

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

---

*Inspection générale de l'éducation nationale*

*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 au cours de l'année 2015-2016**

**Septembre 2016**

**Pierre DESBIOLLES**

Souâd AYADA  
Carole SEVE  
Florence SMITS  
Pierre VINARD

*Inspecteurs généraux de l'éducation nationale*

**Monique RONZEAU**

Patrick ALLAL  
Dominique FRUSTA-GISSLER  
Annie GALICHER  
Michèle JOLIAT  
Patrick LE PIVERT

*Inspecteurs généraux de l'administration de  
l'éducation nationale et de la recherche*



## SYNTHESE

Le programme de travail annuel 2015-2016 des inspections générales de l'éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) comporte, pour la troisième année consécutive, une mission conjointe sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et, plus largement, sur la mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants.

Le présent rapport s'appuie notamment sur des entretiens menés avec les acteurs de la formation des enseignants dans douze académies : Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Créteil, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Paris, Rennes, Toulouse et Versailles.

### **Le temps de la consolidation des ESPE sur fond de différenciation croissante et de gouvernance partenariale complexe**

#### **Au terme de trois années d'existence, les ESPE consolident leur place dans le paysage universitaire.**

Elles constituent aujourd'hui un réseau de 32 écoles qui, au travers des quatre mentions du master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), assurent la formation initiale de tous les professeurs des écoles, des enseignants du second degré, des conseillers principaux d'éducation et proposent une vaste offre de formation à destination de formateurs. La mission tient à souligner que cet objectif n'a pu être atteint que grâce à la mobilisation exemplaire de tous les acteurs, mobilisation qui a permis de relever, souvent dans l'urgence, parfois dans des conditions difficiles, les défis de la mise en œuvre d'une formation renouvelée. Comme les années précédentes, la mission a été frappée cette année encore par la diversité des situations rencontrées. Cette extrême diversité, inhérente à l'ancrage universitaire des ESPE, ne constitue cependant pas un obstacle à un déploiement équitable de la réforme sur l'ensemble du territoire national, en particulier quand les initiatives prises s'intègrent dans des contextes locaux. Les directions générales du ministère, conscientes de cette diversité, ont accompagné les ESPE au travers de notes sur la mise en œuvre des parcours adaptés, du tronc commun de formation ou encore du mémoire de master, notes dont le contenu a systématiquement nourri la réflexion des interlocuteurs de la mission en ESPE et a bien souvent infléchi leurs pratiques.

Si chacun a bien conscience du caractère prématuré d'un éventuel bilan de la réussite ou de l'échec de la réforme de 2013, et ce malgré les enquêtes, audits et travaux de suivi qui se sont succédé depuis trois ans, il n'en demeure pas moins que tous les acteurs partagent la nécessité de dégager les points de consolidation qui désormais ancrent le nouveau dispositif dans son contexte universitaire et académique, tout comme les points de fragilité, voire des questions sans réponse, qui traduisent souvent de fortes attentes de la part des acteurs. Sans revenir sur des chantiers encore largement ouverts comme la structuration de la recherche autour du champ de l'éducation ou encore la carte des formations qui reste en grande partie à construire, la mission s'est attachée cette année, sans éluder les acquis de la réforme, à apporter des éclairages sur ce qui lui apparaissait comme des freins ou des insuffisances dans son déploiement de nature à justifier un suivi particulier, mais aussi sur des expérimentations réussies susceptibles de faire progresser les bonnes pratiques.

**Une dynamique a été enclenchée qui ne semble plus devoir être remise en cause.** À la rentrée 2015, la solidité de l'organisation mise en place a permis de faire face à une augmentation substantielle des effectifs en première comme en deuxième année du master MEEF. Cette attractivité ne peut être que renforcée par les premiers résultats des concours de recrutement renouvelés, qui montrent que

réussissent mieux ceux des candidats qui ont préparé ces concours au sein des ESPE. Des publics non seulement plus nombreux mais également toujours plus diversifiés ont été accueillis dans les ESPE : des parcours adaptés ont été mis en place pour former des professeurs stagiaires aux parcours antérieurs variés ou accompagner des formateurs en quête de certification. La mission consacre une annexe au cas spécifique de la formation des futurs professeurs de lycée professionnel, exemplaire de la gestion de cette diversité : la problématique des viviers potentiels de candidats aux concours de recrutement de ces professeurs est abordée, ainsi que celle de la mise en œuvre de parcours à flux parfois très faibles et susceptibles d'accueillir des publics d'horizons très différents, pour lesquels il n'existe pas systématiquement de formation disciplinaire adaptée.

**Des interrogations qui demeurent sur le positionnement institutionnel des ESPE et sur la consolidation d'un partenariat efficace au niveau des sites.** La question du positionnement définitif des ESPE entre universités intégratrices et COMUE reste cette année encore d'actualité sur plusieurs sites. Les difficultés inhérentes aux mouvements de regroupement dans l'enseignement supérieur expliquent en grande partie la persistance de ce débat, qui est loin d'être tranché. En ce qui concerne la gouvernance interne et le fonctionnement institutionnel des ESPE, si la mise en place systématique des instances prévues atteste qu'une première étape a manifestement été franchie, il faut désormais aller plus loin en matière de pilotage du « projet ESPE ». L'objectif reste à atteindre d'un mode de gouvernance partenarial structuré dans le cadre d'une politique de site, gouvernance dont le cadre précis pourrait être défini par un document stratégique, tel qu'annoncé par la ministre lors de la clôture de la journée sur les ESPE du 24 mai 2016.

Un des éléments centraux de ce mode de gouvernance partenarial est le budget de projet, qui demeure, du point de vue de la mission, un exercice artificiel largement inopérant, même si son mode de construction a progressé cette année, en particulier quand il a été construit à l'occasion du renouvellement d'un dossier d'accréditation. Une des clés pour l'élaboration du budget de projet réside dans l'identification des apports de chacun des partenaires, qui nécessite que soit au préalable élaborée une cartographie spécifique de l'activité de formation des enseignants. En annexe du rapport figure une proposition de méthodologie élaborée par l'IGAENR et l'université de Lorraine, dans le cadre de la mission, proposition qui constitue une première étape dans la réalisation puis la généralisation progressive d'une telle cartographie à d'autres établissements intégrateurs d'une ESPE.

**Une démarche d'amélioration des dispositifs de formation qui ne peut faire oublier des points de fragilité persistants**

**Une culture commune souvent encore en devenir.** La mission a relevé, cette année, des évolutions positives dans la mise en œuvre du tronc commun de formation, qu'il s'agisse de l'engagement d'équipes plurielles dans sa mise en œuvre, des efforts déployés pour réunir des publics de mentions et de parcours différents malgré des difficultés d'organisation indéniables, de formations davantage ancrées dans la réalité scolaire, de la réorganisation des contenus de formation suite à une note ministérielle dédiée au tronc commun ou encore de la réflexion menée sur des modalités d'enseignement plus interactives.

Néanmoins, des difficultés demeurent. D'une ESPE à l'autre, voire d'une mention ou d'un parcours à l'autre, la mission a relevé une grande disparité des thématiques abordées et des volumes horaires, ce qui rend difficilement plausible la réalité d'une culture commune. Des contraintes récurrentes demeurent sur l'élaboration d'emplois du temps de étudiants et stagiaires, sur le nombre de formateurs qualifiés ou les modalités d'enseignement. Les maquettes n'évoluent qu'à la marge, alors

même que le tronc commun gagnerait à s'inscrire dans un continuum de formation qui déborde le cadre du master MEEF et à s'articuler avec les autres composantes de la formation (stages, mémoire, enseignements disciplinaires).

Enfin, la mission aborde la question de la laïcité et des valeurs de la République, auxquelles les ESPE ont réservé une place importantes après les attentats de janvier 2015. La mission signale que certaines ESPE ont été le théâtre de contestations plus ou moins explicites des valeurs de la République.

**Une professionnalisation des formateurs qui doit s'inscrire dans une véritable politique de gestion des ressources humaines.** La gestion des ressources humaines des ESPE est complexe, du fait de nombreuses spécificités : faible part d'enseignants-chercheurs, faible proportion de professeurs des universités parmi eux, part importante de personnels enseignants du premier et du second degrés affectés dans le supérieur (PRAG et PRCE), présence de formateurs en temps partagé avec l'académie. Pour adosser leur formation à la recherche en et sur l'éducation et devenir de réelles écoles universitaires et professionnelles, il apparaît indispensable que les ESPE renforcent leurs effectifs d'enseignants-chercheurs, en proposant en particulier des transformations de postes second degré en postes de maître de conférences. Ces transformations doivent s'accompagner d'une optimisation de l'utilisation du potentiel enseignant, qui suppose dans un premier temps qu'il soit parfaitement connu, y compris pour les formateurs en temps partagé, et dans un second temps, que chaque catégorie de formateurs soit mieux formée aux nouvelles missions confiées. La mission a pu constater à quel point les réponses aux besoins de formation sont diverses et inégalement développées selon les académies.

**Une préprofessionnalisation qui inscrit la formation des enseignants dans un continuum qui dépasse le cadre du master MEEF.** Débuter dès la licence la formation des étudiants qui se destinent aux métiers du professorat et de l'éducation afin de les préparer au mieux au master MEEF, mais également leur permettre de conforter leur choix, sont les objectifs d'une préprofessionnalisation qui, depuis quelques années, a pris la forme de modules d'initiation proposés dans des licences disciplinaires ou de licences pluridisciplinaires, plus particulièrement destinées à former les futurs professeurs des écoles. Il reste cependant nécessaire d'évaluer l'impact sur la réussite au concours et, plus largement, les avantages que ces modalités de professionnalisation procurent en termes d'acquisition de compétences professionnelles aux enseignants qui les ont suivies avant de pouvoir tirer des conclusions nettes sur leur intérêt.

Cette préprofessionnalisation s'incarne également dans le dispositif « étudiant apprenti professeur » (EAP), qui s'est substitué à la rentrée 2015 à l'ancien dispositif des emplois d'avenir professeur, dans le cadre du plan national de développement de l'apprentissage. Malgré une mise en œuvre complexe dans un calendrier contraint, ce dispositif est plébiscité par les étudiants, qui soulignent la pertinence d'un dispositif qui leur permet de mieux cerner le métier auquel ils se destinent et contribue à l'acquisition de gestes professionnels.

L'année 2015-2016 a également vu se dérouler l'expérimentation d'une première année de master MEEF en alternance, qui a concerné la mention premier degré dans deux académies rencontrant des difficultés de recrutement, celle de Créteil et celle de Guyane. L'académie de Créteil a accueilli une centaine d'étudiants dans un M1 premier degré en alternance, qui se sont déclarés satisfaits de leur découverte du métier d'enseignant, ont apprécié une rémunération qui leur est nécessaire pour leur

permettre de poursuivre leurs études et dont le taux de succès au concours é été supérieur à celui des étudiants en régime normal.

**L'enjeu majeur de la formation continue et continuée des enseignants.** La loi de juillet 2013 a prévu que les ESPE participent à la formation continue des enseignants et des personnels d'éducation. La mission a constaté que la plupart des ESPE ne sont que modestement impliquées dans l'élaboration du plan académique de formation mais qu'elles sont, en revanche, des partenaires privilégiés de sa mise en œuvre. La formation des enseignants nouvellement titularisés est encore très peu développée dans les ESPE, ce que la mission regrette. Enfin, il apparaît que les universités se sont récemment emparées de la formation de leurs enseignants-chercheurs et en particulier de celle des maîtres de conférences nouvellement recrutés. La plupart des ESPE ne jouent qu'un rôle modeste dans cette formation, même si quelques-unes se sont positionnées pour co-construire des formations, le plus souvent avec leur université intégratrice.

### **Mieux répondre sur le long terme aux enjeux de la professionnalisation**

**Une évaluation interne et externe des formations MEEF qui doit se développer.** Après trois années d'existence, près de deux tiers des ESPE ont mis en œuvre des processus d'autoévaluation, que la mission juge indispensable. Une construction systématique d'une démarche qualité au niveau des ESPE est d'autant plus importante qu'elle s'inscrit dans le cadre plus large du processus d'accréditation piloté par la DGESIP, mais aussi, à court terme, dans le contexte d'une évaluation des masters MEEF par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) qui reposera essentiellement sur une auto-évaluation réalisée par l'ESPE.

**Dans le premier degré, une professionnalisation dont les modalités doivent s'adapter davantage aux réalités du terrain.** La mission relève plusieurs difficultés spécifiques au premier degré dans la mise en œuvre de la professionnalisation. L'organisation de l'alternance est plus complexe que dans le second degré, le choix des supports d'accueil étant soumis à de plus grandes contraintes (faible nombre de supports appropriés en particulier), et conduit à des organisations très différentes d'une ESPE à l'autre voire, dans une académie, d'un département à l'autre. Les stagiaires partagent souvent une classe avec un maître titulaire dont la disponibilité est faible ou qui ne se sent pas systématiquement investi d'une mission d'accompagnement, ce qui entraîne une coordination entre les deux enseignants rarement satisfaisante. Enfin, les tuteurs de terrain sont, là encore contrairement au second degré, rarement dans l'établissement, ce qui rend leurs interactions avec les stagiaires moins faciles à organiser.

**L'enjeu du transfert des résultats de la recherche vers les formations : l'Institut Carnot de l'éducation en Auvergne-Rhône-Alpes.** Une expérimentation d'Institut Carnot de l'éducation (ICÉ) est actuellement menée dans la région Auvergne Rhône-Alpes, en appui avec l'IFÉ / ENS de Lyon. Cet ICÉ se veut un espace structuré de dialogues et d'échanges, dont l'objectif est d'aider au développement de partenariats entre les acteurs de la recherche et ceux du système éducatif. Un appel à manifestation d'intérêt (AMI), lancé mi-janvier 2016, a permis d'identifier une cinquantaine de projets qui seront soutenus.

**En conclusion,** la mission souligne l'importance fondamentale d'une évaluation dans la durée des effets de la nouvelle formation sur la qualité des enseignants et de leur pratique professionnelle. Il importe dès aujourd'hui d'en définir les indicateurs et les attendus, et de traiter avec rigueur la question de la mesure de la qualité de la formation dispensée à nos futurs enseignants et de ses

effets sur la réussite des élèves ce qui suppose par exemple « d'entrer dans la classe » afin d'être au plus près des pratiques professionnelles. Si les questions de gouvernance, de pilotage, de moyens ont souvent été traitées en priorité tant par les acteurs eux-mêmes que par les évaluateurs ces trois dernières années, si les réponses apportées ont permis de progresser sur nombre d'entre elles, cela ne signifie aucunement que les difficultés et tensions qu'elles ont engendrées aient totalement disparu ; ce constat doit conduire à une vigilance particulière sur la poursuite du suivi, du pilotage et de l'accompagnement du nouveau dispositif construit autour des ESPE. La mission a toutefois constaté, et il faut s'en réjouir, que même si le fonctionnement du nouveau dispositif de formation doit encore être finalisé sur certains points, les acteurs se sont emparés, sans attendre, des nouvelles opportunités qui leur étaient offertes et sont aujourd'hui porteurs d'initiatives et de nombreux projets innovants.





## SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Le temps de la consolidation des ESPE sur fond de différenciation croissante et de gouvernance partenariale complexe.....</b>	<b>2</b>
1.1. Des ESPE aux trajectoires de plus en plus singulières.....	2
1.1.1. <i>Les effets du poids de l'histoire conjugués à des difficultés de gouvernance persistantes dans quelques ESPE.....</i>	<i>2</i>
1.1.2. <i>La confirmation d'un mode différencié de mise en œuvre de la réforme .....</i>	<i>3</i>
1.1.3. <i>Des interrogations demeurent sur le positionnement institutionnel des ESPE en lien direct avec les restructurations en cours dans le champ de l'enseignement supérieur.....</i>	<i>3</i>
1.2. La question majeure de la consolidation d'un partenariat efficace au niveau des sites .....	5
1.2.1. <i>Conforter le partenariat entre tous les acteurs dans un mode de gouvernance partagé et formalisé .....</i>	<i>5</i>
1.2.2. <i>Si le budget de projet demeure un exercice artificiel largement inopérant, son mode de construction a progressé cette année.....</i>	<i>6</i>
1.2.3. <i>L'élaboration d'une cartographie spécifique de l'activité de formation des enseignants pour mieux maîtriser les enjeux économiques .....</i>	<i>8</i>
1.3. Les conséquences de l'augmentation des effectifs à la rentrée 2015 .....	10
1.3.1. <i>Une augmentation sensible des effectifs en master MEEF à la rentrée 2015.....</i>	<i>10</i>
1.3.2. <i>Une plus forte attractivité qui induit de nouvelles contraintes.....</i>	<i>13</i>
1.3.3. <i>La question de la clarification des modalités d'inscription en master MEEF reste d'actualité.....</i>	<i>15</i>
1.3.4. <i>Des profils d'étudiants qui gagneraient à être mieux connus pour un pilotage plus efficace.....</i>	<i>16</i>
1.4. Une diversité des publics accueillis toujours plus grande.....	17
1.4.1. <i>Des situations toujours plus nombreuses de stagiaires en parcours adaptés.....</i>	<i>17</i>
1.4.2. <i>Une offre de formation étendue à un public toujours plus nombreux.....</i>	<i>18</i>
1.4.3. <i>Le cas spécifique des futurs professeurs de lycée professionnel .....</i>	<i>18</i>
<b>2. Une démarche d'amélioration des dispositifs de formation qui ne peut faire oublier des points de fragilité persistants .....</b>	<b>22</b>
2.1. Quelle réalité pour une culture commune encore en devenir ?.....	22
2.1.1. <i>Le constat partagé d'évolutions positives.....</i>	<i>22</i>
2.1.2. <i>Des difficultés persistantes qui peinent à se résorber.....</i>	<i>25</i>
2.1.3. <i>Les questions qui demeurent ouvertes .....</i>	<i>29</i>

2.2.	Le positionnement et la professionnalisation des formateurs doivent s'inscrire dans une véritable politique de gestion des ressources humaines des ESPE .....	29
2.2.1.	<i>Les ressources humaines des ESPE : des ressources en nombre, mais soumises à de fortes contraintes.....</i>	29
2.2.2.	<i>L'apport essentiel mais insuffisamment valorisé des formateurs académiques et des tuteurs de terrain .....</i>	33
2.2.3.	<i>La nécessité de compétences nouvelles pour répondre aux enjeux de la réforme.....</i>	34
2.3.	Des parcours adaptés à un public toujours plus diversifié.....	39
2.3.1.	<i>La diversification des parcours, une impérieuse nécessité.....</i>	39
2.3.2.	<i>Des parcours qui répondent de mieux en mieux aux besoins des stagiaires au prix d'une organisation qui reste complexe.....</i>	40
2.3.3.	<i>Un mémoire de master qui trouve progressivement sa place .....</i>	42
2.4.	Une préprofessionnalisation qui inscrit la formation des enseignants dans un continuum qui dépasse le cadre du master MEEF.....	43
2.4.1.	<i>Une préprofessionnalisation en licence qui se dessine et dont les effets restent à évaluer.....</i>	43
2.4.2.	<i>Le dispositif « étudiant apprenti professeur » : premier bilan .....</i>	44
2.4.3.	<i>L'expérimentation du M1 MEEF par alternance .....</i>	47
2.5.	L'enjeu majeur de la formation continue et continuée des enseignants.....	49
2.5.1.	<i>Une implication des ESPE modeste dans l'élaboration du plan académique de formation, plus forte dans la mise en œuvre.....</i>	49
2.5.2.	<i>Une formation continuée n'est qu'exceptionnellement proposée en ESPE.....</i>	51
2.5.3.	<i>Un développement sensible de la formation des formateurs .....</i>	52
2.5.4.	<i>Une formation au et par le numérique encore embryonnaire dans la plupart des ESPE, même si des équipes s'engagent dans la production de ressources numériques .....</i>	52
2.5.5.	<i>Une offre de formation continue des enseignants du supérieur qui se dessine.....</i>	53
<b>3.</b>	<b>Mieux répondre sur le long terme aux enjeux de la professionnalisation .....</b>	<b>54</b>
3.1.	Une évaluation interne et externe des formations MEEF qui doit se développer.....	54
3.2.	Une professionnalisation dont les modalités doivent s'adapter davantage aux réalités du terrain, tout au moins dans le premier degré .....	55
3.3.	La lisibilité du dispositif s'améliore grâce à une communication qui se professionnalise mais qui reste cependant à l'entrée de la classe .....	58
3.4.	Premiers retours sur les concours rénovés .....	59
3.5.	La question essentielle du transfert des résultats de la recherche vers les formations : l'initiative de l'Institut Carnot de l'éducation (ICé) en Auvergne-Rhône-Alpes.....	60

3.5.1.	<i>Les débats sur la recherche en et sur l'éducation soulignent la priorité à donner au transfert des résultats de la recherche .....</i>	60
3.5.2.	<i>Le projet des Instituts Carnot de l'éducation .....</i>	61
3.5.3.	<i>Les enseignements à tirer de la mise en place de l'ICÉ pilote .....</i>	62
3.5.4.	<i>La mise en place de l'ICÉ pilote met en exergue des points de vigilance .....</i>	63
<b>Conclusion</b>	<b>.....</b>	<b>65</b>
<b>Préconisations</b>	<b>.....</b>	<b>66</b>
<b>Annexes</b>	<b>.....</b>	<b>71</b>



## Introduction

Le programme de travail annuel 2015-2016 des inspections générales de l'éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) comporte, pour la troisième année consécutive, une mission conjointe sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et plus largement sur la mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants. Chacun comprend bien aujourd'hui que la construction des ESPE et, au-delà, la mise en œuvre d'un projet ambitieux de formation des enseignants conforme aux attendus de la réforme de 2013, est devenue un enjeu stratégique majeur pour les universités et pour l'éducation nationale.

Lors de cette troisième année de formation dans les ESPE, la mission a privilégié une approche qualitative en s'attachant à rendre compte des effets de la réforme autour de cinq thématiques.

La consolidation du mode de fonctionnement de chacune des ESPE visitées, au regard des objectifs de la réforme, est tout d'abord considérée. La mission a été particulièrement attentive à l'élaboration et à la mise en œuvre des budgets de projet et, plus largement, au modèle économique retenu. La politique de gestion des ressources humaines a également fait l'objet d'un examen spécifique, en particulier ce qui relève du recrutement des formateurs et des enseignants-chercheurs de l'ESPE. La mission s'est aussi attachée à analyser l'évolution du positionnement institutionnel et conventionnel avec l'ensemble des partenaires du site ainsi que les éventuels systèmes d'évaluation de la réforme mis en place dans les ESPE.

Le rôle des ESPE dans la formation continue, dont la mission a pu constater lors des deux premières années qu'il était resté le plus souvent embryonnaire, est également l'une des thématiques retenues. Est en particulier examiné le rôle des ESPE dans l'accompagnement de la mise en œuvre de la réforme de la scolarité obligatoire, dans le développement du numérique et dans celui des actions destinées aux formateurs des ESPE.

La professionnalisation effective de la formation est également abordée, qu'il s'agisse de la construction d'une culture commune, de l'évolution des modalités d'accueil des publics diversifiés notamment au sein de la deuxième année du master (parcours adaptés), de la mise en œuvre du mémoire en deuxième année de master ou du continuum de formation.

Le suivi et l'évaluation d'expérimentations font l'objet d'une approche spécifique, en particulier la mise en œuvre de l'Institut Carnot de l'éducation en Auvergne-Rhône-Alpes, la mise en place de l'alternance dans la première année de master MEEF et celle du nouveau dispositif EAP (étudiants apprentis professeurs). De plus, la réalisation d'une cartographie économique de l'activité de formation des enseignants a été initiée en partenariat avec l'université de Lorraine et sera également présentée dans le rapport.

Ce même rapport inclut enfin un focus sur la formation des professeurs de lycée professionnel.

D'un point de vue méthodologique, la mission s'est appuyée :

- sur un échantillon de douze académies qui ont fait l'objet de visites approfondies : Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Créteil, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Paris, Rennes, Toulouse, et Versailles ;

- sur de nombreuses auditions, notamment des directions générales du MENESR en charge du dossier de la formation des enseignants (DGESIP / DGESCO / DGRH), des acteurs du monde de l'enseignement supérieur (réseau des ESPE, CPU, HCERES, recteurs, association des directeurs généraux des services d'EPSCP) ;
- sur les constats effectués par les correspondants académiques (COAC) de l'IGAENR à l'occasion de la préparation de la rentrée 2015.

## **1. Le temps de la consolidation des ESPE sur fond de différenciation croissante et de gouvernance partenariale complexe**

### **1.1. Des ESPE aux trajectoires de plus en plus singulières**

#### **1.1.1. Les effets du poids de l'histoire conjugués à des difficultés de gouvernance persistantes dans quelques ESPE**

La mission avait souligné dans ses rapports précédents à quel point les conséquences de l'intégration des IUFM dans les universités continuaient à peser sur le fonctionnement de certaines ESPE. Même si cette année les constats opérés confirment une nette évolution vers une intégration renforcée des ESPE en tant que composante universitaire, on ne peut ignorer que des situations difficiles perdurent dans quelques ESPE, situations souvent liées historiquement à un transfert compliqué de l'ex-IUFM, mais aussi à des spécificités institutionnelles héritées de la période de mise en place des ESPE.

Des tensions se sont ainsi manifestées à l'occasion de la procédure de renouvellement des accréditations de certaines ESPE et ont à nouveau cristallisé des conflits qui n'avaient pas été résolus depuis leur création. On a pu par exemple cette année observer l'élaboration simultanée de deux dossiers d'accréditation<sup>1</sup>, l'un par l'université intégratrice, l'autre par l'une des universités partenaires à laquelle s'est jointe une partie du corps enseignant de l'ESPE, en conflit ouvert avec la direction de son école depuis plusieurs mois. La mission note que cette péripétie inédite a été l'occasion pour la tutelle de rappeler que l'accréditation d'une ESPE ne pouvait valider que le seul projet de l'académie en matière de formation des enseignants et non des projets universitaires concurrents.

On peut regretter que d'autres situations que l'on pourrait qualifier d'atypiques aient continué à peser cette année sur le bon fonctionnement des ESPE concernées. Dans deux académies subsistaient en effet à la rentrée dernière des composantes « doublons » des ESPE concentrant les moyens antérieurement alloués aux ex-IUFM et qui n'avaient pas été redéployés vers les ESPE à leur création. Les ambiguïtés qui perdurent depuis lors du fait de l'existence de deux structures parallèles dédiées à la formation des enseignants nuisent à la lisibilité et à l'efficacité du dispositif de formation mis en place, en particulier dans la construction d'un partenariat équilibré entre toutes les composantes impliquées, qu'elles relèvent de la même université intégratrice<sup>2</sup> ou de deux EPSCP différents (COMUE intégratrice et université<sup>3</sup>). La mission se félicite que l'une des deux situations ait

---

<sup>1</sup> ESPE d'Aquitaine.

<sup>2</sup> université de Cergy-Pontoise (ESPE de l'académie de Versailles / Institut de l'éducation).

<sup>3</sup> COMUE Languedoc-Roussillon (ESPE) et université de Montpellier (Faculté d'éducation).

pu évoluer positivement au cours de l'année écoulée, par une fusion statutaire des deux structures « concurrentes »<sup>4</sup> au sein d'une seule et même composante de l'université intégratrice.

### **1.1.2. La confirmation d'un mode différencié de mise en œuvre de la réforme**

Les données organisationnelles et qualitatives remontées des académies, qu'elles émanent des directeurs d'ESPE par le biais de l'enquête menée par les trois directions générales pour l'année 2015-2016 ou des services académiques et des corps d'inspection, démontrent que de très nombreuses initiatives en matière de formation des tuteurs et des formateurs, de prise en charge différenciée des parcours ou encore de structuration de la recherche ont été prises. Des procédures, des outils, des partenariats locaux, des actions de communication se développent localement autour de l'usage du numérique, ou d'une plus grande lisibilité des parcours et des compétences attendues.

Dans le même temps, les visites effectuées par la mission montrent également l'extrême diversité des situations, ce qui en soi ne constitue pas un obstacle à un déploiement équitable de la réforme sur l'ensemble du territoire national, dès lors que les effets de ces initiatives sont évalués et diffusés au niveau de toutes les ESPE. Il faut ainsi se féliciter des démarches qualité engagées dans un nombre croissant d'ESPE, en net progrès par rapport à l'an dernier, construites le plus souvent sur la base d'enquêtes menées auprès des fonctionnaires stagiaires et des étudiants. De même, l'action des conseils de perfectionnement (là où ils existent) en termes d'évaluation des formations en temps réel et d'évolution des maquettes, complète utilement les procédures d'autoévaluation mises en place.

Si cette différenciation, consubstantielle à la dimension universitaire, peut apparaître comme légitime et adaptée aux situations locales, trois points semblent toutefois mériter une attention particulière en matière d'évaluation des conséquences des choix opérés et appelleront sans doute à court terme une harmonisation voire un cadrage national :

- le modèle économique du projet ESPE ;
- le contenu et l'organisation du tronc commun de formation ;
- la maîtrise des très nombreux parcours adaptés organisés en réponse à la multiplicité des profils des stagiaires.

### **1.1.3. Des interrogations demeurent sur le positionnement institutionnel des ESPE en lien direct avec les restructurations en cours dans le champ de l'enseignement supérieur**

La question du positionnement définitif des ESPE entre universités intégratrices et COMUE, déjà évoquée l'an dernier dans le précédent rapport de la mission, demeure cette année encore d'actualité sur plusieurs sites. Les difficultés inhérentes aux mouvements de regroupement dans l'enseignement supérieur expliquent en grande partie la persistance de ce débat, qui est loin d'être tranché. Plusieurs cas de figure se présentent :

- des ESPE qui, dès l'origine, ont été rattachées à une COMUE, mais qui soit peinent à y trouver leur place faute d'une structure d'accueil suffisamment solide, soit s'interrogent sur le maintien de la solution transitoire de portage par une université partenaire, mise

---

<sup>4</sup> Intégration de l'Institut de l'éducation de l'université de Cergy Pontoise dans l'ESPE fin 2015.

en place dans l'attente du passage des COMUE aux responsabilités et compétences élargies (RCE<sup>5</sup>) ;

- des ESPE qui rencontrent des difficultés dans leur université intégratrice du fait d'un partenariat universitaire déficient sur le site et pour lesquelles l'hypothèse d'un transfert à la COMUE est présentée comme une solution adaptée ;
- des ESPE qui vivent mal leur faible marge de manœuvre au sein d'une université elle-même autonome et réclament une meilleure reconnaissance de leurs spécificités, tout en s'inscrivant nécessairement dans une articulation étroite avec le milieu professionnel, représenté par l'État employeur via les services académiques.

La seule expérience réelle bien que partielle d'intégration d'une composante ESPE au sein d'une COMUE, celle de l'ESPE Lille Nord-de-France, n'a toujours pas abouti à ce jour, même si *a priori* le processus est cette fois près de son terme. En l'espèce, il convient de rappeler que de nombreux préalables d'ordre administratif et réglementaire devaient être levés avant le transfert effectif d'une composante ESPE au sein d'une COMUE. Au nombre de ces préalables figurait notamment la capacité des COMUE à gérer les personnels qui leur étaient affectés et la masse salariale correspondante, ce qui supposait le passage de la structure d'accueil aux responsabilités et compétences élargies. La mission note que, sur ce point, la situation a été clarifiée en 2016 par le MENESR qui a proposé au titre des cinquante premières mesures de simplification de l'enseignement supérieur, une mesure (n° 41) visant à faciliter le passage de droit des COMUE qui le souhaitent aux RCE sous réserve :

- que ce passage ne fasse pas obstacle à la poursuite du mouvement de structuration du site ;
- que la COMUE s'engage à respecter un cahier des charges du passage aux RCE (actuellement en cours d'élaboration) ;
- que l'organisation des fonctions support des COMUE s'appuie prioritairement sur celles des établissements membres sans duplication ou création de doublons.

Cette proposition, qui avait également été formulée par l'IGAENR dans son rapport sur la simplification du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche et de leurs laboratoires<sup>6</sup>, est de nature à débloquer un certain nombre de demandes émanant des COMUE en vue de bénéficier rapidement des RCE. Si l'on prend le cas lillois, que l'IGAENR a été chargée d'accompagner à la demande du ministère, les analyses menées montrent que puisque l'importance et la densité, à un moment donné, de l'activité de formation des enseignants, pouvaient justifier un transfert des moyens de l'ESPE d'un établissement membre vers la COMUE, il était logique que celle-ci bénéficie des mêmes conditions de gestion que cet EPSCP. Il n'est pas certain toutefois que cette mesure de portée générale suffise à régler la prise de décision politique au niveau d'un site en faveur du transfert d'une ESPE comme solution aux tensions existantes.

---

<sup>5</sup> Le passage aux RCE est prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités n° 2007-1199 du 10 août 2007 dite loi LRU.

<sup>6</sup> Rapport de l'IGAENR n° 2016-014, *Simplification du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche et de leurs laboratoires*, février 2016.



## **1.2. La question majeure de la consolidation d'un partenariat efficace au niveau des sites**

Si la loi de refondation de l'École de la République place les ESPE au sein des universités ou de leurs regroupements porteurs institutionnels des écoles, cet ancrage ne se conçoit qu'en partenariat avec les autres acteurs de la formation des enseignants que sont les autres universités du site et les représentants de l'État employeur. Cette structuration qui sous-tend une formation professionnelle universitaire n'est pas inédite dans le monde de l'enseignement supérieur, elle se met progressivement en place autour des ESPE, mais l'on perçoit bien que les difficultés rencontrées sont encore nombreuses et freinent quelque peu la consolidation de ce partenariat qui se veut multiple et efficient. Au bout de ces trois années d'existence, une première étape a manifestement été franchie en termes de gouvernance interne et de fonctionnement des ESPE. Il faut désormais aller plus loin en matière de pilotage de ce qu'il convient encore d'appeler, pour ce qui relève de ce pilotage, le « projet ESPE » afin de doter les acteurs des instruments nécessaires pour en maîtriser la dimension économique.

### **1.2.1. Conforter le partenariat entre tous les acteurs dans un mode de gouvernance partagé et formalisé**

#### **Une gouvernance interne stabilisée en quête d'efficacité**

La gouvernance des ESPE est en recherche d'équilibre entre la concentration des tâches sur un directeur et son équipe proche et une répartition en sous-directions multiples (formation premier degré, formation second degré, recherche - innovation, ressources humaines) et divers chargés de mission (tronc commun, numérique, relations internationales), cette dispersion risquant de rendre le pilotage inopérant. Il est difficile aujourd'hui d'évaluer l'efficacité de tel ou tel mode d'organisation et de fonctionnement interne tant les contextes des différentes ESPE sont variés et ce pour de multiples raisons telles que le positionnement historique des ex-IUFM et de leurs personnels, les ressources humaines disponibles, la qualité du partenariat entre les universités du site, ou encore le périmètre de leur action (nombre d'universités, nombre d'étudiants, nombre de stagiaires, étendue territoriale de l'académie et nombre de sites de formation).

Ainsi, la personnalité des acteurs en présence ou encore la stabilité des équipes du côté de l'ESPE, des universités ou de l'employeur sont des facteurs à prendre en considération. Alors même que le modèle de gouvernance n'est pas totalement stabilisé, il est ainsi fréquent que, d'une année à l'autre, les interlocuteurs changent. Ces situations résultent parfois de motifs réglementaires (départ à la retraite, mutation) ou électoraux, d'autres sont purement conflictuels et relèvent exclusivement du registre des relations humaines. Néanmoins, pour chaque cas, la nature des relations entre les représentants des différents partenaires du projet ESPE doit alors à nouveau être mise à l'épreuve.

Si l'on prend le cas des ESPE franciliennes, ce facteur se trouve également renforcé par la perméabilité des frontières académiques assumée par le MENESR et considérée comme naturelle par les étudiants et les personnels. Les partenaires doivent alors s'entendre dans le cadre du territoire de la région académique. Quoi qu'il en soit, au sein de ces systèmes de gouvernance complexes, les directeurs d'ESPE déclarent éprouver des difficultés à trouver une place reconnue, d'autant que les récentes élections de nouveaux présidents d'université, notamment à la tête des universités intégratrices, ont pu voir émerger des équipes présidentielles moins sensibles aux spécificités déclarées des ESPE. Ainsi, pour plusieurs ESPE, les questions relatives à l'inscription des étudiants, à

la répartition des moyens, notamment humains, ou au recrutement vont à nouveau se trouver au centre des débats et ce d'autant que les budgets de projet n'ont pas encore réussi à jouer leur rôle d'élément d'arbitrage ou sont encore sujets de crispation (cf. *infra*).

Parmi les difficultés de gouvernance récurrentes soulignées par les directeurs d'ESPE, la mission note :

- la difficile coordination des centres du premier degré et les relations tendues avec plusieurs équipes enseignantes « historiques » ;
- la lente stabilisation des équipes de direction et la reconnaissance de leur fonction ;
- le recrutement des enseignants-chercheurs et l'adossement de ce recrutement à un projet de recherche en enseignement ou plus largement dans le champ de l'éducation ;
- les coopérations inter académiques, en dehors de celles développées en région Île-de-France qui s'installent progressivement (calendrier commun, documents de suivis harmonisés, accueil inter académique des tuteurs de terrain par discipline) malgré les difficultés de transport.

### **Un mode de gouvernance partenarial qui doit être mieux structuré dans le cadre d'une politique de site**

L'absence de formalisation du nouveau mode partenarial de prise en charge de la formation des enseignants n'a pas facilité la résolution des difficultés soulevées par les interventions conjointes de l'ESPE composante universitaire, des universités partenaires, des services académiques et, au-delà, de tous ceux qui concourent à la réalisation du « projet ESPE » dans le monde scolaire comme dans celui de l'enseignement supérieur. La mission avait relevé l'an dernier que, faute de cadre réglementaire, de nombreuses initiatives avaient été prises pour répondre à ce besoin d'institutionnalisation du pilotage du partenariat, ce qui avait souvent donné lieu à la constitution d'instances ad hoc informelles

Les annonces de la ministre lors de la clôture de la journée sur les ESPE du 24 mai 2016 visent à combler cette lacune en prévoyant de donner un cadre précis à ce partenariat sous la forme d'un document stratégique incluant le budget de projet. La mission recommande un travail préalable de diagnostic des situations existantes par les directions générales en lien avec le réseau des ESPE et la conférence des présidents d'université (CPU) notamment, afin que le caractère stratégique préconisé puisse être validé dans le cadre de la politique globale du site.

#### **1.2.2. Si le budget de projet demeure un exercice artificiel largement inopérant, son mode de construction a progressé cette année**

Cette année, comme l'an passé, le budget de projet (BP), aux dires de tous les interlocuteurs rencontrés par la mission, reste encore largement inexistant en tant qu'outil stratégique ou/et de pilotage. Il est loin de traduire une politique affirmée des partenaires autour de la formation des futurs professionnels de l'enseignement et de l'éducation et n'est bien souvent que la compilation des contributions des différents partenaires, universités et État. Dans un cas, il y a même confusion, dans les propos du directeur de l'ESPE, entre le budget de l'ESPE et le budget de projet, le directeur estimant que le budget de projet « ne sert à rien ». Ce budget de projet concentre encore de

nombreuses critiques que la mission estime justifiées : il n'est pas un instrument de pilotage, il n'a pas de caractère prévisionnel et il reste sans lien avec l'exécution du budget de l'ESPE.

Cependant, cette année, la mission a constaté des avancées notables dans le mode d'élaboration du budget de projet. Il a généralement été préparé sans grande difficulté et de façon consensuelle. Certes, il est le plus souvent purement déclaratif et, ses chiffres résultant du compromis trouvé entre les partenaires, sa portée reste limitée. Même si personne n'est dupe et que la question de la sincérité des déclarations sous-tend cette forme d'entente entre les partenaires, cette entente a le mérite d'exister. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que la révision du mode de calcul des contributions et reversements des partenaires apparaisse encore comme un point de discussion à l'ordre du jour pour l'année à venir.

Par ailleurs, même si l'exercice n'a pas encore abouti, la réflexion sur le budget de projet est engagée dans la plupart des académies visitées. Un budget de projet comme outil stratégique pourrait voir le jour l'an prochain grâce à :

- la création d'une structure de type observatoire des formations (développement d'outils d'appui à la régulation des formations) pour définir des orientations d'un futur budget stratégique ;
- la mise en perspective du projet et du budget, en particulier par le déploiement d'une démarche analytique en coûts complets, par la définition d'unités de compte et de valeurs communes, ou encore par l'accord sur une grille commune de répartition des charges ;
- la valorisation plus précise de l'apport de l'État ;
- la mise en place d'une cartographie économique de l'activité de formation des enseignants (cf. *infra*).

Dans certaines académies, la démarche de budget de projet est nettement plus avancée et reflète un regard commun sur l'ESPE, en particulier quand il a été construit parallèlement à la démarche du dossier d'accréditation. Dans ce cas, la mission a pu ainsi constater que le budget de projet 2016 figurant dans le dossier d'accréditation 2016-2020, la valorisation des contributions de chaque partenaire en heures, équivalents temps plein (ETP) et mètres carrés a été réalisée sur la base d'un coût moyen unique estimé en commun par les principaux partenaires. Le coût complet a donc pu être calculé, en partie, sur la base de ces taux moyens partagés. Toutefois, la note d'accompagnement de ces budgets de projet indique que la situation restera en l'état jusqu'en 2020 sauf régulations nécessaires. L'outil stratégique au service du développement de l'ESPE reste donc largement à construire. La production d'un budget de projet en tant qu'outil stratégique est donc l'enjeu des discussions qui commencent cette année.

Il faut enfin noter que des équipes d'ESPE ont regretté ne pas avoir reçu la formation au budget de projet annoncée par le ministère dans le cadre du Réseau des ESPE. Elles estiment avoir travaillé (ou devoir travailler) sans repères suffisants.

Quelques partenaires s'engagent dans une démarche de contrat d'objectifs et de moyens (COM) alors que d'autres n'y sont pas favorables dans la mesure où la démarche n'est pas obligatoire. À ce jour, on ne peut que constater l'absence d'exemple probant de COM conclu entre une ESPE et son

établissement de rattachement, susceptible de répondre aux difficultés d'équilibre économique de l'ensemble du projet de formation des enseignants, et ceci pour une raison évidente qui tient à la dimension du COM interne inapplicable aux partenaires extérieurs de l'ESPE.

Enfin, pour ce qui concerne le budget propre intégré (BPI) de la composante ESPE, le diagnostic effectué par la mission l'an dernier se confirme ; il est élaboré et géré comme celui des autres composantes universitaires, même si certains d'entre eux sont en quelque sorte sanctuarisés.

### **1.2.3. L'élaboration d'une cartographie spécifique de l'activité de formation des enseignants pour mieux maîtriser les enjeux économiques**

La mission dans son rapport de suivi d'octobre 2015 avait mis l'accent sur la faible lisibilité de l'équilibre économique du projet de formation des enseignants porté par l'ESPE, ce qui n'était pas sans conséquences sur le pilotage du dispositif et pouvait potentiellement être source de tensions. La difficulté de disposer de données fiables et consolidées sur les effectifs inscrits en master MEEF, un mode de construction des budgets de projet ne reposant pas sur des données financières et comptables exécutées, et au-delà, les réticences de certains partenaires à partager des unités de compte communes, peuvent expliquer ce diagnostic. La recommandation de la mission face à ce constat portait sur la nécessité de construire des éléments de cadrage méthodologiques en vue d'établir une traçabilité de l'ensemble des données économiques caractérisant l'activité de formation des enseignants, bien au-delà du périmètre de la seule composante ESPE.

La piste d'une cartographie économique<sup>7</sup> de l'ensemble des activités concourant à la formation des enseignants a été retenue et explorée cette année avec le concours de l'université de Lorraine qui a accepté d'expérimenter la construction d'une méthodologie spécifique en lien avec l'IGAENR. L'objectif est double : d'une part renforcer grâce à la cartographie les liens entre vision stratégique et allocation interne des moyens en cherchant à outiller la construction d'un budget autour du projet, d'autre part mettre en évidence l'importance du financement que l'établissement intégrateur et les partenaires doivent apporter à cette activité pour l'équilibrer en fonction du besoin de financement ainsi calculé.

À cet effet, une réflexion a été menée conjointement sur les définitions des périmètres d'activité concernés et le calcul des coûts complets afférents, afin de traduire les contributions apportées tant par les acteurs universitaires que par les acteurs académiques et de permettre ainsi une régulation du fonctionnement du dispositif en fonction de ces apports respectifs. Cette cartographie serait en outre de nature à intégrer la dimension pluriannuelle qui fait actuellement défaut aux budgets de projet.

Cette meilleure connaissance des coûts liés à l'activité de formation des enseignants est en effet essentielle pour plusieurs raisons :

- objectiver les situations entre composantes au sein de l'université intégratrice ;
- favoriser l'optimisation des coûts et leur comparabilité entre ESPE ;
- sécuriser la soutenabilité de l'offre de formation MEEF en lien avec le dossier d'accréditation ;

---

<sup>7</sup> Rapport de l'IGAENR n° 2013-079 *Guide méthodologique en vue de la réalisation d'une cartographie économique et d'une analyse stratégique des activités des universités*, juillet 2013.

- étayer un système d'allocation des moyens efficace.

Le travail mené avec l'université de Lorraine a pu s'appuyer sur la grande expérience de cet établissement en matière de cartographie économique, qu'elle pratique et développe depuis 2013 tant pour les activités de l'établissement que pour l'activité de recherche de la région.

La première étape a consisté à clarifier le périmètre de l'étude ainsi que sa finalité. Ont été ainsi successivement étudiés :

- la finalité de la cartographie qui doit être un outil de réflexion et d'aide à l'élaboration du budget de projet mais qui ne s'y substitue pas ;
- le périmètre qui comprend, au-delà de l'apport de la composante ESPE, celui des autres composantes, des universités partenaires et des services académiques ;
- les données qui doivent être aussi exhaustives que possibles : dépenses de personnel / de fonctionnement / prise en compte d'une part forfaitaire spécifique des fonctions support de l'université intégratrice / apports du rectorat / ressources propres.

Dans une seconde étape, plusieurs types de collecte de données ont été menés :

- un diagnostic sur le strict périmètre « ESPE » :
  - recenser les éléments de diagnostic financiers de l'ESPE concernée sur la base des BPI 2014 (ou 2015), et sur l'exécution du budget 2014 (ou 2015) ;
  - analyser la masse salariale de l'ESPE selon les différentes catégories de personnels concourant aux formations MEEF ;
  - analyser la capacité d'investissement et le poids de la charge liée au patrimoine immobilier.
- une analyse du coût de l'offre de formation portée par l'ESPE en distinguant les quatre parcours premier degré, second degré, encadrement éducatif et « Pratiques et ingénierie de la formation » (PIF) ; calcul des charges d'enseignement et réaffectation en fonction des effectifs prévisionnels ;
- une analyse de l'activité économique de l'ESPE par grands domaines d'intervention (formation initiale des enseignants / formation continue / préparation concours / recherche / gestion / immobilier), sur la base d'un périmètre préalablement défini et d'un calcul de coût environné en « heures équivalent travaux dirigés » (HETD) ;
- l'extension de cette cartographie à l'ensemble des moyens apportés par les autres contributeurs afin d'analyser la cohérence globale du modèle de financement :
  - au sein de l'université intégratrice par les autres UFR ou composantes disciplinaires ainsi que par les services centraux ou mutualisés ;
  - dans le ou les autres établissements d'enseignement supérieur partenaires ;
  - par les services académiques.

Compte tenu des éléments propres dont disposait l'université de Lorraine, le choix méthodologique initial de la mission de construire la cartographie sur des coûts complets dits environnés (à l'heure

d'enseignement) n'a pu être pris en compte, l'université ayant privilégié une méthode reposant d'abord sur les coûts directs, puis sur les coûts indirects ré-imputés à l'activité étudiée.

La mission a donc décidé de compléter le cadrage méthodologique expérimenté par l'université de Lorraine, exercice dont les résultats sont joints en annexe 1 au présent rapport, en s'appuyant sur d'autres travaux préparatoires à l'élaboration des budgets de projet, et notamment ceux menés par l'université de Bordeaux (UB). Il lui a semblé pertinent en particulier, de prendre en compte le degré d'appropriation de la méthode cartographique par les services (financiers, comptables, pilotage, contrôle de gestion, systèmes d'information) des universités, loin d'atteindre encore la maîtrise que possède ceux de l'université de Lorraine. La nécessité de la transférabilité de la méthode aux partenaires universitaires et académiques de l'établissement intégrateur a également conduit la mission à concevoir un outil d'utilisation plus aisée, en particulier en cas de maîtrise insuffisante du suivi de la consommation effective des HETD dispensées en master MEEF.

La version finale de la cartographie spécifique à l'activité de formation des enseignants établie par la mission, dont le descriptif technique est joint en annexe 1, devrait désormais faire l'objet d'autres expérimentations avec des établissements volontaires, en appui aux futurs budgets de projet de l'année 2017 et aux nouvelles conventions de partenariat de site que la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a appelé de ses vœux lors de la Journée du 24 mai 2016 consacrée aux ESPE. La mission recommande sur ce point un accompagnement spécifique de l'IGAENR et de la DGESIP, afin que la méthodologie soit étendue à des sites pluri-universités ainsi qu'aux services académiques, ce qui n'a pu être réalisé en Lorraine. Elle tient à remercier l'équipe de cette université qui a pris en charge cet important chantier, à sa demande, et ce pendant plusieurs mois, pour la qualité de sa participation et sa disponibilité.

### **1.3. Les conséquences de l'augmentation des effectifs à la rentrée 2015**

Pour leurs premières années d'existence, les ESPE ont dû faire face en priorité à d'importants défis organisationnels liés en partie à l'accueil d'un public d'étudiants et de stagiaires sensiblement plus important quantitativement et plus diversifié dans sa composition qu'initialement prévu, défis qu'elles ont dû relever parfois dans l'urgence. Cette situation en toute logique a vocation à se stabiliser désormais, dans la mesure où les variations constatées lors des dernières rentrées devraient pouvoir être mieux anticipées par des processus adaptés déployés par les directions des ESPE.

#### **1.3.1. Une augmentation sensible des effectifs en master MEEF à la rentrée 2015**

La mission indiquait dans son précédent rapport que les effectifs étudiants inscrits en première année à l'ESPE la rentrée 2014 étaient supérieurs à ceux de la rentrée 2013. Pour l'année 2015-2016, cette tendance se confirme en première comme en seconde année. Les données nationales mises à la disposition de la mission (enquête SISE, tableau 1) indiquent que, parmi les inscrits en cursus master, on compte 65 698 étudiants inscrits en master MEEF ou dans un diplôme universitaire (DU) dédié à la formation à l'enseignement. Les 30 ESPE forment ainsi 29 954 étudiants et stagiaires en première année (27 791 l'an dernier, soit une augmentation de 7,8 %) et 35 744 en seconde année (29 369 l'an passé, année d'ouverture du niveau 2 du master MEEF, soit une hausse de 21,7 %). La hausse globale des effectifs en ESPE est donc de près de 15 %, chiffre à confronter à l'augmentation certes sensible mais beaucoup plus faible de 3,2 % pour l'ensemble des effectifs en cursus master<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Les effectifs universitaires en 2015-2016, note flash n° 6, mai 2016, MENESR-SIES.

Cette augmentation moyenne des effectifs masque des différences importantes d'une mention à l'autre du master MEEF. L'analyse de l'évolution des effectifs des étudiants et stagiaires (hors DU) inscrits à l'ESPE entre 2014-2015 et 2015-2016 (tableau 1) montre qu'en première année, ce sont les effectifs dans la mention 4 du master MEEF (« pratiques et ingénierie de la formation ») qui ont le plus progressé (+ 30,4 %), suivis par la mention « premier degré » (+ 11,8 %) puis « second degré » (+ 3,6 %), les effectifs de la mention « encadrement éducatif » restant stables (+ 0,3 %). En seconde année, c'est encore la mention 4 du master MEEF qui enregistre l'augmentation la plus forte (+ 31,8 %), suivie par la mention « premier degré » (+ 7,2 %) puis par la mention « second degré » (+ 1,4 %), les effectifs de la mention « encadrement éducatif » diminuant (- 10,2 %). Dans l'enquête SISE, seuls les masters MEEF et les « DU formation enseignement adaptée » sont considérés comme pris en charge par les ESPE.

#### Effectifs en ESPE (France métropolitaine + DOM) en 2015-2016 par mention et par niveau

	1ère année		2ème année		Total	
	Effectif	Évolution %	Effectif	Évolution %	Effectif	Évolution %
Master MEEF premier degré	14 394	11,8	12 651	7,2	27 045	9,6
DU Formation adaptée enseignement premier degré			5 071	134,2	5 071	134,2
Master MEEF second degré	13 872	3,6	10 495	1,4	24 367	2,6
DU Formation adaptée enseignement second degré			5 076	76,9	5 076	76,9
Master MEEF encadrement éducatif	1 015	0,3	783	-12,6	1 798	-5,8
DU Formation adaptée enseignement encadrement éducatif			121	9	121	9
Master MEEF pratiques et ingénierie de la formation	673	30,4	1 547	31,8	2 220	31,4
<b>Total</b>	<b>29 954</b>	<b>7,8</b>	<b>35 744</b>	<b>21,7</b>	<b>65 698</b>	<b>14,9</b>

Source : SISE universités

Mais c'est surtout le nombre de stagiaires en parcours adaptés qui a beaucoup augmenté : + 134,2 % pour le premier degré, + 76,9 % pour le second degré (tableau 1). Plus globalement, le nombre de fonctionnaires stagiaires, inscrits en M2 MEEF ou qui suivent un parcours adapté, a connu une forte augmentation, souvent à deux chiffres dans certaines ESPE, et ce dans le premier comme dans le second degré. Les données recueillies par la mission auprès des ESPE visitées indiquent que l'ESPE de Créteil a ainsi vu doubler cette année le nombre de stagiaires du premier degré quand celui de stagiaires du second degré est resté stable, ce qui conduit à une augmentation de près de 60 % du nombre total de stagiaires. À l'ESPE de Paris, le nombre total de stagiaires a augmenté de 27 %, alors que les effectifs globaux sont restés stables. À l'ESPE de Bretagne, les effectifs ont augmenté de 10 % et le nombre de stagiaires de plus de 28 % (voir encadré ci-dessous).

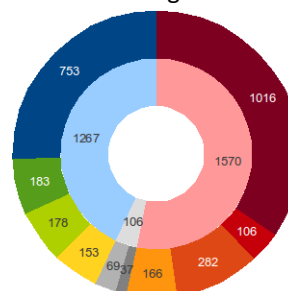
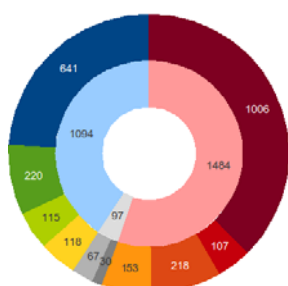
Les diagrammes illustrent, sur trois ESPE (Bretagne, Paris et Créteil), la diversité d'une ESPE à l'autre de la répartition entre premier degré et second degré, première et seconde années. Ainsi les deux-tiers des effectifs de l'ESPE de Créteil sont des étudiants ou stagiaires premier degré, alors que les deux-tiers des effectifs de l'ESPE de Paris sont des étudiants ou stagiaires second degré, l'ESPE de Bretagne accueillant à peu près le même nombre d'étudiants et de stagiaires premier ou second degrés. Une diversité similaire est visible dans les répartitions entre étudiants en M1 et étudiants / stagiaires en M2 : d'une ESPE à l'autre, les effectifs peuvent être les plus nombreux en première (Bretagne) ou en seconde année (Créteil).

### Évolution des effectifs des mentions 1, 2 et 3 des masters MEEF entre 2014-2015 et 2015-2016

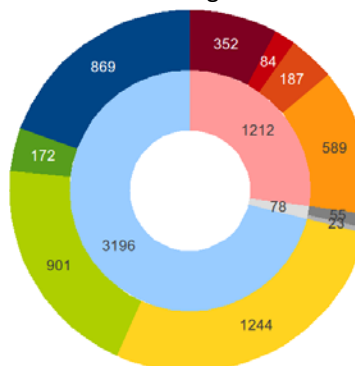
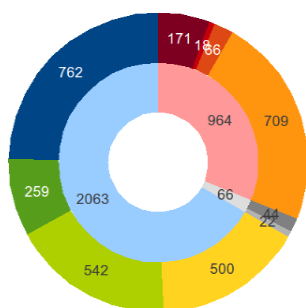
(D'après les données transmises à la mission par les ESPE)

Académie	Effectifs ESPE : MEEF (1,2 et 3) avec / sans parcours adaptés	MEEF mention 1	MEEF mention 2	MEEF mention 3	Stagiaires (étudiants et parcours adaptés)
Rennes	+ 10 % / + 9,4 %	+ 14,1 %	+ 5,5 %	+ 16,9 %	+ 28,8 %
Créteil	+ 44,7 % / 41,3 %	+ 24,2 %	+ 144 %	51,3 %	+ 59,4 %
Paris	- 0,2 % / -8,5 %	- 23,5 %	- 1,1 %	- 11,7 %	+ 27,4 %

**ESPE de Bretagne** : 2 675 étudiants et stagiaires en 2014-2015, 2 943 étudiants et stagiaires en 2015-2016

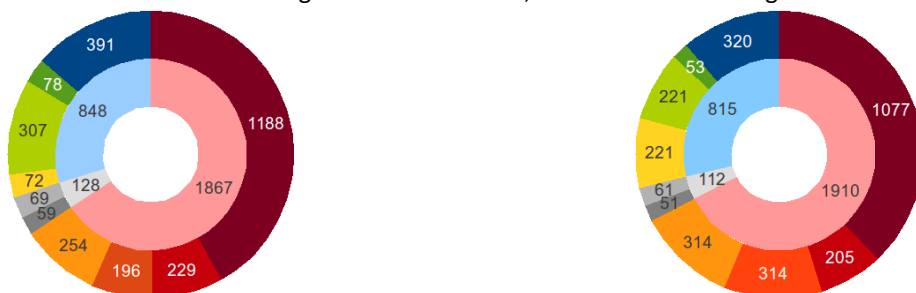


**ESPE de Créteil** : 3 093 étudiants et stagiaires en 2014-2015, 4 476 étudiants et stagiaires en 2015-2016





ESPE de Paris : 2843 étudiants et stagiaires en 2014-2015, 2837 étudiants et stagiaires en 2015-2016



Codes couleur pour les diagrammes secteur (à droite : 2014-2015, à gauche : 2015-2016 ; la taille du diagramme est proportionnelle au nombre total d'étudiants et de stagiaires)

MEEF mention 1				MEEF mention 2				MEEF mention 3	
M1	M2 étudiants	M2 stagiaires	M2 parcours adaptés	M1	M2 étudiants	M2 stagiaires	M2 parcours adaptés	M1	M2

### 1.3.2. Une plus forte attractivité qui induit de nouvelles contraintes

Cette augmentation moyenne des effectifs peut être expliquée par une appétence plus grande des étudiants aux métiers du professorat et de l'éducation et/ou une attractivité plus grande des ESPE. Il est vrai que la préparation aux concours qu'elles organisent augmente nettement les chances de réussite des candidats, comme en témoigne les statistiques livrées par le ministère lors de la journée du 24 mai 2016 consacrée aux ESPE. Ainsi, dans le premier degré, 59 % des admis au concours externe se sont déclarés étudiants en ESPE, 3 % étudiants hors ESPE et la moitié des étudiants d'ESPE ainsi identifiés qui se sont présentés au concours l'ont réussi, contre moins d'un tiers des autres étudiants. Dans le second degré, 47 % des admis aux concours externes se sont déclarés étudiants en ESPE, 15 % étudiants hors ESPE. 37 % des étudiants en ESPE ainsi identifiés qui se sont présentés à l'un de ces concours ont été admis, contre 30 % des autres étudiants. Dans le premier degré comme dans le second degré, préparer le concours à l'ESPE est donc un avantage certain.

Une autre raison de l'attractivité des métiers du professorat et de l'éducation est peut-être liée à l'augmentation du nombre de postes offerts aux concours. Ainsi, toujours selon les données livrées le 24 mai 2016, dans le premier degré le nombre de postes offerts aux concours externes et aux troisièmes concours de l'enseignement public a été multiplié par deux et demie entre 2012 et 2015. Le nombre des inscrits a suivi plus modestement cette évolution les trois premières années puis a pris un rythme conséquent depuis 2014. De ce fait, le nombre d'admissibles a, de la même manière, été multiplié par plus de deux en cinq ans et a permis une forte progression du nombre de lauréats. Dans le second degré, le nombre de postes offerts est également en augmentation depuis 2012 (+ 51 %) tout comme le nombre d'inscrits (+ 26 %). Nul doute que les étudiants en licence scrutent chaque année l'évolution du nombre de postes ouverts aux concours et qu'une augmentation continue, sur plusieurs années, constitue un signal d'encouragement fort.

La journée du 24 mai a également été l'occasion d'informer sur la réussite des étudiants inscrits en M1 et les taux de passage en M2, sensiblement égal à celui des autres masters. Ainsi on peut lire dans le dossier distribué aux participants de la journée que :

*« en septembre 2014, soit un an après la mise en œuvre de la réforme, que le taux de passage en deuxième année de master MEEF était de 57,1 %. Le taux de*

*redoublement est de 14,2 % et le taux de réorientation à l'issue de la première année de master MEEF de 7,1 %. Au niveau national pour le cursus master hors MEEF, le taux de passage est de 60,1 %, le taux de redoublement de 16,2 % et le taux de réorientation de 4,7 %. Pour la mention premier degré, le taux de passage est de 68,3 % et de 48,3 % pour la mention second degré. Il est de 58,4 % pour la mention encadrement éducatif. Les redoublements et les réorientations sont plus importants en MEEF second degré que premier degré : 19,3 % des étudiants de master MEEF second degré redoublent leur première année et 9,2 % se réorientent. Pour la mention premier degré, la réussite est plus élevée et le choix de la filière largement confirmé 9,7 % de redoublants et seulement 5,1 % de réorientation suite à la première année de master MEEF. »*

Pour certains des interlocuteurs de la mission, certes minoritaires, l'interprétation de cette attractivité des ESPE est sensiblement différente : soulignant que la proportion des stagiaires en parcours adaptés ne diminue pas et que, pour certains parcours, les lauréats des concours déjà titulaires d'un M2 sont majoritaires, ils avancent l'hypothèse que les masters MEEF attireraient, entre autres, une part importante des étudiants qui auraient du mal à s'insérer dans d'autres filières ou à trouver un emploi.

Quoi qu'il en soit, dès cette année, la hausse des effectifs n'a pas été sans conséquences sur l'organisation des formations, en tous cas dans les ESPE pour lesquelles cette augmentation a été la plus forte.

Dans le premier degré, les solutions retenues pour s'adapter à cette progression des effectifs ont été variables d'une ESPE à l'autre, certaines adoptant simultanément plusieurs de ces solutions : création de nouveaux groupes d'étudiants et de stagiaires, augmentation du nombre d'étudiants ou de stagiaires par groupe, augmentation de la contribution en ETP du rectorat (professeurs en temps partagés voire « déchargés » au profit de l'ESPE) et, souvent, augmentation du nombre d'heures complémentaires pour les formateurs de l'ESPE. Dans le second degré, l'augmentation plus faible des effectifs a eu moins d'impact, les groupes d'étudiants ou de stagiaires pour une discipline n'étant pas toujours complets ; lorsqu'ils l'étaient, là encore l'effectif maximum des groupes a été augmenté. Le nombre d'heures de cours complémentaires a également pu progresser.

Dans le premier comme dans le second degré, il a également fallu trouver de nouveaux tuteurs de terrain, dont certains n'ont pas hésité à déclarer à la mission qu'ils avaient accepté cette fonction sans enthousiasme, mais également des tuteurs universitaires en plus grand nombre. Dans le second degré, où la situation était déjà en tension, ce sont souvent des professeurs formateurs académiques (PFA), voire des professeurs en temps partagé qui ont assuré cette fonction, solution discutable au regard de la notion de tutorat mixte. Le tronc commun de formation n'a pas été épargné par les augmentations d'effectifs : davantage de groupes d'étudiants et de stagiaires ont dû être constitués, davantage de formateurs ont dû être identifiés pour intervenir sur des thématiques que jusqu'alors ils n'enseignaient pas, les membres des corps d'inspection ou de direction qui interviennent fréquemment dans ce tronc commun ont dû être davantage mobilisés. Le recrutement de nouveaux tuteurs à la rentrée 2016 pourrait ne pas être aisé, particulièrement celui de tuteurs terrain en collège qui devront l'année prochaine mettre en œuvre une réforme dans leurs classes.

Dans tous les cas, l'augmentation des effectifs, donc des besoins en formateurs et bien souvent en heures complémentaires, a eu des conséquences budgétaires immédiates. Dans un contexte difficile, où les effectifs augmentent également dans d'autres formations, les universités intégratrices ou

partenaires, tout comme les rectorats, n'accueillent pas avec enthousiasme ces dépenses supplémentaires. De plus, pour certaines universités, la proportion des étudiants inscrits en M1 MEEF qui, deux ans plus tard, sont titularisés au terme de leur formation, constitue un bon indicateur d'efficience des deux premières mentions du master MEEF ; de ce point de vue, les résultats des masters MEEF sont en deçà des résultats de certains masters à visée professionnelle, dont les effectifs sont par ailleurs limités pour des raisons budgétaires. Continuer à investir dans le master MEEF peut donc leur sembler discutable. Certains interlocuteurs de la mission s'interrogent sur les raisons qui poussent tant d'étudiants à s'engager dans un master aux débouchés (autres que ceux dédiés aux métiers de l'enseignement) mal identifiés. Considérant en particulier l'avenir incertain, ou en tous cas rarement évoqué, des titulaires d'un master MEEF qui échouent année après année aux concours, ils posent la question de la place des concours, qu'ils verraient bien plus tôt dans la formation afin de limiter le nombre d'étudiants qui s'engagent dans les formations MEEF, même s'ils admettent qu'il n'existe pas de « solution idéale » pour la place de ces concours. Seule une évaluation menée sur la durée permettrait de reposer de manière objectivée la question de la place des concours, en s'appuyant d'une part sur des indicateurs (qui restent à identifier voire à construire) permettant d'évaluer la qualité de la formation des enseignants et d'autre part sur une analyse (qui reste à mettre en œuvre) de l'insertion professionnelles des titulaires d'un master MEEF.

Afin de réduire les coûts liés à l'accroissement des effectifs, une réflexion n'a été que rarement menée sur une diminution du volume horaire total de la formation, pourtant jugé trop important par de nombreux acteurs rencontrés : souvent les étudiants et les stagiaires, mais également les présidents d'université, voire les recteurs. Cette diminution permettrait en effet de redistribuer les ressources enseignantes. De même, des possibilités de mutualisations afin de mieux gérer certains parcours adaptés à faibles effectifs n'ont été qu'exceptionnellement envisagées. Dans un cas comme dans l'autre, la perspective de modifier pour la troisième année consécutive les maquettes a semblé décourager nombre des acteurs de la formation, d'autant qu'ils vont avoir à le faire dans le cadre des prochaines campagnes d'accréditation selon le calendrier retenu pour leur université.

Il est difficile d'estimer si les effectifs des ESPE vont continuer à croître dans les années à venir. À l'heure où ce rapport est rédigé, il semblerait que les effectifs à la rentrée 2016 soient globalement équivalents à ceux de la rentrée 2015.

### **1.3.3. La question de la clarification des modalités d'inscription en master MEEF reste d'actualité**

L'an dernier, la question des droits d'inscription était encore un prétexte qui cristallisait le manque de consensus sur d'autres points. Ces droits d'inscription sont en effet une ressource propre de l'université intégratrice dont l'augmentation (versement par le MENESR pour les M2 fonctionnaires stagiaires à l'université intégratrice) permet de compenser d'éventuelles baisses de dotation. Généralement, une part des droits d'inscription des étudiants inscrits aux formations rattachées à l'ESPE dans APOGEE est reversée à l'ESPE (prévision et exécution directement sur la composante ESPE), en fonction des effectifs. Après de nombreuses discussions, chaque université avait adopté une solution qui lui était propre. Pour mettre fin à cette situation, une circulaire du MENESR en date du 10 mars 2014, demandait le rattachement de toutes les inscriptions en master MEEF à l'ESPE.

À l'évidence, cette circulaire du MENESR est loin d'être appliquée partout. La répartition des inscriptions entre ESPE et composantes reste donc un sujet de friction dans plusieurs académies visitées par la mission.

Des étudiants en master MEEF peuvent donc encore être inscrits dans les universités partenaires (inscription administrative et pédagogique, emploi du temps, délivrance des résultats, remise du diplôme). Dans ce cas, chaque université inscrit « ses » étudiants dans les parcours de formation MEEF, aucune inscription ne se faisant directement à l'ESPE. Cela a une conséquence directe sur le budget de l'ESPE qui ne dispose plus, comme ressources propres liées aux effectifs, que des droits d'inscription des fonctionnaires stagiaires versés par l'État.

Lorsque la circulaire est appliquée, tous les actes de scolarité concernant les masters MEEF relèvent bien de l'ESPE. La part des droits d'inscription relative à la scolarité des étudiants inscrits aux formations rattachées à l'ESPE dans APOGEE est reversée à l'ESPE ; la part relative à la documentation est également reversée en cours d'exercice à l'ESPE. D'autres solutions de compromis peuvent aussi être trouvées. Dans une université par exemple, les masters MEEF des disciplines académiques (dits masters « co-portés ») ont été administrativement rattachés aux UFR et les autres masters MEEF l'ont été à l'ESPE. Dans ce cas, l'ESPE perçoit bien les droits d'inscription pour tous les parcours excepté les parcours scientifiques et STAPS.

Dans un autre établissement, le sujet a finalement donné lieu à une charte, fruit d'une concertation laborieuse, qui répartit les inscriptions entre ESPE et composantes : les inscriptions administratives ont lieu à l'ESPE, les inscriptions pédagogiques dans les composantes portant un parcours MEEF, les étudiants devant passer de l'une à l'autre. Appliquée aux universités partenaires, cette solution n'a pas donné satisfaction. L'ESPE concernée rencontre en effet des difficultés à obtenir des informations rapides et fiables. En décembre, l'ESPE n'avait toujours pas une vue complète sur les inscrits dans les universités concernées. Et ceci n'est pas sans conséquence sur la mise en stage d'étudiants qui ne sont pas toujours repérés lors de l'affectation des terrains de stage.

La mission ne peut donc qu'encourager une mise en œuvre effective dès la rentrée 2016 des instructions de la DGESIP rappelées aux présidents d'université et de COMUE le 11 mai 2016 en matière de lisibilité et de traçabilité des inscriptions pédagogiques des inscrits en master MEEF. Un suivi spécifique de la part du ministère sur les modalités retenues par l'ensemble des acteurs concernés et sur les résultats obtenus serait de nature à conforter l'évaluation du processus engagé.

#### **1.3.4. Des profils d'étudiants qui gagneraient à être mieux connus pour un pilotage plus efficace**

La connaissance des parcours antérieurs des candidats ou lauréats devient un véritable enjeu pour un pilotage plus efficace des ESPE. Dans un univers où chaque université partenaire peut utiliser des modèles différents de convention de stage, il peut arriver que la direction de l'ESPE n'ait pas connaissance du nombre d'étudiants inscrits au concours ou des taux de réussite. À la rentrée, la difficulté souvent évoquée est celle de la rapidité insuffisante de transmission des listes et des effectifs d'enseignants stagiaires. Il reste donc compliqué pour une ESPE d'avoir une vision exacte du nombre de groupes à constituer en fonction des différents statuts (étudiants, stagiaires, parcours adaptés). L'objectif serait de disposer de ces listes renseignées avant la fin du mois de juillet, c'est-à-dire avant la fermeture des services administratifs de l'ESPE.

Le positionnement des fonctionnaires stagiaires est donc, comme l'an passé, réalisé lors de leur semaine d'accueil. Une fiche de positionnement est parfois disponible en ligne sur le site de l'ESPE, mais aucun formulaire normé sur le parcours antérieur de chaque stagiaire n'a été élaboré. La plupart des ESPE se trouvent encore face à une mauvaise connaissance du parcours des stagiaires avant leur

arrivée à l'ESPE, que les lenteurs de communication entre services académiques et ESPE ne facilitent pas.

## **1.4. Une diversité des publics accueillis toujours plus grande**

La progression des effectifs constatée depuis deux ans s'accompagne d'une augmentation de la diversité des publics accueillis dans les ESPE. La gestion de cette diversité n'est pas sans soulever de nombreuses questions, tant sur les supports universitaires à construire (diplôme universitaire – DU, attestation d'études universitaires – AEU, certifications, etc.) que sur les coûts de telles formations à effectifs parfois réduits. Cependant, par les défis qu'elles posent, ces formations sont aussi une opportunité de mettre en œuvre des formations à distance ou hybrides et de s'interroger sur une carte des formations élargie à l'échelle locale voire nationale. En s'emparant de ces opportunités, les ESPE pourraient s'imposer comme le lieu incontournable des formations universitaires aux métiers de l'enseignement, dépassant largement le cadre de la formation initiale des enseignants pour devenir des « maisons universitaires des enseignants ».

### **1.4.1. Des situations toujours plus nombreuses de stagiaires en parcours adaptés**

L'année dernière déjà, la mission relevait que de nombreux stagiaires ne suivaient pas le parcours type « licence disciplinaire / M1 MEEF / concours », ils étaient même majoritaires dans certains parcours de la mention second degré du master MEEF. Titulaires de master ou autres diplômes équivalents, ces lauréats des concours bénéficient également d'une formation en alternance, mais leur formation en ESPE est en revanche adaptée. La mission soulignait également que la diversité du public à accueillir en M2 à la rentrée 2015 serait plus grande encore, et une note des trois directions générales du ministère envoyée à tous les directeurs d'ESPE identifiait six types de situation pour ces parcours adaptés<sup>9</sup>.

Cette année, se sont ajoutés aux stagiaires en parcours adaptés tels qu'ils étaient identifiés en 2014-2015, les lauréats d'un concours en 2015 titulaires du master MEEF, mais également ceux des lauréats d'un concours qui n'ont pas validé ce master et, enfin, les titulaires d'un master MEEF ayant échoué au concours pour (au moins) une seconde fois. Cette multiplicité de parcours de formation à adapter ne concerne souvent qu'un nombre restreint d'étudiants ou de stagiaires, en particulier dans le second degré où parfois un seul étudiant ou stagiaire est concerné, pour une discipline donnée. Il n'en reste pas moins, comme plusieurs des interlocuteurs de la mission l'ont souligné, que l'élaboration de ces parcours de formation, le suivi des étudiants concernés et la mise en place d'éventuelles diplomations / certifications ou au moins d'attestations sont chronophages et s'ajoutent à une charge de travail déjà importante des responsables de parcours et de mention. À la complexification de la carte des formations et des emplois du temps des étudiants, qui entraîne une dispersion certaine des moyens, s'ajoute le sentiment pour certains des acteurs de la formation rencontrés de ne pas avoir répondu à toutes les attentes des stagiaires et des étudiants inscrits en M2, ni même à celles des formateurs.

---

<sup>9</sup> Note DGRH-DGESCO-DGESIP aux recteurs, présidents des universités et de COMUE datée du 29 mai 2015 et portant sur la mise en œuvre des parcours adaptés.

#### **1.4.2. Une offre de formation étendue à un public toujours plus nombreux**

Les ESPE ont vocation à accueillir d'autres publics que les étudiants et les stagiaires en formation initiale. Les formations continuées (celle des professeurs nouvellement titularisés) et continue seront abordées ultérieurement dans ce rapport, tout comme celles proposées dans le cadre de la mention 4 du master MEEF. Ces formations s'adressent toutes à des professeurs ou à des formateurs déjà en poste et qui viennent chercher à l'ESPE un complément de formation, voire se préparer à une certification. On pourrait imaginer que certains enseignants titulaires viennent un jour à l'ESPE, de leur propre initiative, pour suivre un master MEEF ou préparer un doctorat, voire s'inscrire dans une activité de recherche.

Les ESPE pourraient également devenir le lieu de formation des vacataires et des contractuels, question trop rarement soulevée dans un contexte où il est essentiel de s'assurer que toutes les compétences du référentiel de juillet 2013, et pas seulement les compétences disciplinaires qui y figurent, soient connues et partagées par toutes celles et tous ceux qui participent à la formation des élèves. La mission pense tout particulièrement aux compétences relevant du partage des valeurs de la République et de la laïcité, dont il conviendrait de s'assurer qu'elles sont également partagées par tous les intervenants.

#### **1.4.3. Le cas spécifique des futurs professeurs de lycée professionnel**

À l'occasion de la troisième année de suivi des ESPE, la mission a réalisé un focus sur les professeurs de lycée professionnel (PLP). Au terme de cette étude particulière<sup>10</sup>, qui a porté sur un échantillon de six ESPE<sup>11</sup>, il est apparu que la situation était très différente selon qu'il s'agissait des PLP des sections d'enseignement général, des sections professionnelles ou des sections des métiers.

##### *1.4.3.1 La problématique des viviers potentiels de candidats au CAPLP*

Indépendamment des sections de recrutement, les candidats les plus motivés pour enseigner en lycée professionnel (LP) ont en commun d'être en lien direct ou indirect avec ce type d'établissement : ils y ont suivi leurs études, des membres de leur famille y enseignent, ils ont encadré des stages de jeunes scolarisés en LP, ils y ont été contractuels ou surveillants, etc. Pour beaucoup de ces candidats est présent le désir de former des jeunes en difficulté. Toutefois, cela peut être aussi un choix en creux : ne pas vouloir enseigner en collège.

En ce qui concerne le vivier potentiel pour les sections d'enseignement général, le manque de notoriété de la voie professionnelle auprès des étudiants des filières générales est la règle. De fait, on peut affirmer qu'il n'existe pas de vivier propre à la voie professionnelle. Deux facteurs expliquent cette situation.

Le premier tient au manque de visibilité du CAPLP qui reste très largement méconnu des étudiants. Cette méconnaissance est à rechercher, selon les ESPE, dans la monovalence des études universitaires. Les étudiants savent à quel CAPES se présenter, celui-ci se confondant avec la discipline étudiée, ce qui n'est pas le cas pour le CAPLP. Le second s'explique par les faibles taux de pression qui existent sur les CAPES de lettres et de mathématiques. De fait, le choix de se présenter au CAPLP est, pour les étudiants de ces sections, souvent un second choix.

---

<sup>10</sup> Voir annexe 2 sur la formation des professeurs de lycée professionnel.

<sup>11</sup> ESPE de Caen, Créteil, Lille, Lorraine, Lyon et Versailles.

Cette situation pose le problème de la formation en amont et de l'image de ces débouchés. Il n'existe pas ou guère de licences bivalentes qui permettraient d'anticiper la formation bi-disciplinaire et les débouchés offerts par le CAPLP ne sont pas connus des étudiants, les universités n'en faisant guère la promotion.

Pour les sections professionnelles, il n'y a, à l'inverse, pas de problème de vivier car, dans beaucoup de spécialités, soit il s'agit d'une reconversion professionnelle, voulue lorsque c'est pour donner un second souffle à sa vie professionnelle et partager son expérience, subie lorsque cette reconversion est le résultat d'une perte d'emploi ou d'un accident de la vie, soit, notamment dans les séries économiques et industrielles, il existe un vivier commun avec les candidats au CAPET, même si le choix entre CAPLP et CAPET est souvent effectué en amont du concours.

En revanche, c'est l'hétérogénéité de la formation initiale et des expériences professionnelles et par conséquent de la validation des acquis et de la mise à niveau qui constituent un enjeu. En outre, pour ces candidats, la question du financement des études est importante, en particulier pour le public des personnes en reconversion. La mission a constaté que, selon les académies, la position de Pôle emploi variait et pouvait conduire à des abandons d'études suite au refus de financement de la formation qui leur était opposé.

Le CAPLP des sections des métiers est quant à lui dans une situation particulière. Les profils de ces étudiants sont comparables à ceux des sections professionnelles mais ces sections n'accueillent que des stagiaires, déjà lauréats du concours. En effet, en raison de la faiblesse des effectifs concernés et la très grande spécialisation des concours, aucune ESPE n'a mis en place de préparation au CAPLP dans ces spécialités. Les effectifs sont très réduits, souvent moins de dix personnes ayant chacune une spécialité différente. Ils n'ont en général pas besoin d'un master, ce qui conduit à des gestions tout à fait spécifiques.

#### *1.4.3.2 Les masters 1 MEEF parcours PLP*

L'offre de formation des ESPE en master 1 MEEF parcours PLP est théoriquement satisfaisante pour les sections d'enseignement général et professionnel. Toutefois, au-delà de cette offre déclarée dans les maquettes, la mission a observé que les effectifs en master 1 MEEF étaient très souvent faibles, conduisant à ne pas ouvrir les formations pourtant annoncées par l'ESPE.

Les équipes de direction des ESPE rencontrées par la mission ont toutes fait le choix d'assurer des préparations au concours du CAPLP intégrée dans un master 1 MEEF parcours PLP. Ces préparations correspondent en général aux masters 2 MEEF proposés par la suite au sein de l'ESPE. Toutefois, la mission a constaté que, si pratiquement toutes les ESPE proposent une préparation au CAPLP dans les sections d'enseignement général, la situation est plus contrastée pour les sections professionnelles où toutes les spécialités et, au sein de celle-ci, toutes les options ne sont pas proposées.

### Liste des parcours master 1 MEEF parcours PLP proposés par les ESPE rencontrées

	Lettres histoire	LV Lettres	Maths sciences	Éco gestion	STI	STMS	Hôtellerie restauration	Arts appliqués	Biotechno santé
Caen	X		X	X	X				
Créteil	X		X	X	X	X			
Lille	X		X	X	X	X	X		X
Lorraine	X	X	X	X	X	X	X		X
Lyon	X		X	X	X	X			X
Versailles	X		X			X		X	X

Les équipes de direction des ESPE rencontrées ont généralement fait le choix d'inscrire la préparation au CAPLP dans un master 1 MEEF plutôt que de créer une préparation au concours stricto sensu qui est alors proposée, comme à Versailles, en priorité aux candidats déjà titulaires d'un M1. En ce qui concerne plus précisément les sections professionnelles, beaucoup d'ESPE ont fait le choix, pour ces candidats au CAPLP qui souvent ne remplissent pas les conditions d'inscription à l'ESPE car n'ayant pas de licence, de mettre en place une validation des acquis de l'expérience (VAE) ou professionnels (VAP) afin de permettre leur inscription en master 1 MEEF.

Au-delà de chiffres qui peuvent paraître rassurants, les effectifs des étudiants en master 1 MEEF parcours PLP demeurent faibles. Si l'effectif des masters 1 MEEF peut être considéré comme satisfaisant pour certaines ESPE avec, par exemple, 107 étudiants à Versailles ou encore, en Lorraine, 72 étudiants pour les seules sections professionnelles, il convient de nuancer ce constat. En effet certaines ESPE n'ouvrent pas tous les masters 1 MEEF proposés faute d'un nombre suffisant de candidats, comme à l'ESPE de Lille pour le master 1 MEEF langues vivantes - lettres. Dans certains cas extrêmes, comme à Caen, c'est la totalité des parcours qui n'a pu être ouverte sur les cinq parcours pourtant proposés par l'ESPE.

De plus, ces effectifs globalisés pour toutes les sections et spécialités sont très consommateurs en personnels enseignants car, en-dehors des enseignements transdisciplinaires dispensés à tous les étudiants qui sont alors généralement regroupés, les enseignements propres à la spécialité, voire à l'option, impliquent que les enseignants n'interviennent que devant quatre ou cinq étudiants. La mission a pu constater que, pour limiter l'impact de petits effectifs, la préparation au CAPLP était organisée, chaque fois que cela était possible, conjointement avec celle au CAPET.

Ces effectifs globalement assez faibles ont conduit à une forme d'individualisation, très appréciée des étudiants et des stagiaires, mais qui n'est pas sans poser des questions quant à la visibilité des filières CAPLP, à leur coût et à leur pérennité au sein des ESPE, l'université intégratrice ne pouvant en effet que constater que les taux d'encadrement sont très supérieurs à ceux des autres masters. Aussi, pour les sections à faibles effectifs, une meilleure coordination entre les ESPE apparaît absolument nécessaire. De même, un suivi des résultats des masters 1 MEEF parcours PLP, qui n'existe pratiquement pas aujourd'hui, paraît indispensable. Ces masters doivent être plus visibles, ce qui implique qu'une carte des formations effectivement ouvertes puisse être consultée par tous.



### *1.4.3.3 L'année de stage et la titularisation*

La mission a constaté que si les ruptures de continuité entre M1 et M2 étaient exceptionnelles pour les lauréats des spécialités à flux importants qui, dans leur grande majorité, restent dans l'académie où ils ont préparé leur concours, la situation est différente pour les lauréats du CAPLP des sections à faibles flux. La plupart des stagiaires sont affectés dans des académies différentes de celle où ils ont préparé le concours, et donc dans d'autres ESPE, avec une rupture dans leur parcours de professionnalisation.

La formation pendant l'année de stage demeure complexe à organiser. En effet, dans les sections d'enseignement général, c'est la bivalence qui souvent est difficile à organiser pour l'ESPE. En revanche, il apparaît que la question du mémoire de master est assez largement résolue et que la validation du M2 comme la titularisation ne posent manifestement pas de difficultés particulières.

La question du tronc commun se pose avec une acuité particulière pour les stagiaires PLP dans la mesure où la mission n'a pu que constater qu'il n'existait pas de regroupements entre PLP et PLC, les contraintes d'emploi du temps étant mises en avant par les ESPE.

S'agissant des sections professionnelles, il n'existe en général pas de formation disciplinaire adaptée dans les académies d'accueil, et celle-ci repose essentiellement sur les IEN-ET de la spécialité.

Enfin, pour les sections à faible flux, la formation durant l'année de stage est plus complexe à organiser avec, en particulier, un choix des terrains de stage et des tuteurs sous forte contrainte pouvant notamment se traduire, pour les stagiaires, par des distances importantes entre les différents lieux de formation et les terrains de stage.

### *1.4.3.4 Les relations entre ESPE et entre l'ESPE et l'université et les corps d'inspection*

Au terme de ses auditions, il est apparu à la mission que les relations entre les ESPE demeuraient peu développées, aucune coordination n'existant véritablement au niveau national. Les ESPE proches géographiquement ne sont souvent pas à même de proposer une organisation des formations qui leur permette de traiter de manière efficace les spécialités à effectifs faibles.

Dans l'ensemble, les universités apparaissent peu préoccupées par la formation des professeurs de l'enseignement professionnel au sein des ESPE. À l'inverse, la mission a noté la relation privilégiée des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique et de l'enseignement général (IEN ET-EG) avec les formateurs de l'ESPE et les formateurs académiques, tant au niveau de l'élaboration des maquettes que de l'encadrement et du suivi des stages.

Enfin, s'agissant de la formation continue des PLP au sein des ESPE, elle reste très largement à construire.

## **2. Une démarche d'amélioration des dispositifs de formation qui ne peut faire oublier des points de fragilité persistants**

### **2.1. Quelle réalité pour une culture commune encore en devenir ?**

La mission menée par les inspections générales en 2013-2014 avait souligné les difficultés pour les ESPE à concevoir et à mettre en œuvre un tronc commun de formation capable de soutenir l'ambition d'une culture professionnelle commune à tous les acteurs de l'enseignement et de l'éducation. La mission n'avait pas relevé, au cours de l'année 2014-2015, d'évolutions majeures, la culture commune restant à tous points de vue un chantier en construction.

La troisième année d'existence des ESPE, en laissant pour partie derrière elle les urgences des premiers temps, autorise un premier bilan de cette formation commune à laquelle est dévolue une place privilégiée, comme en témoigne l'intérêt dont elle a fait l'objet ces derniers mois, notamment dans l'enquête menée par les trois directions générales auprès des directeurs d'ESPE qui faisait une large part, à la fois quantitative et qualitative, aux questions concernant le tronc commun de formation, mais aussi dans les groupes de travail ou journée d'échanges sur les ESPE où elle figure comme le premier point d'attention.

Les événements de janvier 2015 ont conduit, dans les ESPE, à une véritable prise de conscience des enjeux attachés au tronc commun de formation. Une réflexion a alors été engagée dans chaque ESPE, réflexion qui s'est appuyée tant sur des évaluations menées auprès des étudiants et des stagiaires que sur des échanges au sein du réseau national des ESPE et sur la note des trois directrices générales du 30 avril consacrée à la mise en œuvre du tronc commun.

#### **2.1.1. Le constat partagé d'évolutions positives**

##### **Des équipes plurielles davantage engagées dans la mise en œuvre du tronc commun**

La mission a pu observer, dans la plupart des ESPE visitées, qu'un effort a été mené pour faire du tronc commun de formation l'affaire de tous, des enseignants et chercheurs de l'ESPE comme des personnels de l'académie, professeurs, personnels d'éducation et de direction. Tous conviennent, même si la réalité des ressources humaines appelle parfois des ajustements, que la formation commune ne saurait être confiée ni à de prétendus spécialistes, isolés, ni exclusivement à ceux qui avaient la charge de la formation générale et commune dans les ex-IUFM. L'idée que seules des équipes plurielles peuvent prendre en charge les enseignements du tronc commun et que seuls des regards croisés sur des objets communs peuvent construire, progressivement, une culture commune à tous fait son chemin dans les esprits, même si elle ne se retrouve pas toujours dans les faits.

Cette prise en charge par des équipes plurielles trouve une illustration dans les journées thématiques organisées dans certaines ESPE, journées qui impliquent des équipes d'intervenants à chaque fois renouvelées. Dans une ESPE par exemple, une table ronde sollicitant le plus souvent un personnel de direction, un formateur de terrain et un formateur de l'ESPE se tient le matin et les étudiants de M2 qui ont participé à la table ronde sont répartis l'après-midi dans des groupes de travaux dirigés mixant les parcours et les mentions, encadrés par un binôme de formateurs qui les conduit à travailler sur les situations et les approches évoquées le matin. Le croisement de différentes

perspectives incarnées tout au long de la journée par des acteurs différents va incontestablement dans le sens de la construction d'une culture commune.

La situation n'est pas toujours aussi exemplaire, et même si la mission relève que, dans une ESPE, les corps d'inspection territoriaux et les formateurs de l'ESPE ont mené un travail en commun régulier de révision des maquettes de formation afin de faire évoluer les contenus du tronc commun, bien souvent les intervenants, personnels de l'académie, lui ont fait remarquer que, certes, une place leur avait été attribuée dans la mise en œuvre du tronc commun, mais que les décisions concernant les contenus étaient toujours du ressorts des formateurs de l'ex-IUFM.

### **Des publics de mentions et de parcours réunis malgré des difficultés d'organisation indéniables**

Certaines ESPE se sont attachées à ce que la formation de tronc commun soit, comme son nom l'indique et comme son ambition l'exige, l'occasion d'un brassage d'étudiants et de stagiaires inscrits dans des mentions et dans des parcours différents. Malgré tous les éléments qui entament les volontés et concourent à dissuader les plus enthousiastes – contraintes logistiques réelles, multiplicité des sites, volumes écrasants – des regroupements mixant les publics ont été possibles, pour que chacun, à la place qui est la sienne, puisse éprouver ce qu'il y a de commun dans une culture commune.

Dans l'une des ESPE visitées par exemple, l'accent a été mis sur la circulation des étudiants entre différentes mentions du master MEEF et sur les continuités interdegrés. Une journée dite d'immersion a été intégrée à une unité d'enseignement correspondant à la mise en stage des étudiants de mention second degré dans le premier degré et inversement. Préparée puis reprise à l'ESPE, cette journée a pour but l'acquisition de compétences professionnelles complexes, celles par exemple qui sont à l'œuvre dans la mise en place et l'analyse d'un travail collaboratif entre professeurs de degrés différents. L'organisation de cette journée est toutefois très lourde pour le responsable du tronc commun qui doit établir de nombreuses conventions de stage (une par stagiaire) et trouver des lieux de stage qui conviennent à tous.

Plus largement, la mission préconise de s'assurer que, au-delà de l'affichage de ces moments et de ces lieux de brassage des publics différents de l'ESPE, les rassemblements d'étudiants et de stagiaires permettent systématiquement des échanges entre ces publics, une réelle circulation d'idées et d'expériences, autrement dit la construction effective d'une culture commune, en particulier entre le premier et le second degrés pour lesquels persistent des différences profondes d'approches et de pratiques.

### **Des formations davantage ancrées dans la réalité scolaire**

Quelques ESPE parmi celles visitées par la mission ont engagé des démarches visant à évaluer et à faire évaluer par les étudiants et les stagiaires les enseignements du tronc commun de formation. Les retours souvent sévères ont conduit les responsables des ESPE à réduire de manière significative la part théorique des enseignements au profit d'études de cas, de mises en situation, d'échanges de pratiques. Le choix a souvent été fait d'inscrire les formations dans une réalité scolaire, un terrain d'exercice, établissement ou bassin déterminé.

Ainsi, malgré les résistances des responsables de parcours, une ESPE s'est engagée à mettre en œuvre des formations « de proximité », articulées à un contexte d'exercice. Afin de construire une culture

commune à tous les acteurs d'un bassin, parfois d'un établissement, des travaux dirigés délocalisés brassant les mentions, les parcours et les degrés ont été proposés. Les acteurs rencontrés ont indiqué que les travaux dirigés délocalisés dans des collèges REP ou REP+ ont permis de configurer une identité professionnelle et ont fait de l'établissement un véritable lieu de la formation. Bien qu'embryonnaire, cette modalité de formation commune semble séduire les plus récalcitrants et constitue, pour la mission, une piste qui mériterait d'être approfondie.

### **Des réorganisations des contenus et une réflexion sur les modalités d'enseignement**

Les précédents rapports des missions des inspections générales sur la mise en place des ESPE ont souligné l'absence de cohérence et d'unité d'une formation de tronc commun par ailleurs déconnectée du reste de la formation dispensée dans les deux années du master MEEF. Cette absence se manifestait aussi bien dans et entre les mentions et les parcours qu'au sein d'un même cycle, entre l'année de M1 et celle de M2.

Des efforts conséquents ont été consentis dans certaines ESPE sur ce point pour lutter contre l'émiettement de la formation et pour décroquer les différents apports. Ainsi, dans une ESPE, la note des trois directrices générales du 30 avril 2015 a conduit à réorganiser le tronc commun autour de trois ensembles thématiques cohérents et articulés. La déclinaison en modules de ces entrées thématiques évite pour partie l'émiettement, grâce notamment à la mise en place de « séminaires pédagogiques » organisés en partenariat avec le rectorat, qui prennent en charge les « thèmes d'éducation transversaux ». Six créneaux ont été consacrés durant l'année 2015-2016 à ces séminaires pédagogiques, principalement destinés aux stagiaires en M2 premier et second degrés, mais ouverts à tous, notamment aux étudiants de M1, et diffusés en visioconférence. La conduite des six séminaires a été confiée à un spécialiste reconnu de la question éducative transversale traitée.

À des degrés différents, les acteurs des ESPE ont pris conscience que les modalités et les approches pédagogiques pouvaient constituer pour eux une marge de manœuvre dans leur effort pour conjurer certains des effets du morcellement de la formation. Bien que les changements en la matière soient encore peu perceptibles, la mission a relevé une claire évolution des mentalités et des intentions déterminées à introduire des modalités d'enseignement renouvelées, davantage en prise sur l'ambition de construire une culture commune. Même si rares sont les ESPE qui sollicitent des méthodes autres que le cours magistral ou les travaux dirigés classiques, et ce malgré les déclarations d'intention, certaines privilégient cependant des approches pédagogiques plus interactives comme les études de cas, les mises en situation, les analyses de pratiques ou les jeux de rôles.

### **Des évaluations par les étudiants moins sévères et qui se corrigent après leur entrée en fonction**

Ont déjà été évoquées dans ce rapport comme dans les précédents les évaluations très sévères dont le tronc commun a pu faire l'objet de la part des étudiants et des stagiaires : une formation illisible, inutile et inconsistante, des enseignements redondants dont les contenus, superficiels ou abstraits, ne forment ni aux épreuves des concours ni à l'épreuve de la classe, des modalités d'évaluation arbitraires et opaques. Bien qu'atténuées ou nuancées, ces appréciations n'ont pas partout changé sur le fond. Comme indiqué ci-dessus, elles ont souvent conduit les responsables de la formation à faire évoluer les contenus et à s'interroger sur les modalités, démarche qui ne peut qu'être encouragée.

Cette année, cependant, la mission a noté une inflexion significative dans les propos de certains étudiants : ceux-là même qui jugeaient très négativement la formation commune reçue en sont venus, au terme de leur parcours en master MEEF, à porter un autre regard sur les enseignements de tronc commun et à percevoir, avec le recul et riche de l'épreuve de la réalité, leur incontestable pertinence. Ces étudiants, alors même qu'ils exprimaient le regret de ne pas voir certaines formations communes dispensées au moment opportun, reconnaissaient que cette prise de conscience de l'existence d'un moment opportun exigeait le recul et l'expérience que seul le temps permet. Nul doute qu'il y a là matière à réflexion, sur la temporalité propre à la formation commune et sur la temporalité dans laquelle doivent s'inscrire les évaluations.

### **2.1.2. Des difficultés persistantes qui peinent à se résorber**

Ces initiatives et démarches d'amélioration, qui dessinent des évolutions positives, demeurent encore fragiles et ne suppriment pas les nombreuses difficultés qui persistent.

#### **D'une ESPE à l'autre, une disparité des thématiques et des volumes horaires**

La mission relève de grandes disparités entre les ESPE en ce qui concerne les thématiques de tronc commun privilégiées ainsi que les volumes horaires dévolus à ces enseignements. En ce qui concerne les thématiques abordées, certaines ESPE semblent procéder à des choix de contenus et de thématiques selon le vivier d'intervenants dont elles disposent, si bien qu'en définitive ce n'est pas la demande institutionnelle qui détermine l'offre, c'est plutôt l'offre supposée existante qui configure la formation. D'autres ont mis en place des formations de formateurs, mais même dans ce cas l'expertise locale pilote souvent ces formations.

Telle qu'elle est préconisée dans la lettre des directrices générales, une conception d'un tronc commun reposant sur une entrée par les 14 compétences communes du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation est rarement mise en œuvre, même si elle est unanimement vantée et jugée nécessaire. Une telle démarche irait pourtant dans le sens de la volonté institutionnelle de créer une culture commune à tous les professionnels de l'enseignement et de l'éducation. Elle serait par ailleurs le plus puissant argument pour introduire de nouvelles modalités pédagogiques et ainsi contourner les contraintes d'organisation les plus persistantes.

Quant aux volumes horaires et au nombre d'ECTS dévolus à la formation commune, la mission a pu constater que si globalement le volume horaire est de l'ordre de 86 heures en présentiel (12 ECTS) sur l'ensemble de la formation, de grandes disparités existent d'une ESPE à l'autre et parfois, dans une même ESPE, d'une mention à l'autre, voire d'un parcours à l'autre. Chacun donne une explication à ces disparités : tantôt « le second degré a été difficile à convaincre » et donc bénéficie d'un volume horaire plancher, moitié de celui du premier degré, tantôt au contraire le second degré bénéficie d'un « tronc commun spécifique » ancré dans la discipline et qui justifie un volume horaire plus conséquent.

#### **Des contraintes logistiques récurrentes aggravées par l'augmentation des effectifs**

Cette année encore, la mission a pu constater que les difficultés logistiques compromettent la mise en place du tronc commun de formation : emplois du temps qui rendent impossible le suivi d'une formation, enseignements qui ne sont pas assurés faute de formateurs capables de les dispenser, groupes de travail figés qui interdisent les changements et le croisement des regards, enseignements

reproduits à l'identique entre la première et deuxième années de master, modalités d'évaluation qui peinent à convaincre les étudiants. Ces difficultés, déjà largement évoquées par la mission dans ses précédents rapports, ont été aggravées cette année par une augmentation du nombre des étudiants et stagiaires, à des degrés certes différents selon les ESPE visitées. Certaines ont été confrontées à une véritable massification, l'augmentation des effectifs s'accompagnant parfois de celle de la variété des publics à former.

Or, loin d'anticiper la nouvelle donne en concevant une formation commune adaptée, les acteurs ont souvent subi les flux et la masse, et avec eux la somme de contraintes, d'insatisfactions et de difficultés redoublées d'organisation qui les accompagne : augmentation du nombre de groupes d'étudiants et de stagiaires, du nombre de formateurs (la question étant par ailleurs posée de la formation de ces nouveaux formateurs) ou de la charge de travail des formateurs déjà impliqués, modalités pédagogiques contraintes par les effectifs élevés des groupes.

### **Des maquettes qui n'évoluent qu'à la marge**

Conséquence d'un vivier de formateurs limité, qui inclut parfois des enseignants « qu'il faut employer et auxquels il faut confier, faute d'autre chose, des enseignements de tronc commun » ou de contraintes logistiques sévères, la réflexion en cours sur la conception et la mise en œuvre du tronc commun ne s'accompagne que rarement d'une révision des maquettes ou d'une refonte des contenus d'enseignement. Même les ESPE qui ont dû constituer en 2015 un nouveau dossier d'accréditation n'ont pas systématiquement profité de l'occasion pour engager une modification substantielle de leur offre de formation commune. Souvent, les acteurs rencontrés ont exprimé leur lassitude à repenser tous les ans les maquettes de leurs formations. Ils estiment par ailleurs que les changements introduits restent superficiels, faute d'une analyse poussée et d'un recul suffisant. Enfin, certains indiquent la difficulté à développer une culture commune chez des étudiants très fragiles, qui peinent à acquérir la maîtrise élémentaire de savoirs et de postures sans lesquels ils ne sauraient prétendre ni enseigner ni éduquer.

Les pistes d'évolution, déjà évoquées dans le rapport 2013-2014, ne manquent pourtant pas, les interlocuteurs de la mission les ont par ailleurs souvent évoquées. Ainsi la nécessité d'inscrire le tronc commun dans un continuum de formation allant de la licence (L3 voire L2) à la deuxième année de titularisation au moins, la première année de master privilégiant les aspects susceptibles de faire l'objet d'une évaluation au concours et l'année de M2 les thèmes directement liés à la pratique professionnelle effective et à la réalité de l'établissement scolaire. Cette nécessité s'accompagne de celle d'identifier, pour assurer une progressivité des contenus, les contenus élémentaires et ceux qui supposent une certaine expérience et des acquis, mais aussi de faire preuve de liberté pédagogique et d'esprit d'initiative qui mette la finalité professionnelle au centre et envisage seulement par la suite ce qui relève des modalités, des moyens, de l'organisation.

Il s'agit également d'articuler le tronc commun aux autres composants de la formation : les stages, qui sont des moments propices à un ancrage effectif des compétences professionnelles, le mémoire de master, qui permet de mobiliser dans le cadre d'une démarche réflexive et argumentée les enseignements du tronc commun à condition que les sujets de mémoire relèvent de questions s'y rapportant. Plus globalement, tous les enseignements qui bénéficient du transfert des résultats de la recherche pourraient aborder les questions de transmission, d'instruction ou d'éducation. Il convient également de s'interroger sur des approches plus « disciplinaires » du tronc commun, qui pourraient permettre de développer une vision intégrative de la formation commune. Enfin, les compétences

professionnelles étant appelées à se développer tout au long de la vie professionnelle, la formation continue devrait être davantage articulée avec ce tronc commun.

Faute d'avoir pu confronter la réalité des enseignements dispensés au déclaratif des maquettes, la mission bien souvent s'est interrogée sur l'écart entre l'actuelle formation de tronc commun et la formation générale et commune naguère dispensée dans les ex-IUFM.

### **Une place encore modeste dévolue au numérique et aux langues vivantes**

Le tronc commun de formation, tel qu'il a été conçu, est censé faire une place de choix au numérique, la note du 30 avril 2015 rappelant notamment qu'il est nécessaire « *d'intégrer le numérique à la fois comme outil permettant des approches nouvelles de formation [...] mais aussi par ses implications dans les gestes professionnels* ».

Force est de constater que cette formation au et par le numérique reste, dans la majorité des ESPE visitées, peu développée. Au-delà des effets d'affichage, peu semble avoir été mis en place, la formation se résumant le plus souvent à une préparation au C2i2<sup>e</sup> (certificat informatique et internet niveau 2 - enseignant), sur le modèle de celle dispensée avant 2013. Les formateurs sont pourtant conscients de l'importance du numérique, des stagiaires rencontrés dans une ESPE ayant même été évalués sur les usages pédagogiques qu'ils faisaient du numérique alors qu'ils n'avaient bénéficié d'aucune formation. De tels cas, sans doute rares, confortent l'impression générale d'un numérique qui n'est pas au cœur des préoccupations : évaluer des compétences numériques se résume souvent à juger l'exploitation d'une ressource numérique dans une séquence de cours.

Certaines ESPE ont intégré un enseignement en langues vivantes dans le tronc commun, quand d'autres, plus nombreuses, ont préféré proposer une unité d'enseignement séparée du tronc commun. La part du volume horaire dévolue aux langues vivantes, le plus souvent l'anglais, reste souvent modeste, alors même qu'une note planchée de 10/20 a été fixée, sans compensation possible.

### **La question de la formation à la laïcité et aux valeurs de la République**

Dans toutes les ESPE visitées, le tronc commun inclut un enseignement sur la laïcité et les valeurs de la République. Cependant dans leur majorité, les ESPE semblent avoir fait le choix de ne pas aborder de manière « frontale », et peut-être théorique et dogmatique, la thématique de la laïcité. Elles semblent par ailleurs privilégier ce qui relève, à proprement parler, des valeurs de la République, et parmi celles-ci, l'égalité des citoyens, la lutte contre les discriminations, en négligeant peut-être volontairement des sujets plus polémiques, moins consensuels. Le cours en amphithéâtre est la principale modalité d'enseignement, privilégiée sans doute pour faire face au nombre d'étudiants, ce qui suscite de nombreuses insatisfactions, notamment chez les formateurs des ESPE qui conviennent assez unanimement que la modalité la plus appropriée serait des ateliers en établissement, des études de cas et des mises en situation dans des contextes d'exercice déterminés.

Les attentats de janvier 2015 ont partout conduit les formateurs des ESPE à remettre en question une formation commune qui n'avait pas vraiment aidé les étudiants ni surtout les professeurs stagiaires à assumer des positions claires et à tenir des discours simples, conformes à ce qui est en jeu dans le principe de laïcité et, plus largement, relève de la compétence professionnelle « faire partager les valeurs de la République ». Cela a eu pour effet, dans presque toutes les ESPE visitées une mise en

avant spécifique de la laïcité à laquelle une place plus importante, au moins en volume horaire, a été réservée. Parfois même, de manière symbolique, un enseignement spécifique lui a été réservé alors qu'elle était jusqu'alors abordée à l'occasion d'un cours traitant de l'ensemble des valeurs de la République. Il n'est cependant pas certain que le contenu de cet enseignement spécifique ait été différent de ce qu'il était auparavant.

À la suite de ces attentats, le MENESR a souhaité que chaque ESPE se dote d'un référent laïcité. Il revenait au directeur de l'ESPE de désigner ce référent et de lui adresser une lettre de mission. Celle-ci, bien qu'elle se décline de manière différente d'une ESPE à l'autre, indique trois missions majeures : faire remonter à la direction de l'ESPE tous les faits qui témoignent d'une atteinte à la laïcité, participer au réseau formé par les référents laïcité des ESPE, œuvrer à la modification des maquettes pour faire une place significative aux questions de laïcité, aux valeurs de la République et à la mise en place de l'enseignement moral et civique. Pour mener à bien ces tâches, le référent laïcité a le plus souvent constitué un groupe de travail de formateurs de l'ESPE. Il ne semble pas pour l'instant que l'influence de ce référent soit telle qu'il ait pu imposer des modifications dans les maquettes, ni qu'il travaille en pleine collaboration avec le référent laïcité du rectorat. Le réseau des ESPE a récemment pris l'initiative de réunir ces référents pour faire le point sur les actions menées dans les différentes ESPE.

Il convient de signaler que certaines ESPE ont été le théâtre de contestations plus ou moins explicites des valeurs de la République. Ces faits ont le plus souvent été rapportés à la mission à l'occasion d'échanges sur d'autres sujets, un malaise patent semblant régner sur ces questions dans les ESPE concernées, malaise sans doute accentué par la crainte d'être « stigmatisé » et de voir mis en avant la spécificité de territoires et de populations. Les faits qui sont signalés à la mission concernent principalement le port du voile par des stagiaires, mais aussi des contestations, plus ou moins virulentes, de contenus d'enseignement, qu'ils soient disciplinaires (sur les questions de l'évolution, de la sexualité, de l'enseignement du religieux comme fait d'histoire et de culture et non comme appartenance confessionnelle, etc.) et du tronc commun (le principe républicain de laïcité, les valeurs de la République, la tolérance, l'égalité des sexes, la lutte contre l'homophobie, etc.). Ils ont suscité de nombreuses interrogations mais aussi des débats contradictoires au sein des équipes plurielles de l'ESPE, entre un monde universitaire souvent soucieux de continuer à s'adresser à des étudiants supposés libres et affranchis de toute sujétion, et un monde enseignant qui, lui, a globalement accueilli très favorablement la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux ostentatoires dans l'espace scolaire. Ils ont même été à l'origine de la production de textes destinés à rappeler le double statut de l'ESPE comme composante universitaire et lieu de formation de fonctionnaires, et donc du double régime auquel sont soumis les usagers de l'ESPE, selon qu'ils sont étudiants ou fonctionnaires stagiaires.

Les atteintes au principe de laïcité et les contestations des valeurs de la République de la part d'étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation et de fonctionnaires stagiaires ne peuvent laisser indifférent. Il semble indispensable que tous les acteurs des ESPE se mobilisent autour de ces questions et qu'ils ne s'en remettent pas aux épreuves des concours, durant lesquelles les jurys peuvent certes déceler des jugements tendancieux, mais ne peuvent pas dans le temps d'un entretien où le candidat se donne toutes les chances de réussir anticiper des pratiques et des comportements qui contesteront le principe de laïcité et les valeurs de la République. Là encore, laïcité et valeurs de la République devraient être abordées par tous les étudiants, et en particulier celles et ceux qui se destinent à la fonction publique, dès la licence, au sein des enseignements disciplinaires, pour en souligner la dimension laïque, pour mettre en évidence les valeurs qui sous-



tendent tout savoir. L'année de M1 devrait permettre d'ébaucher la construction de la posture laïque du fonctionnaire, grâce notamment aux stages d'observation et de pratique accompagnée. Les enseignements disciplinaires gagneraient eux-mêmes à s'emparer de ces thématiques, toutes les disciplines étant appelées à développer chez les étudiants l'esprit critique et la culture du débat et de l'argumentation.

### **2.1.3. Les questions qui demeurent ouvertes**

La conception et la mise en œuvre du tronc commun de formation posent à toutes les ESPE des difficultés d'une grande complexité. Se démarquer de la formation générale et commune qui était dispensée dans les ex-IUFM pour s'adapter à des besoins et à des exigences nouvelles, former un nombre suffisant d'enseignants aux thématiques abordées, établir une temporalité pour aborder ces thématiques au moment opportun et ce dans un calendrier contraint, ce qui conduit nécessairement à assumer des choix, surmonter les différences de pratiques entre premier et second degrés, ne pas présumer qu'un brassage d'étudiants d'horizons différents puisse en soi assurer la constitution effective d'une culture commune ou encore conserver l'exigence de développer une culture commune chez des étudiants fragiles, qui peinent à acquérir la maîtrise élémentaire de savoirs et de postures, sont autant de défis que chacune des ESPE doit relever. Avec, toujours, l'interrogation qui demeure sur la part réservée par les concours de recrutement, même renouvelés, à l'évaluation de compétences développées au sein du tronc commun, part qui souvent conditionne la motivation des étudiants à s'y investir.

Pour répondre à ces enjeux, il revient à chaque ESPE, selon sa configuration propre et en fonction de son histoire singulière, d'inventer des logiques et des architectures, en s'appuyant certes sur des éléments nationaux de cadrage et d'harmonisation, mais sans négliger la part d'ajustements incessants et de rectificatifs ordinaires qu'elle doit accepter comme le fruit d'une réflexion continue.

## **2.2. Le positionnement et la professionnalisation des formateurs doivent s'inscrire dans une véritable politique de gestion des ressources humaines des ESPE**

Dans son rapport établi pour l'année 2014-2015, la mission de suivi des ESPE notait que « *la mobilisation d'équipes pédagogiques de qualité au service des missions portées par l'ESPE représente un défi majeur, en termes d'évolution des compétences et de professionnalisation des méthodes d'apprentissage* ». En 2015-2016, la mission a de nouveau observé la façon dont les ESPE faisaient ou pouvaient faire face à ce défi.

### **2.2.1. Les ressources humaines des ESPE : des ressources en nombre, mais soumises à de fortes contraintes**

Selon les données de la DGRH, les ESPE, en 2014, comptaient 2 950 enseignants en activité, et 2 949 en 2015, représentant un potentiel brut de 917 184 heures d'enseignement. La principale spécificité de la composition du corps enseignant des ESPE tient à la faible part d'enseignants-chercheurs (cette part représente 38 % du corps enseignant des ESPE alors qu'en IUT, elle est à hauteur de 56,4 % et que les enseignants-chercheurs comptent pour 81 % des enseignants titulaires du supérieur public).

Cette situation s'explique par l'histoire de la création des IUFM, puis des ESPE. En effet, à leur création les IUFM ont intégré les personnels des ex-écoles normales, constitués de professeurs agrégés et certifiés, et de quelques professeurs des écoles. Puis à la création des ESPE, les personnels affectés en IUFM leur ont été transférés. La présence d'enseignants-chercheurs dans les structures de formation des enseignants ne date donc que de 25 ans et elle s'est installée progressivement, au fil des créations d'emplois ou des transformations de postes du second degré en postes d'enseignant-chercheur, reflétant ainsi la politique plus ou moins affirmée des ex-instituts en ce domaine.

De plus, la population des enseignants-chercheurs au sein des ESPE présente une autre spécificité, celle de la faible part de professeurs des universités. Ceux-ci n'y représentent que 15,6 % des enseignants-chercheurs. En IUT, cette part atteint presque 18 % pour une proportion de 35,3 % de professeurs parmi les enseignants-chercheurs au niveau national.

Cependant, ces données ministérielles ne prennent pas en compte les personnels en temps partagés, professeurs certifiés ou agrégés exerçant à mi-temps à l'ESPE et à mi-temps dans un établissement scolaire, rémunérés pour moitié de leur traitement par le rectorat et pour l'autre moitié par l'université. Ils sont présents dans nombre d'ESPE et appréciés pour leur lien avec le terrain et leurs apports professionnels à la formation des futurs enseignants. À titre d'exemple, ils sont cette année 34 à l'ESPE de Créteil et 19 à l'ESPE de Paris. Il serait pour le moins utile que ces ressources dont disposent les ESPE soient recensées et valorisées.

#### Effectifs des enseignants en activité dans les ESPE par établissement et corps en 2015

	PR	MCF	2 <sup>nd</sup> degré	Total	% d'EC
AIX-MARSEILLE	12	44	81	137	40,88
AMIENS	1	26	66	93	29,03
BESANCON	3	25	43	71	39,44
BORDEAUX	12	50	76	138	44,93
CAEN	4	24	47	75	37,33
CLERMONT	5	23	51	79	35,44
CORSE	1	2	17	20	15
CRETEIL	10	64	178	252	29,37
DIJON	3	23	55	81	32,10
GRENOBLE	5	24	59	88	32,95
GUADELOUPE	2	12	12	26	53,85
GUYANE	1	12	11	24	54,17
LA REUNION	6	15	29	50	42
LILLE	9	70	87	166	47,59
LIMOGES	1	12	29	42	30,95
LYON	10	45	78	133	41,35
MARTINIQUE	1	11	18	30	40
MONTPELLIER	7	35	87	129	32,56

NANCY-METZ	7	48	69	124	44,35
NANTES	5	31	73	109	33,03
NICE	3	31	55	89	38,20
ORLEANS	4	27	67	98	31,63
PARIS	10	43	62	115	46,09
POITIERS	1	28	44	73	39,73
REIMS	3	26	55	84	34,52
RENNES	6	32	62	100	38
ROUEN	6	30	47	83	43,37
STRASBOURG	6	29	42	77	45,45
TOULOUSE	12	40	115	167	31,14
VERSAILLES	19	64	113	196	42,35
<b>Total général</b>	<b>175</b>	<b>946</b>	<b>1 828</b>	<b>2 949</b>	<b>38,01</b>

Source : DGRH A

Comme le montre le tableau ci-dessus, le pourcentage d'enseignants-chercheurs est très variable d'une ESPE à l'autre : il va de 15 % en Corse à 54 % en Guyane. Certes, ces deux exemples ne concernent que de faibles effectifs d'enseignants, mais sur de plus grosses ESPE, les différences sont non négligeables : 29,37 % d'enseignants - chercheurs à l'ESPE de Créteil, 31,14 % à Toulouse mais 42,35 % à Versailles ou 40,88 % à Aix-Marseille.

Le pourcentage global d'enseignants-chercheurs parmi les enseignants d'ESPE n'a que peu varié entre 2014 et 2015 ; il a faiblement augmenté, passant de 37,86 % à 38,01 %. Cette hausse toute relative se traduit par la présence de six enseignants-chercheurs en plus, et une diminution de cinq personnels du second degré. Elle est aussi le fruit de recrutements, que ce soit sur des postes vacants ou résultant de transformations, les chiffres disponibles ne permettant pas de déterminer l'origine des postes offerts aux recrutements.

#### Postes publiés dans les ESPE par établissement et corps en 2014 et 2015

	2014		2015		Total
	MCF	PR	MCF	PR	
AMIENS	1		6		7
BORDEAUX	1	3	3		7
CLERMONT	1				1
CRETEIL	8		8	3	19
DIJON	1	1			2
LIMOGES		1			1
NICE	3		1	1	5
PARIS		2			2

ROUEN	1			2	3
TOULOUSE	2		5	2	9
<b>Total général</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>56</b>

Source : DGRH A1-1, Galaxie ANTEE FIDIS

Sur ces 56 postes publiés, 54 ont été pourvus (en 2015, un poste de professeur et un poste de maître de conférences sont restés vacants à l'issue des opérations de recrutement). On peut donc faire le constat que les recrutements d'enseignants-chercheurs en ESPE ont été non négligeables et que deux ESPE parmi celles ayant le plus faible taux d'enseignants-chercheurs ont publié le plus grand nombre de postes. À titre d'exemple, pour l'ESPE de Créteil, cela se traduit par la présence de six enseignants-chercheurs supplémentaires. De plus, la quasi-totalité des postes a été pourvue, avec un nombre de candidats par poste dépassant la vingtaine pour les postes de maîtres de conférences et entre quatre et sept pour les postes de professeurs, nombres supérieurs au nombre moyen de candidats par poste pour l'ensemble de l'enseignement supérieur.

#### Indicateurs d'attractivité

	2014		2015	
	MCF	PR	MCF	PR
Nombre de candidatures / postes publiés enseignement supérieur	38,6	6	40,7	6,9
Nombre de candidats / postes publiés enseignement supérieur	7,1	2,7	7,8	2,9
Nombre de candidatures / postes publiés en ESPE	32,1	7,4	31,1	4,3
Nombre de candidats / postes publiés en ESPE	22,8	7,4	26	4

Source : DGRH A1-1, Galaxie ANTEE FIDIS

Pour adosser leur formation à la recherche en et sur l'éducation et devenir de réelles écoles universitaires et professionnelles, il est indispensable que les ESPE renforcent leurs effectifs d'enseignant - chercheur en modifiant la structure de leur potentiel enseignant et en proposant des transformations de postes second degré en postes de maître de conférences. Mais elles se heurtent à l'augmentation de leur charge d'enseignement liée à la hausse de leurs effectifs étudiants.

Or, si une transformation d'emploi de PRAG en emploi de maître de conférences est neutre financièrement, les rémunérations dans ces deux corps étant comparables, il n'en est pas de même en termes de potentiel d'enseignement, un PRAG devant assurer une charge d'enseignement double de celle d'un maître de conférences<sup>12</sup>. Les ESPE se trouvent donc dans l'immédiat confrontées à des arbitrages entre des objectifs qui peuvent apparaître *a priori* comme contradictoires.

<sup>12</sup> Un PRAG doit assurer un service d'enseignement de 384 heures équivalent travaux dirigés (ETD), un enseignant-chercheur a un service d'enseignement de 192 heures ETD, l'autre moitié de son service étant consacrée à la recherche.

Toutefois, l'accompagnement par la mission d'une ESPE particulièrement touchée par une augmentation de ses effectifs, et où les représentants des personnels revendiquaient des créations de postes en conséquence, a fait apparaître que celle-ci disposait d'autres leviers qui auraient mérité d'être actionnés : volume horaire important d'une mention, faible nombre de cours magistraux et à l'inverse nombre important de travaux dirigés dédoublés à petits effectifs, parcours à faibles effectifs se déroulant dans plusieurs universités, taux d'heures complémentaires largement inférieur aux autres composantes, appel très limité à des vacataires extérieurs.

Enfin, la mission note que les ESPE rencontrées ne sont généralement pas bien outillées pour suivre leur potentiel enseignant et développer une réelle réflexion en termes de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Ainsi la mission a peiné à rassembler des données sur les services prévisionnels et les services réalisés des enseignants des ESPE. C'est indéniablement un point sur lequel elles peuvent et doivent progresser avec l'aide du service des ressources humaines de leur université de rattachement.

### **2.2.2. L'apport essentiel mais insuffisamment valorisé des formateurs académiques et des tuteurs de terrain**

Les ESPE bénéficient de la part des services académiques d'apports de professionnels de terrain sous forme de PFA (professeur formateur académique) dans le second degré, ou de PEMF (professeur des écoles maître formateur) dans le premier degré.

**L'apport des PFA et PEMF** doit normalement être valorisé dans le budget de projet, mais comme indiqué *supra*, celui-ci reste pour l'instant largement virtuel. Ainsi, en l'absence de budget de projet ou de cartographie d'activités validés par tous les partenaires d'un même site, l'apport précis des PFA et des PEMF à la formation initiale des enseignants reste inconnu. En effet, si les systèmes d'information en matière de gestion des ressources humaines (SIRH) de l'enseignement scolaire recensent bien les décharges accordées pour PFA ou PEMF, les données saisies restent globales. Il n'est pas demandé, dans le cas d'un PFA par exemple, quel pourcentage des heures d'allègement de service sera consacré à l'ESPE et quel pourcentage le sera pour une autre mission académique.

**Les PFA**, qui prennent la succession des anciens « professeurs associés » intervenant dans les ex-IUFM, trouvent maintenant leur place en ESPE. L'an dernier, la mise en œuvre avait été un peu hésitante et diverse selon les sites. Recrutés d'un commun accord entre ESPE et corps d'inspection, ils assurent maintenant des enseignements en master MEEF et animent des réseaux de tuteurs. Les activités attendues font le plus souvent l'objet d'une lettre de mission. Il arrive cependant que des PFA soient sollicités pour être « tuteur ESPE » dans le cadre du tutorat mixte, dont on attendait plutôt qu'il soit pris en charge côte université / ESPE par des enseignants-chercheurs ou des formateurs à temps plein.

Enfin, en vue de la certification des PFA, des formations ont été mises en place par les rectorats qui les jugent lourdes à organiser. Quant aux PFA, intervenant pour certains depuis fort longtemps en formation, ils ressentent cette obligation de certification, même avec dispense de l'admissibilité, comme une remise en cause de leurs compétences jusqu'alors reconnues sans difficulté.

**Les PEMF** de leur côté sont des personnels bien reconnus et depuis fort longtemps présents dans la formation des enseignants du premier degré. Mais la réalité de toutes les missions qu'ils assurent l'est nettement moins. La hauteur de leur décharge peut varier entre un quart temps et un mi-temps,

selon l'histoire du département, ses ressources ou ses besoins en encadrement de stagiaires. Dans la plupart des cas, les PEMF consacrent une journée par semaine à la formation initiale.

La première mission confiée par les DASEN aux PEMF est le tutorat des stagiaires. Côté premier degré, ce sont eux les tuteurs terrain, alors qu'ils ne sont qu'exceptionnellement dans la même école que le stagiaire qu'ils encadrent. Le nombre de stagiaires encadrés varie fortement selon les besoins de recrutement de chaque département, allant de quatre à cinq stagiaires, là où le nombre de stagiaires est plus faible, à dix en Seine-Saint-Denis. En sus du tutorat, il est prévu que les PEMF consacrent une partie de leur temps à des enseignements à l'ESPE.

Mais la mobilisation de PEMF pour des interventions à l'ESPE se heurte à de nombreux problèmes : culturels, quand les enseignants de l'ESPE estiment que des PEMF ne peuvent prendre seuls en charge un groupe, mais le plus souvent, organisationnels. La journée de décharge du PEMF ne correspond pas toujours au créneau horaire disponible dans l'emploi du temps établi à l'ESPE ; mais surtout, le PEMF doit donner la priorité à la visite de ses stagiaires, ce qui remplit vite les journées disponibles en fonction du nombre de stagiaires encadrés et des distances à parcourir pour se rendre dans l'école du stagiaire.

Pourtant, quand elles ont lieu, les interventions des PEMF sont très appréciées. La mission a ainsi vu des ateliers sur la gestion de classe animés par des PEMF plébiscités par les stagiaires ; ou des groupes de tutorat, constitués à partir des niveaux d'affectation des stagiaires, co-animés par un formateur ESPE et un PEMF qui donnent chair à la notion de tutorat mixte, lequel peine souvent à se traduire par une visite conjointe en raison de la difficulté à trouver des créneaux horaires communs.

Les PEMF sont également sollicités par les DASEN pour l'animation de journées en circonscription ou de journées de formation en direction des enseignants titulaires. Si leurs missions sont donc vastes, en revanche, leur service et les quotités consacrées à chaque type d'activité sont très mal connus, que ce soit des DASEN ou de l'ESPE. Il est regrettable de ne pas mieux repérer leurs compétences et de quantifier leurs apports aux ESPE.

**Les IA-IPR** ont bien pris leur place dans les ESPE, mais la constitution d'équipes pluricatégorielles au-delà des corps d'inspection ne progresse que très lentement. Chefs d'établissement, IEN premier degré, directeurs d'école ou autres enseignants qui pourraient être recrutés comme vacataires d'enseignement ne le sont encore qu'à la marge.

**Les tuteurs de terrain** dans le second degré sont désignés par le recteur sur avis des corps d'inspection. La mission a pu constater cette année une progression de l'information en leur direction : édition de livrets, réunions avec les IPR et l'ESPE, organisation plus fréquente de formations.

### **2.2.3. La nécessité de compétences nouvelles pour répondre aux enjeux de la réforme**

La réforme de la formation des enseignants, avec la mise en place d'un master MEEF, répond à l'enjeu d'élever le niveau de qualification des enseignants et affirme l'idée qu'« enseigner est un métier qui s'apprend ». La formation de master « *permet d'acquérir, de manière progressive et intégrée, un haut*

*niveau de compétences professionnelles, tant disciplinaires que didactiques et scientifiques, ainsi que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier »<sup>13</sup>.*

L'atteinte de ces objectifs nécessite des équipes de formation plurielles (c'est-à-dire comportant des formateurs de différents horizons : universitaires, PRAG, PFA et PEMF, tuteurs de terrain, professionnels de l'éducation) capables de construire des parcours de formation aidant les futurs enseignants à faire des liens entre les différents types de connaissances acquises. Pour ce faire, les équipes de formateurs peuvent en particulier s'appuyer sur trois leviers essentiels : le tronc commun, le mémoire de master et le tutorat mixte. Faire de ces espaces de formation des leviers efficaces pour le développement professionnel des futurs enseignants nécessite de la part des formateurs un travail collaboratif et des compétences nouvelles se traduisant en besoins de formation.

### *2.2.3.1 Les besoins de formation diffèrent selon les catégories de formateurs*

Si tous les formateurs doivent posséder des compétences au travail en équipes, les besoins de formation diffèrent selon les catégories de formateurs. Les visites dans les ESPE mettent en évidence les besoins essentiels suivants.

#### **Concernant les enseignants - chercheurs intervenant dans les masters MEEF**

Dans les masters MEEF mention « premier degré » et « second degré », les enseignants-chercheurs interviennent, de manière préférentielle, dans les unités d'enseignement relatives à l'acquisition de savoirs disciplinaires et scientifiques, à l'initiation à la recherche, dans l'encadrement des mémoires et dans le tronc commun. Selon leur parcours antérieur, ces enseignants - chercheurs ont plus ou moins d'appétence pour les enjeux éducatifs de l'école et se sentent plus ou moins à l'aise pour aider les futurs enseignants à faire des liens entre des enjeux professionnels et des connaissances et démarches scientifiques. En témoignent notamment les suivis de mémoire et les interventions en tronc commun. Dans plusieurs ESPE, les textes de cadrage des mémoires de master exigent, afin d'améliorer les liens entre recherche et professionnalisation, la définition de thématiques et la mise en place de démarches en lien avec les pratiques professionnelles.

Cette exigence a amené un certain nombre d'universitaires, qui estiment ne pas avoir les compétences nécessaires pour investir des thématiques professionnelles avec un regard scientifique, à refuser d'encadrer de tels mémoires. Ceci conduit souvent à un déficit du potentiel de directeurs de mémoire pour le master MEEF, tant dans le premier degré que dans le second degré. Les universitaires se sentant compétents pour diriger des recherches ancrées dans des thématiques professionnelles ne sont pas en nombre suffisant face aux exigences d'encadrement : aussi doivent-ils encadrer un grand nombre de mémoires et, bien souvent, des PRAG (docteurs ou non) doivent également s'engager dans ces suivis de mémoire. De la même manière, les enseignants-chercheurs se disent plus ou moins à l'aise pour articuler, lors de leurs interventions dans le tronc commun, des apports scientifiques avec des enjeux professionnels. Ceci est confirmé par les propos des étudiants qui pointent la diversité de l'intérêt des enseignements dispensés dans ce tronc commun, au regard de leurs préoccupations professionnelles.

---

<sup>13</sup> Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », titre II, article 5.

### **Concernant les PRAG et les PRCE intervenant dans les masters MEEF**

Le nouveau paysage de la formation du master MEEF a entraîné des difficultés d'adaptation chez un certain nombre d'enseignants du second degré qui ont du mal à retrouver une légitimité au sein des ESPE. L'intégration de formateurs académique (notamment les PFA) dans les formations fait qu'ils ne sont plus les dépositaires des « savoirs professionnels », alors que les « savoirs académiques » et la formation à et par la recherche sont portés par les universitaires. Sans un minimum de compétences en recherche ou d'une « connaissance du terrain », il est difficile, pour ces formateurs, de répondre aux enjeux portés par la réforme de la formation des enseignants. Cela interroge d'ailleurs la place prépondérante au sein des ESPE de PRAG et PRCE à temps complet qui perdent au fil du temps leur « connaissance du terrain ». À cet égard, favoriser le recrutement de temps partagés au fur et à mesure des vacances d'emplois permet d'éviter cet écueil.

### **Concernant les PFA et les PEMF**

Si les PEMF étaient déjà acculturés à la formation initiale et au suivi des stagiaires, certains PFA ont eu plus de difficulté à s'acquitter de ces tâches. Plus rompus à la formation continue, ils ont dû s'approprier les enjeux de la formation initiale des enseignants, les contraintes liées à la mise en place de maquettes de formation universitaires, le suivi des stages en responsabilité, les modalités de fonctionnement d'une équipe de formateurs, etc. Selon les ESPE et les parcours, les tâches dévolues à ces PFA sont extrêmement diverses, elles concernent quelquefois la responsabilité pédagogique même d'un parcours MEEF, le suivi de mémoire de master, etc. Les compétences exigées par ces différentes missions ne peuvent être développées seulement par l'expérience et la confrontation au terrain.

### **Concernant les tuteurs de terrain**

La fonction de tuteur de terrain n'est pas nouvelle : elle répond à la reconnaissance d'un besoin d'accompagnement pour entrer dans le métier d'enseignant. Le tutorat est envisagé comme un dispositif permettant de faciliter l'acquisition de « savoirs professionnels », d'aider à l'articulation de la formation théorique et pratique, de limiter le sentiment de juxtaposition (voir de contradiction) éprouvé par les jeunes enseignants entre les apports théoriques de la formation initiale et l'expérience pratique. Si la fonction de tuteur est souvent attribuée à des enseignants chevronnés, les compétences d'« un bon tuteur » ne recouvrent pas celles d'un « bon enseignant » mais exigent des compétences particulières (la capacité à analyser des situations d'enseignement, à mener des entretiens, à hiérarchiser et ordonner des conseils, à expliciter ses propres pratiques et connaissances, etc.) nécessitant une formation spécifique. Par ailleurs, dans certaines académies, les nouvelles modalités de titularisation des fonctionnaires stagiaires ont amené à investir les tuteurs de terrain d'une fonction d'évaluation (leur rapport de stage est pris en compte pour la validation du stage). Cette fonction, en apportant une confusion entre le rôle de conseiller pédagogique et d'évaluateur, génère un malaise chez certains tuteurs qui se positionnent davantage comme des aides et des soutiens des fonctionnaires stagiaires.



### 2.2.3.2 *Les réponses aux besoins de formation sont diverses et inégalement développées selon les académies*

#### **Concernant les enseignants-chercheurs**

S'il semble essentiel qu'un nombre plus important d'enseignants-chercheurs (notamment dans les parcours « second degré ») ait une meilleure connaissance des enjeux éducatifs et des thématiques liées à l'enseignement, afin d'augmenter le vivier d'universitaires susceptibles d'intervenir dans les masters MEEF en articulant des enjeux scientifiques et des enjeux professionnels, il est rarement mis en place une formation spécifique en ce sens dans les ESPE, mise à part l'ouverture du plan académique de formation aux universitaires, de temps d'information organisés cette année pour présenter la réforme du collège aux formateurs ESPE, ou de manière beaucoup plus exceptionnelle des formations « en interne » sur des thématiques éducatives. Cette formation reste souvent de la responsabilité des enseignants-chercheurs eux-mêmes. Par exemple (mais ceci est rare), certains universitaires font le choix d'être tuteur universitaire (malgré l'aspect chronophage de cette tâche) en arguant du caractère extrêmement formateur du suivi de stage des fonctionnaires stagiaires pour comprendre les enjeux et problématiques du système éducatif.

#### **Concernant les enseignants du second degré (PRAG et PRCE en poste dans les ESPE, PFA et PEMF) intervenant dans les masters MEEF**

Un certain nombre d'ESPE ont mis en place des masters MEEF mention « pratiques et ingénierie de la formation » dont les contenus répondent aux besoins des formateurs du second degré des ESPE. Ces formateurs sont également incités à s'engager dans une thèse grâce à l'octroi de décharges horaires. Si ces dispositions sont adaptées aux besoins de formation des parcours du second degré, un grand nombre d'entre eux ne saisissent pas ces offres, en mettant en avant la charge de travail actuelle dans les ESPE et leur manque de temps à consacrer à leur propre formation. D'autres leviers de formation, nécessitant un investissement moindre des formateurs ou plus en phase avec leurs intérêts pratiques immédiats, sont également mis en œuvre dans plusieurs ESPE.

À titre d'exemple, on citera :

- l'intégration des formateurs dans des « projets de recherche collaboratifs » ou de groupes de « recherche intervention ». En travaillant aux côtés d'enseignants-chercheurs et de PRAG docteurs sur des thématiques données, les formateurs développent de nouvelles connaissances et des compétences en termes de recherche ;
- la mise en place d'ateliers-séminaires s'adressant aux formateurs qui souhaitent encadrer des mémoires de master. Ces ateliers-séminaires sont organisés autour de plusieurs axes, notamment la méthodologie de construction des mémoires, l'articulation recherche-formation, la valorisation de recherches en éducation ;
- l'organisation d'échanges de pratique entre les formateurs relativement à différents thèmes (par exemple les « analyses de pratiques » qui peuvent prendre des formes extrêmement différentes) ;
- l'aide à la participation à des colloques, journées d'études, séminaires..., etc.

## Concernant la formation au tutorat mixte

Les modalités de formation décrites sont extrêmement diverses selon les ESPE et les académies. La formation des tuteurs de terrain est quelquefois inexistante et prend la forme d'une réunion d'information organisée par le rectorat lors de laquelle est présenté le nouveau dispositif de formation des enseignants. À l'inverse cette formation peut être plus conséquente, être organisée en collaboration avec l'ESPE et viser l'acquisition de compétences spécifiques chez les tuteurs (analyse de pratiques professionnelles, conduite d'entretiens). Dans ce cas, certains enseignants déplorent de ne pas être reconduits l'année suivante comme tuteurs alors qu'ils ont investi du temps dans cette formation.

Peu d'ESPE se sont penchées sur la formation des tuteurs universitaires, bien que le suivi de stages soit décrit comme une occasion pour les formateurs ESPE de renouer avec la culture scolaire et les problématiques des établissements scolaires. Dans quelques académies, l'ESPE et le rectorat organisent une formation conjointe des tuteurs de terrain et des tuteurs universitaires lors de plusieurs journées fixées dès le début de l'année scolaire. Cette formation conjointe vise à mieux définir la répartition des rôles entre les deux tuteurs et à améliorer leurs modalités de collaboration. Ainsi, dans une académie, l'organisation du suivi de stage et l'adossement de ce stage à une unité d'enseignement permettent six rencontres annuelles entre les étudiants et leurs tuteurs (universitaire et de terrain) lors desquelles sont menées des analyses de pratiques et des aides à la construction de séquences d'enseignement.

### *2.2.3.3 La reconnaissance des compétences professionnelles des formateurs académiques apparaît comme un enjeu majeur*

Les nouvelles modalités de la formation des enseignants, en exigeant la mise en place d'équipes de formation plurielles, nécessitent de définir les modes de reconnaissance des compétences des formateurs (PEMF et PFA) mis à disposition par le rectorat. Les circulaires du 21 juillet 2015 relatives à l'organisation des examens pour le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) et pour le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA) visent la création d'un réseau d'enseignants formateurs aux compétences reconnues pour intervenir en formation initiale et assurer le suivi de stages. Ces certifications sanctionnent un processus de formation de deux ans, lors duquel les enseignants prennent conscience des enjeux et acquièrent progressivement les compétences liées aux fonctions de formateur. Cette certification, nouvelle pour le second degré, existait déjà pour le premier degré. Elle est organisée en deux temps : une épreuve d'admissibilité qui consiste en un entretien avec le jury s'appuyant sur un dossier fourni par le candidat (dont un rapport d'activité) et deux épreuves d'admission (une épreuve de pratique professionnelle et la soutenance d'un mémoire professionnel).

Si elle répond à de réels besoins de développement des compétences professionnelles des formateurs, cette certification est très lourde à mettre en place par les rectorats du fait de la mobilisation d'un nombre important de jurys pour les épreuves, et de la nécessité d'un accompagnement des candidats pour les épreuves d'admissibilité et d'admission. Les interlocuteurs rencontrés par la mission pointent notamment la difficulté à constituer des jurys de six personnes (appartenant à des corps différents) pour la soutenance du mémoire, et s'interrogent sur la nécessité d'un nombre aussi important de jurés (un mémoire de master MEEF se soutient, de manière générale, devant un jury composé de deux ou trois personnes). Du côté des enseignants ayant déjà le statut de PFA et intervenant pour certains depuis fort longtemps en formation, ils ressentent cette

obligation de certification, même avec une dispense de l'admissibilité, comme une remise en cause de leurs compétences jusqu'alors reconnues sans difficulté. Aussi ils souhaiteraient une validation de cette certification en totalité.

Le problème de l'articulation de cette certification avec une formation diplômante de type master MEEF mention « pratiques et ingénierie de la formation » (PIF), et des possibilités d'équivalence entre celles-ci, se pose de manière cruciale. Les rectorats et les ESPE sont confrontés à un nouveau chantier : associer leurs compétences et leur savoir-faire pour concevoir des formations diplômantes de master MEEF mention PIF, permettant dans le même temps une validation du CAPIPEMF ou du CAFFA. La conception de tel parcours présente différents avantages : éviter des phénomènes de concurrence entre certification et diplomation via le master (« mastérisation »), inciter à s'engager dans ce processus de professionnalisation de formateur académique un nombre suffisant d'enseignants en leur offrant la possibilité d'une double validation (beaucoup de formateurs académiques actuels n'ont pas validé de diplôme de niveau master), élever le niveau de compétences des formateurs académiques en leur permettant d'acquérir dans le même temps des compétences spécifiques liées à l'accompagnement de stagiaires, des savoirs académiques et une formation à et par la recherche.

Cette acculturation à la recherche des formateurs académiques est indispensable non seulement du fait du niveau de qualification exigé pour les futurs enseignants, mais aussi au regard de l'enjeu du transfert des résultats de la recherche vers la formation et les pratiques enseignantes qui ne peut être assuré sans ce minimum d'acculturation. Dans certaines académies, des réflexions sont déjà menées en ce sens de manière à pouvoir proposer à des enseignants un parcours de formation, sur deux ou trois ans, permettant d'articuler une formation à la recherche et une formation au métier de formateur. Il s'agit de concevoir une maquette de master mention PIF prenant en compte les attendus des certifications CAPIPEMF ou CAFFA. À titre d'illustration, l'épreuve d'admission de la certification relative à l'analyse de pratique ou à l'animation d'une action de formation, pourrait également sanctionner certains éléments constitutifs du master, et le mémoire professionnel prévu par la certification (avec cependant quelques adaptations relatives aux exigences de ce mémoire) être commun avec celui du master.

### **2.3. Des parcours adaptés à un public toujours plus diversifié**

La note commune des trois directions générales du ministère à l'attention des directeurs d'ESPE, datée du 29 mai 2015, a comme objectif de « préciser les attendus de la problématique particulière des parcours adaptés pour l'année 2015-2016 ». Au regard du contenu de cette note, la mission a analysé les solutions mises en œuvre par les ESPE pour répondre au défi d'une diversification de l'offre de formation rendue indispensable par l'hétérogénéité des publics accueillis.

#### **2.3.1. La diversification des parcours, une impérieuse nécessité**

La formation dans les ESPE a été initialement conçue comme un parcours en deux ans, à l'issue d'une licence. Un lauréat de concours ayant validé le M1 MEEF puis fonctionnaire stagiaire en alternance inscrit en M2 MEEF constitue ce que la note des trois directions générales nomme le « cas de référence » (ou cas n° 1) : il suit des unités d'enseignement à l'ESPE sur deux semestres, à mi-temps, avec un stage en situation de responsabilité pour l'autre mi-temps.

La réalité est souvent différente, avec plusieurs cas de figure possibles :

- des étudiants qui ont suivi et validé le M1 au sein de l'ESPE peuvent échouer au concours ; le ministère ayant souhaité que ces étudiants soient pris en charge par les ESPE, ils peuvent suivre un M2 MEEF soit en préparant à nouveau le concours (cas n° 2) soit en effectuant un stage professionnel dans un contexte éventuellement autre qu'une école ou un EPLE s'ils se destinent à des métiers autres que ceux proposés par le ministère de l'éducation nationale (cas n° 3) ;
- certains des étudiants qui réussissent le concours n'ont pas suivi la formation ESPE en M1 et sont déjà titulaires d'un master (hors MEEF) ; ces étudiants, placés en stage en responsabilité à mi-temps, ne sont pas tenus d'obtenir un M2 MEEF, même si une formation au cours de leur année de stage est obligatoire (cas n° 4) ;
- depuis la rentrée 2015, certains lauréats du concours sont déjà titulaires d'un master MEEF, le plus souvent car ils avaient échoué aux concours de recrutement à l'issue de leur année de M1 : comme dans le cas précédent ils doivent suivre un parcours de formation à l'ESPE et sont placés en stage en responsabilité à mi-temps (cas n° 5) ;
- certains étudiants sont dispensés du master au titre de leur situation familiale ou au titre de leur expérience professionnelle, mais avec la même obligation de formation (cas n° 6) ;
- enfin, des stagiaires ont pu faire leur M1 dans d'autres ESPE, soit qu'ils l'aient souhaité, soit qu'ils aient dû changer d'académie (c'est le cas pour les lauréats du CAPLP dans les spécialités à « petits flux » ou entre les trois académies franciliennes), avec le risque d'une rupture dans le continuum de leur formation (ce cas n'apparaissant pas explicitement dans la note ministérielle).

Comme cela a déjà été souligné par la mission l'année dernière et rappelé dans la première partie de ce rapport, le paradoxe est que les stagiaires ou étudiants qui suivent une formation adaptée en seconde année dans les ESPE relèvent majoritairement de ces différents profils, qui devaient *a priori* constituer l'exception. L'adaptation des parcours a eu par ailleurs une influence importante sur la pièce maîtresse dans la formation en M2 que constitue le mémoire de master.

### **2.3.2. Des parcours qui répondent de mieux en mieux aux besoins des stagiaires au prix d'une organisation qui reste complexe**

Toutes les ESPE visitées se sont efforcées de mettre en place des parcours adaptés avec cependant des appellations variées : parcours « expert », parcours « approfondissement », parcours « certificatif », « cursus adapté », etc. Il est dommage qu'une harmonisation des appellations n'ait pas été engagée par les ESPE, il n'est peut-être pas trop tard pour le faire.

Globalement, les ESPE ont adapté leur conception du contenu des formations et organisé la classification des cas référencés conformément à la note des directrices générales du 29 mai 2015. Les fonctionnaires stagiaires et étudiants s'inscrivent dans un profil selon leur parcours antérieur et, dans la plupart des ESPE, suite à un entretien avec les responsables pédagogiques. C'est sur cette base que sont constitués les parcours adaptés par les responsables de parcours et les inspecteurs référents. Une des difficultés signalées de façon récurrente par les responsables des ESPE tient en

effet à la traçabilité du parcours des stagiaires avant leur arrivée au sein des écoles (stagiaires mi-temps/stagiaires plein temps, titulaire du M2 ou dispensé de M2, etc.). Ces dernières n'ont connaissance que très tardivement du profil des stagiaires, du fait en particulier des lenteurs de communication entre le ministère, les services académiques et l'ESPE. La plupart des rectorats et des ESPE travaillent à une amélioration des circuits d'information entre eux en vue de la rentrée 2016.

Les formateurs se disent encore pris dans une série d'injonctions contradictoires : la commission académique définit des parcours avec des profils de stagiaires et des préconisations en termes de formation mais il revient à chaque parcours de définir les éléments les mieux adaptés. Au final, le dispositif est jugé complexe par de nombreux interlocuteurs de la mission et sa présentation peu lisible pour quiconque n'est pas initié. Dans une ESPE visitée, 35 parcours de formation ont été mis en place dont 29 pour le second degré. Dans une autre, seuls neuf parcours adaptés sont proposés dans le second degré, selon les publics. Mais la description orale par la responsable des parcours témoigne cependant d'une complexité et de sous-catégories qui n'apparaissent pas dans la description écrite. Le nombre important de parcours adaptés se traduit aussi par la multiplication du nombre de groupes sur le tronc commun : dans une ESPE, la mission a constaté 50 groupes de travaux dirigés répartis sur quatre sites pendant la même semaine.

Un réel effort a pourtant été fait pour alléger en particulier le parcours des stagiaires déjà titulaires d'un master. Cet allègement concerne surtout le mémoire de master (voir section suivante), qui prend la forme selon les académies d'un « écrit professionnel », d'un « écrit professionnel réflexif » ou encore d'un « rapport d'analyse des pratiques professionnelles » (RAPP). Toutefois, le souci de développer la culture commune à l'ensemble des stagiaires, et sans doute la nécessité de mutualiser les moyens, conduisent à imposer de nombreux enseignements du tronc commun, avec des risques de redondance pour les stagiaires ayant fréquenté le M1 de l'ESPE concernée. À l'inverse, des stagiaires inscrits en parcours adapté regrettent de ne pas avoir suivi certains enseignements de M1, comme les unités d'initiation à la recherche. « *L'idéal serait constitué par un mixte entre le M1 et le M2* » souhaitent plusieurs étudiants interrogés, mais cela est évidemment difficile à réaliser.

Les volumes horaires sont très variables d'un parcours à l'autre, et surtout d'une ESPE à l'autre. La tentation est parfois grande d'ajouter, pour les parcours adaptés, des enseignements aux enseignements prévus en M2 pour les stagiaires « de référence », concourant ainsi à des horaires très lourds pour les stagiaires, et parfois des demandes de moyens supplémentaires déraisonnables. Seuls les stagiaires à plein temps, lorsqu'ils sont pris en charge par les ESPE, bénéficient d'horaires réellement allégés, ce qui est dommage.

Globalement, avec cette individualisation des parcours de formation qui s'amorce, les fonctionnaires stagiaires acceptent mieux les propositions de formation qui leur sont faites et, de l'avis des différents interlocuteurs (stagiaires, étudiants et formateurs), la situation s'est améliorée sur ce point par rapport à l'année dernière. La mission estime cependant indispensable d'alléger encore les maquettes des formations destinées aux étudiants inscrits en parcours adaptés, d'identifier les enseignements qui leur sont réellement indispensables dans les différents parcours, en fonction de leur parcours antérieur, et de coordonner ces enseignements de façon plus efficiente.

Ces parcours adaptés sont en général sanctionnés par un diplôme universitaire (DU). Plus exceptionnellement, ils peuvent donner lieu à la délivrance d'une attestation d'études universitaires

(AEU). Deux problèmes se posent concernant le DU ou l'AEU :

- le premier concerne leur financement, qui n'est pas prévu dans les conventions qui lient l'ESPE aux différentes composantes de l'université, les DU comme les AEU étant financés sur les moyens propres de l'ESPE, ou de l'université intégratrice ;
- le second est constitué par le souhait souvent évoqué par les stagiaires dispensés de M2 de se voir délivrer malgré tout un véritable M2. Ils ont en effet le sentiment d'avoir avec un DU ou encore une AEU un « diplôme » dévalorisé, qui handicapera leur carrière future au sein de l'éducation nationale. C'est la raison pour laquelle certaines ESPE permettent aux stagiaires dispensés de M2 de passer, sous conditions, le master MEEF de l'ESPE, comme c'est souvent le cas pour les stagiaires PLP des sections professionnelles.

En ce qui concerne les étudiants qui ont obtenu leur M1 mais échoué au concours, un parcours a souvent été mis en place qui se caractérise, outre les enseignements communs du M2, par un module supplémentaire de préparation aux concours. Ce parcours constitue une charge très lourde pour les étudiants concernés, qui privilégient le plus souvent cette préparation du concours. Certains étudiants, dans des filières générales très sélectives (anglais ou physique-chimie par exemple) regrettent par ailleurs que la préparation aux concours ne soit pas élargie à la préparation au CAPLP.

Enfin, des parcours sont mis en place pour les stagiaires ayant obtenu leur M2, mais un avis négatif à la titularisation à la suite de visites de classe. Dans ce cas bien évidemment, l'accent est mis sur la formation pédagogique.

### **2.3.3. Un mémoire de master qui trouve progressivement sa place**

Les ESPE visitées ont fourni un effort important pour adapter les thèmes du mémoire de M2 à la réalité professionnelle vécue par les stagiaires et pour tenir compte de l'hétérogénéité de leur formation initiale. Un cahier des charges a été défini dans toutes les ESPE, même si celui-ci est plus ou moins respecté d'une discipline à l'autre, et même à l'intérieur d'une discipline en fonction de la personnalité du directeur de mémoire.

Pour les stagiaires titulaires d'un M2 ou dispensés de M2, il est demandé en général un écrit professionnel, qui peut prendre des appellations variées. Il paraît bien correspondre au profil des stagiaires et à la nature de leur expérience. Cet écrit professionnel demande en outre un travail plus léger que le mémoire de master et se traduit de façon concrète par un nombre de pages moindre, ce qu'apprécient les stagiaires.

Des difficultés demeurent, en particulier pour les professeurs stagiaires qui n'ont pas suivi les modules d'initiation à la recherche proposés en M1. De même, comme évoqué plus haut, les exigences concernant le mémoire sont différentes d'une ESPE à l'autre, mais peuvent également être différentes d'un parcours à l'autre, et même à l'intérieur d'un parcours. Des formateurs rencontrés se sont parfois plaints du faible niveau des productions, pointant l'insuffisance de méthodologie liée à la recherche. Enfin, il est souvent souligné que le temps que peut y consacrer un professeur stagiaire est limité compte tenu de sa charge de travail globale.

Du côté des directeurs de mémoire, comme cela a été souligné précédemment, la mission a pu constater une grande hétérogénéité des profils retenus et des taux d'encadrement. Dans certaines ESPE, seuls des enseignants-chercheurs (maîtres de conférences ou professeurs d'université) peuvent

encadrer des mémoires. Dans d'autres, les PRAG sont autorisés à le faire. La plus ou moins grande ouverture des profils de directeurs de mémoire conditionne aussi en grande partie le nombre de mémoires à encadrer, qui peut aller jusqu'à une trentaine. Cela se fait bien évidemment au détriment de l'accompagnement pédagogique et l'approfondissement du thème traité. La pénurie de directeurs de mémoire est particulièrement criante pour le premier degré. Des formules originales ont été trouvées, comme la constitution de « cercles » ou de « groupes » de directeurs de mémoire autour d'un enseignant-chercheur spécialiste du domaine considéré.

Dans certaines ESPE, des difficultés subsistent quant au choix des thèmes, parfois trop tournés vers la recherche pure (par exemple en espagnol, un mémoire sur la peinture de Goya a été demandé à un stagiaire exerçant en collège).

Un effort est fait pour la publication des thèmes des mémoires sur des plates-formes collaboratives et pour leur mise à disposition auprès de la communauté éducative en général. Cet effort devra être prolongé et approfondi. La mission ne peut que se réjouir du succès du concours « Mon mémoire MEEF en 180 secondes », organisé pour la première fois en 2016 par le ministère de l'éducation nationale et le réseau national des ESPE, qui a donné l'opportunité aux étudiants de seconde année de master MEEF de présenter et de valoriser leur travail.

## **2.4. Une préprofessionnalisation qui inscrit la formation des enseignants dans un continuum qui dépasse le cadre du master MEEF**

La formation dispensée en master MEEF, qui condense sur deux années préparation au concours, stages, alternance et développement de compétences professionnelles, est souvent qualifiée de formation intense par les étudiants et par leurs formateurs. Pour les futurs professeurs des écoles, une exigence forte de polyvalence rend la tâche plus complexe encore. Débuter dès la licence la formation des étudiants qui se destinent aux métiers du professorat et de l'éducation afin de les préparer au mieux au master MEEF, mais également leur permettre de conforter leur choix, sont les objectifs d'une préprofessionnalisation qui, depuis quelques années, a pris la forme de modules d'initiation proposés dans des licences disciplinaires ou de licences pluridisciplinaires, plus particulièrement destinées à former les futurs professeurs des écoles. Depuis la rentrée 2015, le dispositif « étudiants apprentis professeurs » (EAP) permet à des étudiants de licence non seulement d'être préparés mais également d'être rémunérés. Soutenir financièrement les étudiants engagés en M1 MEEF est également l'objectif du M1 par alternance, également mis en place à la rentrée 2015.

### **2.4.1. Une préprofessionnalisation en licence qui se dessine et dont les effets restent à évaluer**

La préprofessionnalisation reste encore timide, aussi importante soit-elle aux yeux de tous les acteurs. En effet, le besoin d'une préprofessionnalisation se fait de plus en plus sentir en raison de l'étendue des connaissances et des compétences que les étudiants / stagiaires doivent acquérir au cours du master MEEF.

Lorsqu'elle existe, cette préprofessionnalisation prend actuellement deux formes inégalement développées.

La plus fréquente consiste en un stage d'observation dans les écoles et les EPLE dans le cadre d'unités d'enseignement des L3 de licences proposées aux étudiants se destinant aux métiers de

l'enseignement. En dépit des problèmes pratiques évoqués (concurrences entre les universités, identification des établissements d'accueil, modalités d'accueil et de suivi des stagiaires, etc.), cette offre commence à se développer au sein des universités. Les analyses menées au retour de ces stages d'observation ne sont néanmoins pas assez nombreuses, lorsqu'elles existent, pour qu'il soit possible de conclure quant à leur efficacité. Ces stages semblent au moins présenter l'intérêt de conforter les étudiants dans leur choix, ou au contraire de les en détourner lorsqu'ils réalisent qu'ils avaient des représentations erronées du métier d'enseignant. Étrangement, les ESPE ne semblent pas être systématiquement associées à cette démarche qui s'opère, dans la plupart des cas, entre le rectorat et l'université (ou les universités) concernée(s).

La seconde est une offre très restreinte de licences pluridisciplinaires, plus particulièrement adaptées à la polyvalence indispensable au professorat des écoles notamment. Quand une telle licence existe, les effectifs sont limités si bien que ces licences ne participent guère à alimenter le vivier de l'ESPE. Là encore, il resterait à évaluer l'impact sur la réussite au concours et, plus largement, les avantages que ces licences procurent en termes d'acquisition de compétences professionnelles aux professeurs des écoles qui les ont suivies avant de pouvoir tirer des conclusions pertinentes sur leur intérêt.

#### **2.4.2. Le dispositif « étudiant apprenti professeur » : premier bilan**

Dans le cadre du plan national de développement de l'apprentissage, le recrutement d'étudiants apprentis professeurs se substitue à l'ancien dispositif des « emplois d'avenir professeur », tout en conservant l'acronyme initial EAP. Si ces deux dispositifs visent une préprofessionnalisation pour des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et se rapprochent quant à leur finalité, celui des étudiants apprentis professeurs s'inscrit dans le cadre de la réglementation de l'apprentissage dans la fonction publique et renforce la formation par alternance des enseignants. En bénéficiant tout à la fois d'une rémunération et surtout de la possibilité, dès la seconde année du cycle licence, d'initier l'acquisition de gestes professionnels, ces étudiants salariés, recrutés sous contrat de droit privé, sont supposés se préparer mieux au concours. C'est pourquoi un premier point d'étape sur ce nouveau dispositif a toute sa place dans le cadre de la mission du suivi de la mise en œuvre de la réforme de la formation des ESPE.

Tout en poursuivant ses études universitaires, l'étudiant apprenti professeur occupe une activité à hauteur de deux demi-journées par semaine dans un établissement scolaire en vue de se pré-professionnaliser au métier du professorat, encadré par un maître d'apprentissage qui peut lui confier des missions de co-animation, de prise en charge de séquences en pratique accompagnée et de temps d'observation.

Ce dispositif est réservé aux étudiants dont le projet est de devenir soit professeur des écoles (académies d'Amiens, Créteil, Guyane, Reims, Versailles), soit enseignant du second degré dans les disciplines qui connaissent des tensions de recrutement (mathématiques, lettres, anglais, allemand). Le bilan de la campagne réalisé au 4 avril 2016 par la DGRH dénombre 602 contrats signés, 233 pour le premier degré et 369 pour le second degré, soit 59 % de l'objectif fixé qui était de 1 028, avec une répartition académique très contrastée<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Deux académies ont dépassé leur cible, quatre l'ont atteinte, quatre se situent au-delà de 50 % et quatre sont en deçà ; enfin, 16 n'ont pas pu recruter, les blocages institutionnels auprès des différents partenaires ayant eu raison de la volonté académique.



## **Une mise en œuvre complexe dans un calendrier contraint**

Si le recrutement d'apprentis est bien maîtrisé par les services rectoraux, celui des EAP pour la première année de mise en œuvre a souffert de plusieurs types de difficultés. La première tient au calendrier : les académies ont reçu la circulaire début octobre avec leur contingent, alors que les inscriptions universitaires étaient déjà réalisées. Le temps était donc très contraint pour informer, lancer la campagne de recrutement, sélectionner les candidats et enfin établir le contrat.

La deuxième tient à la pluralité des acteurs et à leur méconnaissance de ce nouveau dispositif. Les étudiants concernés sont inscrits en L2 et L3 et se destinent aux métiers de l'enseignement, ils ne relèvent pas d'une formation par apprentissage pilotée par le centre de formation d'apprentis (CFA) universitaire. Cette particularité a généré beaucoup d'incompréhension tant au niveau des DIRECCTE<sup>15</sup> qu'au niveau de l'université ainsi que de certaines régions qui craignaient de devoir participer au financement de ce dispositif.

Progressivement, les obstacles ont été levés mais à un rythme défavorable à la signature des contrats. En janvier 2016, le ministère du travail a sensibilisé les DIRECCTE ce qui a permis de lever les derniers blocages. En mai, la DGESIP a remis aux recteurs un vade-mecum sur les EAP précisant le rôle de chacun et rencontré également les présidents d'université et les représentants de l'Association des Régions de France (ARF) pour confirmer le mode de financement par l'État de cette formation par apprentissage. La seconde campagne, qui a débuté dès le mois d'avril 2016 pour recueillir les candidatures, ne devrait donc pas souffrir de ces aléas.

Les services rectoraux, conscients du temps contraint pour procéder au recrutement des étudiants, ont diversifié les modalités d'information et de publicité, notamment auprès des universités, au premier rang des partenaires. Ainsi, les IA-IPR notamment ont joué un rôle essentiel pour convaincre des enseignants de s'engager sur des fonctions de tuteur alors que le nombre d'enseignants mobilisés par ailleurs pour l'accompagnement de stagiaires lauréats des concours n'a cessé de croître. Par ailleurs, la participation d'enseignants-chercheurs à la commission de sélection paraît être un bon levier pour favoriser l'implication des responsables de formation à ce nouveau dispositif qu'ils connaissent peu.

La mission a pu mesurer que le changement de dispositif « EAP » n'était pas une difficulté pour les étudiants. S'ils ont noté une réception tardive du contrat, ils n'ont pas souffert de retard dans le versement de leur rémunération et ne perçoivent pas de différences de gestion entre les deux dispositifs. Très motivés, ils sont intéressés par l'expérience professionnelle en cours d'acquisition qu'ils espèrent être un gage de réussite dans leur volonté de devenir enseignant.

## **Une alternance construite pour faciliter l'expérience professionnelle de l'étudiant, qui doit être davantage prise en compte par les responsables universitaires**

Certaines académies ont respecté la possibilité de rédiger d'emblée un contrat pour deux ans pour les étudiants en L2, d'autres ont privilégié le contrat annuel, quelle que soit l'année universitaire, avec possibilité de reconduction pour les étudiants en L2. Certaines ont recruté au niveau L2 exclusivement, d'autres sur les deux niveaux. Les étudiants ont surtout été sensibles à la diversité des lieux d'apprentissage, et ce n'est pas tant la durée qui les préoccupe que la possibilité de connaître plusieurs situations, d'alterner entre collège et lycée et entre publics scolaires.

---

<sup>15</sup> DIRECCTE : direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi.

Dans la mesure du possible, les affectations en établissement ont tenu compte à la fois du lieu de résidence et d'étude, facilitant ainsi les déplacements. Les lieux d'affectation dépendent également du choix du tuteur proposé par les IA-IPR des disciplines concernées, ainsi les établissements sont indifféremment des lycées et des collèges, parfois en éducation prioritaire. La nomination en REP est vécue par les étudiants comme un avantage dans le cadre de l'exercice professionnel futur.

Tous les étudiants ont commencé en janvier, certains après leur semestre universitaire, de façon à ne pas compromettre la réussite à leurs examens et à faciliter l'adaptation des emplois du temps semestriels. Ils ne sont pas inscrits systématiquement dans une formation par alternance spécifique pilotée par le CFA de l'université, mais ont pu suivre le parcours de L2 ou L3 ordinaire dans les disciplines retenues par le ministère (anglais, allemand, lettres, mathématiques). Les responsables universitaires de formation n'ont guère facilité l'aménagement de la scolarité. Pour la demi-journée par semaine laissée libre pour l'exercice en établissement, les étudiants ont donc dû s'organiser ce qui explique la diversité des modalités retenues.

Beaucoup d'interlocuteurs soulignent la méconnaissance de ce dispositif par les responsables de formations universitaires. Les maquettes définies initialement offrent peu de souplesse pour construire l'alternance, toutefois chaque étudiant a réussi à dégager une solution qui ne devrait pas fragiliser sa réussite aux examens. Il serait utile de vérifier que les choix faits par les étudiants pour les périodes d'alternance en établissement scolaire n'ont pas été préjudiciables à leur réussite universitaire.

Dans la mesure où l'affectation de l'EAP est en proximité de son lieu de résidence ou de formation, la possibilité de fractionner les deux demi-journées en trois plages horaires est un élément facilitateur dans l'articulation des emplois du temps. La modulation du temps de travail de l'EAP en établissement est donc de nature à faciliter la construction de l'alternance avec l'université mais aussi avec le tuteur. Il faut noter à ce stade que l'intervention de l'ESPE, futur organisme de formation des EAP, n'est pas précisée dans le dispositif.

### **Un apprentissage progressif, adapté à la capacité de l'étudiant**

Tous les étudiants rencontrés soulignent la pertinence d'un dispositif qui leur permet de mieux cerner le métier auquel ils se destinent. Ils mettent en exergue l'importance du tuteur, qui leur semble la pièce maîtresse de cette formation, en contribuant à l'acquisition par l'EAP de gestes professionnels.

Le déroulé de l'activité de l'EAP en établissement s'inscrit dans une progressivité de son apprentissage, les tuteurs adaptant l'intervention de l'étudiant non pas en fonction du niveau de formation (L2 ou L3) mais en fonction de sa maturité et de sa compétence universitaire. La poursuite par un contrat par alternance est également évoquée, les avis étant unanimes et favorables à une continuité de cette expérience jusqu'au concours. Ceux des étudiants actuellement en L3 espèrent que des modifications prochaines leur permettront de poursuivre en M1 en alternance.

Il n'en demeure pas moins que, pour la mission, la question de la poursuite ou non en M1 suivant des modalités relevant de l'apprentissage ou d'une alternance rémunérée mérite d'être posée, y compris en termes financiers. On peut s'interroger par exemple sur le contenu du stage d'observation et de pratique accompagnée en M1 pour les étudiants qui auront déjà bénéficié d'une à deux années d'alternance. Il reviendra aux ESPE de traiter ces situations en adaptant les parcours.

## **Des tuteurs mobilisés et favorables au dispositif**

Le tuteur est la pièce essentielle du dispositif, car sans sa mobilisation et son attention, l'alternance n'a aucun sens. La mission a pu constater l'investissement des tuteurs rencontrés, qui assurent leur mission avec professionnalisme, proposant des variations de situations professionnelles, facilitant le questionnement des étudiants et leurs recherches pédagogiques ; tous sont cependant demandeurs d'un cadre donné par l'académie sur les progressions pédagogiques de l'alternance. Dans cette optique, une académie a réuni un groupe de travail pour élaborer une brochure EAP qui décline les responsabilités des uns et des autres, ce qui constitue une première réponse au questionnement respectif des tuteurs et des étudiants.

Beaucoup de tuteurs s'interrogent sur leur évaluation des étudiants qui n'existe pas pour l'instant, même si certains réalisent spontanément des rapports d'étape qu'ils adressent à l'IA-IPR, et sur la nécessité d'articuler leur contribution avec celle de l'université. Comme pour toute formation en alternance, les tuteurs souhaiteraient que la période en établissement contribue à l'évaluation de l'étudiant, ou a minima qu'un retour vers l'université soit formalisé. Ils préconisent une progressivité qui faciliterait la prise en main des classes à l'issue du concours, quitte à modifier les maquettes et à envisager un parcours adapté en M2 pour ceux qui auraient bénéficié de cette préprofessionnalisation. Les tuteurs, très majoritairement, jugeraient plus pertinent, d'un point de vue pédagogique, que le dispositif d'EAP sur deux années s'applique à L3-M1 plutôt qu'à L2-L3.

### **2.4.3. L'expérimentation du M1 MEEF par alternance**

L'année 2015-2016 a vu se dérouler l'expérimentation d'une première année de master MEEF en alternance. Elle a concerné la mention MEEF premier degré dans deux académies rencontrant des difficultés de recrutement, celle de Créteil et celle de Guyane.

#### **L'ESPE de Créteil**

L'académie de Créteil a accueilli en 2015-2016 113 étudiants dans un M1 premier degré en alternance : deux groupes en Seine-Saint-Denis, un dans le Val-de-Marne et un en Seine-et-Marne. Recrutés comme contractuels sur un contrat de droit public, ils ont été rémunérés 1 200 euros net. L'ESPE les a sélectionnés suite à un entretien de motivation.

Les étudiants alternants sont à tiers temps en stage : une semaine en observation, une semaine en pratique accompagnée et onze semaines en responsabilité, réparties par périodes de deux à trois semaines sur l'année. Ils prennent en responsabilité une classe dont le titulaire part en formation. L'ESPE veille à ce que les différents stages se déroulent dans des classes de niveau différent.

La maquette de formation du MEEF premier degré a été adaptée pour tenir compte de l'alternance et ramenée à 268 heures en présentiel (130 heures pour le semestre 1, 138 heures pour le semestre 2) et se décline en sept unités d'enseignement (UE) :

- deux UE, l'une au premier semestre et l'autre au second semestre, sont dédiées aux savoirs disciplinaires et didactiques et concentrent la moitié de l'horaire ;
- deux UE sont consacrées à la professionnalisation en contexte d'exercice du métier ; l'horaire en est plus élevé au premier semestre, 40 h, contre 20 au second semestre ;

- l'UE de langue vivante étrangère est placée au premier semestre ;
- sur les 268 heures de l'année, 50 (18,6 %) sont réservées aux deux UE recherche. Le contrôle des connaissances s'effectue uniquement sous forme de contrôle continu. Les alternants doivent par ailleurs rendre une note de recherche d'une trentaine de pages.

Les étudiants alternants rencontrés par la mission se sont déclarés satisfaits de leur découverte du métier d'enseignant et apprécient une rémunération qui leur est nécessaire pour leur permettre de poursuivre leurs études. Néanmoins, ils se plaignent de leur charge de travail et de la lourdeur de l'année. Ils ont déploré que des semaines en responsabilité aient été positionnées peu de temps avant les écrits du concours. L'ESPE en convient et le calendrier de l'année prochaine sera revu en conséquence. Les étudiants regrettent aussi que le concours spécifique initialement annoncé ne soit pas mis en place cette année, des problèmes réglementaires relevant de la fonction publique ayant empêché la mise en œuvre de cette disposition en 2016. La DGRH a bon espoir de pouvoir intégrer une disposition spécifique aux alternants dans la réglementation du troisième concours afin de leur permettre de s'y présenter, celui-ci étant actuellement réservé à des candidats ayant une expérience professionnelle de cinq années.

Fin mars 2016, les étudiants rencontrés étaient légitimement inquiets par rapport à leur réussite au concours. Les résultats de l'admissibilité ont dû les rassurer, puisque 87 % d'entre eux ont été déclarés admissibles. À noter que sur les 88 admissibles, 13 le sont au titre d'une autre académie que celle de Créteil. À l'issue des épreuves d'admission, 83 étudiants alternants ont été admis au concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE). Le taux de succès est donc élevé (80,5 %) et est supérieur à celui des étudiants en régime classique normal, qui s'établit à 71,9 %<sup>16</sup>. Après cette première année de mise en œuvre, l'expérimentation du M1 en alternance apparaît donc comme particulièrement prometteuse.

L'ESPE de Créteil, tenant compte des remarques émises notamment par les étudiants, va légèrement faire évoluer son organisation pour l'année 2016-2017 : les horaires vont augmenter, passant de 268 heures à 323 heures, mais cette augmentation ne concernera que les UE « savoirs disciplinaires et didactiques » et « professionnalisation en contexte d'exercice du métier » afin de pallier l'absence de concours spécifique. Le nouveau calendrier des périodes de stage évitera d'en positionner trop à proximité des épreuves écrites d'admissibilité.

## **En Guyane**

Le MEEF en alternance concernait également à la rentrée 2015 l'académie de Guyane, où 138 étudiants en alternance suivaient un MEEF premier degré et 58 un MEEF second degré. À ce jour, la mission n'a pu prendre connaissance de données actualisées concernant ces étudiants (réussite au concours, poursuite d'étude, etc.).

Le nombre d'étudiants concernés par ce dispositif a vocation à s'étendre selon les demandes ministérielles, l'objectif étant d'atteindre 500 étudiants en alternance, contre 309 inscrits dans ce dispositif en 2015-2016. Pour l'académie de Créteil celle-ci concernerait, en plus du premier degré, des disciplines en tension (anglais et mathématiques), avec cependant des effectifs suffisants pour y consacrer un groupe spécifique avec des enseignements adaptés, ce qui est une clé de la réussite de l'alternance.

---

<sup>16</sup> Chiffres d'admission communiqués par l'ESPE de Créteil.

À la rentrée 2016, l'académie de Versailles serait également concernée pour le MEEF premier degré ainsi que pour un groupe dans les parcours mathématiques et anglais du MEEF second degré.

## **2.5. L'enjeu majeur de la formation continue et continuée des enseignants**

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de juillet 2013 a prévu que les ESPE participent à la formation continue des enseignants et des personnels d'éducation, plus exactement qu'elles remplissent deux missions dans ce champ : d'une part qu'« elles organisent des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation » et d'autre part qu'elles « participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur ». Impliquer les ESPE dans la formation continue des enseignants a pour objectif de mieux articuler formation initiale et formation continue, de favoriser le transfert des résultats de la recherche vers la formation continue et donc les pratiques enseignantes, enfin de donner de la cohérence et de mutualiser certaines actions, qui pourraient par exemple concerner aussi bien le premier que le second degré, voire dans lesquelles les formateurs et professeurs d'horizons différents pourraient mutuellement s'enrichir.

Un des enjeux majeurs de la formation continue proposée par les ESPE, y compris de celle destinée spécifiquement aux enseignants nouvellement titularisés (formation dite continuée, à destination des enseignants souvent désignés par facilité « T1 » et « T2 », en référence aux deux premières années qui suivent la titularisation) est son articulation avec l'offre de formation conçue et structurée par les services académiques au travers du plan académique de formation (PAF), qui assurait avant 2013 l'essentiel de la formation continue des enseignants du premier et du second degré titulaires. Bien souvent, les ESPE sont des prestataires qui répondent à un appel d'offres qu'elles n'ont pas contribué à élaborer, ce qui ne leur permet pas de valoriser d'éventuels transferts des résultats de la recherche vers la formation continue. L'absence de vision pluriannuelle ne leur permet pas plus de s'engager dans l'élaboration, exigeante en temps, de nouvelles formations dont on ne sait si elles seront reconduites. Enfin, des moyens souvent limités ne permettent pas un développement substantiel de la formation continue, même si depuis l'année dernière et pour l'année à venir encore, le ministère assure un effort financier notable, conséquence de la réforme de la scolarité obligatoire.

De ce point de vue, la formation continue demeure l'un des champs où la marge de développement des ESPE demeure la plus importante. Certes, des évolutions ont commencé à se dessiner au cours de l'année qui vient de s'écouler, dans le contexte très particulier de la préparation de la réforme de la scolarité obligatoire. Comme dans d'autres champs cependant, la diversité est grande d'une ESPE à l'autre. Bien souvent, chacune développe un aspect de l'offre de formation continue (formations inscrites au PAF, formation des formateurs, formation des enseignants du supérieur, formation au numérique, etc.) sans avoir eu pour l'instant, faute de temps, de ressources humaines ou parfois pour ne pas avoir à remettre en cause des habitudes bien ancrées ou des prérogatives, la possibilité de faire évoluer dans leur globalité les modalités de la formation continue.

### **2.5.1. Une implication des ESPE modeste dans l'élaboration du plan académique de formation, plus forte dans la mise en œuvre**

Le positionnement des ESPE visitées vis-à-vis du plan académique de formation est très différent selon que l'on en considère la conception (maîtrise d'ouvrage) du PAF, à laquelle elles ne restent que modestement associées, ou sa mise en œuvre, avec, là encore, une grande diversité d'une ESPE à l'autre. La mission a néanmoins noté une volonté croissante d'associer les ESPE à l'élaboration des

PAF, notamment par le biais de la mise en place de commissions. Dans quelques académies, la volonté semble réelle en particulier d'articuler formation initiale et continue. Mais beaucoup reste à faire pour que les ESPE puissent rapidement répondre à des demandes de formation spécifique, comme en témoigne leur très modeste implication cette année dans l'accompagnement de la réforme de la scolarité obligatoire.

### **La maîtrise d'ouvrage des plans académiques de formation à destination des enseignants titulaires demeure largement aux mains des services académiques**

La formation continue dispensée aux enseignants titulaires dans le cadre des plans académiques de formation reste encore le plus souvent élaborée par les seuls services des rectorats : ils en assurent alors la maîtrise d'ouvrage, en définissent le cahier des charges, publient les dispositifs de formation et un appel d'offres. Dans certaines académies, il a clairement été indiqué à la mission que le « transfert de la formation continue vers l'ESPE n'a jamais été envisagé ». Dans une académie, la participation de l'ESPE à l'élaboration du PAF était prévue dans le dossier d'accréditation mais n'est pas effective faute d'avoir trouvé le temps de la formaliser.

Dans d'autres académies pourtant, l'ESPE est associée à la maîtrise d'ouvrage du PAF au travers du travail de rédaction mené par des commissions disciplinaires ou thématiques chargées de définir les besoins de formation et de construire l'appel d'offre. Un représentant de l'ESPE, différent selon le thème, parfois le directeur lui-même ou un responsable de mention ou de parcours, est présent dès cette étape de construction. *Dans le second degré*, ce représentant peut être l'un des formateurs de l'ESPE de la discipline concernée, avec un engagement plus ou moins important suivant la discipline considérée. De ce point de vue, il n'est pas certain que tous les formateurs de l'ESPE aient saisi l'importance stratégique d'être présents lors de ces commissions. *Dans le premier degré*, les ESPE jouent un rôle plus important dans la formation continue des enseignants du premier degré, comme ce fut le cas dans le passé. Le PAF est encore souvent élaboré à l'échelle départementale, avec des représentants des antennes locales de l'ESPE qui peuvent activement participer à l'élaboration de l'offre de formation, que par ailleurs les services académiques tentent parfois d'harmoniser, non sans résistances, entre départements. Les ESPE, qui par nature se positionnent à une échelle plus académique que départementale, pourraient jouer à l'avenir un rôle important dans cet effort d'harmonisation.

### **Les ESPE, partenaires privilégiés de la mise en œuvre des actions du PAF**

Les ESPE sont souvent présentées comme des interlocuteurs privilégiés dans la réponse aux appels d'offre, mais aussi comme des plates-formes d'entrée dans les universités. Une des ESPE visitées se charge par exemple de la diffusion de l'appel d'offres du PAF et coordonne la réponse de l'ensemble des composantes des universités (intégratrice et partenaires).

Les ESPE sont également présentées comme des opérateurs privilégiés dans la mise en œuvre du PAF, même si, dans les faits, elles demeurent un opérateur parmi d'autres, la majorité des actions des PAF ne leur étant pas toujours confiées, loin s'en faut, même si là encore la situation est très variable d'une académie à l'autre. La participation des ESPE n'est, de surcroît, pas toujours institutionnalisée : dans plusieurs académies, ce sont surtout les formateurs de l'ESPE qui répondent à titre personnel et non l'ESPE en tant que telle, en proposant de surcroît des formations souvent héritées des ex-IUFM. Au final, il reste difficile de quantifier l'évolution de l'implication des ESPE dans la mise en œuvre du

PAF. Une plus grande implication des ESPE dans son élaboration, telle qu'elle est prévue, devrait permettre, par ajustements successifs, de mieux adapter offres et besoins de formation.

**Les enseignants de l'ESPE ont parfois été informés de la réforme de la scolarité obligatoire et n'ont que rarement participé à son accompagnement.**

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, la formation continue des enseignants titulaires a été largement dévolue à la préparation de la réforme de la scolarité obligatoire. Il est frappant de constater à quel point, au final, cette réforme de grande ampleur a eu peu d'impact sur les formations dispensées en ESPE.

Des réunions ont certes été organisées par les services académiques pour informer les enseignants de l'ESPE de cette réforme et de la stratégie académique d'accompagnement. Mais ces journées n'ont pas toujours rencontré le succès escompté, les enseignants-chercheurs ne manifestant pas systématiquement un fort intérêt pour la réforme et certains formateurs (en particulier ceux en temps partagé) ayant été informés voire formés par ailleurs à l'accompagnement de cette réforme, accompagnement qu'ils ont mené sur la partie de leur temps dédiée à la formation continue, hors ESPE donc.

Les stagiaires ont en revanche été formés comme tous les autres professeurs dans leur établissement d'accueil. Dans certaines académies, ceux affectés dans un lycée ont été rattachés à un collège, ce temps de formation s'ajoutant le plus souvent à celui de la formation assurée par l'ESPE. De manière étonnante, la plupart des ESPE visitées n'ont pas déclaré avoir adapté le contenu des maquettes de formation aux enjeux de la réforme du collège, et il ne semble pas qu'il ait été prévu d'informer les étudiants de M1 et de M2 MEEF (hors stagiaires) du contenu ou des modalités de la réforme. Certaines ESPE avaient certes prévu des réunions de travail après la visite de la mission. Il n'en demeure pas moins surprenant de constater le peu d'impact sur la formation en ESPE d'une réforme dont l'accompagnement a très largement mobilisé les acteurs académiques et dont les implications non seulement sur les contenus des programmes et leur organisation (programmes de cycle) mais également sur les modalités d'enseignement (accompagnement personnalisé, enseignement pratiques interdisciplinaires, etc.) devraient modifier l'enseignement dispensé au collège.

### **2.5.2. Une formation continuée n'est qu'exceptionnellement proposée en ESPE**

La formation dite continuée, à destination des enseignants nouvellement titularisés (« T1 » et « T2 ») est encore très peu développée dans les ESPE. Seule une ESPE propose d'assurer 30 heures de formation à des enseignants T1, sur un total de 60 heures de formation élaborée par le service du rectorat. Partout ailleurs, la formation continuée, lorsqu'elle existe, relève des services académiques, elle est proposée dans le cadre du PAF et l'ESPE n'en est pas l'opérateur.

Certes, l'idée a parfois été évoquée de mettre en place, à destination de tous les néo-titulaires, une formation transverse sur des thématiques d'actualité et considérées comme insuffisamment traitées lors de la formation initiale : orientation, citoyenneté, interdisciplinarité, cycle 3, continuité premier - second degrés. Cependant, pour de nombreux interlocuteurs, il n'est pas facile d'estimer les besoins des néo-titulaires qui peuvent avoir des parcours très différents et avoir été formés dans des académies différentes de celle de leur première nomination en tant que titulaire, si bien qu'il est difficile de mettre en place une formation commune. À tel point que dans le second degré, lorsque

cette formation existe, les stages de formation sont mis en place par les membres des corps d'inspection des disciplines.

Il est regrettable que, malgré ces difficultés, cette formation continuée n'ait pas été davantage envisagée ou développée dans les ESPE. D'abord parce que, du fait de la lourdeur de la formation largement évoquée dans ce rapport et dans les précédents, il est nécessaire d'inscrire la formation dans un continuum de formation qui dépasse le cadre du master MEEF et de consolider les acquis de la formation reçue lors de ce master. Ensuite, parce qu'il y a là une opportunité pour articuler formation initiale et continue, faire travailler ensemble des acteurs de la formation de différents horizons à un moment crucial pour les enseignants, celui de la prise en charge à plein temps d'une ou plusieurs classes, qui détermine bien souvent un positionnement à plus long terme. Enfin, parce que les stagiaires rencontrés par la mission ont été les premiers à lui indiquer qu'ils ressentent encore un besoin de formation et que les engager dans un tel processus les inciterait à considérer que cette formation ne doit jamais s'arrêter, qu'ils peuvent en être les acteurs, voire devenir très tôt les formateurs de leurs (futurs) collègues.

### **2.5.3. Un développement sensible de la formation des formateurs**

Un des domaines où l'évolution est la plus sensible est sans doute celui de *la formation de formateurs*, au travers de la préparation et l'évaluation du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA), point déjà abordé dans la partie du rapport consacrée aux ressources humaines des ESPE et à leur formation. Plusieurs ESPE ont mis en place, ou élaborent, des parcours spécifiques destinés aux formateurs, souvent rattachés à la mention 4 du master MEEF. Ces parcours rencontrent un vif succès, en particulier en raison du caractère diplômant de la plupart de ces formations.

Se pose cependant la question des moyens dévolus à cette formation, notamment pour la mise en place des épreuves d'évaluation du CAFFA. Celles-ci sont particulièrement chronophages et mobilisent beaucoup de membres de jurys, notamment les IA-IPR dans un contexte où ceux-ci ont été largement sollicités par l'accompagnement de la réforme du collège, à tel point que, dans une académie, les moyens humains disponibles n'ont pas permis l'organisation des épreuves d'admission, reportée au début de l'année scolaire prochaine. Se pose également la question de la validation des acquis de l'expérience, car cette formation n'est souvent ouverte qu'en M2. La mission note que certaines ESPE permettent des adaptations des emplois du temps et une capitalisation des UE qui facilitent une poursuite en parallèle de la vie professionnelle des enseignants se préparant au CAFFA.

### **2.5.4. Une formation au et par le numérique encore embryonnaire dans la plupart des ESPE, même si des équipes s'engagent dans la production de ressources numériques**

Comme déjà évoqué dans ce rapport, dans la section consacrée au tronc commun de formation, la formation au et par le numérique se résume, dans la plupart des ESPE visitées, à assurer une préparation au C2i2<sup>e</sup>, avec des différences sensibles entre les ESPE en ce qui a trait au contenu et aux éléments évalués. Le déploiement d'un E-portfolio semble également, pour les acteurs de la formation rencontrés, un élément à considérer.

Il est regrettable que les ESPE ne travaillent pas, dans ce domaine, de concert avec les services académiques, qui proposent souvent une offre importante de formation au et par le numérique, en



particulier dans le cadre du PAF. Cette offre va d'ailleurs s'étoffer à la rentrée 2016, où des thèmes tels que « numérique et accompagnement personnalisé » ou « numérique et EPI » par exemple seront proposés aux enseignants.

La mission a pu constater en revanche que de nombreuses équipes de formateurs s'engagent dans la production de ressources numériques, en déposant en particulier des projets e-FRAN<sup>17</sup> ou en construisant des parcours M@gistère, ce qui pourrait constituer une piste pour former des étudiants et des stagiaires au et par le numérique sur des objets pédagogiques.

### **2.5.5. Une offre de formation continue des enseignants du supérieur qui se dessine**

Comme la mission l'a souligné dans ses précédents rapports, les universités se sont récemment emparées de la formation de leurs enseignants-chercheurs et en particulier de celle des maîtres de conférences nouvellement recrutés. Dans la plupart des académies visitées, chaque université traite cette question sans forcément impliquer l'ESPE, la responsabilité de la formation incombant davantage aux écoles doctorales ou à des services spécifiques comme l'Institut de développement et d'innovation pédagogique de l'UNISTRA. Dans une académie, l'ESPE joue un rôle un peu plus central : chaque université définit son plan de formation et construit en concertation avec l'ESPE la part de la formation que cette dernière prend en charge. Il semble que les ESPE puissent jouer un rôle encore plus important dans la formation des enseignants du supérieur, à condition qu'elles s'y engagent résolument et qu'elles soient force de proposition.

Ainsi, une ESPE s'est engagée, en partenariat avec une « mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation » de son université intégratrice, dans le programme de formation des personnels enseignants et des nouveaux enseignants-chercheurs. L'ESPE est plus particulièrement impliquée dans un parcours nommé « Enseigner à l'université », dont le public cible est constitué des maîtres de conférences nouvellement recrutés. L'objectif de ce parcours est « d'apporter des éclairages théoriques et des outils méthodologiques et pratiques ». Ce programme est, en théorie, organisé autour d'un tronc commun de trois jours et de modules optionnels. Cette formation est articulée à la formation initiale des doctorants qui comporte un programme analogue (« Accompagner les doctorants à l'entrée dans le métier d'enseignant »), également co-porté par l'ESPE.

Une autre ESPE a mis en place un plan interne de formation de ses propres formateurs. Ces formations sont élaborées et mises en œuvre par des formateurs de l'ex-IUFM, adossées à un ou deux laboratoires de l'ex-IUFM et restent localisées à l'université intégratrice, le public étant essentiellement constitué des formateurs ESPE localisés dans cette même université, même si ces formations sont ouvertes à d'autres publics (étudiants en particulier). Si l'un des buts recherchés est de former les formateurs de l'ESPE à l'encadrement d'écrits de recherche, en particulier des mémoires de master MEEF, le spectre est beaucoup plus large (structuration et le développement des formations à distance avec les nouvelles pratiques professionnelles qui en découlent, aides à l'organisation de journées d'études, mise en œuvre du tutorat mixte, etc.).

---

<sup>17</sup> Doté de 30 M€, l'appel à projets e-FRAN (Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique) s'inscrit dans le cadre du programme d'investissement d'avenir 2. Il vise à soutenir des projets de transformation de l'École qui traduisent la volonté des acteurs de l'éducation et de leurs partenaires de créer des « territoires éducatifs d'innovation numérique » en prenant appui sur la recherche, *source : site internet MENESR.*

### 3. Mieux répondre sur le long terme aux enjeux de la professionnalisation

#### 3.1. Une évaluation interne et externe des formations MEEF qui doit se développer

La tendance à la mise en œuvre de processus d'auto-évaluation observée par la mission l'an dernier se confirme cette année : près des deux tiers des ESPE déclarent avoir enclenché de tels dispositifs, les autres indiquant qu'elles envisagent de s'engager très prochainement dans une démarche de cet ordre<sup>18</sup>. De même, les conseils de perfectionnement fonctionnent dans de nombreuses ESPE et ce dans des conditions jugées très satisfaisantes par l'ensemble des acteurs. Cette orientation vers une construction systématique d'une démarche qualité au niveau des ESPE est d'autant plus importante qu'elle s'inscrit dans le cadre plus large du processus d'accréditation piloté par la DGESIP, mais aussi, à court terme, dans le contexte d'une évaluation des masters MEEF par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) qui reposera essentiellement sur une autoévaluation réalisée par l'ESPE.

Si dans une première phase et du fait de leur mise en place récente, les masters MEEF n'ont pas encore fait l'objet d'une évaluation de la part du Haut Conseil, celui-ci va bien les intégrer au processus global d'évaluation des formations des établissements de la prochaine vague contractuelle<sup>19</sup>. À cet effet ont été élaborés deux guides<sup>20</sup> d'aide à la rédaction du document d'information sur le pilotage des mentions MEEF, d'une part, et sur le dossier d'évaluation externe par mention, d'autre part.

Les masters MEEF ont vocation à s'inscrire dans un (ou plusieurs) *champ(s) de formation* regroupant dans un ensemble cohérent les autres formations de type licence, licence professionnelle, autres masters disciplinaires ayant trait au domaine de l'éducation. À ce stade, il est prématuré d'anticiper la définition du champ de formation qui sera retenue par les établissements. Les premiers retours d'une expérimentation lancée par le HCERES auprès de quelques ESPE en vue d'adapter le référentiel des masters aux quatre mentions des masters MEEF laissent penser que la réponse sera diverse et très dépendante du spectre disciplinaire couvert par l'établissement intégrateur. Il peut être tentant de faire des masters MEEF un champ de formation spécifique ou au contraire pertinent d'élargir le champ en question aux sciences humaines et sociales, aux sciences de l'éducation mais aussi aux sciences cognitives ou aux neurosciences.

À l'évidence, les interrogations que se pose actuellement le HCERES en prévision de la première campagne d'évaluation des formations MEEF renvoient aux fortes spécificités de ces dernières :

- comment évaluer, au-delà des mentions elles-mêmes, le pilotage d'une formation MEEF qui dépend à titre principal d'une composante interne d'un établissement, mais aussi de partenaires externes universitaires et académiques qui échappent au périmètre institutionnel de l'évaluation ?

---

<sup>18</sup> Enquête 2015-2016 menée par les trois directions générales du MENESR auprès des directeurs d'ESPE.

<sup>19</sup> Vague C - campagne d'évaluation 2016-2017.

<sup>20</sup> Ces guides peuvent être téléchargés sur le site internet du HCERES.

- quelles modalités d'évaluation pour l'apprentissage d'une culture commune, l'accueil de publics diversifiés dont une part importante n'a pas besoin d'un master, ou encore la composition plurielle d'équipes pédagogiques dont certains membres ne relèvent pas de l'enseignement supérieur ?
- comment évaluer les masters MEEF sans évaluer les ESPE elles-mêmes et l'ensemble du dispositif de formation des enseignants, ce qui n'est pas de la compétence directe du Haut Conseil<sup>21</sup> ?

Les réponses qui seront données dans le cadre de la campagne de la vague C et les analyses qui en seront faites par le Haut Conseil sont de nature à contribuer à identifier des indicateurs communs susceptibles d'être utilisés par les ESPE dans le pilotage du dispositif de formation des enseignants.

### **3.2. Une professionnalisation dont les modalités doivent s'adapter davantage aux réalités du terrain, tout au moins dans le premier degré**

Le rapport 2015 de la mission sur le suivi des ESPE présentait déjà les contraintes et difficultés pesant sur l'organisation d'une alternance à mi-temps dans le premier degré, pour lequel elle a représenté une nouveauté, cette modalité n'étant pas pratiquée avant 2010. L'organisation d'un stage en responsabilité à mi-temps dans le premier degré présente deux différences majeures avec le second degré :

- la confection de supports à mi-temps est plus délicate dans le premier degré, où le nombre de stagiaires excède largement les autorisations de travail à mi-temps des titulaires, alors que dans le second degré le décompte en heures permet plus de souplesse pour installer les supports d'accueil des stagiaires (berceaux) ;
- le stagiaire du premier degré doit obligatoirement partager une classe avec un autre collègue, titulaire voire stagiaire.

Les DSDEN doivent donc croiser plusieurs contraintes : recenser les supports disponibles (libérés par les temps partiels, les décharges de direction, de PEMF), tenir compte de la proximité géographique des sites des ESPE, éviter les supports en éducation prioritaire, en cours préparatoire ou sur plusieurs niveaux, évaluer la sensibilité syndicale aux blocages de postes pour les stagiaires ou celle des parents d'élèves à la présence de stagiaires. Dans ces conditions, la mission n'a pu que constater une grande diversité des organisations retenues, que ce soit pour la ou les classes support du mi-temps ou dans le déroulé de la semaine ou de l'année. Cette diversité peut se retrouver au sein d'une même académie en fonction des contraintes de gestion de chaque département.

#### **L'organisation de l'alternance dans le premier degré**

S'agissant de l'organisation de l'année, on peut distinguer trois grandes typologies :

- le stagiaire est affecté à mi-temps sur une seule classe (situation la plus fréquente) ;
- le stagiaire est affecté à quart-temps sur une classe d'un cycle, à quart-temps sur une autre classe d'un cycle différent, et le plus souvent pas dans la même école (situation

---

<sup>21</sup> Le HCERES ne pourra de fait évaluer les ESPE qu'à l'occasion de l'évaluation des universités intégratrices.

délibérément choisie par les ESPE et services départementaux ou imposée par le manque de décharges à mi-temps) ;

- deux stagiaires sont affectés en binôme sur une même classe (situation moins fréquente).

Le stage en responsabilité se déroule plus rarement sous une forme mixte, massée (par exemple des périodes de trois semaines) et filée (des demi-journées par semaine sur l'ensemble de l'année scolaire, à l'exception des semaines de la période massée).

Comme l'an dernier, les stagiaires rencontrés ont fait part de leurs difficultés, qui sont principalement de deux ordres : la coordination avec le maître titulaire de la classe et le suivi par leur tuteur.

### **Une coordination avec le maître titulaire rarement satisfaisante**

Les stagiaires partagent des classes avec des enseignants avec lesquels ils ont des rapports basés uniquement sur le volontariat. En effet leurs emplois du temps respectifs font qu'ils ne se rencontrent souvent jamais : non seulement ils ne se trouvent pas en même temps dans l'école, mais force est de constater qu'assez souvent le maître titulaire ne se sent pas véritablement investi d'une mission d'accompagnement de son collègue débutant. Titulaire de la classe et stagiaire doivent cependant se coordonner pour la programmation des activités et la progression dans l'année. Dans certains cas, la communication est inexistante ; la plupart du temps elle se fait de façon informelle par échanges de courriels ou conversations téléphoniques. Une autre difficulté est liée à la répartition des matières à enseigner entre les deux maîtres, surtout quand le stagiaire n'est affecté qu'à quart temps. Celui-ci peut parfois se trouver cantonné à enseigner certaines matières moins prisées par le titulaire de la classe.

La situation actuelle fait que le professeur des écoles qui partage la classe n'a aucun statut institutionnel vis-à-vis du stagiaire. Pourtant les choix pédagogiques du professeur titulaire induisent grandement la pratique du stagiaire, en particulier sur l'organisation de la classe, les méthodes pédagogiques mises en œuvre et la répartition des enseignements<sup>22</sup>. La mission a pu constater, lors d'une visite dans un département soumis à de fortes contraintes de recrutement, que le titulaire de la classe pouvait être lui-même T1 ou T2 et n'apportait qu'une aide limitée à son collègue, quand il n'était pas lui-même en difficulté dans la classe. Cela est particulièrement crucial à la rentrée scolaire, où parfois les stagiaires n'ont aucun contact avec l'enseignant titulaire de la classe et sont livrés dès les premiers jours à eux-mêmes, sans le soutien du PEMF qui se trouve en général dans une école éloignée.

Le directeur de l'école n'a pas plus de rôle institutionnel défini vis-à-vis du stagiaire, son action relève également de la « bonne volonté ». Les directeurs et équipes d'école ne participent pas officiellement au suivi et à l'accompagnement du stage, bien que les stagiaires soient partie intégrante de l'équipe enseignante. Le directeur n'a pas de contact avec l'ESPE et n'est pas sollicité pour l'évaluation du stagiaire. L'accueil du stagiaire et l'aide apportée par le directeur ou les autres maîtres sont donc très variables et tiennent aux conceptions que les uns ou les autres ont de la présence d'un stagiaire dans l'école.

---

<sup>22</sup> Ainsi une PEMF rencontrée a constaté que dans une classe de maternelle, l'enseignante titulaire de la classe avait refusé d'organiser la salle en différents îlots, comme il est recommandé. La stagiaire a dû donc mettre en œuvre pendant plusieurs semaines une pédagogie « magistrale », avant de pouvoir à force d'ingéniosité mettre en place des espaces différenciés. Un IEN a cité le cas d'un stagiaire qui n'avait pas le droit d'effacer le tableau.

Si l'accueil dans les écoles laisse parfois à désirer, a contrario, lorsque la direction de l'école et l'équipe pédagogique sont mobilisées autour de l'accueil du stagiaire, le stagiaire vit son immersion dans la classe et l'école de façon beaucoup plus positive. C'est ce que la mission a pu observer lors d'une visite dans une école à plus de dix classes. Le directeur déchargé consacrait du temps à l'encadrement des stagiaires. Dans ce cas, le rôle du directeur se rapproche de celui d'un chef d'établissement du second degré. En revanche, les directeurs d'école qui ne disposent que d'une journée de décharge par semaine ne peuvent que prendre sur leur temps personnel pour l'encadrement de stagiaires, avec l'impression qu'il s'agit d'un travail « invisible », non reconnu.

### **Des tuteurs souvent trop éloignés des stagiaires**

Enfin, dans le premier degré, le tuteur de terrain est un PEMF qui n'exerce pas dans l'école du stagiaire. Le professeur des écoles stagiaire n'a l'opportunité d'assister ni à des séances menées par son propre tuteur de terrain, ni à des séances menées par les professeurs des écoles de son école d'accueil, puisque les horaires de classe du premier degré sont les mêmes pour tous. La charge de travail des professeurs stagiaires étant très lourde en M2, ils ne peuvent que difficilement programmer des moments d'observation dans les journées où ils ne sont ni en situation d'enseignement, ni en formation à l'ESPE.

Par ailleurs, selon les besoins de recrutement des départements, la charge des PEMF peut être très lourde, le nombre de stagiaires à encadrer pouvant varier de trois à dix. Les PEMF assurent en général trois visites, qu'ils doivent programmer en fonction de leur journée de décharge et des journées de présence du stagiaire en classe, ce que les PEMF rencontrés ont décrit comme un exercice complexe lorsque le nombre de stagiaires à encadrer est important. Ces inconvénients présentent le risque que le professeur des écoles stagiaire perçoive son tuteur terrain davantage comme un évaluateur ponctuel que comme un conseiller régulier.

De plus, les classes d'affectation du stagiaire et de son tuteur PEMF ne coïncident pas forcément. Ainsi dans l'académie de Paris, la mission a pu observer qu'une forte proportion des stagiaires était affectée en école maternelle, car c'était là que proportionnellement se concentrait le plus grand nombre de mi-temps alors que le nombre de PEMF en école maternelle était insuffisant pour encadrer l'ensemble de ces stagiaires. Il en a résulté que certains stagiaires ont été affectés dans un niveau qu'ils ne souhaitaient pas, et que certains ont eu comme tuteur des PEMF de l'enseignement élémentaire, ce qui a soulevé des problèmes d'accompagnement.

Face à ces inconvénients, la mission a pu constater que rectorat, DSDEN et ESPE réfléchissaient à des modifications des modalités de l'alternance, avec une affectation de deux stagiaires sur une même classe, et selon un rythme d'alternance d'une à trois semaines, avec une plage commune aux deux stagiaires le plus souvent prévue afin d'assurer la passation de consignes et le suivi des enseignements. Cette modalité d'alternance massée sous forme de trois semaines est déjà pratiquée par quelques académies.

Si ce dispositif permet aux deux enseignants stagiaires en responsabilité de la classe de travailler plus facilement entre eux, il présente toutefois deux inconvénients majeurs :

- la nécessité de faire des mesures de carte scolaire pour les enseignants titulaires afin de dégager des postes à plein-temps, en particulier dans le primaire ;

- la réaction des parents lorsqu'ils constateront que la classe de leurs enfants est confiée à deux enseignants stagiaires.

Il n'existe pas en ce domaine de solution idéale et la mission observe qu'en fonction de leurs contraintes spécifiques rectorat, départements et ESPE sont à la recherche constante d'améliorations de la prise en charge des stagiaires. Toutefois, d'autres pistes seraient sans doute à étudier. La mission de tutorat, actuellement exclusivement exercée par les seuls PEMF, pourrait être élargie à d'autres catégories d'enseignants dont les compétences auraient été validées, et qui seraient dans la même école que le professeur stagiaire. Si les conditions pédagogiques sont réunies, on pourrait même imaginer que le binôme du professeur stagiaire se voit confier aussi la responsabilité du tutorat. Le rôle du directeur d'école gagnerait également à être défini pour lui confier une mission de premier accueil et d'accompagnement à l'instar du rôle assumé par les chefs d'établissement du second degré vis-à-vis des stagiaires. Enfin, les ESPE pourraient utilement prévoir des périodes d'observation chez les PEMF à la rentrée afin de mieux outiller les stagiaires dans leurs premiers pas.

### **3.3. La lisibilité du dispositif s'améliore grâce à une communication qui se professionnalise mais qui reste cependant à l'entrée de la classe**

La mission a pu constater que les sites internet des ESPE ont, en règle générale, été enrichis au cours de l'année 2015-2016. De manière plus globale, plusieurs ESPE semblent avoir mis en place une véritable politique de communication.

Les « journées portes ouvertes de l'ESPE avec les universités » se multiplient. Les ESPE n'y ont pas partout la même visibilité mais il n'est pas rare que ces journées soient désormais annoncées sur la page d'accueil du site internet de l'ESPE. Elles sont le plus souvent organisées sur les différents sites de formation et sont l'occasion de présenter l'offre de formation, de visiter les campus, d'informer sur les procédures administratives et les possibilités de mobilité internationale, d'enseignement à distance ou d'apprentissage.

Plusieurs ESPE offrent la possibilité de télécharger un livret de formation 2016 « devenir enseignant ». Ce livret présente le schéma général de la formation des enseignants, l'offre de formation, la liste des concours préparés et parfois des fiches parcours-master / concours-métiers qui permettent, à partir d'une entrée « métiers » (« Devenir professeur de physique - chimie » par exemple) d'identifier les lieux de formation et d'accéder aux informations administratives pour se renseigner et s'inscrire.

La mission regrette que ces éléments d'information relatifs à l'ESPE soient parfois noyés au sein d'une information globale sur l'ensemble des composantes universitaires ou ne bénéficient pas d'une présentation plus attractive. Elle déplore également que les contenus effectifs de formation ne soient que rarement mis à disposition sur les sites des ESPE.

### 3.4. Premiers retours sur les concours rénovés

Depuis la session 2014, les concours de recrutement des personnels enseignants du premier degré et du second degré doivent donner une place importante à l'évaluation de compétences professionnelles qui débordent largement le cadre des compétences disciplinaires. Ces compétences sont celles du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013) qui constitue, avec les arrêtés fixant les modalités de ces concours (publiés entre avril et juillet 2013) et le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF (arrêté du 27 août 2013), les piliers de la refondation de la formation des enseignants.

Un récent rapport IGEN<sup>23</sup> dresse un bilan de la session 2014 des concours de recrutement externes renouvelés (CRPE, CAPES, CAPET et CAPLP). Ce rapport aborde la professionnalisation des concours dans sa double signification : la professionnalisation des épreuves d'une part et celle des jurys d'autre part. Dans cette perspective, le rapport identifie celles des compétences qui sont exigibles dans les concours de recrutement et comment elles ont été évaluées dans le cadre de ces concours. La « professionnalisation » étudiée dans ce rapport concerne ainsi la part de compétence professionnelle telle qu'elle peut être maîtrisée en cours de formation, et telle qu'elle peut être évaluée par des épreuves réalisées dans le cadre particulier d'un concours, où les élèves sont absents, et compte tenu des différentes situations de concours qui connaissent des taux de pression très différents.

Ce rapport restitue le travail de la mission, qui s'est appuyée d'une part sur l'analyse de la totalité des rapports de jurys des concours de la session 2014, afin de porter les réflexions sur les modalités de professionnalisation des jurys, les sujets des épreuves écrites et orales et, d'autre part, sur des observations d'épreuves orales de la session 2015, qui ont permis d'apprécier les modalités d'interrogation et d'évaluation des candidats et l'adéquation des pratiques des jurys avec le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Au terme de cette enquête, la mission a souligné la jeunesse des dispositifs, considérant que les concours rénovés ne sont pas encore stabilisés. À l'issue d'une première session, il est apparu à la mission que les jurys cherchent encore les adaptations leur permettant de recruter au mieux des enseignants susceptibles de bien prendre en charge les élèves qui leur seront confiés.

L'observation des oraux de la deuxième session montre que dans le cadre de la latitude autorisée par les maquettes, des évolutions et appropriations sont en cours ; elles portent aussi bien sur les sujets que sur les grilles d'évaluation ou les modalités d'interrogation. Les présidents des jurys ont réuni leurs équipes pour faire un bilan des deux premières sessions des concours rénovés, ils envisagent des adaptations que les préconisations proposées par la mission peuvent éclairer. Il reste cependant des questions que la seule implication des jurys ne suffira pas à résoudre : certaines tiennent aux fragilités du recrutement quand il ne peut y avoir professionnalisation que de savoirs constitués. D'autres supposent une analyse des maquettes elles-mêmes. La mission a émis les huit préconisations suivantes, qui s'adressent aux présidents de jury, aux ESPE et aux universités ainsi qu'aux directions de l'administration centrale :

1. assurer un dialogue continu entre les concours et les formations ;
2. mener une réflexion collective sur l'évaluation des compétences transversales ;
3. faire évoluer la composition des jurys ;
4. mener dans les jurys une réflexion sur la nature des documents et des questions à proposer ;
5. construire des directoires pour le pilotage du CRPE ;
6. assurer un suivi plus efficace des concours ;

<sup>23</sup> La professionnalisation des concours de recrutement. Bilan de la session 2014, rapport IGEN n°2015-076, septembre 2015.

7. faire évoluer les maquettes pour mieux fixer les exigences d'une professionnalisation en cours d'acquisition ;
8. proposer dans les universités des parcours préparant mieux à l'exercice des polyvalences et bivalences qui concernent la moitié des recrutements d'enseignants.

Ces préconisations ont fait l'objet d'échanges entre les présidents de jurys des premier et second degrés (hors agrégation et concours internes) lors d'une journée de travail co-présidée par la DGRH et l'IGEN le 10 mars 2016. Lors de cette journée, après une présentation du rapport par ses auteurs, les présidents de concours, réunis en ateliers, ont identifié des pistes de travail pour les sessions à venir. Les résultats de ces travaux figurent dans une fiche du dossier remis aux participants de la journée consacrée aux ESPE organisée par le ministère en mai 2016.

### **3.5. La question essentielle du transfert des résultats de la recherche vers les formations : l'initiative de l'Institut Carnot de l'éducation (ICé) en Auvergne-Rhône-Alpes**

#### **3.5.1. Les débats sur la recherche en et sur l'éducation soulignent la priorité à donner au transfert des résultats de la recherche**

L'exigence de prévoir un volet recherche dans le projet des ESPE a relancé, ces deux dernières années, les débats sur la recherche en éducation et sur l'éducation. Lors de ces débats, le développement des liens entre les acteurs du monde éducatif et ceux de la recherche est apparu comme un enjeu majeur. En effet le monde de la recherche et le monde des pratiques enseignantes apparaissent comme deux univers relativement étanches qui se connaissent mal, et qui peuvent avoir des représentations erronées l'un de l'autre. Ceci a deux conséquences essentielles.

La première concerne la faible exploitation, par les acteurs du système éducatif, des résultats de la recherche. Un certain nombre de travaux de recherche portent sur des questions vives du monde éducatif et offrent des résultats présentant une validité établie. Ces résultats sont peu connus et exploités par les professionnels de l'éducation. Les pistes d'intervention qu'ils dessinent ne sont pas relayées sur le terrain et restent bien souvent à l'état de propositions ou d'hypothèses de travail.

La deuxième conséquence concerne le manque de valorisation d'expérimentations prometteuses de terrain. Des équipes d'enseignants dynamiques et motivées mettent en place des innovations et des expérimentations pédagogiques au sein d'établissements scolaires ou de réseaux. L'efficacité de ces expérimentations de terrain est rarement évaluée de manière rigoureuse, et lorsqu'elles répondent aux attentes et donnent de « bons résultats », elles sont peu valorisées et restent circonscrites à un niveau local. Les méthodologies de travail et les modalités de mise en œuvre des projets n'étant pas toujours bien explicitées, il est souvent difficile d'identifier avec précision les conditions de leur réussite et de leur diffusion à d'autres contextes.

Face à ces constats, il apparaît essentiel de créer des espaces de rencontre entre les chercheurs et les professionnels de l'éducation, d'améliorer les liens entre recherche, formation et enseignement, en donnant une priorité à des « recherches collaboratives » et au transfert des résultats de la recherche vers la formation et les pratiques enseignantes. Les recherches collaboratives sont notamment envisagées comme des leviers pour que se construise une certaine familiarité entre les problématiques des uns et des autres, et que les objets d'étude soient ancrés à la fois dans des enjeux scientifiques et professionnels. Il s'agit, à travers ces projets, d'engager les équipes



enseignantes dans de nouvelles dynamiques, et de produire des connaissances susceptibles d'étayer et d'améliorer l'efficacité des pratiques enseignantes. Au cours des deux dernières années, diverses actions<sup>24</sup> ont été menées au sein des académies pour favoriser des recherches collaboratives, donner de la visibilité aux travaux des chercheurs, les diffuser et favoriser leur mise à disposition dans le cadre de la formation initiale et continue.

### **3.5.2. Le projet des Instituts Carnot de l'éducation**

Devant les enjeux liés au renforcement des liens entre le monde de la recherche et celui de l'éducation, a été créée en octobre 2015 une mission de préfiguration pour envisager la possibilité de la mise en place d'Instituts Carnot de l'éducation (ICÉ). S'inspirant des Instituts Carnot, qui visent à développer des recherches partenariales dans les laboratoires universitaires à partir des besoins des entreprises, mais en l'adaptant au monde éducatif, ces ICÉ ont trois missions essentielles : susciter au sein des unités de recherche une plus importante activité visant à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier et à les aider à améliorer leurs pratiques, accompagner les projets pédagogiques par un adossement aux résultats de la recherche dans une démarche de valorisation de ces résultats, et contribuer à la diffusion académique et nationale des travaux. Ces ICÉ ne sont pas de nouvelles structures de recherche mais des espaces structurés de dialogues et d'échanges afin d'aider au développement de partenariats entre les acteurs de la recherche et ceux du système éducatif.

Afin de tester la pertinence et la viabilité de ces ICÉ et les possibilités de diffusion à d'autres régions, une expérimentation d'un ICÉ pilote est menée dans la région Auvergne Rhône-Alpes en appui avec l'IFÉ / ENS de Lyon. Une étudiante en master 2 « administrateur des institutions de recherche et de diffusion des connaissances » accompagne également cette expérimentation et mène des entretiens avec différents acteurs participant au projet. L'enjeu de son mémoire est de rendre compte du processus de construction et de la mise en place de cette expérimentation (avec ses mécanismes d'adaptation au regard des événements rencontrés), et d'identifier des principes génériques de la mise en place de projets visant à créer du dialogue entre chercheurs et praticiens dans le mode de l'éducation.

L'expérimentation de l'ICÉ Auvergne Rhône-Alpes a comporté plusieurs étapes : une phase de sensibilisation des différents acteurs du monde éducatif et de la recherche au cours de diverses rencontres, la définition de structures de pilotage de l'expérimentation (groupe de pilotage, cellule d'appui, conseil scientifique, comité stratégique de suivi), la construction d'un réseau de partenaires, l'élaboration d'un programme d'activités du réseau pour l'année 2016-2017.

Une des étapes clefs de cette expérimentation a été un appel à manifestation d'intérêt (AMI), lancé mi-janvier 2016 pour un retour des réponses fixé à mi-mars 2016. Cet appel a été lancé vers le monde éducatif et vers le monde de la recherche des trois académies, et était borné par trois thématiques définies par les pilotes du projet en concertation avec les recteurs des académies. Sur la base des réponses à l'AMI ont été invitées un certain nombre d'équipes éducatives pour participer à des rencontres (avril 2016) avec les chercheurs ayant également répondu à l'appel. Ces rencontres ont été préparées et organisées de manière à ce que les équipes éducatives et de chercheurs puissent

---

<sup>24</sup> Ces actions sont décrites dans le rapport conjoint IGAENR-IGEN, *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*.

prendre connaissance de l'état des lieux des demandes d'accompagnement, et que les équipes éducatives puissent nouer des premiers contacts avec les chercheurs.

Suite à ces rencontres, les équipes enseignantes et les équipes de chercheurs (toujours de manière séparée) ont été invitées à développer et préciser leurs projets en respectant un canevas, en proposant un ou des partenaires de l'autre monde, et dans un délai contraint. Les projets de recherche et de valorisation ont fait l'objet d'une expertise scientifique par les experts du comité scientifique (juin 2016) et ont été notés A, B ou C sur la base de la qualité de leur projet, évaluée à la fois sur le plan scientifique et sur le plan de la valorisation. Les projets notés A et B seront partenaires du réseau, et il sera proposé aux projets classés C d'être chercheurs associés du réseau. Au moment de la rédaction de ce rapport, l'équipe était engagée dans l'étude conjointe des 52 projets d'actions éducatives reçus et des projets de recherche et de valorisation retenus afin d'établir les connexions entre ces projets, définir le programme d'activités du réseau pour l'année 2016-2017, et formaliser les actions de l'ICÉ en tant que centre de ressources pour la formation initiale et continue des enseignants et formateurs.

### **3.5.3. Les enseignements à tirer de la mise en place de l'ICÉ pilote**

Les enseignements de cette expérimentation peuvent être synthétisés en quatre points essentiels.

#### **Un appel à projets qui pointe le caractère pluridisciplinaire de la recherche en éducation**

L'analyse des réponses des chercheurs à l'AMI (80 réponses) pointe la diversité des disciplines s'intéressant à la recherche en éducation. Des chercheurs en sciences de l'éducation ont répondu à l'appel (22 %) mais aussi en psychologie sociale et cognitive (27 %), en sciences du langage (12 %), en neurosciences (9 %), en informatique (6 %). Cette diversité est stimulante et laisse entrevoir la possibilité de nouvelles collaborations entre des champs disciplinaires relativement à des thématiques communes. Un des défis sera de faire collaborer des chercheurs d'horizons disciplinaires différents pour accompagner des projets éducatifs.

#### **Un appel à projets qui répond à des besoins d'accompagnement des équipes éducatives par la recherche mais qui met également à jour d'autres besoins**

Le nombre de réponses des équipes éducatives à l'AMI (120 réponses), dans un temps très contraint et dans un contexte où les acteurs étaient largement mobilisés par la réforme du collège, témoigne de l'appétence des différents acteurs vis-à-vis des enjeux portés par l'ICÉ. L'analyse des AMI du monde éducatif offre un regard non seulement sur les préoccupations des acteurs du monde éducatif mais aussi sur leur perception de la recherche. D'une part, le contenu des projets laisse entrevoir une perception de la recherche, par certains acteurs du monde éducatif, largement empreinte de représentations erronées de ce que peut (ou pas) apporter la recherche aux pratiques enseignantes. D'autre part, les besoins exprimés sont extrêmement divers et débordent les thématiques définies pour l'AMI.

De l'analyse de ces projets, il ressort un besoin d'accompagnement et/ou de formation des équipes éducatives d'un autre ordre que celui d'un accompagnement par des chercheurs. Aussi une soixantaine de projets, qui ne comportaient pas d'actions spécifiques de recherche ou d'accompagnement de chercheurs compatibles avec leurs missions, n'ont pas été retenus pour les rencontres équipes éducatives / équipes de chercheurs et la deuxième phase de l'appel à projets. Le

groupe de pilotage de l'ICÉ estime qu'il est cependant essentiel de répondre aux besoins exprimés, non seulement pour limiter les sentiments de déception des équipes mais aussi parce que la réponse à ces besoins est un gage d'amélioration de l'efficacité des pratiques de ces équipes. L'ICÉ est ainsi confronté à un chantier qu'elle n'avait pas prévu : relayer ces besoins de formation aux partenaires concernés et les aider à construire des réponses adaptées. Ce chantier sera conduit lors de l'année 2016-2017.

### **De nouveaux acteurs : les « passeurs »**

Une des conditions de la réussite des projets ICÉ est de pouvoir disposer en leur sein de « passeurs ». Ce terme désigne des acteurs ayant une double compétence : une connaissance du système éducatif et de la recherche, tant dans leurs modalités d'organisation et de fonctionnement, que dans leurs problématiques et exigences spécifiques. Cette double compétence permet de jouer le rôle d'interface entre deux mondes qui se connaissent mal. Se pose le problème de la définition des profils possibles de tels acteurs : des acteurs du système éducatif (inspecteurs, formateurs, enseignants, etc.) ayant une expérience de la recherche notamment du fait d'un travail de doctorat, des chercheurs dont les thématiques de recherche sont directement en lien avec des problématiques professionnelles relatives à l'éducation, des formateurs académiques ayant suivi une formation (de type master) spécifiquement centrée sur les problématiques d'articulation recherches-pratiques et de collaboration praticiens-chercheurs.

### **De nouvelles potentialités pour la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs**

Les réponses à l'AMI des équipes éducatives constituent des supports originaux et stimulants pour la formation des enseignants. Elles témoignent de questions vives relatives à l'enseignement, de problématiques de terrain saillantes, d'innovations pédagogiques. Certains de ces projets peuvent constituer des supports pour des études de cas en tronc commun de master MEEF. Ils peuvent aussi aider à la détermination de sujets de mémoire pour le master MEEF. Des fonctionnaires stagiaires ayant déjà validé un mémoire de master et étant en parcours adapté pourraient suivre ou être intégrés dans les projets éducatifs bénéficiant d'un accompagnement de chercheurs, et réaliser, seuls ou en groupes, un travail d'observation (voire de recherche) sur ces projets. Les possibilités offertes par ces projets pour ancrer la formation initiale des enseignants dans des problématiques professionnelles sont multiples. Ces projets constituent également des leviers intéressants pour la formation continue des formateurs qui peuvent déposer de tels projets pour être eux-mêmes accompagnés par des chercheurs, relativement à certaines questions vives de leur métier. Un projet relatif à l'analyse des pratiques a ainsi été déposé par une équipe de formateurs ESPE.

#### **3.5.4. La mise en place de l'ICÉ pilote met en exergue des points de vigilance**

Un des enjeux de l'ICÉ pilote de la région Auvergne Rhône-Alpes est de formaliser les conditions et invariants de la mise en place de telles structures dans d'autres régions. Ceci fera l'objet d'un rapport par le porteur de projet de cette expérimentation. Au-delà des conditions de cet essaimage, il semble important d'attirer l'attention sur les points de vigilance ci-dessous.

### **Partager un projet académique (ou interacadémique)**

Un ICÉ est un centre de ressources pour différents acteurs. Il est une occasion, pour les chercheurs d'avoir accès à de nouveaux terrains d'étude et de mieux ancrer leurs objets de recherche dans des

problématiques éducatives qui sont saillantes pour les acteurs de terrain ; pour les équipes éducatives de se lancer, au regard d'apports de la recherche, dans de nouvelles expérimentations et d'améliorer l'efficacité de leurs pratiques ; pour les ESPE et les rectorats d'enrichir la formation initiale et continue des enseignants. Ces enjeux doivent être articulés dans un projet partagé par ces différents acteurs.

### **Répondre aux besoins exprimés**

Des appels à projet vers les équipes éducatives risquent fort de s'accompagner de l'expression de besoins qui ne correspondront pas forcément au périmètre défini par le groupe de pilotage. Il semble essentiel de ne pas ignorer ces demandes. Lancer un appel à projets vers les équipes éducatives n'engage pas de la même manière qu'un appel à projets vers les équipes de recherche. Si les chercheurs sont rompus à cet exercice et acceptent (plus ou moins bien il est vrai) des réponses négatives, les équipes éducatives y sont moins préparées et peuvent être affectées par un refus qu'elles ressentiraient comme un jugement négatif sur leur travail. Aussi, il importe d'envisager la manière dont les réponses des équipes éducatives qui ne correspondent pas au cadre de l'appel à projets pourront quand même être prises en compte et anticiper la charge de travail correspondante.

### **Accompagner les équipes éducatives pour la formulation de leurs demandes**

Les réponses à l'AMI de l'ICÉ pilote témoignent de la difficulté des équipes éducatives à exprimer des demandes, des interrogations et des besoins susceptibles d'être traduits en accompagnement par la recherche. Pour faciliter la réponse à des appels à projet lancés vers les équipes éducatives, l'idée de « passeurs », qui aideraient les équipes à formaliser leurs projets et qui informeraient les enseignants et les cadres sur la recherche en éducation, est pertinente. Ces « passeurs » pourraient également aider les équipes de chercheurs en les relayant une fois le projet amorcé (les forces de recherche en éducation sont en effet insuffisantes pour couvrir toutes les demandes d'aide de terrain). Ceci nécessite de professionnaliser certains acteurs sur cette fonction, et de prévoir des postes spécifiques ou des décharges horaires.

### **Former les « passeurs »**

Des « passeurs » possédant des connaissances sur le système éducatif et sur la recherche sont indispensables au bon fonctionnement d'un ICÉ. Au-delà de ces connaissances, il semble que pour assurer pleinement leur rôle, ces « passeurs » doivent également posséder des compétences d'analyse et de formalisation proches de celles demandées à des ergonomes : il s'agit de décoder et de comprendre, derrière des formulations qui ne sont pas toujours très explicites, les besoins exprimés par les équipes éducatives et de les traduire en possibilités d'aides et d'accompagnement par des chercheurs (voire, sur la base de la récurrence de certains besoins identifiés chez les équipes éducatives, de proposer aux équipes de chercheurs de nouveaux objets de recherche sur des questions vives de l'éducation). Ces « passeurs » auront également à réfléchir aux notions de valorisation et de « transfert ». Il s'agit d'éviter les écueils d'une conception du transfert en termes d'un simple « copier - coller » d'innovations menées dans un contexte à un autre contexte, mais de formaliser la manière dont un accompagnement par la recherche constitue un levier pour dynamiser et mobiliser des collectifs autour de projets communs. Il semble ainsi essentiel de réfléchir à un référentiel de compétences professionnelles pour cette fonction de « passeur » et d'envisager des formations appropriées.

## **Valoriser l'engagement des chercheurs dans le dispositif ICÉ**

La reconnaissance de l'investissement des chercheurs dans les dispositifs ICÉ est essentielle pour garantir leur engagement sur du long terme. L'accompagnement d'équipes éducatives par les chercheurs est extrêmement coûteux en temps et en énergie. Par ailleurs ce travail d'accompagnement ne donne pas forcément lieu à un recueil de données susceptibles d'être valorisées dans des publications scientifiques. Aussi il est essentiel, pour pérenniser l'engagement des chercheurs, que leur participation à des actions de l'ICÉ puisse être valorisée dans leur CV et leur déroulement de carrière.

## **Dégager des moyens financiers**

Le fonctionnement d'un ICÉ nécessite des moyens de fonctionnement pour les équipes éducatives et de recherche. Du côté de la recherche, il est essentiel de prévoir des allocations de thèse ou des « post-doc » pour enrichir le potentiel de recherche des projets. La perspective de pouvoir bénéficier de tels supports est un levier essentiel de mobilisation des équipes de recherche. Une des forces de l'ICÉ pilote a été de convaincre les universités partenaires de flécher des allocations doctorales (six au total) sur l'ICÉ (un « post-doc » pour l'ICÉ a également été financé par la DGESIP). Du côté des équipes enseignantes, il est nécessaire de prévoir des frais de déplacements et/ou des temps de décharge nécessaire à la concertation entre équipes.

## **Limiter le risque de disparités territoriales**

Une des conditions de la mise en place d'un ICÉ, en plus du dégagement de moyens financiers pour son fonctionnement, est la présence d'une densité et d'une diversité des forces de recherche sur l'éducation. Sans une « offre » locale suffisante en termes de recherche et d'accompagnement, il est délicat de proposer des espaces de collaboration entre chercheurs et praticiens. Cette offre est très inégale selon les académies. Le risque est de voir se creuser des disparités entre des régions ayant les ressources pour mettre en place un ICÉ et celles n'en ayant pas les moyens. Les académies disposant d'un ICÉ seront dans la capacité d'accompagner, de soutenir et de valoriser des projets innovants pour créer des dynamiques de changement, alors que les académies sans ICÉ verront des initiatives d'équipes éducatives prometteuses rester circonscrites à un échelon local et peut-être s'essouffler faute de relais. Il importera aussi de réfléchir à la création d'un réseau national des ICÉ pour compenser l'inégalité des « offres » de recherche et d'accompagnement selon les territoires.

## **Conclusion**

Les analyses menées en 2015-2016 par la mission conjointe des inspections générales au terme de trois années d'existence des ESPE complètent, sans naturellement épuiser le sujet, l'évaluation d'une première étape dans la mise en œuvre d'une politique publique ambitieuse visant à rénover la formation des enseignants en France. La mobilisation de tous a permis de faire face, souvent dans l'urgence, parfois dans des conditions quelque peu hasardeuses, aux défis d'une nouvelle organisation de cette formation placée sous le sceau de la professionnalisation qu'il convenait collectivement de rendre effective.

Si chacun a bien conscience du caractère prématuré d'un éventuel bilan de la réussite ou de l'échec de la réforme de 2013, et ce malgré les enquêtes, audits et travaux de suivi qui se sont succédé depuis trois ans, il n'en demeure pas moins que tous partagent la nécessité de dégager les points de

consolidation qui désormais ancrent le nouveau dispositif dans son contexte universitaire et académique, tout comme les points de fragilité, voire des questions sans réponse, qui traduisent souvent de fortes attentes de la part des acteurs.

Une dynamique a été enclenchée qui ne semble plus devoir être remise en cause, les viviers de recrutement se reconstituent, des éléments fondamentaux du processus ont été validés sur le terrain ; c'est la raison pour laquelle la mission, sans revenir sur des chantiers encore largement ouverts comme la structuration de la recherche autour du champ de l'éducation ou encore la carte des formations qui reste en grande partie à construire, s'est attachée cette année, au-delà de l'évaluation des acquis de la réforme, à apporter des éclairages sur ce qui lui apparaissait comme des freins ou des insuffisances dans son déploiement de nature à justifier un suivi particulier, mais aussi sur des expérimentations réussies susceptibles de faire progresser les bonnes pratiques.

La mission à cet égard ne peut que souligner l'importance fondamentale de l'évaluation dans la durée des effets de la nouvelle formation sur la qualité des futurs enseignants et de leur pratique professionnelle. Certes, ces effets ne peuvent se mesurer que sur le temps long, chacun le comprendra, mais il importe dès aujourd'hui d'en définir les indicateurs et les attendus. La question majeure de la mesure de la qualité de la formation dispensée aux futurs enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, et de ses effets sur la réussite des élèves, doit être posée et traitée avec professionnalisme et rigueur, ce qui suppose par exemple « d'entrer dans la classe » afin d'être au plus près des pratiques enseignantes.

Si les questions de gouvernance, de pilotage, de moyens ont souvent été traitées en priorité tant par les acteurs eux-mêmes que par les évaluateurs ces trois dernières années, si les réponses apportées ont permis de progresser sur nombre d'entre elles, cela ne signifie aucunement que les difficultés et tensions qu'elles ont engendrées aient totalement disparu ; ce constat doit conduire à une vigilance particulière sur la poursuite du suivi, du pilotage et de l'accompagnement du nouveau dispositif construit autour des ESPE. La mission a toutefois constaté, et il faut s'en réjouir, que même si le fonctionnement du nouveau dispositif de formation doit encore être finalisé sur certains points, les acteurs se sont emparés, sans attendre, des nouvelles opportunités qui leur étaient offertes et sont aujourd'hui porteurs d'initiatives et de nombreux projets innovants.

Il restera enfin à maîtriser sur la durée les risques potentiels d'une application différenciée de la réforme selon les territoires qui, si elle s'explique par l'évolution des universités, l'histoire de la mise en place des ESPE ou les pratiques académiques, peut constituer un frein à la construction d'une identité reconnue des nouvelles Écoles.

## Préconisations

### **Consolider le positionnement universitaire des ESPE en inscrivant plus clairement le pilotage de la réforme de la formation des enseignants dans la politique de site :**

- *Clarifier et formaliser les instruments*, les objectifs et les résultats attendus du partenariat en matière de formation des enseignants entre acteurs universitaires et académiques en lien avec la politique de site.

- *Développer et favoriser l'utilisation d'outils d'analyse budgétaire et économique, y compris dans leur dimension pluriannuelle, en vue de faciliter l'appropriation des budgets de projet par les acteurs et leur intégration dans la stratégie de chaque site.*
- *Poursuivre en les structurant à l'échelle du site les actions de communication engagées pour mieux valoriser et rendre plus lisible l'offre actuelle de formation (publicité donnée aux mémoires, retours sur les pratiques en classe, etc.).*

**Engager une politique ambitieuse de gestion des ressources humaines reposant sur un diagnostic partagé :**

- *Procéder à un diagnostic partagé afin de connaître l'ensemble des ressources humaines consacrées à la formation initiale des enseignants. Afin de disposer de données quantitatives fiables et consolidées, la mission recommande :*
  - aux ESPE, avec leurs universités intégratrices et les services académiques, de se doter d'un suivi de leur potentiel enseignant et de son utilisation (potentiel disponible et services réalisés),
  - au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, et plus particulièrement à la DGRH, d'adapter la réglementation afin de faciliter l'affectation d'enseignants des premier et second degrés en service partagé à mi-temps dans les ESPE et de faire évoluer les systèmes d'informations de gestion des ressources humaines en vue de pouvoir identifier la double affectation enseignement supérieur-enseignement scolaire des personnels en service partagé et de connaître tant au niveau national qu'académique la quotité de service assurée par les PFA et les PEMF pour les ESPE.
- *Sur la base de ce diagnostic, définir un schéma pluriannuel d'évolution des ressources enseignantes des ESPE afin d'y conforter la part d'enseignants-chercheurs et de professionnels de terrain en service partagé.*

**Poursuivre les évolutions engagées sur le tronc commun de formation :**

- *Inscrire le tronc commun de formation dans un continuum en repensant la cohérence et la progressivité de ses contenus. Privilégier en M1 les thèmes susceptibles de faire l'objet d'une évaluation au concours et, en M2, les thèmes directement liés à la pratique professionnelle effective et à la réalité de l'établissement scolaire, en construisant une progressivité qui s'appuie sur l'expérience acquise par les étudiants et les stagiaires.*
- *Favoriser une entrée par les compétences du « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » plutôt qu'une entrée par thématiques ; promouvoir une approche de la laïcité qui s'appuie sur l'expérience acquise et les apports disciplinaires plutôt que sur des approches théoriques et des enseignements magistraux.*
- *Articuler le tronc commun de formation aux autres composants de la formation : stages, mémoire de master, modules d'initiation à la recherche, formation continuée et continue doivent nourrir et se nourrir des contenus du tronc commun.*

- *Promouvoir des dispositifs d'évaluation pendant et après la formation, en particulier après une, deux voire quelques années d'exercice, afin d'évaluer la portée des enseignements dispensés.*

#### **Concevoir une formation des enseignants qui s'inscrive dans un continuum :**

- *Développer une offre de formation en licence, reposant sur des modules incluant des stages d'observation, afin de permettre aux étudiants de conforter leur choix, de leur apporter des éléments de culture commune et de mieux les préparer à la polyvalence dans le premier degré et à la bivalence dans le second degré (lorsque les concours actuels l'exigent).*
- *Renforcer le dispositif « étudiants apprentis professeurs » (EAP), en veillant notamment à anticiper le démarrage de la campagne de recrutement pour conforter le vivier d'EAP, à sensibiliser les responsables de formation universitaires aux caractéristiques du dispositif et, à accompagner les tuteurs dans leur rôle.*
- *Poursuivre dans d'autres académies et au-delà du premier degré l'expérimentation d'une première année du master MEEF en alternance.*
- *Développer, au sein des ESPE et en lien avec les acteurs académiques, une formation continuée au cours des deux premières années d'entrée dans le métier de professeur, après la titularisation, afin de consolider l'acquisition de compétences professionnelles au travers d'un accompagnement spécifique. Un portfolio numérique, dont le format gagnerait à être établi à l'échelle nationale, pourrait servir de support à cet accompagnement et, plus loin, à l'accompagnement dans le cadre de la formation continue.*

#### **Poursuivre le suivi des expérimentations par un accompagnement spécifique et assurer la diffusion des résultats obtenus :**

- sur le développement de la structuration de la recherche en éducation (Institut Carnot d'éducation) ;
- sur l'analyse économique de l'activité de formation des enseignants (cartographie par activité).

#### **Conforter la formation des professeurs de lycée professionnelle (PLP) dans le cadre des ESPE :**

- *Soutenir la constitution de viviers de candidats aux concours de recrutement de PLP : en améliorant sensiblement les actions d'information sur la voie professionnelle tant au niveau des étudiants inscrits en université (y compris avec des stages de découverte dès le L3 ou en M1) qu'en travaillant avec les branches professionnelles, notamment sur les secondes carrières.*
- *Mieux adapter à leurs spécificités les préparations aux concours de recrutement de PLP : en systématisant les procédures de VAP et/ou de VAE pour permettre aux candidats de s'engager dans un parcours master 1 – master 2 MEEF alors même qu'ils seraient dispensés de master pour présenter le concours ; en établissant une carte nationale des formations préparant au CAPLP et en améliorant l'outil « trouver-mon-espe.fr » en fonction de l'offre réelle des ESPE ; en mutualisant entre ESPE les préparations au CAPLP*



pour assurer une meilleure couverture du territoire et enfin, en clarifiant les procédures d'inscription administrative et de financement de la reconversion professionnelle.

- *Mieux adapter à leurs spécificités les formations des PLP stagiaires* : notamment au regard du rapprochement entre lieux de stage et de formation, de la circulation des informations concernant le stagiaire entre ESPE et rectorat, de la prise en compte de la bivalence dans la formation des sections d'enseignement général ou encore de modalités adaptées pour les parcours à faibles effectifs (en réseau et/ou à distance).



Pierre Desbiolles



Monique Ronzeau



## Annexes

Annexe 1 :	Cartographie économique de l'activité de formation des enseignants et des ESPE .....	73
Annexe 2 :	Le recrutement et la formation des professeurs de lycée professionnel .....	77



## **Cartographie économique de l'activité de formation des enseignants et des ESPE**

### **Définition**

La cartographie est destinée à permettre à l'université support de l'ESPE et à l'ESPE d'avoir une représentation de l'ensemble des moyens dédiés à la formation des enseignants, notamment ceux apportés par les universités partenaires.

La cartographie est un outil qui permet de mesurer le poids relatif des activités de formation au sein des établissements et de vérifier l'adéquation entre les moyens qui sont consacrés à chacune de ces activités avec les objectifs stratégiques de formation des enseignants au sein d'une académie. La cartographie est une aide pour l'élaboration du budget de projet mais elle ne s'y substitue pas. Son approche est plus économique que strictement comptable et budgétaire. Elle s'inscrit dans une réflexion économique en lien avec la stratégie de formation des enseignants. Elle s'appuie d'abord sur le réalisé (les données financières retenues sont celles du dernier exercice connu) mais elle a vocation à devenir un outil de projection pluriannuelle.

La cartographie regroupe l'ensemble des moyens dédiés à l'activité de formation des enseignants, quel que soit le budget qui les supportent :

- les ressources propres dont dispose l'ESPE ;
- au sein de l'université intégratrice, l'apport de l'université et des composantes ;
- l'apport des universités partenaires ;
- l'apport des services académiques.

La différence entre les ressources et les dépenses fera apparaître le besoin de financement des activités de formation des enseignants quel que soit le lieu où cette activité se déroule.

### **Périmètre de la cartographie**

Le périmètre de la cartographie recouvre :

- les masters 1 et 2 MEEF ;
- les parcours adaptés ou complémentaires, sanctionnés ou non par un DU ou une AEU ;
- les préparations aux différents concours organisées hors masters MEEF ;
- la préprofessionnalisation en L2-L3 pour la partie assurée par l'ESPE ;
- la formation continue, enseignements scolaire et supérieur, assurée par l'ESPE.

## Prérequis

La réalisation d'une cartographie implique qu'un certain nombre de prérequis soient remplis :

- tous les étudiants entrant dans le champ de la cartographie tel que défini supra doivent être inscrits pédagogiquement et identifiés par l'ESPE ;
- les maquettes des différentes formations (MEEF, DU, etc.) doivent avoir été arrêtées et partagées entre l'ESPE et les composantes ou universités partenaires qui en sont chargées en tout ou en partie ;
- le volume des heures-enseignants générées par lesdites maquettes doit également avoir été arrêté et partagé entre l'ESPE et les composantes ou universités partenaires.

La base du calcul du coût des formations est le nombre d'heures équivalent TD réalisé pour lesdites formations.

## Règles de présentation des charges et des produits

Pour pouvoir être commune dans sa définition aux différentes universités et ESPE, la cartographie implique des règles de prise en compte des produits et des charges qui pourront, le cas échéant, être affinées en fonction du degré d'avancement des systèmes d'information (SI).

## Charges

### a) Dépenses de personnel

Les règles de calcul en matière de dépenses de personnel, calculées pour chaque université, sont les suivantes :

#### • Personnel enseignant

- La charge d'enseignement correspondant aux UE mutualisées entre masters MEEF et autres masters doit être évaluée au prorata des HETD dispensées aux étudiants inscrits pédagogiquement à l'ESPE.
- Les enseignants-chercheurs sont considérés comme consacrant la moitié de leur service à la formation.
- La valorisation de la charge enseignante correspond :
  - pour l'ESPE, à la masse salariale des enseignants qui y sont affectés à hauteur de leur quotité de service à l'ESPE ;
  - pour l'université support et pour les universités partenaires, au nombre d'HETD réalisées pour la formation des enseignants multiplié par le coût moyen chargé de l'heure, en partant du coût moyen d'un enseignant intégrant le traitement et les heures complémentaires calculé comme suit (*à compléter pour l'université support hors ESPE et pour chaque université partenaire*) cf. tableau ci-dessous.

Enseignants	Masse salariale incluant les HC	HETD effectives	Coût moyen horaire
PRAG et PRCE			
MCF et PR (50 %)			
Autres personnels (vacataires)			

- Les aménagements des obligations de service accordés au titre de l’encadrement et/ou de la coordination des parcours sur la base du référentiel enseignant de l’université intégratrice sont valorisés en HETD.
- L’activité de recherche est retracée financièrement en fonction du nombre d’ETP présents dans les équipes de recherche en éducation valorisé sur la base de la moitié du coût moyen d’un enseignant - chercheur.

- **Personnel BiATSS**

- Les BiATSS affectés à l’ESPE sont pris en compte dans leur totalité.
- Les BiATSS affectés aux fonctions support de l’université intégratrice sont pris en compte à hauteur de leur masse salariale proratisée :
  - pour la fonction RH, par le nombre d’ETPT affectés à l’ESPE ;
  - pour la fonction formation, par le nombre d’étudiants inscrits à l’ESPE ;
  - pour la fonction logistique, par le nombre de m<sup>2</sup> attribués à l’ESPE.
- Les BiATSS des universités partenaires sont pris en compte à hauteur de leur masse salariale proratisée par le nombre d’étudiants inscrits pédagogiquement à l’ESPE.

**b) Dépenses de fonctionnement**

- Les dépenses de fonctionnement de l’ESPE sont celles retracées dans le budget prévisionnel initial (BPI).
- Les dépenses de fonctionnement exposées par l’université support sont calculées :
  - pour la documentation, au prorata du nombre des étudiants inscrits à l’ESPE ;
  - pour les fluides et les contrats de maintenance, au prorata des surfaces en m<sup>2</sup>, hors locaux affectés à la recherche, attribuées à l’ESPE ;
  - pour les autres dépenses de fonctionnement : au prorata du nombre des étudiants inscrits à l’ESPE.
- Les dépenses de fonctionnement des universités partenaires sont calculées comme pour l’université intégratrice mais au prorata des HETD consacrées à la formation des enseignants, y compris pour les fluides et les contrats de maintenance.

**c) Apports des services académiques**

Les apports du rectorat sont valorisés sur la base :

- pour les stagiaires, **du traitement à mi-temps et de l’indemnité forfaitaire de stage** ;
- pour les PFA, en ETPT **valorisés au coût moyen chargé de l’académie** ;
- pour les PEMF, en ETPT valorisés au coût moyen chargé de l’académie **sur la base du temps consacré effectivement à la formation initiale** des professeurs des écoles ;
- pour les corps d’inspection, en ETPT valorisés au coût moyen chargé de l’académie sur la base d’un **temps forfaitaire consacré à la formation initiale** des enseignants ;
- pour les tuteurs, sur la base **des indemnités de tutorat versées** ;
- pour les frais de déplacement, sur la base des **dépenses effectives**.

• **Produits**

Les ressources comprennent :

- les droits d’inscription ;
- les ressources propres de l’ESPE.

**Modèle schématique de tableau final à remplir (à compléter en fonction des règles de présentation des charges et produits mentionnées *supra*)**

	université intégratrice	ESPE	Composante ou université partenaire	Services académiques
Recettes - <i>Droits d’inscription</i> - <i>Ressources propres</i>				
Dépenses – <i>Personnel</i> – <i>Fonctionnement</i> – <i>Apport des services académiques</i>				
Résultats				
Besoin de financement global				



**Le recrutement et la formation des professeurs de lycée professionnel**

**(note N2016-11)**

Note rédigée par Florence Smits, Pierre Vinard, inspecteurs généraux de l'éducation nationale et Patrick Allal, Patrick Le Pivert, inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, en mars 2016.