²⁾, Mme Najat Vallaud-Belkacem a préféré parler de « *maisons universitaires des enseignants* ». Pour sa part, la circulaire de rentrée pour l'année scolaire 2013-2014 qualifiait les ESPE d'« *opérateur privilégié* ».

Des conventions peuvent être signées entre le rectorat et l'ESPE afin de préciser les rôles de chacun et leur contribution en emplois et crédits (journées dédiées dans le cadre du plan académique de formation).

Bien que la DGESIP ait indiqué que les ESPE étaient associées de plus en plus à la construction des plans académiques de formation, en pratique ce n'est pas toujours le cas. Lors de son audition ⁽³⁾, M. Jacques Ginestier a souligné que les services académiques accordaient aux ESPE tout au plus un rôle de prestataire de services pour des actions de formation clé en main et ne les incluaient pas dans

(1) Audition du 17 février 2016.

(2) Audition du 18 juillet 2016.

(3) Audition du 30 mars 2016.

une logique de *continuum* de formation. Ainsi, à Strasbourg, l'ESPE n'est pas associée à la formation continue mise en place par le rectorat.

Lors de son audition ⁽¹⁾, Mme Najat Vallaud-Belkacem a insisté sur la nécessité pour les recteurs d'associer les ESPE à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans académiques de formation afin d'assurer le lien avec les ressources universitaires. Le rapporteur partage ces propos : en effet les ESPE doivent être partie prenante de la formation continue.

Aux yeux du rapporteur, il faudrait rechercher une plus grande lisibilité des responsabilités et mettre en place un comité de pilotage académique pour la formation continue qui permettrait de favoriser la collaboration entre ces deux acteurs.

Une forme de partage des tâches semble possible, les ESPE ayant toute légitimité pour proposer une offre portant sur les sciences de l'éducation et la pratique pédagogique, notamment grâce à la diffusion d'expérimentation de terrain réussies.

Un opérateur méconnu : Canopé

Canopé, établissement public, opérateur de la DGESCO, a pour mission, notamment, le développement professionnel des enseignants. Lors de son audition ⁽²⁾, M. Jean-Marc Merriaux, directeur général, a décrit les outils récemment mis en place. Canopé propose ainsi les parcours m@gistère dont la principale caractéristique est d'être un outil d'autoformation pour les enseignants. Il met également à disposition des ateliers dans lesquels des vidéos montrant des situations au sein d'une classe sont commentées et analysées par des pédagogues afin de favoriser certains gestes professionnels.

En 2015, un portail sur les valeurs de la République et, en mars 2016, une plateforme « Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme » ont été mis en ligne

Bien qu'une convention ait été signée avec les directeurs d'ESPE, la collaboration avec ces derniers est encore balbutiante ; Canopé n'est présent que dans vingt ESPE. Un *Massive Open Online Course* (MOOC) ⁽³⁾ sur la classe inversée ⁽⁴⁾ a été mis en place avec l'ESPE de Bordeaux. Le rapporteur suggère d'encourager ce type de démarche.

Canopé est injustement méconnu par les enseignants et doit acquérir plus de visibilité, car il est un lieu de ressources important et a vocation à intervenir dans une approche complémentaire.

(1) Audition du 18 juillet 2016.

(2) Audition du 18 mai 2016.

(3) Portail de cours en ligne ouverts à tous.

(4) Les élèves reçoivent des cours sous forme de ressources en ligne (en général des vidéos) qu'ils vont pouvoir regarder chez eux à la place des devoirs, et ce qui était auparavant fait à la maison est désormais fait en classe, d'où l'idée de classe "inversée".

Problème plus délicat, la formation continue ne répond pas aux attentes des enseignants. Selon l'expression d'un syndicat, elle est déconnectée de la réalité quotidienne ⁽¹⁾.

Aux yeux des enseignants, elle apparaît plus comme un outil de transmission des réformes de l'Éducation nationale que comme une offre de modules ayant trait à des questions pratiques ciblées sur leurs besoins, telles que l'usage du numérique ou la gestion des conflits. M. Xavier Nau, président de la section de l'éducation, de la culture et de la communication du CESE ⁽²⁾, a fait part d'une demande générale de formation au dialogue avec les parents.

M. Daniel Niclot a, de son côté, jugé que le contenu de la formation continue dans le second degré s'apparentait plus à des stages d'information ⁽³⁾. Quant à M. Patrick Rayou ⁽⁴⁾, il a trouvé dommageable que cette formation continue consiste plus en une réactualisation disciplinaire – qu'il définit comme des « savoirs à enseigner » – que dans la transmission de savoirs pédagogiques plus transversaux – qu'il dénomme « savoirs pour enseigner » –, alors même que la didactique reste insuffisamment enseignée lors de la formation initiale. Une plus grande diffusion des résultats de la recherche serait nécessaire.

Cette critique a d'ailleurs été confirmée par les inspecteurs généraux ⁽⁵⁾, qui ont souligné que la majeure partie de cette formation consistait en la présentation des réformes menées par le ministère, ce qui explique d'ailleurs que la direction responsable au sein du ministère de l'Éducation nationale soit la DGESCO et non la direction chargée des ressources humaines, la DGRH, qui reste en retrait sur cette question.

Il est significatif que, dans l'enquête TALIS précitée, 42 % des enseignants français invoquent l'inadaptation des activités de formation à leurs préoccupations comme raison pour ne pas y participer.

Si l'on souhaite donner corps au *continuum* de formation, il est impératif d'élargir l'offre et de l'adapter au parcours de l'enseignant. La Cour des comptes le souligne dans son référé de janvier 2015 ⁽⁶⁾ : « *l'utilisation de la formation continue au service du développement professionnel des enseignants impliquerait d'élargir sa cible au-delà de l'accompagnement des réformes et de la préparation des concours internes (en particulier, l'agrégation), afin de permettre un accompagnement des enseignants tout au long de leur carrière, depuis le développement actif de compétences pendant les premières années du métier jusqu'à une phase de consolidation professionnelle, puis de valorisation de l'expérience acquise* ».

(1) SNUipp-FSU – audition du 11 mai 2016.

(2) Audition du 18 mai 2016.

(3) Audition du 3 mars 2016.

(4) Audition du 6 avril 2016.

(5) Audition du 7 avril 2016.

(6) Référé n° 71653 du 30 janvier 2015 sur la formation continue des enseignants.

La Cour des comptes préconise également de recentrer les formations et de les rendre plus visibles. Un premier pas a été fait en ce sens, la DGESCO ayant indiqué qu'un effort avait porté sur le plan national de formation afin de réduire le nombre des actions proposées, qui est passé de 246 à 170/180. Néanmoins, lors du déplacement de la mission dans les locaux de l'Inspection de l'Éducation nationale (IEN) de Montrouge, la responsable de la formation continue a indiqué que le plan départemental de formation des Hauts de Seine ne proposait pas moins de 650 offres. De manière générale, les plans académiques de formation (PAF), qui déclinent les priorités nationales en les adaptant aux spécificités locales, demeurent trop touffus et montrent une hiérarchisation insuffisante des formations identifiées, ce qui complexifie les choix des enseignants.

Enfin, la Cour des comptes regrette le manque d'évaluation de ces formations.

Le rapporteur propose donc d'adapter l'offre de formation aux besoins des enseignants, de mieux prendre en compte les demandes des personnels enseignants en créant une plateforme numérique qui recenserait et regrouperait les demandes. Une évaluation par les bénéficiaires de cette formation devrait être mise en œuvre.

b. L'indispensable valorisation, dans leur carrière, des formations suivies par les enseignants

Si pour les enseignants du premier degré, la formation continue est obligatoire⁽¹⁾, il n'en est pas de même pour ceux du second degré. Il convient de relever avec M. Daniel Niclot⁽²⁾ que cette obligation n'est d'ailleurs pas toujours respectée, ce que confirment les montants budgétaires rappelés ci-dessus.

Plusieurs intervenants se sont prononcés pour rendre obligatoire cette formation, comme M. Patrick Rayou ou la CAPE⁽³⁾.

En fait, la formation continue n'est pas valorisée dans la carrière des enseignants : par exemple, son suivi n'apparaît pas dans les dossiers des fonctionnaires et a peu d'incidence sur leur évaluation, ce qui ne peut que diminuer son attractivité.

La DGESCO a elle-même reconnu⁽⁴⁾ que la formation continue n'était pas suffisamment prise en compte dans la carrière des enseignants, ce qui n'était pas incitatif.

La Cour des comptes a livré le même constat. Elle a également souligné que la formation continue n'est pas envisagée comme un outil d'accompagnement

(1) 18 heures de formation continue par an, soit 9 heures de présentiel et 9 heures de distanciel.

(2) Audition du 3 mars 2016.

(3) Auditions du 6 avril et du 1^{er} juin 2016.

(4) Audition du 10 mars 2016.

au long de la carrière. Elle regrette l'absence d'un entretien individuel annuel de formation pour chaque enseignant, qui serait l'occasion d'identifier ses besoins en matière de formation continue. Elle a également pointé le défaut de suivi individuel des formations, en raison de l'absence de système d'information dédié, ce qu'elle estime nuire à la qualité des changements d'affectation.

Lors de son audition⁽¹⁾, Mme Najat Vallaud-Belkacem a indiqué que serait mis en place un portfolio individuel qui individualiserait le parcours de formation de l'enseignant en fonction de ses compétences acquises.

Les inspecteurs généraux⁽²⁾ ont suggéré de gratifier de points de barème supplémentaires les enseignants qui suivent des formations et d'en tenir compte pour les affectations ou l'évolution de leur carrière. M. Patrick Rayou a proposé d'intégrer la formation continue dans les barèmes utilisés pour l'accès à des grades, à des échelons ou des mutations⁽³⁾. La participation à des actions de formation continue pourrait aussi être prise en compte pour l'attribution des fonctions de professeur principal ou de conseiller pédagogique.

Le rapporteur est sensible à ces observations et propose de valoriser la formation continue dans la carrière, pas seulement sous une forme financière, mais aussi par l'instauration d'un barème de points et la possibilité de compiler les formations suivies dans un portfolio, ce qui permettrait de rentrer dans un dispositif de VAE en validant plus facilement des unités d'enseignement des diplômes concernés. Par ailleurs, le système d'information qui assure le suivi individuel de chaque fonctionnaire devrait être amélioré pour intégrer efficacement les actions suivies au titre de la formation continue.

Enfin un compte personnel de formation devrait être créé. Cette initiative faciliterait les évolutions de carrière, voire les reconversions.

c. Une vraie politique de ressources humaines ne laissant pas les enseignants financer une partie de leurs formations et ne sacrifiant pas les heures de face-à-face pédagogique

La mise en œuvre de cette formation continue rénovée et ambitieuse s'annonce délicate. En particulier, se posent les épineuses questions des décharges d'activité et du remplacement des enseignants.

Le décret du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires d'État fixe les règles de décompte des heures de formation continue sur le temps de service :

(1) Audition du 18 juillet 2016.

(2) Audition du 7 avril 2016.

(3) Audition du 6 avril 2016.

– lorsque les actions de formation sont suivies sur instruction de l’administration et sont relatives à l’adaptation immédiate au poste de travail, elles sont décomptées dans le temps de service ;

– lorsque les actions de formation sont liées à l’évolution prévisible des métiers, elles sont décomptées dans le temps de service, mais peuvent dépasser les horaires de service dans la limite de 50 heures par an, avec accord écrit de l’agent ;

– lorsque les actions de formation permettent le développement des qualifications ou l’acquisition de nouvelles qualifications, elles sont décomptées dans le temps de service, mais peuvent dépasser les horaires de service dans la limite de 80 heures par an, avec accord écrit de l’agent.

Les enseignants du second degré bénéficient d’une décharge partielle ou totale de leur obligation règlementaire de service (ORS) lorsqu’ils participent à des actions de formation continue. Cette décharge détermine le nombre d’heures de formation continue qu’un enseignant du second degré doit suivre pour obtenir une heure de décharge hebdomadaire sur son ORS. Or, ce calcul n’est pas homogène selon les académies, ce que déplore la Cour des comptes.

Selon le rapporteur, si la formation continue relative aux réformes de l’Éducation nationale a toute légitimité pour être imputée sur le temps du face à face pédagogique, les autres formations suivies par les enseignants pourraient avoir lieu hors de ce temps, ce qui ouvrirait la porte à des formations plus longues. Ces formations seraient valorisées par le système de points de barème évoqué *supra*.

De plus, l’enseignant en formation doit être remplacé. Ce point suscite des tensions récurrentes dans un contexte d’effectifs souvent tendus. Pour le rapporteur, il est impératif que le personnel enseignant qui suit une formation imposée par l’administration soit remplacé.

Lors de son audition ⁽¹⁾, la DGESCO a indiqué que, dans le premier degré, des créations de postes permettraient aux recteurs d’assurer le remplacement des professeurs des écoles.

La Cour des comptes a également déploré que le remboursement des frais – de déplacement, d’hébergement ou de restauration – liés à la formation reste aléatoire. Lors de son audition ⁽²⁾, elle a souligné que la politique en ce domaine fluctuait selon les académies, allant de l’absence de tout remboursement à un remboursement sélectif selon les personnes concernées. Lors du déplacement de la mission dans les locaux de l’Inspection de l’Éducation nationale de Montrouge, les professeurs des écoles rencontrés ont confirmé qu’aucun frais ne leur était remboursé.

(1) Audition du 10 mars 2016.

(2) Audition du 10 mars 2016.

C'est pourquoi, la Cour préconise dans son référé précité⁽¹⁾ que la réglementation en vigueur soit respectée, en dégageant si nécessaire des crédits par redéploiement.

Le rapporteur appuie cette recommandation et demande que les remboursements de frais soient effectués de manière plus efficace.

Enfin le rapporteur a été alerté sur les difficultés rencontrées par certains enseignants qui bénéficient d'un congé formation et dans ce cadre s'inscrivent à l'université. La prise en charge des frais d'inscription à l'université par le rectorat n'est pas de droit. Cette situation mériterait d'être clarifiée. Il propose donc que le rectorat assure la prise en charge des frais d'inscription à l'université dans le cadre d'un congé formation.

*

* *

Lors de sa réunion du mardi 27 septembre 2016, la mission d'information a *adopté* le présent rapport.

(1) Référé n° 71653 du 30 janvier 2015 sur la formation continue des enseignants.

TRAVAUX DE LA COMMISSION

M. le président Patrick Bloche. Mes chers collègues, deux points sont à l'ordre du jour de cette matinée : la présentation du rapport d'information sur la formation des enseignants, et l'examen en dernière lecture de la proposition de loi sur la liberté, l'indépendance et le pluralisme des médias, pour lequel je laisserai la présidence à Michel Ménard, étant moi-même rapporteur de cette proposition de loi.

Nous commençons donc par le rapport de la mission d'information sur la formation des enseignants, présenté par notre collègue Michel Ménard. Cette mission de quinze membres, présidée par Frédéric Reiss, a été créée par la commission en janvier dernier dans le prolongement de la loi du 9 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, qui a mis en place un nouveau dispositif de formation initiale des enseignants dans le cadre des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). La mission a débuté ses travaux en février et a mené un travail approfondi, nourri de très nombreuses auditions et rencontres, afin d'étudier tous les aspects et enjeux de cette question cruciale de la formation des enseignants, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue.

C'est donc avec plaisir et intérêt que je vais maintenant donner la parole à nos collègues Frédéric Reiss et Michel Ménard afin qu'ils nous rendent compte des travaux de la mission d'information et de ses recommandations.

M. Frédéric Reiss, président de la mission d'information. Cette mission d'information sur la formation des enseignants se termine par la présentation d'un rapport que Michel Ménard va vous détailler dans quelques instants. En tant que président, je peux témoigner du sérieux du travail accompli par cette mission, depuis sa première audition à la mi-février, celle de l'historien Antoine Prost, jusqu'à la dernière audition, celle de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

La mission a procédé à une vingtaine d'auditions et organisé neuf tables rondes, dont une table ronde réunissant des directeurs d'ESPE. Elle a également réalisé trois déplacements, à Strasbourg, à Nantes et à Montrouge, pour y rencontrer des acteurs de terrain : formateurs, enseignants, universitaires, acteurs de la recherche et de l'innovation, étudiants, stagiaires, professeurs, conseillers pédagogiques.

L'objectif était de faire le point sur la formation initiale et continue dans l'Éducation nationale, indépendamment du comité de suivi de la loi de refondation de l'école, et de formuler des propositions, que notre rapporteur va vous exposer. Dans cet objectif, celui-ci a pris l'initiative intéressante d'adresser à des enseignants

de Loire-Atlantique un questionnaire « sur la formation des enseignants », dont vous trouverez les résultats, « bruts de décoffrage », dans l'annexe n° 2 du rapport.

M. Michel Ménard, rapporteur de la mission d'information. Au terme de vastes auditions, de plusieurs déplacements sur le terrain, à Strasbourg, à Nantes et à Montrouge, dans le souci constant de prendre en compte la réalité concrète et la grande diversité des expériences sur le territoire national qu'illustrent notamment les très éclairantes réponses apportées par les enseignants de Loire-Atlantique à un questionnaire que je leur avais adressé dès ce printemps, j'ai le plaisir de vous présenter aujourd'hui les principales conclusions auxquelles nous sommes parvenus.

Mon espoir est que, au-delà d'inéluctables divergences d'appréciation induites par le fort contraste entre la politique suivie à partir de 2010 et notre choix de rétablir une formation initiale plus exhaustive, la grande majorité des propositions formulées rencontrent un puissant consensus.

La place cardinale de l'éducation dans le destin de notre pays et, il faut bien l'avouer, les terribles défis que lui oppose le poids toujours disproportionné des inégalités dans la réussite scolaire, font de la qualité des pratiques des enseignants, et donc de celle de leur formation, la pièce maîtresse de la refondation de l'école engagée par la loi du 8 juillet 2013.

L'année 2013, ce n'est qu'hier, et il faut bien comprendre que nous avons été amenés à poser un regard sur un chantier encore en cours. Ce n'est qu'à la rentrée 2015 que sont entrés dans le métier les premiers enseignants totalement formés par les ESPE. À cet égard, il faut souligner que cette réforme si importante a pu être accompagnée, évaluée, corrigée souvent. En témoignent la conduite de trois vagues d'accréditation pour certaines ESPE, la publication de bientôt quatre rapports des inspections générales, celle de l'excellent rapport d'étape de nos collègues du comité de suivi de la loi de 2013, ainsi qu'une profusion de séminaires, de circulaires du ministère...

Désormais, le paysage se dessine plus clairement, et j'ai la satisfaction de vous dire combien il me semble prometteur pour la formation initiale, même si, nous le verrons, tant de choses restent à faire pour la formation continue.

L'inspiration de la refondation de la formation tenait en une conviction, simple mais si contradictoire avec l'histoire cloisonnée de nos anciens « ordres » d'enseignement. Enseigner, c'est un métier. Un métier qui ne s'improvise pas, mais qui s'apprend au contact des élèves, dans la complexité et la diversité de leurs aptitudes et de leurs besoins, et qui se perfectionne tout au long des carrières. Bien sûr, l'excellence disciplinaire est le socle de l'apprentissage, et je veux ici saluer la pertinence du choix effectué par la précédente majorité de porter le niveau de recrutement au master, qui nous place parmi les pays européens les plus exigeants. Mais l'exercice efficace et épanouissant du métier d'enseignant exige des aptitudes professionnelles qui, elles aussi, s'apprennent. C'est pourquoi nous

avons tant regretté la suppression en 2010 de l'année de stage précédant l'entrée dans la carrière, qui était pourtant l'apport le plus salué de l'héritage des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), que je sais par ailleurs contesté.

C'est d'ailleurs en pleine lucidité, au regard des difficultés rencontrées par les IUFM, que nous avons placé les ESPE dans une philosophie profondément différente.

La première innovation, c'est le choix d'unifier la formation de tous les personnels de l'éducation, afin de colmater cette éternelle fracture opposant historiquement l'école de masse des « instituteurs » aux enseignements élitistes des « professeurs ». Mais cela va bien au-delà. L'ambition est de créer une culture commune à tous les acteurs de l'éducation : c'est l'objet du fameux « tronc commun ». C'est aussi ce qui justifie la volonté de renouveler et de diversifier le vivier des formateurs.

La deuxième originalité, c'est le positionnement des nouvelles écoles au sein des universités, pour parvenir enfin à sortir la formation de son moule disciplinaire et lui donner sa véritable identité professionnelle, académique et pédagogique. D'où le poids renforcé de l'alternance – près d'un mois et demi en première année de master, puis la moitié du temps en deuxième – tant il est évident que la meilleure, peut-être l'unique manière pour les futurs professeurs d'appréhender les exigences de leur métier et les besoins de leur formation demeure la conduite de la classe.

Ces réformes ont rencontré de réels succès, dont le rapport décrit la diversité en s'attachant à mettre en valeur les meilleures pratiques. Elles ont réussi à enrayer l'inquiétante crise des vocations – baisse de 40 % et de 55 % des candidats aux concours externes respectivement de professeurs des écoles et du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) entre 2008 et 2012. Depuis, les aspirants au métier de professeur des écoles ont augmenté de 75 %, ceux de professeurs certifiés de 130 % ; cette reprise témoigne d'un indéniable dynamisme, même dans les académies les moins attractives. Les masters de l'éducation des ESPE s'imposent sans ambiguïté comme la voie de référence, avec des taux de réussite de leurs étudiants au concours de 15 à 20 points supérieurs aux autres candidats. Avec 12 % d'étudiants supplémentaires dans les écoles depuis 2014, ces masters bénéficient des plus fortes croissances observées dans les universités.

Pour autant, tout n'est pas parfait, et la mission a utilement identifié de très nombreux points d'amélioration.

De manière générale, ma conviction est que les vastes ambitions pertinemment identifiées en 2013 peinent à être satisfaites dans le temps si bref d'un master de deux années, dont l'une est préemptée par la difficile préparation du concours, et la seconde par le mi-temps du stage en responsabilité. Le risque est réel qu'à courir tant d'objectifs, les ESPE tendent parfois à dispenser des

enseignements morcelés, brefs et généralistes. Enseigner est un métier qui demande plus de deux années de formation.

C'est pourquoi il nous est apparu indispensable de bâtir un *continuum* de formation qui sensibilise les jeunes dès la licence, par l'introduction de modules spécifiques, et surtout qui déploie l'effort de formation sur les deux premières années d'enseignement. Cela passera par un plus fort développement des effectifs des étudiants apprentis professeurs qui bénéficieront dès la licence d'un apprentissage renforcé, et par une adaptation des concours afin que leur expérience soit un atout et non un handicap.

Un tel étalement des enseignements professionnalisants permettra en outre de renforcer l'alternance en première année de master, pour la porter à un tiers du temps. Il offrira aux ESPE l'opportunité d'adapter et de hiérarchiser les contenus des formations, en fonction notamment des lacunes de leurs élèves, de la diversité de leurs parcours et des besoins induits par leurs affectations, et de donner une pleine cohérence aux objectifs du tronc commun dont les très nombreuses exigences seraient étalées sur quatre années, permettant en particulier d'aborder en profondeur les problématiques extrêmement importantes que sont la gestion des élèves à besoin éducatif particulier, le travail interdisciplinaire et le soutien. Il donnera enfin un rôle plus éminent aux tuteurs, les chevilles ouvrières de la formation dont nous proposons d'ailleurs la revalorisation, et fera des établissements d'accueil de jeunes stagiaires et enseignants de véritables « établissements formateurs », pleinement articulés aux ESPE, et dont la capacité de formation sera dûment évaluée et labélisée. Une telle démarche est un premier pas indispensable vers une meilleure affectation des stagiaires dans des établissements dont les compétences en formation seront ainsi reconnues et valorisées.

Parallèlement, il nous apparaît indispensable de mieux encourager les ESPE à mutualiser leurs ressources et à fédérer les divers acteurs qui travaillent à leur côté. C'est vrai pour les disciplines ou les métiers à effectif faible, et je pense aux enseignants spécialisés des lycées professionnels qui gagneraient à être formés dans des pôles labélisés, par exemple au sein des campus des métiers, l'important étant de porter une attention particulière à l'intensité des liens avec les milieux professionnels concernés. Mais c'est tout aussi vrai pour la recherche : les ESPE doivent s'imposer comme les grands fédérateurs et diffuseurs de toutes les recherches éducatives, sur le modèle de la démarche innovante de l'Institut Carnot des sciences de l'éducation, à Lyon, qui s'attache à répondre scientifiquement aux besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes.

Ces évolutions nous conduisent évidemment à la lancinante question des concours, que la mission n'a pas voulu éluder.

Il est clair que la présence du concours au milieu du master ne favorise guère la cohérence générale du parcours de formation, accaparant la première année du master où les étudiants ne prêtent souvent qu'une oreille distraite aux

contenus professionnalisants, et dévalorisant parfois la seconde où certains admis estiment que tout est déjà joué.

Pour autant, mon opinion personnelle est qu'il serait déraisonnable d'entreprendre dès à présent le bouleversement d'un système déjà modifié deux fois au cours des cinq dernières années, car le risque serait alors de le rendre illisible. La priorité est de renforcer le contrôle des aptitudes professionnelles dans les concours actuels, en particulier en veillant à ce que les jurys se réfèrent expressément au nouveau référentiel des compétences et contrôlent efficacement la connaissance des valeurs fondamentales du système éducatif.

À plus long terme, cependant, je dessine quelques pistes permettant de libérer le master de la « césure » du concours, par exemple en introduisant progressivement un décalage entre les épreuves d'admissibilité, à tonalité plus disciplinaire, conservées en première année de master, voire avancées à la fin de la licence, et celles d'admission, reportées en fin de master, qui permettraient de mieux vérifier la maîtrise des aptitudes professionnelles, au besoin par des épreuves en classe.

Sur les questions plus prosaïques de gouvernance, la mission a pu, là encore, formuler un jugement nuancé mais optimiste.

Le parti pris d'ancrer les ESPE dans les universités, tout en leur donnant une spécificité marquée, n'a évidemment pas manqué d'occasionner des tensions. En l'absence de règles claires sur le pilotage, les directeurs d'ESPE ont été nombreux à se plaindre d'une trop grande centralisation et à évoquer leur sentiment, en période budgétaire difficile, d'être la variable d'ajustement des universités. Deux points techniques cristallisent ces tensions : les inscriptions administratives et pédagogiques à l'université ; le budget de projet, qui identifie les moyens dévolus aux ESPE, mais qui est trop souvent un outil fragile et exclusivement comptable.

Pour remédier à ces difficultés, nous proposons de clarifier les relations entre les deux partenaires, en créant partout une structure dédiée de pilotage entre l'université – ou mieux encore, la communauté d'universités et d'établissements (COMUE) à laquelle elle appartient – et le rectorat, avec une seule université identifiée comme chef de file.

S'agissant des inscriptions, nous estimons que les inscriptions administratives et pédagogiques doivent être centralisées au sein de l'ESPE de l'université intégratrice, afin que les écoles aient une pleine visibilité sur leurs effectifs.

Quant au budget, il conviendrait de généraliser la conclusion de contrats d'objectifs et de moyens entre l'ESPE et l'université intégratrice, qui permettraient de garantir une parfaite lisibilité, une continuité et un fléchage efficace des moyens vers le budget de l'ESPE.

Les constats, vous le lirez, sont beaucoup plus sévères s'agissant de la formation continue de nos enseignants, actuellement décevante par sa complexité, ses disparités et son manque de lisibilité et d'attractivité. L'Éducation nationale n'est guère un employeur à la hauteur des responsabilités qu'elle assigne à ses professeurs. Le chantier est immense et doit être ouvert sans tarder.

Rien ne pourra se faire sans clarifier, d'abord, les besoins et, ensuite, les missions des acteurs.

Il est ainsi primordial de simplifier et de hiérarchiser, tant dans les plans nationaux qu'académiques, l'offre de formation, aujourd'hui pléthorique – 650 offres dans le plan national de formation ! – et presque totalement dépourvue d'évaluations et de retours d'expérience.

De même, il faut remettre de l'ordre entre les formations relatives aux priorités assignées par la Nation à l'École, légitimement exercées par l'État employeur et en ce sens « obligatoires », et toutes les autres formations, tout aussi précieuses, qui doivent entrer dans le giron des ESPE, dont c'est aussi le cœur de métier.

Nous proposons ainsi que soit institué dans toutes les académies un comité de pilotage, recensant, évaluant et hiérarchisant les offres, et répartissant les tâches entre les services académiques, les ESPE, mais aussi le réseau Canopé de création et d'accompagnement pédagogique – ex-Centre national de documentation pédagogique (CNDP – dont le rôle est si précieux.

Nous insistons aussi pour que les enseignants bénéficient d'un véritable droit à la formation, dûment certifiante, grâce à la mise en place d'un compte personnel de formation et à un suivi individuel dans un portfolio. Leurs efforts pour améliorer leurs compétences doivent être valorisés – ce qui n'est quasiment pas le cas aujourd'hui –, y compris en instaurant un barème de points intervenant dans la carrière et les affectations et en mettant en place un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE).

En parallèle, le moins que l'on puisse attendre est que l'Éducation nationale se comporte comme tous les autres employeurs. Le remplacement des enseignants en formation et une pleine prise en charge des frais induits par ces formations sont au nombre des sujets qu'il conviendra de régler sans attendre. De nombreuses autres propositions, centrées notamment sur le relèvement des qualifications des formateurs et sur une meilleure coordination des acteurs, sont apparues tout aussi décisives à la mission.

En résumé, je considère que la création des ESPE a permis le rétablissement d'une formation initiale ambitieuse, unifiée et professionnalisante ; qu'il convient de clarifier des points concernant la gouvernance des ESPE ; que les ESPE doivent, après avoir consenti des efforts en direction de la formation initiale, s'investir sur la formation continue en partenariat avec les rectorats ; et

que le rôle de la recherche doit être renforcé au bénéfice des enseignants, mais surtout des élèves, afin que tous réussissent leur scolarité.

M. le président Patrick Bloche. Merci, monsieur le rapporteur, de cette présentation très claire qui nous permet de comprendre les enjeux de la formation des enseignants. Nous notons votre grande lucidité sur ce qui marche et ce qui marche moins, d'où l'intérêt de toutes vos recommandations.

M. Yves Durand. Je félicite Michel Ménard pour son rapport, ainsi que l'ensemble des membres de la mission pour leur travail remarquable sous la présidence éclairée de Frédéric Reiss.

Je ne reviendrai pas sur l'importance de la formation des enseignants. Je pense qu'elle peut faire consensus entre nous, quel que soit l'avis ou le regret que nous pouvons avoir sur la suppression de cette formation au cours du mandat précédent. Regardons devant nous, et non plus derrière nous.

Le chantier est en cours : 2013, c'est relativement proche. Remettre en place une véritable formation professionnelle des enseignants est une ambition qui demande du temps et un suivi auquel la mission s'est attachée pour formuler, non pas des critiques, mais des préconisations intéressantes.

Au nom du groupe Socialiste, écologiste et républicain (SER), je poserai trois questions, qui ont été abordées par Michel Ménard.

La première a trait à la formation continue, qui coûte cher, ne l'oublions pas, mais qui a toujours été – ce qui est catastrophique – la variable d'ajustement dans les budgets de l'Éducation nationale. Comment les ESPE peuvent-elles devenir un lieu de formation continue ? Et comment les enseignants les plus chevronnés peuvent-ils devenir des formateurs ?

La deuxième question concerne la formation initiale. Il existe encore une césure entre formation académique et formation professionnelle, d'où l'importance de l'organisation du *continuum*. Comment parvenir à une formation professionnalisante, c'est-à-dire une véritable alternance ? Comment les ESPE peuvent-elles être les maîtres d'œuvre de ce *continuum* préconisé par le rapport ?

En lien avec le *continuum*, se pose la question de la nature du concours. Sur quels critères doit-on recruter nos futurs enseignants : sur l'importance de la virgule dans un texte de Virgile, ou sur le métier lui-même ?

Ma troisième question, enfin, concerne la recherche. La recherche « maison » de l'Éducation nationale n'est pas une véritable recherche. Comment les ESPE peuvent-elles être de véritables donneurs d'ordres en direction de laboratoires de recherche totalement indépendants ?

Mme Dominique Nachury. Le groupe Les Républicains (LR) a pris connaissance avec intérêt du rapport de la mission sur la formation des

enseignants, dont le rôle est crucial pour la réussite de chaque élève. Après la loi de refondation de l'École de la République voulue en 2012 par la nouvelle majorité, le groupe UMP devenu LR a souhaité la création de cette mission d'information, indépendamment du comité de suivi de la loi.

Nous saluons le travail réalisé par les membres de la mission, comme nous apprécions sa restitution aujourd'hui. Les auditions ont été nombreuses et de qualité, couvrant beaucoup des champs concernés, de même que les tables rondes et les déplacements sur sites.

Toutefois, notre groupe déplore le parti pris du rapporteur, qui essaie de démontrer que la loi de refondation a permis à la formation des enseignants de passer, en quelque sorte, de l'ombre à la lumière, en stigmatisant la précédente majorité qui aurait sacrifié en 2010 la formation initiale des lauréats aux concours de recrutement. Notons qu'il souligne néanmoins dans son rapport le choix tout à fait pertinent fait en 2010 de porter le niveau de recrutement des enseignants à « bac + 5 ».

Cela étant dit, le groupe LR ne peut que soutenir certaines de ses propositions, comme la proposition 29 : « assurer systématiquement le remplacement du personnel enseignant suivant une formation imposée par l'administration ». En effet, de nombreuses formations imposées par les réformes lors du troisième trimestre de l'année scolaire 2015-2016 ont déstabilisé des écoles primaires et des collèges qui ont vu leur personnel enseignant partir en masse sans pouvoir le remplacer.

En revanche, mon groupe s'interroge sur d'autres propositions, comme le fléchage des moyens vers le budget de l'ESPE, qui pose le problème de l'autonomie des universités et risque de dériver vers des structures de type IUFM, pourtant décriées et finalement abandonnées.

D'autres propositions devraient être développées, comme la proposition 10 sur la formation en alternance, en reprenant les expérimentations réalisées dans les académies de Créteil ou de Guyane. Pour participer au comité de suivi de la loi de refondation, je me souviens de propos sur l'intérêt de la formation médicale, par exemple, qui associe beaucoup mieux les aspects académique et clinique.

Il nous semble également que certaines propositions manquent dans ce rapport. D'abord, sur la formation continue des enseignants. Des exemples sont intéressants, comme les formations ouvertes à tous dans les universités, connues sous l'appellation MOOC, acronyme anglais de *massive open online course*. Il pourrait être envisagé une formation continue en ligne avec des unités à valider sur des plateformes de formation. Ensuite, le rapport ne dit rien sur la formation aux défis d'aujourd'hui : violence en milieu scolaire ; respect mutuel entre parents, professeurs et élèves ; valorisation du savoir ; etc.

En outre, nous pensons que la formation des enseignants devrait se faire par alternance, en intégrant les problématiques réelles, comme la violence ou le

respect en milieu scolaire, en utilisant pleinement les possibilités des nouvelles technologies, et au sein de structures pertinentes. C'est toute la question de la définition des ESPE et de ce qui reste encore à définir.

Enfin, il est nécessaire de s'interroger sur certaines réformes, en particulier celle du collège, pour en intégrer toutes les composantes dans les formations des enseignants. Aujourd'hui, de nouvelles activités, comme les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), semblent une perte de temps pour certains enseignants. Il est très difficile d'imaginer que ces nouvelles activités puissent se faire sans adhésion des enseignants, mais aussi sans formation des enseignants.

M. Rudy Salles. Au nom du groupe Union des démocrates et indépendants (UDI), je félicite à mon tour nos collègues Frédéric Reiss et Michel Ménard pour ce travail. À la lecture de leur rapport, j'ai constaté que cette mission avait donné lieu à un grand nombre d'auditions depuis le mois de février.

L'éducation est une question cruciale pour l'avenir de notre pays. Depuis 2012, le Gouvernement se félicite de recruter des milliers de professeurs, mais, malheureusement – et le passé l'a prouvé – ce n'est pas le nombre d'enseignants qui fait la qualité de notre système éducatif et assure la cohésion de notre communauté éducative au quotidien. De nombreuses études montrent que notre école est toujours plus inégalitaire – le dernier rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) dénonce la reproduction des inégalités au travers des zones d'éducation prioritaire – et qu'elle ne garantit pas la réussite de tous les élèves. En plus de ces mauvais résultats, le nombre de professeurs insatisfaits, voire désabusés, est en augmentation.

La réforme du collège, mal pensée, mal préparée, et dont la mise en œuvre s'est faite sans concertation et sans dialogue avec les enseignants, est aujourd'hui un exemple parmi tant d'autres de l'échec de ce gouvernement à redonner confiance dans notre système éducatif.

En 2013, notre groupe s'était opposé à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Nous avons profondément regretté le manque d'écoute du Gouvernement sur plusieurs de nos préoccupations, notamment l'autonomie accordée aux équipes pédagogiques. Je constate avec satisfaction que cette proposition est reprise dans le rapport.

Les différentes auditions témoignent de la difficulté de mise en œuvre de cette réforme, avec des relations compliquées entre les différents acteurs – directeur d'ESPE, recteur, président d'université – et une difficile coordination sur certains sujets, comme les inscriptions ou le budget.

Pour l'université, le travail de nos collègues pointe du doigt un important manque de lisibilité des formations. Comment espérer attirer les étudiants si l'offre de formation est incompréhensible ?

Parmi vos préconisations figure l'introduction de modules dès la licence ; c'est une première piste pour rassembler les différents cursus. Mais que conseillez-vous pour juguler la crise du recrutement dans certaines disciplines – je pense notamment aux mathématiques ?

L'état de la formation continue est particulièrement préoccupant. Déjà, en avril 2015, la Cour des comptes dénonçait dans un rapport les carences du système de formation continue des enseignants. Les enseignants français bénéficient en moyenne de quatre jours de formation par an, contre huit en moyenne dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), et ils sont plus de 42 % à invoquer l'inadaptation des activités de formation à leurs préoccupations comme raison pour ne pas y participer. Aujourd'hui, alors que le métier d'enseignant devient de plus en plus compliqué, il me semble essentiel de renforcer cette formation et d'accompagner les personnels tout au long de leur carrière.

Si le niveau de connaissances théoriques est essentiel, il ne doit pas faire oublier les autres compétences à acquérir pour accomplir le métier d'enseignant. Actuellement, les enseignants ont des savoirs universitaires, mais manquent de formation sur les méthodes, la pédagogie, pour savoir gérer une classe et instaurer une discipline de travail. Les enseignants eux-mêmes sont plus de 40 %, au collège, à s'estimer insuffisamment préparés pour le volet pédagogique de leur travail. Que préconisez-vous pour mieux accompagner les futurs professeurs ?

M. le président Patrick Bloche. Si notre commission me semble pouvoir se retrouver dans le rapport de Michel Ménard, on ne peut pour autant oser imaginer un seul instant qu'un accord général se dégage des deux côtés de cette salle sur la politique en matière d'éducation ces dernières années. Et heureusement, c'est la démocratie !

M. Jean-Noël Carpentier. Ce rapport sur la formation des enseignants est précieux. Au nom du groupe Radical, républicain, démocrate et progressiste (RRDP), je félicite le président de la mission et le rapporteur, dont les préconisations sont extrêmement stimulantes.

En 2012, année de l'arrivée aux affaires de notre majorité après dix ans de gouvernement de droite, l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui comparait les résultats scolaires entre les différents pays de l'OCDE, démontrait que la France prenait du retard sur ses voisins. C'était notre base de départ.

Certes, nous demandons beaucoup à notre école, et elle fait déjà beaucoup ; mais malheureusement, trop d'élèves ne réussissent pas. Pourtant, les enseignants sont tout à leur mission : ils sont dévoués et pleinement engagés aux côtés de leurs élèves, leur bonne volonté est indiscutable. En aucune manière, nous ne pouvons leur attribuer la responsabilité des lacunes d'un système ; ils sont d'ailleurs souvent les premiers à les déplorer.

Depuis 2012, notre majorité n'est pas restée l'arme au pied, elle n'a pas chômé. Avec la loi pour la refondation de l'école, nous avons octroyé des moyens budgétaires sans précédent à l'éducation. Nous avons recruté des dizaines de milliers d'enseignants – postes que la majorité précédente, sous MM. Sarkozy, Juppé, Fillon, Le Maire, avait détruits. Nous avons engagé de nombreuses réformes, et parmi la plus importante, celle de la formation des enseignants.

La lecture de ce rapport montre clairement que la formation des enseignants est une des clés pour améliorer notre école. Tous les acteurs le disent : enseigner est un métier qui s'apprend, la formation des enseignants est un investissement budgétaire important, mais indispensable pour notre système scolaire.

Depuis 2013, nous avons remis en place la formation initiale des enseignants. Et nous avons bien fait, tant le monde de l'école a été durement ébranlé par sa suppression brutale, sans concertation, en 2010. La mise en place, en deux ans, des ESPE constitue une avancée majeure. Vouloir lier le monde de la recherche et le monde de l'enseignement est une petite révolution qui porte peu à peu ses fruits.

La revalorisation du métier d'enseignant est en marche. En témoigne le nombre grandissant des candidats au concours. Monsieur le rapporteur, j'aimerais avoir votre sentiment sur cette revalorisation du métier d'enseignant.

Concernant la formation continue, il y a encore beaucoup à faire. Les enseignants ne sont pas tendres à ce sujet : ils jugent globalement les contenus des formations insuffisants et peu utiles. Je partage le constat du rapporteur sur l'urgence à rénover cette formation continue. Il faut que les enseignants puissent bénéficier de formations de qualité tout au long de leur carrière, comme tous les travailleurs y ont droit dans l'exercice de leur métier. Il faut clarifier l'offre de formation et mieux l'orienter vers les réalités de la classe. De même, je partage la proposition du rapport de créer un compte personnel de formation. Enfin, je considère que les ESPE devraient avoir un rôle beaucoup plus important en matière de formation continue.

Telles sont les quelques remarques que je souhaitais formuler sur cet excellent rapport.

Mme Marie-George Buffet. Monsieur le président de la mission, monsieur le rapporteur, au nom du groupe de la Gauche démocrate et républicaine (GDR), je vous félicite pour ce remarquable travail.

Les enseignants auront beau être formés, le pari de l'école de la réussite pour toutes et tous ne sera pas gagné s'ils demeurent en nombre insuffisant. Il faut donc beaucoup d'enseignants, mais la question de la formation, en particulier de la formation continue, doit être placée au premier rang. Les réponses au questionnaire figurant en annexe n° 2 du rapport montrent que les questions relatives au déroulement de carrière, aux salaires, mais aussi au regard de la

société sur ce métier, conditionnent grandement l'attractivité du métier. Mais, j'y insiste, la formation est un élément crucial.

« *Le rétablissement réussi d'une formation initiale ambitieuse, unifiée et professionnalisante* », lisons-nous dans le rapport. Vous avez nuancé ce propos, monsieur le rapporteur, en soulignant que le chantier n'en est qu'à ses débuts et en présentant quelques pistes pour répondre mieux encore à cette exigence de formation.

La première concerne la formation initiale et le contenu du concours. Vous évacuez la question de la place du concours, alors que les étudiants doivent dans le même temps préparer celui-ci et rédiger leur mémoire au cours de la deuxième année de master, sans compter l'alternance. Je pense que centrer le concours sur les aptitudes professionnelles des futurs enseignants est une nécessité.

Le bilan mitigé sur les étudiants élèves professeurs renvoie à la question d'un véritable recrutement. Le prérecrutement doit permettre à toutes celles et à tous ceux qui veulent s'orienter vers ce métier d'embrasser la profession d'enseignant, quelle que soit leur situation.

Deuxièmement, vous avez raison de nous alerter sur la qualité de la formation continue. La formation, l'évaluation des tuteurs formateurs, l'importance d'établissements formateurs, sont des questions cruciales.

Troisièmement, le temps de la formation est un point-clé. En tant que rapporteure d'un avis budgétaire sur le livre et la lecture, j'écoutais hier des enseignants m'expliquer qu'ils n'ont plus le temps de lire ni celui de renforcer leur culture générale. C'est un véritable problème. Comment revenir à l'essentiel en matière de formation continue, tout en laissant aux enseignants le temps d'accéder à d'autres moyens de formation, notamment par la lecture ? Votre proposition consistant à reconnaître cet effort de formation au travers de la validation des acquis de l'expérience est tout à fait essentielle.

Sur la place des ESPE ancrées dans les universités, je soutiens l'idée de moyens ciblés. On ne peut pas laisser les ESPE être la variable d'ajustement des budgets des universités. Certes, nous sommes pieds et poings liés en raison du problème de l'autonomie des universités, mais nous devons tout faire pour que les ESPE aient les moyens de leur fonctionnement.

Je partage également l'idée d'un rôle nouveau pour ces écoles supérieures en matière de recherche. Il faut donner plus de vitalité et d'ambition à la recherche pédagogique.

La mise en œuvre de toutes ces propositions exigera des moyens budgétaires. Car plus de formation suppose plus de remplaçants – et des remplaçants qualifiés.

En conclusion, je me réjouis de toutes ces pistes ouvertes grâce au rapport, en espérant que nous pourrions avancer dans les mois et les années à venir.

Mme Anne-Christine Lang. Je remercie le président et le rapporteur de la mission pour la qualité du travail accompli, sur un sujet dont nous considérons tous qu'il est au cœur de la refondation de l'école.

Je me concentrerai, faute de temps, sur la question de la formation continue, dont il est précisé dans la loi qu'elle est « *indispensable pour permettre aux enseignants de rester au contact de la recherche, des avancées de leur discipline, ainsi que des évolutions qui traversent les métiers de l'éducation et la société* ».

Or force est de constater que le compte n'y est pas. Le constat que vous faites dans ce rapport est sévère. Vous dites que la formation continue des enseignants est décevante du fait de sa complexité, de ses disparités, de son manque de lisibilité et d'attractivité. Ce qui, du reste, traduit parfaitement le jugement des personnes que nous avons auditionnées, chacun s'accordant à considérer que cet immense chantier est encore largement devant nous et qu'il doit être lancé sans tarder.

Plusieurs pistes évoquées lors de nos auditions, puis reprises dans les préconisations du rapport, me semblent intéressantes. Ces préconisations sont plutôt consensuelles, car l'honnêteté oblige à reconnaître que, pendant des décennies, personne, à droite comme à gauche, n'est réellement parvenu à provoquer des avancées significatives sur ce dossier complexe.

La première piste concerne l'entrée dans le métier et le besoin impérieux d'une formation pratique renforcée pour faire face à des situations parfois difficiles, qui n'ont pas été abordées ni anticipées pendant la formation initiale. À cet égard, comme Yves Durand l'a mentionné, toutes les pistes qui consistent à renforcer la formation entre pairs me semble devoir être explorées, que ce soit à travers le « mentorat » ou en développant l'idée d'établissements formateurs où les plus anciens et les plus expérimentés peuvent conseiller et épauler les plus jeunes, ce qui présente l'immense avantage de renforcer les liens, la solidarité et la cohésion entre les enseignants, qui peinent parfois à travailler en équipe.

La deuxième piste concerne l'offre de formation, actuellement pléthorique et disparate, pour laquelle le rapport suggère, à juste titre, de mieux prendre en compte la demande des enseignants et de mieux adapter l'offre à leurs besoins, ainsi que la délicate question de la formation des formateurs. Nous nous réjouissons que cette dernière question figure désormais parmi les priorités.

Force est de reconnaître également, comme le pointait la Cour des comptes dans un rapport déjà cité, que l'offre des ESPE reste largement à construire dans le domaine de la formation continue, que ce soit dans le domaine strictement disciplinaire ou dans celui de la pratique pédagogique. À cet égard, on constate avec satisfaction que, dans de nombreuses académies – je pense

notamment à celle de Grenoble –, des progrès significatifs ont été accomplis pour mieux adosser l'offre à la recherche universitaire, notamment en recherche en éducation et en didactique. L'intérêt suscité par une publication récente du livre de Céline Alvarez prouve, s'il en était besoin, l'intérêt des parents et l'appétence pour introduire dans l'enseignement les apports des pédagogies innovantes ou alternatives.

Faute de temps, je ne pourrai pas évoquer la question de la formation des formateurs au sein de l'enseignement professionnel, qui est pourtant cruciale et insuffisamment pensée.

Il est regrettable que les enseignants français se forment très peu, en tout cas beaucoup moins que leurs collègues des autres pays de l'OCDE. Étant donné les conséquences que cela peut avoir sur la réussite des élèves, il me semble que c'est un sujet de réflexion prioritaire pour les années à venir.

M. Michel Herbillon. Je félicite à mon tour le président et le rapporteur de cette mission, qui ont fait un excellent travail.

Cela étant, votre rapport est un véritable réquisitoire contre la situation actuelle en matière de formation continue. Il faut absolument, comme vous le dites, procéder à une refondation. Je voudrais savoir, parmi les propositions que vous faites, quelles sont celles qui vous paraissent prioritaires et qui pourraient être mises en œuvre rapidement.

Par ailleurs, je regrette qu'une fois de plus, on considère que la question des effectifs soit la seule à pouvoir résoudre les problèmes en matière de formation. C'est le sentiment que j'ai eu en entendant certains de nos collègues, alors qu'à mes yeux, la solution n'est pas là. On a trop longtemps considéré, notamment du côté de la majorité, que seul le renforcement des effectifs permettrait de régler le problème de la formation, alors qu'on sait fort bien que ce n'est pas la seule garantie d'une formation de qualité.

Enfin, j'aimerais savoir comment votre objectif, extrêmement louable, de relancer durablement l'attractivité du métier d'enseignant vous semble compatible avec deux réformes clés mises en place récemment et très dissuasives : la réforme des rythmes scolaires et la réforme du collège, qui sont des échecs patents.

M. Christophe Premat. Ce rapport est extrêmement complet et détaillé. Les auditions que vous avez menées ont, dès le début, mis en évidence les points de tension. Je pense notamment à la mise en œuvre de la formation enseignante au sein des ESPE.

Les ESPE ne doivent pas être le parent pauvre des universités qui, en tant qu'entités autonomes, ont tendance à s'orienter davantage vers la recherche, qui leur donne une place au sein de la compétition internationale.

Dans le cadre du contrôle de l'application de la loi, cette mission était opportune. J'apprécie tout particulièrement le fait que les propositions soient réalistes et ne visent pas à créer une multitude de dispositifs.

Les enseignants doivent pouvoir bénéficier d'une formation adaptée, centrée non seulement sur la transmission des connaissances, mais également sur l'attitude des élèves et leur environnement.

La mise en réseau des ressources, que vous proposez, comme le réseau Canopé, la valorisation de la condition enseignante, la mise en place d'un portfolio, que l'on retrouve dans nombre de pays européens, sont des éléments importants dans l'évolution des parcours enseignants.

Dans votre proposition 8, vous évoquez la marge d'autonomie, très réduite, des ESPE. Au-delà de la définition des contenus, comment cela peut-il être amélioré quand on connaît l'étroitesse des budgets ?

Par ailleurs, dans la plupart des pays européens, on valorise les compétences pédagogiques, les notes pédagogiques, ce que vous nommez à juste titre le « *continuum* de formation ». Comment cela peut-il se traduire concrètement ? Faut-il donner plus de poids à l'aspect pratique dans l'enseignement ? Vous insistez sur la question des modules. Cela signifie-t-il qu'il faut envisager d'une autre manière la pondération des coefficients aux épreuves, donner plus de valeur aux stages pratiques, qui restent souvent le premier moment de confrontation à la réalité pour la plupart des jeunes professeurs ?

Concernant le recrutement et l'évaluation de la pédagogie des professeurs, ce serait une erreur que de banaliser le parcours enseignant et d'en faire simplement une voie possible, voire une voie de garage.

La piste que vous proposez vise à donner plus de poids à des enseignements diversifiés. Les auditions auxquelles j'ai assisté insistent d'ailleurs sur cet aspect. Comment pensez-vous matérialiser cette dimension pratique, qui est souvent post-concours, alors qu'elle fait partie intégrante de l'évaluation des professeurs ?

Mme Valérie Corre. Je salue à mon tour le travail du président et du rapporteur pour mener à bien cette mission d'information.

La bonne nouvelle, si j'ose dire, c'est que nous avons de nouveau la possibilité de parler de la formation des enseignants, car, rappelons-le, elle avait été supprimée. Recréer un modèle de formation est donc un des choix essentiels de la refondation de l'école. Pour autant, il serait hâtif d'émettre un jugement définitif, car ce dispositif est jeune et les premiers enseignants formés sont en exercice uniquement depuis la rentrée dernière.

Vous indiquez à juste titre que le choix d'inscrire la formation des enseignants parmi les compétences des universités a été un choix structurant, dont

vous saluez la pertinence, mais que cela ne se fait pas sans tensions. Je souhaite précisément revenir sur les relations entre les universités et les ESPE.

En tant que députée du Loiret, département dans lequel se situent la belle ville d'Orléans et son ESPE, je trouve que vous évoquez cet établissement de façon bien lapidaire. Les analyses en termes de « puissance », quand on parle d'un travail de partenariat, m'étonnent toujours car elles nourrissent les difficultés rencontrées. Ensuite, il ne faut pas, par une mention trop brève, risquer de fragiliser une école très avant-gardiste sur de nombreux sujets, s'agissant notamment de l'articulation entre la recherche, la formation et la pratique professionnelle.

Au-delà de ce cas particulier, pouvez-vous nous en dire plus sur votre proposition de chef de filât par une université pour régler la question du pilotage entre les universités et les rectorats ?

Mme Colette Langlade. Je vous remercie, monsieur le rapporteur, monsieur le président, pour la présentation de ce rapport qui décrit une réforme positive de la formation des enseignants et une mise en pratique globalement réussie.

Les ESPE viennent de livrer à l'Éducation nationale leur première génération de professeurs formés et les enseignants s'imprègnent progressivement des nouveaux outils mis à leur disposition, comme le réseau Canopé. Le paysage institutionnel s'adapte peu à peu à cette nouvelle organisation.

Dans votre présentation, monsieur le rapporteur, vous avez évoqué la question de l'adaptation à l'enseignement professionnel. Vous proposez la mutualisation des moyens entre ESPE en matière de formation des enseignants des voies professionnelles afin de prendre en compte les faibles effectifs et d'améliorer l'offre éducative. Vous citez à cet égard les ESPE de Bordeaux, Toulouse et Montpellier, qui ont mis en place ce procédé. Pouvez-vous nous en dire plus sur ce sujet ?

Mme Maud Olivier. L'égalité professionnelle, cela se travaille très tôt. La formation des enseignants dans le domaine de la construction de l'égalité entre les filles et les garçons est donc primordiale. En effet, on constate que les pratiques pédagogiques, l'organisation de la vie scolaire ou l'orientation des élèves répondent trop souvent à des stéréotypes de genre, sans que les équipes enseignantes, les élèves ou leurs parents en aient réellement conscience.

Aussi, pour construire une culture de l'égalité et assurer l'égalité des chances entre les filles et les garçons, il est nécessaire de former les enseignants à ces questions. La formation à l'égalité filles-garçons est devenue une obligation légale, dans le cadre de la mise en œuvre de la loi pour la refondation de l'école. Elle est également inscrite dans les textes de création des ESPE, qui ont pour mission d'organiser des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations.

La convention interministérielle 2013-2018 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif porte, quant à elle, sur l'intégration des actions de formation à l'égalité et de déconstruction des stéréotypes sexistes dans la formation continue des personnels enseignants.

Cependant, dans les faits – vous le constatez dans votre rapport –, il existe une réelle disparité d'offres, liée notamment à l'autonomie des ESPE. En effet, les formations à l'égalité, au sein des ESPE, sont très diverses, et la qualité de la formation dépend en grande partie du degré de développement des recherches sur le genre au sein de l'université dont dépend l'ESPE.

Ainsi, certains étudiants et étudiantes reçoivent un nombre important d'heures de formation, mais de manière optionnelle, tandis que, pour d'autres, le volume est moindre, mais la formation obligatoire. L'égalité filles-garçons ne faisant l'objet d'une unité d'enseignement dédiée et obligatoire que dans l'ESPE de Créteil, les volumes horaires qui lui sont réservés reflètent cette forte disparité, allant de six heures dans la majorité des ESPE à trente-six heures dans celle de Créteil.

C'est pourquoi, en complément du maintien d'une veille étroite, que vous appelez de vos vœux, je pense qu'un arsenal plus coercitif et ambitieux est nécessaire, pourquoi pas, notamment, par le biais d'une évaluation régulière des enseignements dispensés au sujet de l'égalité femmes-hommes et de la lutte contre les stéréotypes de sexe, ainsi que l'intégration de ce sujet au concours de recrutement des enseignants.

M. Hervé Féron. Je vous félicite pour ce travail, monsieur le président, monsieur le rapporteur. C'est une des contributions majeures du quinquennat dont nous pouvons être fiers.

La formation des enseignants est indispensable à la refondation de l'école de la République. Enseigner est un métier qui ne s'improvise pas, mais qui s'apprend et se perfectionne tout au long de la vie.

Nous avons été nombreux, ici, à regretter la décision prise en 2010, sous la précédente législature, de supprimer l'année de stage à l'IUFM, pourtant indispensable avant d'entrer dans la carrière, pour de jeunes professeurs qui se sont ainsi retrouvés « projetés » dans une classe, avec des élèves devant lesquels ils ne savaient pas comment se comporter.

Si l'on ne peut que se réjouir du regain d'attractivité que nous avons constaté avec l'augmentation du nombre de candidats aux concours de l'Éducation nationale, il reste des questions à clarifier, concernant les ESPE, dont la majorité sont récapitulées dans votre rapport. Cela dit, quelles que soient les mesures que l'on met en place, je suis persuadé que l'attractivité du métier d'enseignant passera forcément par une meilleure rémunération.

C'est d'autant plus vrai que cinq années d'études sont désormais nécessaires pour exercer un métier auparavant accessible avec une simple licence, pour des professionnels qui restent parmi les plus mal payés d'Europe. Or s'il faut être passionné pour exercer le métier d'enseignant, cela ne suffira pas, sans compensation financière, à attirer les talents.

Concernant les moyens d'attirer les talents, j'ai trouvé particulièrement intéressante la proposition 19 visant à libérer le master de la césure du concours. Cela m'a fait penser aux sessions exceptionnelles organisées pour le CAPES, il y a quelques années, avec de nombreux postes ouverts, notamment en français, en anglais et en mathématiques. C'était une bonne idée, qui a permis à des jeunes diplômés, pas forcément préparés aux spécificités de l'enseignement en classe, de se former sur le tas pendant un an avant de passer les oraux.

Enfin, je voudrais faire observer qu'il n'est question, à aucun endroit du rapport, d'éducation artistique et culturelle.

J'effectue actuellement un rapport sur la place de la musique en France, concernant notamment les jeunes artistes créateurs. Les personnes que j'ai rencontrées m'ont convaincu de la dimension essentielle de cet aspect de l'éducation, qui devrait constituer une matière à part entière, comme le français ou les langues. Des initiatives telles que « L'Orchestre à l'école » prouvent que la musique est bien plus qu'un esthétisme et qu'elle amène les jeunes, y compris et peut-être surtout les plus mal intégrés, à sortir de leur isolement, à se respecter, à se comprendre par la maîtrise d'une discipline. Or l'éducation artistique et musicale, qui était bien présente dans les écoles normales, s'est amoindrie dans les IUFM et est aujourd'hui totalement absente dans les ESPE.

Mme Martine Martinel. Monsieur le rapporteur, monsieur le président, je souligne, moi aussi, l'excellence de votre travail. J'ai particulièrement apprécié que vous n'ayez pas fait ce rapport dans un esprit partisan. On a l'impression, à vous lire, que les membres de la mission ont eu à cœur de faire un travail positif, sans cet esprit de « déploration » qui, chaque fois qu'une enquête sort sur l'Éducation nationale, donne envie à tous les enseignants, parents et élèves, d'aller se suicider sans attendre !

Je m'étonne que l'on puisse parler aussi prématurément d'échec de la réforme du collège ou de l'école élémentaire.

Je voudrais revenir sur votre proposition 33, qui vise à mettre en place un dispositif d'apprentissage pour la formation des enseignants professionnels. C'est un enseignement qui est souvent méconnu. Pourriez-vous nous en dire un peu plus ?

M. le rapporteur. Il y a eu une formidable mobilisation des directions et de l'ensemble des personnels des ESPE pour relever le défi que représentait la mise en place de ces écoles. Cela fait maintenant trois ans que les ESPE ont été installées, un an seulement que les premiers stagiaires ont fini leur formation et un

an qu'ils exercent dans les établissements. Il s'agit d'un bilan à mi-parcours. Il est donc normal que cette réforme ne soit pas totalement aboutie. Reste que nous avons rencontré, de façon transpartisane, des acteurs extrêmement mobilisés pour faire de la formation des enseignants une réussite.

La mobilisation s'est faite d'abord autour de la formation initiale. J'ai entendu les réserves émises par nos collègues de l'opposition, qui estiment que le rapport est sévère à propos de la réforme de 2010. Il l'est, en effet, parce que la suppression de l'essentiel de la formation professionnalisante, et surtout celle de l'année de stage, était une erreur. Mais il y a aussi des critiques sur la mise en place des ESPE, notamment sur la formation continue. Le but n'était pas de faire un rapport partisan, mais de mesurer, de la façon la plus objective possible, ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, et de faire des propositions pour améliorer les choses.

Le chantier est en cours. Nous avons déjà parcouru beaucoup de chemin, mais nous ne sommes qu'au milieu du gué pour ce qui concerne la formation initiale, avec un certain nombre de propositions visant à apporter des modifications concernant, par exemple, la gouvernance.

Nous avons un chantier à lancer pour la formation continue. Les directeurs et directrices d'ESPE que nous avons rencontrés nous ont dit qu'ils s'étaient d'abord mobilisés sur la formation initiale. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, nous ne proposons pas, dans ce rapport, de modifier la place du concours, parce que cela nous paraît prématuré, même s'il y a, dans les propositions, des perspectives à moyen terme. Nous proposons, par contre, de renforcer, dans le concours, la partie professionnalisante.

La formation continue, c'est vrai, est souvent une variable d'ajustement en fonction des possibilités de remplacement des enseignants qui partent en formation. Pour ma part, je ne considère pas que la seule réponse réside dans les effectifs, même si des effectifs suffisants sont une condition nécessaire pour avoir une formation de qualité, et donc, des enseignants bien formés.

Nous avons constaté à plusieurs reprises à quel point le rôle de l'établissement était essentiel pour la formation professionnalisante. Si le rapport propose d'instituer des établissements formateurs, c'est qu'il y a parfois des stagiaires affectés dans des établissements où les enseignants ne sont pas préparés ou ne sont pas volontaires pour les accueillir, tandis que, dans d'autres établissements, il peut y avoir des personnes disposées à les accueillir, mais qui n'en ont pas l'occasion. Faire en sorte que les stagiaires, dès lors qu'ils arrivent dans un établissement, soient accueillis et accompagnés, est un gage de réussite pour entrer dans le métier.

C'est aussi le sens du *continuum* de formation qui est proposé, avec des modules de sensibilisation, voire des stages, dès la licence, puis une formation approfondie durant les deux premières années d'exercice du métier (T1-T2)

permettant d'aborder des questions qui relèvent du tronc commun et qui ne sont pas suffisamment abordées en master, ou qu'il serait préférable d'aborder un peu plus tard pour laisser plus de temps aux stages.

Le coût de la formation est à relativiser. Dans le projet de loi de finances pour 2017, il est estimé à 100 millions d'euros, mais ce chiffre n'inclut pas ce qui coûte cher, c'est-à-dire le remplacement des enseignants. Il faut assumer la charge en termes de personnel quand les enseignants vont suivre une formation. Nous rappelons également, dans ce rapport, la nécessité de remplacer systématiquement les enseignants, parce que, dès lors qu'elle s'impute sur le temps de face-à-face pédagogique, la formation ne doit pas se faire au détriment des élèves qui seraient privés de cours pendant plusieurs jours.

Nous ne prétendons nullement, madame Nachury, qu'il y ait eu passage « de l'ombre à la lumière ». Le rapport émet des critiques sur la situation avant 2012, mais aussi sur la situation après 2012, qui n'est pas parfaite. Il y a encore des progrès à faire, mais je considère que la mise en place des ESPE est positive et que nous pouvons déjà dire, avec, aujourd'hui, un recul de trois ans, que la formation initiale a été nettement améliorée. Les étudiants ne s'y sont pas trompés puisque le nombre de candidats a augmenté de 75 % pour le premier degré et de 130 % pour le second degré. Cela montre que le métier est redevenu attractif, même si, dans certaines disciplines, on manque encore de candidats. Le chantier n'est pas terminé. Il y a des disciplines pour lesquelles il est plus difficile de trouver des candidats.

Rudy Salles a parlé de la réforme du collège. Je n'aborde pas cette question puisque mon rapport traite de la formation des enseignants. Cela étant, pour avoir rencontré un certain nombre d'enseignants, je dois dire qu'un des éléments positifs de la formation continue est précisément la formation offerte aux enseignants du second degré pour préparer la réforme du collège.

J'ai pu constater que cette réforme était prise en compte par les enseignants. Beaucoup nous disent, d'ailleurs, que certains d'entre eux s'investissent déjà dans le travail collectif et l'accompagnement personnalisé et que ce n'est pas un problème. Pour d'autres, cela suppose une modification des méthodes de travail, mais je pense que nous sommes en passe de réussir cette réforme.

Jean-Noël Carpentier a rappelé l'importance de la recherche. Dans le rapport, les propositions 34 et 35 visent à généraliser l'établissement des documents de cadrage concernant les mémoires de recherche en master 2, ainsi que la démarche innovante de l'Institut Carnot des sciences de l'éducation, qui met en réseau les acteurs de la recherche.

Marie-George Buffet a rappelé le titre d'un des chapitres du rapport : « *Le rétablissement réussi d'une formation initiale ambitieuse unifiée et professionnalisante* ». Je l'assume pleinement, même si la réforme n'est pas

aboutie. C'est l'une des raisons d'être de ce rapport puisqu'il propose des améliorations. Mais cela ne remet pas en cause le bien-fondé de cette réforme ni le travail qui a déjà été effectué. J'ai indiqué tout à l'heure les chiffres concernant l'augmentation du nombre de candidats.

Anne-Christine Lang a évoqué la question de la formation continue. C'est effectivement un chantier à ouvrir. Quelque 56 % des enseignants ont suivi au moins une formation dans l'année. Nous ne visons pas nécessairement le volume des formations, déjà important, mais plutôt leur qualité et leur ciblage : proposer un catalogue de 650 formations différentes nous paraît excessif. Aussi suggérons-nous de croiser les demandes des enseignants et les nécessités de l'employeur.

D'ailleurs, un certain nombre d'enseignants demandent à suivre telle ou telle formation et n'ont pas toujours une réponse positive parce qu'il n'y a pas suffisamment de places. Donc, travailler le catalogue de formations, en s'appuyant sur la demande des enseignants et sur la nécessité fixée par l'employeur, en partenariat entre l'employeur et les ESPE, nous paraît être un gage d'amélioration de la formation continue des enseignants.

Le problème réside plus dans la qualité et la lisibilité des choix que dans le volume de formations. Les enseignants ne sont pas toujours satisfaits du stage pour lequel ils ont été retenus.

Michel Herbillon s'interroge sur les priorités concernant la formation continue. Je pense qu'il faut « faire le ménage » dans l'offre de formations, qui est pléthorique, en prévoyant des plans annuels de formation qui fixent de vraies priorités, en valorisant les personnels qui se forment, avec la certification, des avantages sur les barèmes et la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce sont des pistes qui peuvent inciter les enseignants à s'inscrire en formation dans la durée.

Enfin, il faut faire en sorte que la formation ne coûte rien à l'enseignant. Il n'est pas normal qu'un enseignant ne soit pas remboursé de ses frais de déplacement ou de restauration. Tout employeur doit assumer les frais liés à la formation. L'Éducation nationale doit aussi pouvoir le faire. Il ne s'agit pas forcément de sommes énormes, mais rembourser les frais de formation revient à reconnaître l'importance de la formation et l'effort que font les enseignants.

Christophe Premat a évoqué la proposition 8, qui tend à accorder une marge d'autonomie aux ESPE.

Il nous semble important que les ESPE puissent avoir une véritable autonomie concernant la mise en place des contenus de formation, dans un cadre fixé par l'Éducation nationale, qui est le futur employeur. Il s'agit, là encore, de trouver l'équilibre entre le cadrage général et l'autonomie nécessaire des établissements, ce qui nous semble tout à fait possible.

L'une des marges d'autonomie réside dans le *continuum* de formation. Dès lors que nous proposons de ne pas réduire la formation initiale aux deux années de master, mais de l'étaler en aval et en amont, les ESPE peuvent avoir une plus grande autonomie dans le séquençage des formations, tout en répondant à tous les objectifs inscrits dans le tronc commun.

Valérie Corre s'est émue d'une phrase figurant à la page 37 du rapport. Il s'agit d'une citation de M. Antoine Prost, qui nous a parlé de difficultés rencontrées au sein de l'ESPE d'Orléans. Si cela peut vous satisfaire, chère collègue, je suis prêt à clarifier cette phrase. Je rappelle simplement que ce ne sont pas mes propos. Je cite ce que nous a dit M. Antoine Prost pendant l'audition. Ce n'est en aucun cas une mise en cause de l'ESPE d'Orléans ou de son directeur.

Colette Langlade a parlé de la mutualisation. En ce qui concerne la formation des enseignants sur des métiers précis, les formations techniques, il y a parfois peu de postes à pourvoir. Nous proposons que certaines ESPE travaillent ensemble et se spécialisent dans la formation de ces enseignants, chaque ESPE n'ayant pas forcément la capacité de former quelques enseignants par an dans une discipline précise. La mutualisation des formations entre les ESPE peut constituer une réponse.

Cela suppose que les stagiaires se déplacent, mais il nous semble, au regard du faible effectif à recruter, que quelques ESPE se spécialisant dans telle ou telle discipline, avec des effectifs suffisants, donnent un meilleur gage de réussite qu'une formation destinée à deux ou trois personnes dans de nombreuses ESPE.

Hervé Féron a évoqué la question de l'éducation artistique et culturelle. Je n'ai pas listé toutes les disciplines, mais j'ai constaté qu'il y avait, dans les ESPE, des formations en la matière, comme dans l'éducation physique et sportive. Les ESPE balaient l'ensemble des disciplines pour l'ensemble des candidats au CAPES, mais aussi pour les professeurs des écoles.

Maud Olivier a abordé le thème de l'égalité entre hommes et femmes, qui fait partie des enseignements du tronc commun. Cela renvoie à l'autonomie des ESPE. Quand cette thématique doit-elle être abordée, ainsi que la conduite de la classe ou l'accueil des enfants à profils particuliers, souffrant de handicap ? Nous proposons, dans le rapport, que toutes ces questions, qui relèvent des enseignements du tronc commun, soient abordées, non seulement en master, mais aussi en licence et pendant les deux premières années d'exercice du métier.

Tel est l'esprit de ce rapport. Il y a encore du travail à faire, mais, pour conclure, je dirai que les ESPE se sont bien mobilisées. Elles ont toutes été accréditées et, dans les dossiers d'accréditation, nous avons pu voir des améliorations très importantes entre les premiers dossiers, qui ont été faits dans l'urgence, et ceux d'aujourd'hui, sur lesquels nous avons des retours très positifs.

M. Frédéric Reiss, président de la mission d'information. Si, en tant que président de la mission d'information, j'ai trouvé les interventions des uns et

des autres ce matin très intéressantes, je ne peux pas laisser dire, en tant que député de l'opposition, que la formation a été supprimée en 2010, puisque c'est cette année-là qu'est entrée en vigueur la mastérisation, ce qui a conduit à ajouter une année supplémentaire au parcours des futurs enseignants. S'il y a eu effectivement un problème en 2010, l'alternance a été mise en place dans les années suivantes par la précédente majorité. C'est pourquoi il ne faut pas tenir des propos aussi catégoriques et abrupts.

Comme le rapporteur, j'ai été déçu par l'audition des responsables des ressources humaines du ministère. En les écoutant, nous n'avons pas eu le sentiment que les nouveaux stagiaires recrutés sont bien perçus comme ayant vocation à faire pleinement partie des personnels du ministère de l'Éducation nationale. Si vous avez pris conscience du problème de la formation continue qui, je le reconnais, est ancien et n'a pas beaucoup évolué, il n'en a pas été de même de nos interlocuteurs, qui se sont beaucoup exprimés sur la formation initiale mais très peu sur la formation continue. Certains d'entre vous ont rappelé que les enseignants français étaient parmi les plus mal payés des pays de l'OCDE. Il me semble évident que la valorisation du métier de l'enseignant qui commence à se dessiner doit être liée à l'obligation de formation. D'ailleurs, nos interlocuteurs nous ont dit qu'ils auraient du mal à faire confiance à un médecin qui n'aurait reçu aucune formation depuis vingt ans. C'est un peu la même chose à l'Éducation nationale, au vu de toutes les évolutions qui ont eu lieu ces dernières années. C'est l'une des vertus de ce rapport que d'avoir insisté sur la nécessité de la formation continue et d'avoir proposé des solutions.

En conclusion, alors que les ministres de l'Éducation nationale qui se succèdent sont atteints de « réformite aiguë », les enseignants nous demandent de les laisser travailler. Aussi faut-il créer les conditions permettant d'offrir le meilleur à notre jeunesse pour qu'elle puisse réussir à s'intégrer dans notre société.

Mme Dominique Nachury. Compte tenu des observations que nous avons faites, mais sans pour autant nier le sérieux et la bonne ambiance qui ont prévalu tout au long de la mission, le groupe Les Républicains s'abstiendra sur ce rapport et rappelle qu'il présentera une contribution.

M. le président Patrick Bloche. Madame Nachury, peut-être voudriez-vous rappeler que, lorsque la mission d'information s'est réunie pour adopter le rapport présenté par Michel Ménard, votre groupe s'est abstenu et a indiqué qu'il rédigerait une contribution qui sera annexée au rapport. Dès lors que ce fait est rappelé clairement, cela vous libère et peut vous permettre d'approuver – puisque c'est uniquement de cela qu'il est question à cet instant – la publication du rapport. Ainsi, cette décision serait-elle prise à l'unanimité, quoi que l'on puisse penser de ce rapport. J'espère que mon interprétation vous sied.

Mme Dominique Nachury. C'est plus qu'une interprétation. On peut considérer en effet que nous sommes favorables à la publication du rapport, mais

que nous tenons à rappeler que nous nous sommes abstenus sur le contenu du rapport et que nous souhaitons qu'y soit introduite une contribution, au nom du groupe Les Républicains.

M. Yves Durand. Je me félicite de la publication de ce rapport à l'unanimité, parce que l'école a besoin d'un consensus. Aussi retiré-je mon intervention.

M. le président Patrick Bloche. Si j'ai bien compris, vous retirez votre intervention après l'avoir faite... (*Sourires.*) Quel talent !

M. Michel Herbillon. Notre collègue Yves Durand a en effet beaucoup de talent ! Il y a consensus sur la publication du rapport, mais pas sur les propositions qu'il contient.

M. le président Patrick Bloche. Je vous remercie, monsieur Herbillon, pour ces précisions indispensables.

La commission autorise, à l'unanimité, la publication du rapport d'information.

ANNEXE N° 1 : COMPOSITION DE LA MISSION D'INFORMATION

Membres	Groupe politique
M. Frédéric Reiss (président)	<i>Groupe Les Républicains</i>
M. Michel Ménard (rapporteur)	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
Mme Valérie Corre	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
M. Pascal Demarthe	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
Mme Sandrine Doucet	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
Mme Anne-Christine Lang	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
M. Christophe Premat	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
Mme Julie Sommaruga	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
Mme Sylvie Tolmont	<i>Groupe Socialiste, écologiste et républicain</i>
Mme Annie Genevard	<i>Groupe Les Républicains</i>
Mme Michèle Tabarot	<i>Groupe Les Républicains</i>
M. Rudy Salles	<i>Groupe Union des démocrates et indépendants</i>
Mme Isabelle Attard (depuis le 6 avril 2016)	<i>Non inscrit</i>
M. Jean-Noël Carpentier	<i>Groupe Radical, républicain, démocrate et progressiste</i>
Mme Marie-George Buffet	<i>Groupe Gauche démocrate et républicaine</i>

ANNEXE N° 2 : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA MISSION D'INFORMATION

- **Mercredi 17 février 2016**

- **M. Antoine Prost**, historien, président du conseil scientifique de la Mission du Centenaire
- **Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval**, chef de service de la stratégie des formations et de la vie étudiante à la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, **M. Laurent Régnier**, chef du département des formations des cycles master et doctorat, et **Mme Katia Siri-Lefebvre**, attachée au service de la stratégie des formations et de la vie étudiante

- **Jeudi 3 mars 2016**

- **M. Éric Charbonnier**, expert éducation auprès de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
- **M. Gilles Baillat**, président de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, et **M. Daniel Niclot**, professeur des universités, auteurs de l'ouvrage *La formation des enseignants en Europe : une approche comparative*

- **Jeudi 10 mars 2016**

- **Ministère de l'éducation nationale** – **Mme Florence Robine**, directrice générale de l'enseignement scolaire, **Mme Ghislaine Desbuissons**, chef de la mission de l'accompagnement et de la formation, et **M. Jean-Marc Huart**, chef de service l'instruction publique et de l'action pédagogique
- **Mme Sophie Moati**, présidente de la 3^e chambre de la Cour des comptes, **M. André Barbé**, conseiller maître et **M. Loïc Robert**, conseiller référendaire, *sur le référé relatif à la formation des enseignants de janvier 2015*

- **Mercredi 23 mars 2016**

- **Table ronde réunissant :**
 - **Grenoble** – **Mme Bettina Debû**, directrice, **Mme Karine Hertzler**, cheffe des services administratifs et techniques
 - **Toulouse** – **Mme Christine Vergnolle-Mainar**, directrice
 - **Créteil** – **Brigitte Marin**, directrice

- **Mercredi 30 mars 2016**

- **M. Jacques Ginesté**, président du bureau de liaison des ESPE
- **Mme Sophie Genelot**, maître de conférences en sciences de l'éducation, Département MEEF de l'ESPE de Bourgogne
- **Mme Catherine Gaudy**, directrice générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, **M. Henri Ribiéras**

- **Mercredi 6 avril 2016**

— **Table ronde réunissant :**

- **Syndicat national de l'enseignement technique, action, autonome (SNETAA-FO) – Mme Marie Josèphe Hugonnot**, secrétaire nationale, et **M. Patrice Meric**, secrétaire national
- **Confédération syndicale de l'éducation nationale (CSEN) – M. Pierre Favre**, président du SNE syndicat du premier degré membre de la CSEN
- **Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture-CGT (FERC-CGT) – M. Philippe Legrand**, secrétaire général
- **Union nationale des syndicats de l'éducation nationale-CGT (UNSEN-CGT) – M. Matthieu Brabant**, secrétaire national
- **Syndicat national des lycées et collèges (SNALC) * – M. Jean-Rémi Girard**, vice-président du SNALC, et **Mme Alice Eissen**, membre du Bureau national du SNALC

— **M. Patrick Rayou**, professeur en sciences de l'éducation université Paris VIII

- **Jeudi 7 avril 2016**

— **Table ronde réunissant :**

- **M. Jean-Richard Cytermann**, chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- **M. Olivier Barbarant**, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe des Lettres, co-auteur du rapport concernant la professionnalisation des concours de recrutement
- **M. Philippe Claus**, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe enseignement primaire, co-auteur du rapport sur la professionnalisation des concours de recrutement (IGEN)

- **Mercredi 27 avril 2016**

— **Table ronde réunissant :**

- **Syndicat professionnel de l'enseignement libre catholique (SPELC) – M. Luc Viehé**, secrétaire général, et **M. Bernard Kerling**, chargé de la formation des enseignants
- **Union nationale de l'enseignement technique privé (UNETP) – M. Dominique Delarrat**, membre du bureau et trésorier, et **M. Vincent Fléter**, membre du bureau et secrétaire
- **Fédération de l'enseignement privé-CFDT (FEP-CFDT) – M. Bruno Lamour**, secrétaire général, **Mme Isabelle Morlaas-Lurbe**, et **M. Damien Bardy**

— **Association nationale des conseillers pédagogiques (ANCP) – M. Christian Deghilage**, président, **M. Patrick Picollier**, trésorier, et **M. Patrice Mahé**, ancien président, membre du conseil statutaire

- **Mercredi 11 mai 2016**

- **Table ronde réunissant :**

- **Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et des professeurs d'enseignement général de collège-FSU (SNUipp-FSU) – M. Sébastien Sühr, secrétaire général, et Mme Francette Popineau, secrétaire nationale, Mme Nadine Massonniere**

- **Syndicat des enseignants de l'Union nationale des syndicats autonomes (SE-UNSA) – M. Stéphane Crochet, secrétaire national, Mme Nathalie Meyer**

- **Syndicat général de l'éducation nationale-CFDT (SGEN-CFDT) – M. Franck Loureiro, secrétaire national, Mme Christine Barralis, secrétaire fédérale, et M. Laurent Alexandre, représentant au comité de suivi réforme de la formation des enseignants**

- **Table ronde réunissant :**

- **Syndicat national des enseignements du second degré-FSU (SNES-FSU) – Mme Frédérique Rolet, secrétaire générale, et Mme Caroline Lechevallier, secrétaire nationale**

- **Syndicat national de l'éducation physique de l'enseignement public-FSU (SNEP-FSU) – Mme Claire Pontais, secrétaire générale adjointe**

- **M. Michel Lussault, président du Conseil supérieur des programmes**

- **Jeudi 12 mai 2016**

- **Table ronde réunissant :**

- **M. Gilles Roussel, président de la commission formation et insertion professionnelle de la Conférence des présidents d'universités (CPU) ***

- **M. Philippe Saltel, président de la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche de lettres, langues, arts, sciences et humanités (CDUL)**

- **Mercredi 18 mai 2016**

- **Conseil économique, social et environnemental – Mme Marie-Aleth Gard, rapporteure de l'avis « une école de la réussite pour tous », et M. Xavier Nau, président de la section de l'éducation de la culture et de la communication, M. Patrick Guyot, administrateur**

- **Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques) – M. Jean-Marc Merriaux, directeur général**

- **Mercredi 1^{er} juin 2016**

- **Collectif des associations partenaires de l'école (CAPE) – M. Éric Weill, président de l'OCCE, Mme Sophie Dargelos, déléguée nationale Éducation des Francas, Mme Catherine Chabrun, porte-parole de l'ICEM**

- **Table ronde réunissant :**

- **Fédération des Associations Générales Étudiantes (FAGE) – Mme Coralie Binder, chargée des affaires académiques**

- **Union nationale des étudiants de France (UNEF) – M. Martin Bontemps, vice-président**

• **Union nationale inter-universitaire (UNI)** – **M. Jens Villumsen**, délégué national, et **M. Clément Gouveia**, chargé de mission formation des enseignants

• **Jeudi 2 juin 2016**

— **Table ronde réunissant :**

• **Syndicat national de l'enseignement technique agricole public (SNETAP-FSU)** – **M. Fabrice Cardon**, secrétaire général adjoint, **M. Emile Basin**, élu catégoriel des PCEA au Snetap-FSU et élu à la CAP des PCEA, **M. Thierry Nouchy**, élu catégoriel des agents contractuels, et **M. Didier Revel**, élu à la CAP des CPE et trésorier du Snetap-FSU

• **Syndicat de l'enseignement agricole UNSA** – **M. Guy Segala**, secrétaire général, **M. Alain Nicolas**, trésorier, membre du comité technique national Enseignement, et **Mme Odile Godefroy**, trésorière adjointe, membre du comité technique national Enseignement

• **Syndicat national de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'agriculture (SNERMA-FO)** – **Mme Christine Heuze**, secrétaire générale adjointe, et **Mme Malika Fadlane**, enseignante

• **Jeudi 30 juin 2016**

— **M. Daniel Filâtre**, recteur de l'académie de Versailles, président du comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants

• **Lundi 18 juillet 2016**

— **Mme Najat Vallaud-Belkacem**, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

(*) *Ces représentants d'intérêts ont procédé à leur inscription sur le registre de l'Assemblée nationale, s'engageant ainsi dans une démarche de transparence et de respect du code de conduite établi par le Bureau de l'Assemblée nationale*

DÉPLACEMENTS

- **Strasbourg (28 avril 2016) :**

Rencontre avec les directeurs des composantes qui contribuent aux masters conduisant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation (facultés des langues, des lettres, de chimie et des sciences de la vie) :

- **M. Michel Deneken**, premier vice-président, vice-président Formation initiale et continue
- **M. Philippe Clermont**, directeur de l'ESPE
- **M. Eric Tisserand**, directeur adjoint de l'ESPE en charge de la formation
- **M. David Cascaro**, président du conseil d'Ecole
- **Mme Dominique Meyer-Bolzinger**, vice-présidente CFVU, Formation initiale et continue à l'UHA
- **M. Emmanuel Béhague**, assesseur de la Faculté des Langues et des Cultures étrangères (représente M. Genton, Doyen)
- **M. Lyndon Higgs**, MCF Anglais, responsable de la formation des enseignants pour l'anglais (Faculté des Langues et des Cultures étrangères)
- **Mme Antje Gualberto**, MCF Allemand, Faculté des Langues et des Cultures étrangères
- **M. Frédéric Chapot**, doyen de la Faculté des Lettres
- **Mme Annie Kuyumcuyan**, PU, Faculté des Lettres
- **M. Jean-Marc Planeix**, doyen de la Faculté de Chimie et président du COSP
- **M. Jacky de Montigny**, vice-doyen de la Faculté des Sciences de la Vie (représente M. François Gauer, doyen, vice-président délégué aux Pratiques pédagogiques)

Rencontre avec les formateurs et des représentants de l'éducation nationale :

- **M. Michel Deneken**, premier vice-président, vice-président Formation initiale et continue
- **M. Philippe Clermont**, directeur de l'ESPE
- **M. Eric Tisserand**, directeur adjoint de l'ESPE en charge de la formation, PRAG ESPE, MEEF 1^{er} degré
- **M. Jean-Pierre Grosset-Bourbange**, Doyen des IA IPR
- **M. Fabien Caspar**, Doyen des Inspecteurs de l'enseignement professionnel
- **M. Martin Arlen**, IEN Adjoint du Haut-Rhin
- **M. Jean-Baptiste Ladaique**, IEN Adjoint du Bas-Rhin
- **Mme Anne Strasser**, déléguée académique à la formation des personnels
- **Mme Céline Brindeau**, temps partagé ESPE, MEEF 2nd degré

- **M. Richard Cabassut**, MCF ESPE, MEEF 1^{er} et 2nd degré
- **M. Eric Flavier**, MCF ESPE, MEEF Encadrement éducatif et PIF
- **Mme Liliane Giordano**, directrice adjointe de l'ESPE en charge de l'innovation pédagogique, du développement des compétences et de la communication, PRAG MEEF 2nd degré
- **Mme Claire Metz**, MCF ESPE, MEEF PIF
- **M. Etienne Schneider**, PRCE ESPE, MEEF 1^{er} degré

Rencontre avec des représentants d'étudiants et de stagiaires :

- **M. Marius Grimaud**, PE
- **Mme Shérine Halfya**, PE
- **Mme Lola Hertz**, Histoire géographie
- **Mme Daniella Kling**, Histoire géographie
- **M. Mickael Sahling**, PE
- **M. Jean François Scheffer**, EPS
- **Mme Julia Thiébault-Scheer**, Documentation
- **Mme Léa Caput**, SVT
- **Mme Mathilde Dombroy**, SVT
- **Mme Sandra Rey**, D&AA
- **Mme Lucie Robinet**, Documentation
- **M. Nicolas Schwailer**, Lettres

Rencontre avec des acteurs de la recherche et de l'innovation :

- **Mme Céline Clément**, directrice adjointe de l'ESPE en charge de la recherche
- **Mme Liliane Giordano**, directrice adjointe de l'ESPE en charge de l'innovation pédagogique, du développement des compétences et de la communication
- **Mme Andréa Young**, directrice adjointe en charge des relations internationales et de la politique linguistique
- **M. Nicolas Clad**, PRCE Eco-gestion - temps partagé
- **Mme Elisabeth Demont**, Professeur des Universités, psychologie
- **M. Eric Flavier**, MCF ESPE, MEEF Encadrement éducatif et PIF

- **Nantes (20 juin 2016):**

- **M. Loïc Clavier**, directeur de l'ESPE
- **M. Bruno Nourry**, secrétaire général de l'ESPE
- **M. Bruno Lebouvier** (Enseignant chercheur, MCF 70^e section CNU), directeur adjoint en charge de la recherche, du second degré et responsable de la mention MEEF ESD (enseignement du second degré)
- **M. Sylvain Dousseau** (Enseignant chercheur, MCF HDR 70^e section CNU), responsable de la mention MEEF EPD (enseignement du premier degré)
- **M. Christophe Doré**, directeur adjoint en charge de la formation continue et responsable du site ESPE d'Angers
- **M. Pascal Jurvilliers**, directeur adjoint en charge du premier degré et de l'évaluation des enseignements (démarche qualité) et responsable du site ESPE du Mans
- **Mme Françoise Claquin**, responsable du site ESPE de Nantes
- **M. Dominique Pichot**, responsable du site ESPE de Laval

Réunion avec les formateurs :

Formateurs en temps partagés (mi-temps en école ou établissement et mi-temps en à l'ESPE) : **Mme Anne Touzeau**, PREC en maternelle et **M. Sylvain Marange**, PLC histoire en collège

Enseignant chercheur : **M. Patrick Feunteun**, et **M. Sylvain Doussot**, responsables de la mention premier degré

Formateurs plein temps à l'ESPE

premier degré : **M. Bernard Ollier** (Éducation physique et sportive), **Mme Sandrine Lemaire** (Mathématiques), **Mme Betty Toux** (Adaptation scolaire du Handicap), **M. Lionel Audion** (Français), **Mme Lucie Desailly**, responsable adjointe du site ESPE de Nantes pour le premier degré et **Mme Françoise Claquin**, responsable du site ESPE de Nantes

Second degré, **Mme Claire Gaudeul-Maeght** (Maths), **M. Lionel Audion** (Lettres et responsables du parcours PLP), et **M. Sylvain Doussot**, responsable de la mention premier degré)

Réunion avec les étudiants :

- **Mme Marion Gougeon**, déléguée Master MEEF EPD M1 (premier degré)
- **M. Jérémie Bonnaire-Grelat**, M2 premier degré, représentant les DU (les DU : Diplôme universitaire sont des étudiants lauréats du concours et titulaire d'un master MEEF EPD)
- **Mme Marion Leconte**, M2 MEEF histoire géo, M2 étudiante repassant le CAPES
- **M. Jordan Bulteau**, M2 éco gestion lauréat, représentant les usagers au conseil d'école et au conseil départemental de site

Réunion avec les représentants des personnels :

- **M. Samuel Guicheteau**, et **Mme Mary David**, représentants de la FSU
- **M. Vincent Troger**, et **Mme Claire Burdin**, représentants du Sgen-CFDT
- **Mme Céline Dronneau**, représentante de l'UNSA

Rencontre avec les représentants de l'université :

- **M. Mohamed Bernoussi**, premier vice-président de l'université, et vice-président du conseil d'administration
- **M. Dominique Averty**, vice-président formation et vie universitaire
- **M. Thierry Biais**, directeur général des services

- **Montrouge (30 juin 2016) :**

- **Mme Gos**, professeure en dispositif de scolarisation des moins de trois ans, école maternelle Henri Wallon à Bagneux
- **Mme Moreau et Mme Theterel**, professeures en dispositif «Plus de maîtres que de classes» (PDMQDC), écoles élémentaires Marcel Cachin et Paul Eluard à Bagneux
- **Mme Baudreuil**, directrice de l'école élémentaire Joliot-Curie à Bagneux
- **Mme Poggi**, conseillère pédagogique, Circonscription de Malakoff
- **Mme Pelletier**, directrice de l'école élémentaire Paul Langevin à Malakoff et professeure en CM1/CM2 ;
- **Mme Bardy**, professeure en CM2 à l'école élémentaire Henri Barbusse à Malakoff.
- **Mme d'Aubenton-Carafa**, professeure à l'école élémentaire François Rabelais à Montrouge,
- **M. Tomczak**, directeur de l'école élémentaire Raymond Queneau à Montrouge

ANNEXE N° 3 : QUESTIONNAIRE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ADRESSÉ PAR LE RAPPORTEUR À DES ENSEIGNANTS DE LOIRE-ATLANTIQUE

Nombre de réponses : 111

1 ^{er} degré	2 nd degré	Stagiaires en EPSE	Non spécifiée
45 %	40 %	7 %	8 %

RECRUTEMENT

01) Selon vous, l'attractivité du métier d'enseignant a-t-elle été renforcée depuis ces dernières années ?

Oui	Non	NSPP
7 %	85 %	8 %

02) Si non, quelles sont selon vous les causes de cette perte d'attractivité ?

- Recrutement/avancement trop administratif
- Salaires trop bas, non motivants pour intégrer ce métier avec un bac +5
- Plusieurs réformes à suivre, d'où une perte de repères depuis plusieurs années
- Classes surchargées
- Multiplication des tâches, charges administratives
- Pas de réelle formation continue, peu de perspectives d'avenir
- Manque de reconnaissance par la société, métier dévalorisé, y compris dans les médias
- Manque de respect de la part des parents
- Elèves de plus en plus difficiles à gérer
- Hétérogénéité grandissante des élèves
- Système d'affectation peu encourageant pour les lauréats du concours

03) Que proposeriez-vous pour y remédier ?

- Plus d'autonomie pour les professeurs dans leur pédagogie
- Plus de présence des enseignants du secondaire dans leurs établissements. Paiement d'heures supplémentaires dans le premier cycle
- Revalorisation salariale de la présence hors heures de cours/Hausse globale des salaires
- Revalorisation morale du rôle d'enseignant
- Cesser de modifier les programmes, facteur de découragement
- Davantage travailler en groupe en cycle secondaire grâce à une diminution du nombre d'élèves
- Deux ans de stage en Master au lieu d'une seule année beaucoup trop chargée (mémoire)
- Une vraie formation continue/Plus de perspectives d'évolution
- Renforcer la promotion autour du côté éducatif du métier
- Campagnes ministérielles autour des préjugés négatifs du métier
- Ne pas envoyer systématiquement les jeunes profs en ZEP/Réforme de l'affectation

04) Etes-vous favorable à l'idée d'organiser un pré-recrutement des étudiants en licence pour faciliter l'accès à la profession ?

Oui	Non	NSPP
44 %	15 %	41 %

05) Pour quelles raisons ? 06) Avez-vous des remarques sur l'organisation du concours ? Le nombre de places offertes ? La pertinence du concours en fin de M1 ? Le format à lui donner (contrôle de savoirs académiques et/ou professionnels) ?

- C'était le cas auparavant et cela n'a pas fait des enseignants moins bons
- La valeur n'attend pas le nombre des années
- 2 années de véritable formation la légitimeraient auprès du public
- Longueur d'études = tri social, personnels issus des classes moyennes face à des publics populaires
- Soulager les étudiants de la pression du concours en master pour qu'ils se consacrent à l'apprentissage du métier et s'inscrivent durablement dans une logique de formation.
- Découvrir la réalité du terrain, affiner réflexion et motivation des étudiants sur un métier parfois idéalisé.
- Proposer des immersions en classe, va-et-vient théorie-pratique à l'image de l'alternance, avec l'accompagnement adéquat. Ne plus mélanger formation et préparation au concours
- Des éléments des masters à traiter dans une préprofessionnalisation obligatoire et harmonisée.

- L'année de M1 prépare au concours. En M2, consacré à la professionnalisation, le travail de recherche requiert temps et énergie, au moment où il est aussi demandé d'avoir une réflexion sur la pratique.
- Le niveau master correspond bien au diplôme requis pour assurer des missions à responsabilité.
- Chaque chose en son temps. D'abord maîtriser un contenu non assimilable en moins de 3 ans d'études, validées par un diplôme, puis utiliser des outils donnés par la formation pour enseigner ce contenu.
- Se rapprocher du déroulement de la formation des STAPS ou du 1^{er} degré, avec options dans les cursus de licence, pour commencer à former au métier d'enseignant. Un cursus de 3 années minimum.
- Prérequis pour les candidats d'une expérience dans l'encadrement d'enfants
- Le nombre de places offertes ne doit pas interférer sur la qualité du concours
- Stages de terrain obligatoires en licence. Introduction d'une note de terrain dans le concours
- Un tronc commun mettrait en avant l'importance de la pédagogie

FORMATION INITIALE

07) Quel bilan faites-vous de la réforme de la formation des enseignants et de la mise en œuvre d'une formation intégrée (formation de l'étudiant par un tuteur sur le terrain) ? Note moyenne sur 5 : 2,5

08) Avez-vous eu le sentiment d'être suffisamment formé à enseigner ? Note moyenne sur 5 : 3

09) La mise en place d'un tronc commun de modules de pratique professionnelle pour toutes les filières vous paraît-elle pertinente ?

Oui	Non	NSPP
53 %	11 %	36 %
	(Majoritairement enseignants du secondaire)	

10) Pour quelles raisons ?

Principales raisons évoquées pour le oui :

- Les compétences pédagogiques sont transversales
- Nécessité d'accentuer davantage la formation pédagogique
- Créer des références communes entre des formations primaire/secondaire
- Création de modules de sociologie et de psychologie de l'enfant
- Penser davantage en termes d'accompagnement de l'élève

Principales raisons évoquées pour le non :

- La didactique et la pédagogie restent différentes entre les disciplines
- La théorie ne remplacera jamais la pratique et l'observation
- Le savoir disciplinaire spécifique vient avant la pédagogie
- paradoxe à faire des ponts entre des disciplines dont certains étudiants ne connaissent pas la didactique

11) Quelles propositions feriez-vous pour améliorer la formation initiale ?

- Imposer une réelle expérience du professorat aux enseignants de l'ESPE (temps partiel à enseigner par ex)
- Renforcer le rôle des tuteurs de terrain dans la formation
- Affecter de façon plus encourageante les stagiaires
- Plus de formation aux expériences/aux activités en classe
- Réelle semaine de préparation du stagiaire avant sa première rentrée
- Ouverture aux pédagogies alternatives
- Plus de formation sur la psychologie de l'enfant
- Plus d'observation dans la formation

12) Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre métier, qui pourraient relever de la formation initiale ?

<ul style="list-style-type: none"> - Compétences pour gérer les élèves "différents" - Relations avec l'administration de l'EN - Évaluation par compétences - Relation avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorité sur les élèves turbulents - Manque de soutien des Inspections, de l'ESPE... - Premiers secours
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

13) Dans votre pratique professionnelle, vous appuyez-vous sur d'autres ressources ? Oui : 100 %

14) Si oui, lesquelles ?

- Collègues (majoritairement cité), veille Internet, outils pédagogiques des établissements, sites institutionnels portail ETNA, site de l'IA, Eduscol, Ministère, ouvrages universitaires, mouvements pédagogiques complémentaires ou alternatifs, travail avec des inspecteurs dans des stages, conférences, presse syndicale

FORMATION CONTINUE

15) Avez-vous suivi des stages de formation continue durant les cinq dernières années ?

Non	Entre 1 et 3	Plus de 3
33 %	46 %	21 %

16) Lesquels ?

<ul style="list-style-type: none"> - TICE - Réforme du collège - Stage en sciences - Pédagogie différenciée 	<ul style="list-style-type: none"> - Nouveaux programmes - Théâtre - Anglais - Arts plastiques
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

17) Il y a combien de temps ?

Moins d'un an	Entre un et trois ans	Entre trois et cinq ans
33 %	49 %	18 %

18) Ont-ils correspondu à vos attentes ? Les compétences acquises ont-elles pu être réinvesties concrètement en classe ?

Oui	Non
52 %	48 %

19) Etaient-ils liés aux besoins quotidiens de votre pratique professionnelle ?

Oui	Non
82 %	18 %

20) Avez-vous des remarques à formuler concernant leurs modalités pratiques (prise en charge des frais, décharge d'activité) ?

- Formations sur le temps de travail : difficultés à être remplacé
- Il faut trop souvent avancer les frais
- Les formations devraient faire l'objet d'heures supplémentaires en 1^{er} degré

21) La formation continue est-elle suffisamment encouragée par l'Éducation Nationale ?

Oui	Non
30 %	70 %
(Majoritairement enseignants du secondaire)	

- "Ce n'est pas de la formation, c'est du formatage"
- Manque de reconnaissance, la formation est uniquement perçue comme un coût
- Elle est vue négativement par les parents et parfois par les chefs d'établissement
- Trop peu de remplacement
- Formations souvent trop loin du domicile

22) Si vous estimez qu'elle ne l'est pas ou insuffisamment, quelles propositions feriez-vous en la matière ?

- Une formation décidée en fonction des besoins des enseignants et de leurs demandes
- Des intervenants autres que ceux de l'Éducation Nationale
- La formation devrait être obligatoire, décidée entre l'inspecteur et l'enseignant
- S'appuyer sur des chercheurs de l'éducation
- Allonger la durée des stages
- Favoriser la proximité et alléger les formalités
- Créer des temps dédiés explicites dans les missions de l'enseignant
- Formations devant apporter des outils concrets
- Assurer les remplacements

ANNEXE N° 4 : CONTRIBUTION DU GROUPE LES RÉPUBLICAINS

Introduction

Le groupe des Républicains [LR] a pris connaissance avec intérêt du rapport de la mission d'information sur la formation des enseignants, sujet primordial pour atteindre l'objectif ambitieux que la nation s'est fixé, à **savoir la réussite de chaque élève**.

Après la loi de « refondation de l'École de la République » voulue par la nouvelle majorité en 2012, le groupe UMP, devenu LR, a souhaité la **création de cette mission d'information**, indépendamment du groupe de suivi de la réforme.

Le groupe LR ne peut que soutenir un certain nombre des 35 propositions du rapporteur mais se questionne sur bien d'autres

1/ Etendre la formation aux défis d'aujourd'hui

Tout le monde s'accorde à dire que l'École doit transmettre les connaissances ainsi que les valeurs de la République. Cependant, la laïcité, la non-discrimination et l'égalité homme-femme ne sont pas l'alpha et l'oméga de la formation dans les ESPE. Parmi les autres sujets qu'il est nécessaire de clarifier et d'intégrer dans tout curriculum de formation, la place du savoir dans une scolarité est essentielle. Mais il ne s'agit pas de faire l'impasse sur des sujets comme la gestion des élèves en situation de handicap ou la violence en milieu scolaire.

La violence en milieu scolaire, qu'elle soit entre les élèves ou entre élèves et personnel encadrant est devenue désormais une donnée devant laquelle les futurs enseignants se sentent désemparés. À titre d'exemple, comment ne pas être perplexe quand un étudiant en formation à l'ESPE, récemment lauréat du CAPES d'Histoire-Géographie, vous assène lors d'un entretien libre « *nous ne sommes pas suffisamment armés pour nous battre, je répète, nous battre, contre les élèves* » (sic). Ainsi, un effort conséquent en matière de formation est à faire :

- montrer les solutions qui s'offrent aux enseignants en cas d'irruption de violence afin qu'aucun ne se sente impuissant ou seul face au problème ;
- renforcer la sensibilisation contre la violence en milieu scolaire ;

Les relations parents-professeurs-élèves ont significativement évolué ces dernières années mais le **respect mutuel** doit rester la vertu cardinale qui permettra aux différentes composantes de la communauté éducative de travailler dans les meilleures conditions possibles. Sans le respect mutuel, qui devrait se manifester dans la généralisation de politesse élémentaire, il est impossible de

réussir un projet tripartite comme celui de l'accompagnement scolaire d'un jeune citoyen.

Comme le relèvent de nombreux pédagogues, le **savoir n'est plus assez valorisé** dans l'enseignement. Ces dernières années, l'école apparaît plus comme un lieu où l'on apprend le « vivre ensemble » qu'un lieu de transmission du savoir et de l'héritage national commun. De plus, le niveau de savoir exigé aux candidats lors des concours a sensiblement baissé, ce que tous les jurys de concours déplorent.

Comment les professeurs qui souffrent de la dévalorisation de leur propre savoir peuvent-ils enseigner de manière sereine et transmettre aux élèves le goût de l'effort intellectuel ? Comment lutter contre la sensation partagée de voir l'enseignement souffrir d'un « égalitarisme vers le bas » ?

Une première conclusion s'impose : le métier d'enseignant devient de moins en moins attractif. Certains postes comme professeur de mathématiques ou professeur en filière technique sont parfois en sous-effectif, forçant certains parents d'élèves à chercher un professeur sur le bon coin (ex. Eragny-sur-Oise, 2013) !

2/ Des positions rapportées à nuancer

Le groupe des Républicains déplore le parti pris du rapporteur qui essaie de démontrer qu'avec la loi de Refondation la formation des enseignants est passée de l'ombre à la lumière, stigmatisant la précédente majorité qui « a sacrifié en 2010 la formation initiale des lauréats des concours de recrutement ». En même temps, il souligne dans son rapport « le choix fait en 2010, tout à fait pertinent, de porter le niveau de recrutement des enseignants à Bac+5 ». Or, cette mastérisation n'impliquait nullement ni l'affectation directe des lauréats en école à temps complet, ni l'abandon de la formation initiale ou continue.

Par ailleurs, il n'est pas honnête de citer à charge le rapport de la Cour des Comptes de février 2012 en focalisant sur le gain budgétaire de 707 millions d'euros en 2011. La cour a précisé dans le même paragraphe que cette économie initiale a été réduite par la création d'emplois de titulaires et par certaines mesures d'accompagnement telles que la rémunération d'étudiants de M2 pendant leur stage de responsabilité, la revalorisation des débuts de carrière, les bourses au mérite ou les indemnités de suivi des étudiants stagiaires et de tutorat. La Cours des Comptes mentionne finalement une **économie totale de 370 millions d'euros** par an (p. 769¹).

3/ Formation et NTIC

Avec l'accélération de l'évolution technologique, notre pays a besoin d'enseignants qui puissent se former en permanence pour rester à la pointe des

¹ Cours des Comptes, rapport public annuel 2012 – février 2012

connaissances et offrir le meilleur à leurs élèves. Aujourd'hui, la formation continue est le plus souvent à l'initiative des enseignants eux-mêmes, ce qui a tendance à **cloisonner les enseignants** avec d'un côté les éléments sensibles aux NTIC et de l'autre ceux qui, hermétiques aux évolutions de la société, ne peuvent plus s'adapter aux nouvelles générations d'élèves.

Les formations massives ouvertes à tous (plus connus sous l'appellation « Massive Open Online Courses » ou MOOC), aujourd'hui en vogue à l'université, n'a été évoqué à aucun moment comme **nouvel outil d'une formation continue**. Pourtant, la formation continue pourrait s'imaginer en ligne avec des « unités » à valider sur des plates-formes de formation. D'ailleurs, ce système existe déjà au sein de grands organismes internationaux ayant de forts besoins en formation interne, comme le Mouvement de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge.

4/ Structures de formation

Le fléchage des moyens vers le budget de l'ESPE pose le problème de **l'autonomie des universités** et risque de dériver vers des structures de type IUFM pourtant décriées et finalement abandonnées.

La formation en alternance (une priorité de l'ancienne majorité, reprise ici dans la proposition 10, p.5) devrait être développée pour l'apprentissage du métier comme les expérimentations réalisées dans les académies de Créteil (MEEF 1^{er} degré) et Guyane (MEEF 1^{er} degré, 2nd degré et enseignement éducatif).

De plus, les ESPE devraient offrir à leurs étudiants deux types de formateurs : des enseignants-chercheurs de culture universitaire et des enseignants justifiant de plusieurs années d'expérience dans différents types d'établissements scolaires.

En ce qui concerne la production de mémoire en M2, il apparaît que la rédaction d'un tel document s'avère particulièrement lourde, surtout lorsqu'elle est couplée à une alternance en établissement scolaire. Par ailleurs, Le sujet des rapports est centré sur les « questions de recherche répondant aux situations concrètes vécues par les stagiaires » (proposition 34). Cette restriction empêche les étudiants de se pencher sur des sujets plus théoriques alors que la rédaction d'un mémoire sanctionne avant tout la capacité à rechercher, organiser les idées et acquérir un savoir spécifique.

On ne peut que applaudir la proposition 29 « assurer systématiquement le **remplacement** du personnel enseignant suivant une formation imposée par l'administration ». En pratique, les nombreuses formations imposées par les réformes lors du troisième trimestre de l'année 2015-2016 ont déstabilisé certaines écoles primaires et collèges qui ont vu leur personnel enseignant partir en masse sans pouvoir les remplacer.

Conclusion

La formation des enseignants devrait se faire par **alternance**, en intégrant **les problématiques réelles** comme la violence ou le respect, en utilisant pleinement les possibilités des **NTIC**, et au sein de **structures pertinentes**. En complément, il est nécessaire de s'interroger sur certaines réformes, en particulier celle des Collèges, et d'en intégrer toutes les composantes dans les formations d'enseignants. Aujourd'hui, certaines nouvelles activités comme les EPI apparaissent comme une perte de temps par le corps enseignant. Or, il est difficile d'imaginer le succès de telles activités transversales sans l'adhésion des professeurs, qui doivent à la fois transmettre aux élèves un contenu, encourager les initiatives et expliquer l'intérêt d'investir du temps et des ressources dans les activités encadrées.