

cas pour les candidats au concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré ⁽¹⁾.

Mme Josette Théophile, directrice générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, a cependant considéré que le choix d'une affectation immédiate avait été en réalité « prudent » ⁽²⁾, semblant signifier, qu'aux yeux du ministère, toute autre décision aurait conduit à un enlisement de la réforme. Mais les syndicats d'enseignants ne partagent pas cette analyse. Au contraire, ils dénoncent une politique qui, selon l'un d'entre eux, le Syndicat CFTC de l'éducation nationale, de la recherche et des affaires culturelles, a mis les professeurs stagiaires affectés à la rentrée 2010 « en situation d'apprentissage par l'échec partiel » ⁽³⁾.

Qu'en est-il en réalité ? La situation a été sans doute moins catastrophique qu'on pouvait le craindre – à titre d'illustration, M. William Marois, le recteur de l'académie de Créteil, généralement réputée comme étant la plus difficile, a ainsi indiqué qu'à sa surprise, sur les 900 professeurs stagiaires affectés la rentrée dernière, 475 d'entre eux ont demandé, à l'occasion du mouvement de mutations annuelles, à y rester ⁽⁴⁾.

Les développements qui suivent visent à présenter un tableau d'ensemble de la situation des enseignants stagiaires en présentant les données qui ont pu être recueillies sur leur affectation, ainsi que sur les démissions, les congés maladie et les signalements de difficulté.

• *L'affectation des enseignants stagiaires dans des classes difficiles : principes et réalités*

Au 1^{er} octobre 2010, on dénombrait 7 159 professeurs stagiaires dans le premier degré (32 % en école maternelle et 68 % en école élémentaire), représentant 2,1% de l'effectif total des enseignants du premier degré, et 8 064 enseignants stagiaires et conseillers principaux d'éducation stagiaires, représentant 2,3 % de l'effectif total des enseignants du second degré ⁽⁵⁾.

Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation de ces enseignants a été précisé par une circulaire du 25 février 2010 ⁽⁶⁾. S'agissant de leur affectation, ce texte comporte plusieurs recommandations, qui allaient de soi :

– pour les stagiaires du premier degré, les « écoles difficiles », celles appartenant, par exemple, à un réseau ambition réussite de l'éducation prioritaire,

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) Audition du 25 mai 2011.

(3) Audition du 28 avril 2010.

(4) Audition du 25 mai 2011.

(5) Données communiqués le 25 mai 2011 par la direction générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale.

(6) Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, n° 13 du 1^{er} avril 2010.

devaient être évitées, de même que l'attribution des classes les plus délicates, comme celles du Cours préparatoire – première année de l'école élémentaire – et du Cours moyen deuxième année – qui précède la Sixième ;

– pour les stagiaires du second degré, il était recommandé d'éviter « *autant que faire se peut* » les établissements les plus difficiles, notamment ceux situés en réseau ambition réussite, et, « *dans toute la mesure du possible* », de s'assurer que l'emploi du temps du professeur stagiaire corresponde à deux niveaux d'enseignement au maximum, sauf dans les disciplines à horaires réduits (arts, musique, etc.).

Les recteurs ont donc été invités à repérer, pour ces enseignants, des postes qualifiés de « *berceaux* » par l'Éducation nationale.

On observera toutefois que cette circulaire est assez peu prescriptive – aucune consigne n'ayant été donnée, par exemple, en ce qui concerne le nombre maximal de classes prises en charge ou l'évitement systématique des postes en éducation prioritaire. Sur ce dernier point, la directrice générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, Mme Josette Théophile, a considéré qu'un tel objectif n'aurait pas été nécessairement pertinent, dans la mesure où « l'éducation prioritaire » recouvre des situations – et donc des difficultés – très différentes ⁽¹⁾.

Cet argument n'est toutefois pas entièrement recevable au vu de la situation exceptionnelle de ces jeunes enseignants qui, pour la plupart d'entre eux, n'ont bénéficié d'aucune formation professionnelle approfondie avant leur prise de poste. Ainsi, le fait que ces débutants aient connu une année « transitoire » ne devait pas conduire, pour autant, l'Éducation nationale à minimiser les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer, mais aurait dû l'inciter à faire preuve d'une plus grande attention quant aux choix ayant guidé les affectations.

De ce point de vue, toutes les précautions ne semblent pas avoir été prises pour créer les conditions de premier exercice du métier les plus favorables.

• Selon une enquête menée par le Syndicat national unifié des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège auprès de 1 267 professeurs des écoles stagiaires, les recommandations de la circulaire du 25 février 2010 concernant les affectations en écoles difficiles ou sur des classes de type Cours préparatoire (CP) ou Cours moyen deuxième année (CM2) n'auraient souvent pas été respectées : 34 % des professeurs déclarent avoir exercé en éducation prioritaire, 32 % auraient enseigné en CP et 36 % en CM2 ⁽²⁾.

• Selon l'enquête « Stagiaires 2010-2011 » du Syndicat national des lycées et collèges, menée auprès de plus de 550 professeurs de l'enseignement

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) Audition du 14 avril 2011.

secondaire, près d'un tiers des stagiaires, soit 32,8 % des personnes interrogées, seraient en charge de classes d'examen (Troisième, Première et Terminale), réputées plus difficiles en raison du temps accru de préparation des cours qu'elles imposent ⁽¹⁾.

• Parmi les exemples qualifiés de « *bizutage* » par les syndicats d'enseignants, on peut citer les cas, tous constatés dans l'enseignement secondaire, de stagiaires prenant en charge cinq à six classes ou assurant la fonction de professeur principal (2,2 % des stagiaires interrogés par le Syndicat national des lycées et collèges ⁽²⁾).

L'encadré ci-après présente les données fournies de son côté par le ministère de l'éducation nationale sur les affectations « difficiles ».

Les affectations d'enseignants stagiaires sur des postes difficiles

• Les affectations en éducation prioritaire

Dans le premier degré, 13,5 % des stagiaires ont été affectés dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire (ce pourcentage est égal à 16 % pour l'ensemble des enseignants du premier degré). Dans l'académie de Créteil, réputée la plus difficile, ces pourcentages sont de respectivement 16,4 % et 28,4 %. La part des stagiaires en éducation prioritaire est supérieure à celle des titulaires dans un quart des académies (Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Caen, Guyane, Martinique et Montpellier).

Dans le second degré, 13,8 % des stagiaires ont été affectés dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire (ce pourcentage est égal 18,3 % pour l'ensemble des enseignants titulaires du second degré). Dans l'académie de Créteil, ces pourcentages sont de respectivement 48,3 % et 52,9 %. La part des stagiaires en éducation prioritaire est supérieure à celle des titulaires dans deux académies seulement (Corse et Martinique).

• Le nombre de classes et de niveaux pris en charge

Dans le premier degré, 26 % des professeurs des écoles stagiaires sont affectés sur plusieurs niveaux d'enseignement. Généralement, deux niveaux sont enseignés, cependant, dans les écoles rurales, des cycles complets peuvent aussi être dispensés par les enseignants stagiaires (13 % des stagiaires sont sur trois niveaux). Par ailleurs, les classes de CP et de CM2 ont été évitées, sauf pour soixante-quatorze stagiaires couvrant un cycle complet, plus un stagiaire en CP en Martinique et seize stagiaires en CM1/CM2 ou CM2 toujours en Martinique.

Dans le second degré, 70 % des stagiaires ont été affectés sur un ou deux niveaux, ainsi que le préconisait la circulaire du 25 février 2010. Les disciplines des enseignants stagiaires affectés sur trois niveaux et plus correspondent à des matières qui, selon le ministère de l'éducation nationale, permettent plus difficilement une affectation sur deux niveaux, notamment en raison de leur faible quotité horaire par élève (une heure par semaine par élève) – cas des arts plastiques et de l'éducation musicale –, de la spécialisation souhaitée par l'enseignant (natation, athlétisme pour les professeurs d'éducation physique et sportive), de la faible diffusion de la discipline (occitan par exemple). Par ailleurs, 86 % des enseignants ont au plus six classes, les remarques

(1) Audition du 7 avril 2011.

(2) Audition du 7 avril 2011.

concernant les stagiaires affectés sur plus de six classes étant analogues à celles indiquées pour les stagiaires affectés sur trois niveaux ou plus.

Source : direction générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, 25 mai 2011.

Pour l'année scolaire 2011-2012, la circulaire du 31 mars 2011 relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires est encore moins claire que celle du 25 février 2010 en matière d'affectation ⁽¹⁾. Pour le premier degré, il est simplement indiqué que les écoles les plus difficiles « seront évitées, de même que l'attribution des classes délicates » – en ne donnant comme exemple que le Cours préparatoire sans se référer au Cours moyen deuxième année. Dans le second degré, la circulaire est muette sur les affectations dans les établissements difficiles et ne recommande que de limiter l'emploi du temps des stagiaires à deux niveaux d'enseignement au maximum.

• *Des données rassurantes sur les démissions, les congés maladie et les enseignants signalés en difficulté mais qui masquent des situations de souffrance*

Dès le mois de novembre 2010, le ministère de l'éducation nationale rendait publiques les données sur le nombre de congés maladie, de démissions et de stagiaires signalés en difficulté afin de contester, sur la base d'éléments jugés objectifs, l'opinion selon laquelle la situation des enseignants affectés le 1^{er} septembre 2010 aurait été marquée par une plus grande pénibilité par rapport à celle de leurs prédécesseurs ⁽²⁾.

Les dernières données disponibles communiquées à la mission permettent de confirmer cet état des lieux rassurant :

– pour la période septembre-décembre 2010, le nombre moyen de jours pris par les enseignants stagiaires du premier degré en congé maladie n'est pas supérieur à celui des nouveaux titulaires de l'année précédente. Par ailleurs, le taux d'absence moyen en congé maladie ordinaire des professeurs des écoles stagiaires constaté en décembre 2010 est légèrement moins élevé que celui des professeurs titulaires pour la même période : 9,9 % pour les titulaires, contre 7,8 % pour les stagiaires. Pour le second degré, ces pourcentages sont respectivement de 10,2 % et 10,3 %, tandis que le nombre moyen de jours pris par les enseignants stagiaires en congé maladie n'est pas, pour la période septembre-décembre 2010, exception faite du mois d'octobre ⁽³⁾, supérieur à celui des nouveaux titulaires de l'année précédente ;

– à la date du 1^{er} février 2011, soixante professeurs des écoles stagiaires ont démissionné, contre soixante-dix-sept stagiaires des instituts universitaires de

(1) Bulletin officiel n° 20 du ministère de l'éducation nationale, 19 mai 2011.

(2) « Étude relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés », direction générale des ressources humaines, novembre 2010.

(3) 8,9 jours de congés de maladie pour les stagiaires affectés en 2010, contre 8,6 pour les nouveaux titulaires affectés en 2009.

formation des maîtres l'année dernière durant la même période, les académies de Créteil et de Versailles représentant 22 % du total des démissions et 20 % des démissions ayant eu lieu dans les premières semaines de septembre et octobre. Au 1^{er} avril 2011, on dénombrait 96 démissions dans le second degré contre 90 l'année dernière durant la même période, les démissions ayant eu lieu principalement dans les académies de Créteil (18 % du total des démissions), d'Amiens, Lille, Lyon et Versailles (8 % du total des démissions pour chacune de ces académies). 69 % de ces démissions ont eu lieu dans les premières semaines de septembre-octobre 2010, une enquête réalisée début octobre indiquant que pour leur plus grande majorité elles étaient liées à d'autres opportunités professionnelles (en particulier, la réussite à un autre concours de la fonction publique) ;

– en ce qui concerne les signalements d'enseignants « en difficulté », les données sont difficiles à exploiter dans la mesure où la définition est variable d'une académie et d'un département à l'autre. Durant les deux premiers mois de l'année scolaire, 69 signalements de stagiaires en difficulté ont été indiqués dans le premier degré (soit 0,96 % des stagiaires) et 82 dans le second degré (soit 0,95 % des stagiaires). Selon les inspecteurs généraux entendus par la mission, dans l'académie de Créteil, seulement 7 % des stagiaires ont été signalés comme étant en grande difficulté ⁽¹⁾.

Pour autant, le tableau esquissé par ces données n'est pas aussi idyllique qu'elles pourraient le laisser croire. Elles ne permettent pas en effet d'appréhender les situations de « *grande souffrance* » rapportées à la mission par le collectif Stagiaire Impossible, fondé en octobre 2010 après que le recteur de l'académie de Créteil a qualifié de « *normale* » l'année scolaire en cours ⁽²⁾. Les données concernant les démissions n'ont en outre aucun sens – car, comme l'a souligné l'un de ses membres : « *On n'arrête pas un métier qui est une vocation !* ». Le collectif a d'ailleurs jugé plus pertinent de recueillir les témoignages de stagiaires, toutes disciplines, tous niveaux et toutes académies confondus – soit plus de 165 à ce jour. Consignés dans un *Livre Noir d'une rentrée à plein temps*, qui a été remis à la mission ⁽³⁾, ils se font l'écho des difficultés physiques liées aux 18 heures d'enseignement assurés par les stagiaires du second degré, qui se sont traduites par des maladies liées au stress, des pertes de poids rapides – dix kilos en deux mois dans un cas –, des malaises, voire des évanouissements, ou ont débouché sur la consommation d'anxiolytiques.

Deux impressions ressortent, fortement, de ces témoignages : le sentiment, permanent semble-t-il, chez ces enseignants débutants, qu'ils atteignent leurs limites en matière d'endurance et leur frustration de ne pas être en mesure, malgré toute leur bonne volonté, d'assurer un enseignement de qualité, faute d'une

(1) Audition du 10 mai 2011.

(2) Audition du 24 mai 2011.

(3) Il a été remis au ministre de l'éducation nationale en avril dernier.

formation suffisante – « *Nous n'avons tout simplement pas le temps de rentrer correctement dans le métier* » comme l'indique un courriel adressé au collectif ⁽¹⁾.

b) Une situation plus tendue pour les professeurs stagiaires du second degré

Les conditions d'exercice de l'année de stage ont été très différentes d'une académie à l'autre. Mais, d'une manière générale, on peut considérer que la situation des professeurs stagiaires des écoles a été, dans l'ensemble, plus favorable que celle des professeurs stagiaires des collèges et lycées. Ainsi, pour le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, autant le bilan peut être considéré comme « *assez nettement positif* » dans le premier degré, autant celui du second degré est « *contrasté* », ce niveau d'enseignement ayant connu des « *maldonnes* » ⁽²⁾.

• ***Des professeurs stagiaires progressivement responsabilisés dans le premier degré***

L'entrée des professeurs des écoles stagiaires dans le métier ayant été progressive, leur situation est considérée, par le ministère de l'éducation nationale, comme étant globalement plus favorable que celle de leurs collègues du second degré.

Le volume important d'enseignants en surnombre à la rentrée scolaire 2010, c'est-à-dire ne prenant pas en charge des classes en raison du non-départ à la retraite de leurs collègues âgés, a en effet offert des souplesses d'organisation.

Ces « surnombres budgétaires », pour reprendre le jargon employé par le ministère, ont ainsi permis d'affecter les stagiaires, à la rentrée 2010, en compagnonnage auprès d'un maître expérimenté jusqu'aux vacances de la Toussaint. Durant cette période, les stagiaires ont donc accompli leurs premiers pas de professionnels « en tandem » avec des enseignants titulaires. Aussi cette période d'observation et de pratique accompagnée a-t-elle certainement permis à ceux d'entre eux qui n'avaient pas effectué une année d'alternance dans un institut universitaire de formation des maîtres de s'approprier les éléments du métier.

À l'issue de cette période, les stagiaires ont été affectés, schématiquement, sur deux types de postes, les choix en la matière différant d'une académie, voire d'un département à l'autre :

– soit ils ont été affectés sur des postes fixes, réservés pour eux à l'année, qui avaient été jusqu'ici occupés par des remplaçants et le sont à nouveau lorsque les stagiaires partent en formation continue ;

(1) Audition du 24 mai 2011.

(2) Audition du 10 mai 2011.

– soit ils ont été affectés – c’est le cas dans la majorité des académies – sur des brigades de remplacement, ce qui leur a permis de prendre en charge, au fur et à mesure de l’année, des classes libérées par le départ du professeur titulaire en congé maternité ou maladie ou en formation.

Aux yeux des inspecteurs généraux entendus par la mission, chacune de ces deux formules semble présenter des avantages et des inconvénients. Selon Mme Marie Mégard, inspectrice générale de l’éducation nationale, l’affectation sur poste fixe est intéressante dès lors que le stagiaire est accueilli dans une école où l’équipe « *fonctionne bien* » et que les classes difficiles – cours préparatoire et CM2 – sont évitées : les conditions – dont on voit bien qu’elles sont cumulatives – sont alors optimales. Les affectations sur des compléments de service offrent également des conditions intéressantes dans la mesure où le stagiaire peut échanger avec le titulaire de la classe et perfectionner ainsi sa pratique enseignante.

En revanche, selon cette interlocutrice, les affectations sur des postes dits « fractionnés » sur deux écoles sont « *moins favorables* », tandis que celles sur des postes en remplacement sont jugées « *plus ou moins favorables* ». Ainsi, lorsque l’enseignant stagiaire est affecté pour un remplacement « à la demande », par exemple à la suite d’un congé maladie, il est difficile d’anticiper le moment où survient le besoin de remplacement et la durée de celui-ci. Si Mme Marie Mégard, inspectrice générale de l’éducation nationale, n’est pas allée jusqu’à considérer que ce mode d’affectation entraîne des prises de classe discontinues, qui rendent plus difficile l’entrée dans le métier, elle a néanmoins reconnu son caractère problématique. À l’inverse, les affectations sur des brigades de remplacement pour formation continue permettent, les départs en formation et leur durée étant connus à l’avance, de « calibrer » l’affectation : l’enseignant stagiaire peut alors se familiariser avec les différents niveaux d’enseignement.

Par ailleurs, la qualité de l’enseignement dispensé par les stagiaires peut être, selon Mme Mégard, contrôlée dans deux cas de figure. Ainsi, lorsque le professeur stagiaire est affecté à l’année, sur un poste fixe, les conseillers pédagogiques de circonscription, qui assistent les inspecteurs de l’éducation nationale, sont en mesure de visiter les classes, à des intervalles réguliers. De même, lorsque le stagiaire est affecté sur un complément de service, le professeur titulaire de la classe peut veiller à la continuité et à la qualité de l’enseignement dispensé ⁽¹⁾.

Cela signifie qu’à l’inverse, cette fonction de « surveillance pédagogique » ne peut être assurée de manière aussi optimale auprès des enseignants affectés sur des brigades de remplacement.

Le regard porté par les professeurs des écoles stagiaires sur cette première année d’exercice est évidemment beaucoup plus critique. Selon une enquête

(1) Audition du 11 mai 2011.

menée par le syndicat majoritaire, le Syndicat national unifié des instituteurs, des professeurs des écoles et des professeurs d'enseignement général de collège, sur 1 267 stagiaires interrogés, les principaux reproches concernent la charge de travail (57,8 %) et le manque de préparation aux différents niveaux (37,4 %) ⁽¹⁾.

• *Des enseignants du second degré mis sous tension*

À la différence de leurs collègues du premier degré, les stagiaires du second degré ont souvent pris un service d'enseignement complet, et ce dès la rentrée. Tous n'ont pas bénéficié en effet des allègements de service qui ont pu être mis en œuvre localement, ceux-ci ayant été variables d'une académie à l'autre. Un certain nombre d'entre eux ont même été contraints d'effectuer des heures supplémentaires.

Le tableau d'ensemble : une charge de travail éprouvante

Le second degré ne bénéficiant pas, comme l'a rappelé Mme Josette Théophile, directrice générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, de surnombres budgétaires ⁽²⁾, l'entrée dans le métier des professeurs de lycée et de collège stagiaires s'est déroulée dans des conditions très différentes de celles observées dans le premier degré. Les lauréats des concours ont en effet été placés sur des postes « en responsabilité », avec des obligations de service correspondant à leurs corps, c'est-à-dire dix-huit heures pour les certifiés et les professeurs de lycée professionnel et quinze heures pour les agrégés.

Dans ces conditions, pour reprendre les termes utilisés par M. Jean-Pierre Hédoïn, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, la prise de fonction a été, pour la plupart des enseignants, « exigeante, rude et difficile ». Aussi ces enseignants ont-ils connu une situation de « tension physique et intellectuelle ». Cependant, six ou sept mois après la rentrée, les inspections générales ont constaté que le métier était « rentré » et que ces jeunes professeurs avaient appris à « faire face » ⁽³⁾.

Outre le fait que les professeurs stagiaires auraient pris, selon les inspections générales, leurs marques, le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, a considéré, pour sa part, que leur présence au sein des équipes pédagogiques avait permis de favoriser l'innovation et de bousculer les habitudes méthodologiques, grâce à leur envie de bien faire et leur appétence pour l'usage du numérique ⁽⁴⁾.

Il serait toutefois imprudent d'affirmer que les enseignants stagiaires disposent, désormais, des outils et de l'assurance nécessaires pour « faire face ».

(1) « Enquête professeur-e-s des écoles stagiaires, deuxième partie », avril 2011.

(2) Audition du 25 mai 2011.

(3) Audition du 11 mai 2011.

(4) Audition du 10 mai 2011.

Ainsi que cela a déjà été souligné, ce qui ressort des propos tenus par le collectif Stagiaire Impossible, c'est bien plutôt le sentiment – permanent et frustrant – chez ces jeunes professeurs d'être dans l'incapacité d'accomplir les tâches les plus quotidiennes, comme la préparation des cours.

En outre, leur manque de formation, qui ne leur permet pas d'appréhender, selon l'exemple donné par l'un d'entre eux, ce que sont les besoins d'un élève de Cinquième et les méthodes pour le mettre au travail, est, à leurs yeux, difficilement rattrapable. Ainsi, un des membres de ce collectif ne s'apercevait pas que le travail qu'il demandait pouvait créer des difficultés artificielles avant qu'une inspectrice ne lui donne, en janvier dernier, quelques conseils sur ce que doit être la « mise en activité » d'un élève. De plus, certains outils indispensables au travail en classe sont, parfois, arrivés bien tard – dans le cas de l'académie de Créteil, en décembre 2010 pour la séance de formation continue consacrée aux corrections et en janvier 2011 pour les manuels d'histoire-géographie⁽¹⁾.

Les variations académiques concernant l'affectation à service complet

Selon M. Jean-Pierre Hédoïn, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, sur les trente académies que compte notre pays, une moitié seulement a tenté d'aménager le service des stagiaires, soit par une diminution hebdomadaire, de deux à trois heures, de l'obligation réglementaire de service, soit par un allègement intervenant en début d'année, obtenu en mobilisant le volant des enseignants remplaçants disponibles, celui-ci étant plus fréquemment sollicité à l'approche de l'hiver⁽²⁾.

La majorité des enseignants stagiaires a donc été affectée à temps complet – 57 % d'après la directrice générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, Mme Josette Théophile, les 43 % restants totalisant à la fois ceux qui bénéficient d'une décharge et ceux qui sont sur des services à temps incomplet⁽³⁾.

Le tableau ci-après présente la très grande diversité des situations selon les académies. Celle-ci est éminemment critiquable en tant qu'elle crée des situations d'inégalités entre fonctionnaires appartenant à un même corps.

Les affectations de stagiaires en service complet et incomplet

Le service des enseignants stagiaires est souvent conforme à l'obligation réglementaire de service des corps d'appartenance du stagiaire dans 20 académies.

Par ailleurs, 7 académies ont accordé des décharges ou des allègements de

(1) Audition du 24 mai 2011.

(2) Audition du 11 mai 2011.

(3) Audition du 25 mai 2011.

service aux stagiaires sur toute l'année. C'est le cas des académies de :

– Bordeaux : décharge de 3 heures pour les certifiés et professeurs d'éducation physique et sportive ;

– Clermont-Ferrand : décharge de 2 heures (certifiés, agrégés, professeurs d'éducation physique et sportive) et de 4 heures (documentalistes, conseillers principaux d'éducation) ;

– Créteil : décharge de 2 heures par semaine ;

– Martinique : placement en « indisponibles par affectation pour ordre en zone de remplacement » pour 3,3 heures en moyenne. Il s'agit de stagiaires affectés sur des services d'enseignement à temps incomplet du fait de la faiblesse de « l'offre » des disciplines concernées. Ainsi, ces stagiaires, affectés « pour ordre » sur des zones de remplacement, ne sont pas appelés pour effectuer des remplacements ;

– Paris : décharge de 2 heures par semaine ;

– Réunion : décharge de 3 heures ;

– Versailles : décharge de 2 heures.

Enfin, 3 académies ont fait varier l'obligation réglementaire de service, notamment selon l'expérience des stagiaires :

– Amiens : affectation partielle en zone de remplacement accordée aux stagiaires ayant une expérience inférieure à un an (3 heures de décharge pour les agrégés, certifiés, professeurs de lycée professionnel, 4 heures pour les professeurs d'éducation physique et sportive) ;

– Poitiers : affectation partielle pour ordre en zone de remplacement : 2 heures pour les certifiés et agrégés, 4 h pour les agrégés ;

– Corse : sur 18 stagiaires, 7 stagiaires ont un service complet, 11 stagiaires ont une affectation partielle pour ordre en zone de remplacement.

Source : direction générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, 25 mai 2011.

La question des heures supplémentaires

Plusieurs syndicats d'enseignants ont indiqué à la mission que les enseignants stagiaires du second degré effectuaient des heures supplémentaires⁽¹⁾, au-delà de leur obligation réglementaire de service, ce qui a été qualifié par le Syndicat général de l'éducation nationale - CFDT de « scandale absolu ».

Cependant, selon le ministère de l'éducation nationale, seul un faible nombre d'enseignants stagiaires, un millier environ, affectés dans les académies importantes, comme Créteil et Versailles, effectueraient des heures supplémentaires, avec une moyenne de 1,5 heure par enseignant stagiaire. Sa directrice générale des ressources humaines, Mme Josette Théophile, a ainsi précisé que, dans l'académie de Créteil, elles prennent la forme de deux « heures

(1) Conformément à leur statut, les professeurs des écoles n'effectuent pas d'heures supplémentaires.

supplémentaire année », lesquelles sont rémunérées et sont attribuées ainsi aux enseignants stagiaires certifiés pour « compenser », en quelque sorte, le temps passé en formation continue, en sus de leurs 18 heures d'enseignement ⁽¹⁾.

• *Le caractère protecteur des conditions de titularisation*

Le caractère, à tous égards, exceptionnel de l'année 2010-2011 a laissé craindre à certains interlocuteurs de la mission qu'un nombre important de d'enseignants, qui n'auraient pas su faire face à leur charge de travail, ne soient pas titularisés à l'issue de leur année de stage.

Cette crainte paraît excessive dans la mesure où les modalités encadrant la titularisation devraient permettre d'éviter des décisions abruptes de non intégration dans les corps.

Certes, l'évaluation du stage par le jury de titularisation se fonde sur le référentiel de compétences professionnelles établi par l'arrêté du 12 mai 2010, alors même que l'enseignant stagiaire affecté le 1^{er} septembre 2010 n'a pu y être formé pendant ses études.

Toutefois, l'évaluation a lieu après l'avis de l'inspecteur de l'éducation nationale (pour le premier degré) ou de l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional de discipline et du chef d'établissement (pour le second degré). Ce même avis est établi après consultation du rapport du tuteur auprès duquel le stagiaire a effectué son stage. En outre, les tuteurs, comme les présidents de jury, connaissent les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'année de stage pour cette première année d'application de la réforme : on peut donc penser qu'ils sont à même de les prendre en considération lors de l'évaluation de l'enseignant stagiaire. Par ailleurs, les académies, conscientes du caractère particulier de cette année, ont mis en place des dispositifs d'alerte qui devraient leur permettre d'anticiper les difficultés majeures des stagiaires. Enfin, il convient de rappeler que les taux de renouvellement, c'est-à-dire de prolongation, de stage (conseillers principaux d'éducation et conseillers d'orientation-psychologues compris), l'an dernier, s'élevaient à 6,6 % dans le premier degré et à 3,4 % dans le second degré.

c) Des temps de formation professionnelle insatisfaisants

N'ayant pas suivi la formation dispensée dans le cadre des masters « Enseignement et formation », les enseignants stagiaires affectés le 1^{er} septembre 2010 ont néanmoins fait l'objet d'un dispositif spécifique « *d'accueil, d'accompagnement et de formation* » dans le métier, défini par la circulaire précitée du 25 février 2010.

(1) Audition du 25 mai 2011. Les « heures supplémentaires année » rémunèrent forfaitairement la part du service des enseignants excédant de manière permanente, sur l'ensemble de l'année scolaire, leur maximum hebdomadaire de service.

Ce texte a prévu trois temps de formation professionnelle : une période d'accueil et d'intégration, une ou des périodes de formation dite continuée, c'est-à-dire de formation continue spécifiquement dispensée aux enseignants pendant leur année de stage, et un temps d'accompagnement, assuré par un tuteur.

Le dispositif a été étendu, par la circulaire précitée du 31 mars 2011 et la circulaire de préparation de la rentrée scolaire du 2 mai 2011 ⁽¹⁾, à l'année scolaire 2011-2012. Il comporte pourtant des faiblesses, en particulier en ce qui concerne l'organisation – très problématique – de la formation continuée. Considéré par le ministère de l'éducation nationale comme l'une des clefs essentielles de réussite de la réforme, le tutorat fera l'objet d'une analyse séparée.

• *La formation « de rentrée » : les journées d'accueil et d'intégration*

Cette année, la première prise de contact des enseignants stagiaires avec leur environnement professionnel a eu lieu très peu de jours après leur affectation. Dans l'académie de Créteil, par exemple, ceux-ci n'ont en effet connu leur affectation que le 20 août 2010. Or la circulaire précitée du 25 février 2010 précisait que leur accueil pouvait être mis en place « dans les jours précédant la rentrée scolaire » (fixée au 1^{er} septembre pour les enseignants) et, « au plus tard » le 30 août, le dernier jour de ce mois étant le 31. Dans l'hypothèse où l'accueil avait lieu à la date butoir, sa durée n'était donc que de deux jours...

Aux termes la circulaire du 25 février 2010, à l'issue d'une première réception, au cours de laquelle des informations utiles sur l'académie d'affectation étaient fournies, deux regroupements – le deuxième ayant lieu après la prise de la classe – supervisés par des équipes comprenant les corps d'inspection territoriaux, les personnels de direction et les tuteurs, pouvaient être organisés, notamment afin que les enseignants stagiaires puissent faire connaître leurs besoins de formation.

À titre d'illustration, selon le collectif Stagiaire Impossible, les stagiaires de l'académie de Créteil ont été accueillis, par le recteur, le 25 août 2010, la journée suivante ayant été consacrée aux problèmes de logement rencontrés par les lauréats des départements d'outre-mer. Ils ont été ensuite accueillis en établissement – cet accueil pouvant se limiter à un court entretien avec le chef d'établissement. L'initiation au contenu du métier n'a donc eu lieu qu'au cours des deux journées de formations dites « disciplinaires », l'une avec les inspecteurs, qui ont présenté les programmes, l'autre avec les formateurs. Celles-ci ont pourtant été jugées trop générales pour être opérationnelles ⁽²⁾.

À cet égard, la circulaire du 31 mars 2011, qui consolide, ainsi que cela a déjà été souligné, le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des stagiaires, marque un progrès. Elle indique que la durée de la période d'accueil doit être égale « de préférence » à cinq jours et que celui-ci comporte quatre temps successifs :

(1) Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale n° 18 du 5 mai 2011.

(2) Audition du 24 mai 2011.

– un accueil institutionnel, au cours duquel un livret du stagiaire, reprenant tous les éléments d'information utiles, est remis ;

– des regroupements permettant de faire connaître les besoins de formation ;

– des formations théoriques à la tenue de classe, lesquelles doivent être complétées par au moins trois jours de formation pratique au cours de l'année de stage, une nouveauté introduite par la circulaire du 22 décembre 2010 ⁽¹⁾ ;

– un accueil dans l'école ou l'établissement, consacré à la présentation de la structure.

Le recteur de l'académie de Créteil, M. William Marois, en a détaillé le calendrier pour la prochaine rentrée scolaire : l'accueil institutionnel aura lieu le 25 août, puis la journée du 26 août sera consacrée à la question du logement, et les trois jours suivants – contre deux la rentrée dernière – seront dédiés à l'enseignement des disciplines et à la formation à la tenue de classe ⁽²⁾.

● *La formation continuée : une organisation et un contenu insatisfaisants*

Aux termes de la circulaire du 25 février 2010, le dispositif de formation continuée comprend des périodes de formation groupées (dites aussi « massées ») ou « filées », c'est-à-dire organisées sur une journée ou une demi-journée par semaine, ainsi qu'un accompagnement assuré par des tuteurs.

Le volume de formation et d'accompagnement dispensé est équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service du corps auquel appartient le stagiaire, un principe repris pour l'année scolaire 2011-2012 par la circulaire précitée du 31 mars 2011.

S'agissant de l'organisation des journées de formation continuée, on ne constate pas, dans le premier degré, de difficulté notoire concernant le remplacement des professeurs des écoles stagiaires en bénéficiant puisque ceux-ci sont en surnombre.

Au moins vingt-cinq académies sur trente ont prévu des aménagements d'emplois du temps des enseignants stagiaires dans le second degré pour faciliter l'organisation des formations, une demi-journée ou une journée par semaine étant libérée à cet effet ⁽³⁾. Dans ce cas de figure, le temps de formation étant « banalisé », il n'y a pas lieu de prévoir de remplacement des stagiaires. En revanche, lorsque des formations longues sont prévues, les enseignants stagiaires doivent être remplacés. Ils le sont alors par les titulaires de zones de remplacement, c'est-à-dire par des enseignants affectés au dispositif de

(1) Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale n° 2 du 13 janvier 2011.

(2) Audition du 25 mai 2010.

(3) Données communiquées par la direction générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale le 25 mai 2011.

remplacement de l'Éducation nationale, des enseignants contractuels et, plus rarement, par des étudiants en deuxième année de master. Des exemples concernant ce dernier mode de remplacement ont été communiqués à la mission par le collectif Stagiaire Impossible. L'académie de Lyon aurait notamment assuré des remplacements par deux étudiants en master « Enseignement », mais aussi par des étudiants en master « Marketing » pour les cours de mathématiques. L'académie de Grenoble l'aurait organisé en février-mars 2011, période traditionnellement réservée par les masters pour effectuer le stage en responsabilité. L'académie de Montpellier avait prévu un tel échange en janvier 2011, mais le faible nombre d'étudiants disponibles aurait conduit les enseignants stagiaires à renoncer à leur formation ⁽¹⁾.

Le ministère de l'éducation nationale a constaté que l'organisation des formations groupées pouvait avoir des répercussions négatives sur l'enseignement, car l'absence prolongée des enseignants, durant ces formations, ne permet pas d'assurer la continuité pédagogique de la classe. C'est pourquoi le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, après avoir indiqué que certaines académies abandonnaient ce dispositif, a considéré que les formations filées devaient être privilégiées par rapport aux formations groupées ⁽²⁾.

Par ailleurs, le remplacement des stagiaires par des étudiants en deuxième année de master, idée théoriquement séduisante car permettant des échanges pédagogiques fructueux entre des jeunes ayant quasiment le même âge, s'est avéré, comme c'était prévisible, insatisfaisant. En particulier, la Conférence des doyens et directeurs d'unités de formation et de recherche scientifiques a jugé cette organisation « catastrophique » pour les établissements, car elle remet en cause la prise en charge de la classe par l'enseignant stagiaire ⁽³⁾. Ce constat est corroboré par le fait que le stage en responsabilité de la deuxième année de master est effectué par l'étudiant en février-mars, au moment même où le professeur stagiaire a pris ses marques en classe. Le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, en a conclu que les étudiants en deuxième année de master ne devaient pas être un recours pour effectuer les remplacements ⁽⁴⁾.

Or, force est de constater que sur l'organisation des formations et le remplacement des stagiaires, la circulaire du 31 mars 2011 consolidant le dispositif d'accueil et de formation continuée des enseignants fait preuve d'une timidité certaine. Sur le premier point, si elle indique que les formations filées doivent être privilégiées dans le second degré, elle précise par ailleurs que « la formation des fonctionnaires stagiaires du second degré comprendra des stages

(1) Audition du 24 mai 2011.

(2) Audition du 10 mai 2011.

(3) Audition du 5 mai 2011.

(4) Audition du 10 mai 2011.

filés et groupés d'une à deux semaines ». Quant au remplacement assuré par des étudiants, elle n'écarte pas cette option, puisqu'elle ne dit rien sur le sujet.

Enfin, la diversité des répartitions proposées entre enseignement et formation, illustrée par le tableau ci-dessous, a suscité de nombreuses critiques, car elle introduit des inégalités flagrantes entre enseignants stagiaires.

Exemples de répartitions proposées entre enseignement et formation

Temps plein, formation massée sur plusieurs semaines
2 heures décharge / un jour libéré pour formation
2 heures décharge / 2 semaines de formation / 14 demi-journées
1 journée par semaine toute l'année
13 heures par semaine + 2 heures supplémentaires année + 24 jours de formation
13 h par semaine, formation sur deux semaines, puis perlée
Service complet + formation massée de trois semaines + formation un jeudi sur deux
Temps plein ou 2 heures de décharge, parfois heures supplémentaires, 2 heures par semaine formation
Temps plein avec journée de formation toutes les deux semaines
20 journées réparties sur l'année
2 heures décharge + une journée de formation une semaine sur deux
2 heures supplémentaires année + une journée par mois
15 heures de cours quel que soit le stagiaire + vendredi réservé à la formation
15 heures 30 de cours + 2 heures 30 de formation
4 semaines de formation groupée

Source : Société des agrégés de l'université, janvier 2011

Cette extravagante diversité s'explique en partie par les différentes solutions retenues par les académies en matière de décharge de service d'enseignement accordée aux stagiaires, celles-ci pouvant de surcroît évoluer d'une année sur l'autre. Pour ne prendre que l'exemple de l'académie de Besançon, son recteur, M. Éric Martin a indiqué que, contrairement à la présente année scolaire, le temps de formation des enseignants stagiaires serait inclus, à partir de la rentrée prochaine, dans leur service d'enseignement, et ce afin d'alléger leur charge de travail ⁽¹⁾.

Ces disparités sont pourtant une source de tensions entre l'administration de l'Éducation nationale, d'une part, et les enseignants et leurs syndicats, d'autre part. Elles se nourrissent, selon la directrice générale des ressources humaines, Mme Josette Théophile, des interprétations divergentes données par les uns et les autres de la circulaire précitée du 25 février 2010 sur le dispositif de formation continuée des enseignants stagiaires. D'après cette interlocutrice, l'exigence que cette formation représente, en volume horaire, l'équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service ne signifie pas que la première soit incluse

(1) Audition du 24 mai 2011.

dans la seconde ⁽¹⁾. Le ministère de l'éducation nationale a en effet choisi d'exclure ce temps de formation du service d'enseignement, le texte de la circulaire ne souffrant d'aucune ambiguïté en la matière ⁽²⁾. Cependant, plusieurs syndicats d'enseignants s'estiment « *floués* » par ce choix, car il contredirait des promesses qui leur auraient été faites. En particulier, le Syndicat général de l'éducation nationale-CFDT l'a qualifié « *d'escroquerie* » au regard des engagements pris par le précédent ministre de l'éducation nationale, M. Xavier Darcos ⁽³⁾.

S'agissant du contenu de la formation continuée, il ne répond par ailleurs pas toujours aux attentes des enseignants stagiaires.

Une enquête du Syndicat national unifié des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège indique que, sur 1 267 professeurs des écoles, 45,8 % jugent les formations groupées insuffisantes et 32,9 % les jugent « *tout à fait insuffisantes* » ⁽⁴⁾.

Ce résultat n'est guère étonnant s'agissant des enseignants stagiaires recrutés au cours de l'année transitoire, car ainsi que l'a souligné, très justement, une enseignante du collectif Stagiaire Impossible, « *cette formation au métier est la seule dont on bénéficiera durant toute notre vie de professeur* » ⁽⁵⁾.

Les inspecteurs généraux entendus par la mission ont eux aussi relevé la « *très forte exigence* » des enseignants stagiaires en la matière, qui se traduit avant tout par une demande de pragmatisme. Les formations centrées sur la pédagogie et la didactique de leurs disciplines sont donc, logiquement, plébiscitées ⁽⁶⁾.

d) Des difficultés provisoires ?

Les motifs d'insatisfaction concernant les conditions d'entrée dans le métier sont donc nombreux. Pour les ministères de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, ils sont, pour l'essentiel, liés au caractère particulier de l'année 2010-2011, la seule qui aura été marquée par l'arrivée dans le métier d'enseignants stagiaires n'ayant pas été spécifiquement formés au cours de leurs études. Les difficultés rencontrées seraient donc, aux yeux du directeur général de l'enseignement supérieur, M. Patrick Hetzel, « *contingentes* » ⁽⁷⁾.

Cette appréciation optimiste est-elle pour autant justifiée ? Répondre à cette question revient à s'interroger sur trois points.

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) « Chaque stagiaire bénéficiera d'un accompagnement et de périodes de formation organisées au cours de l'année scolaire. Le volume de formation et d'accompagnement dispensé sera équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service (ORS) du corps auquel appartient le stagiaire ».

(3) Audition du 7 avril 2011.

(4) Enquête précitée du 5 avril 2011.

(5) Audition du 24 mai 2011.

(6) Audition du 11 mai 2011.

(7) Audition du 27 avril 2011.

• *La situation est-elle provisoire ?*

On peut estimer que ce qui est éminemment critiquable aujourd'hui – une entrée dans le métier effectuée dans des conditions relativement hasardeuses – ne devrait plus se vérifier les prochaines années. Le nouveau système de formation initiale et de recrutement des enseignants offrira en effet trois années de pratique professionnelle aux futurs enseignants, soit, selon la directrice générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, Mme Josette Théophile, la première année de master, avec ses stages d'observation et de pratique accompagnée, la deuxième année de master, avec son stage en responsabilité et, enfin, la formation continuée et le tutorat organisés pendant l'année de stage précédant la titularisation ⁽¹⁾.

Cette analyse optimiste peut être toutefois contestée au vu de la faiblesse de la « professionnalisation » durant le master : ainsi que cela a été déjà souligné, les stages en master ne sont pas obligatoires et sont en pratique écartés au profit de la préparation au concours, tandis que l'organisation de la formation continuée demeure problématique.

• *Quelles sont les menaces de dégradation des conditions d'entrée dans le métier ?*

Elles sont de deux ordres.

La première concerne les enseignants stagiaires du premier degré, dont on a vu qu'ils ont bénéficié d'une responsabilisation progressive, ayant d'abord été affectés en « binôme » de la rentrée 2010 jusqu'aux vacances de la Toussaint. Ce contexte très favorable est aussi très particulier, puisqu'il est lié aux postes en surnombre existant dans le premier degré. Aussi un rapport de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche s'est attaché à souligner, dès l'été 2010, le « caractère conjoncturel » des dispositifs mis en place dans le primaire, afin que les « *inévitables évolutions n'apparaissent pas comme des régressions* » ⁽²⁾.

Interrogée sur ce point, Mme Marie Mégard, inspectrice générale de l'éducation nationale, a estimé que la question d'une disparition éventuelle de l'effet « surnombre » ne devrait pas se poser dans l'immédiat, car l'on comptera, l'année prochaine, deux fois moins de professeurs des écoles stagiaires, en raison de la chute du nombre de candidats au concours et de la baisse du nombre de postes ouverts. Moins de moyens devront donc être mobilisés pour faciliter leur entrée dans le métier ⁽³⁾.

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) « Synthèse des notes des correspondants académiques de l'IGAENR relatives à la préparation de la rentrée scolaire 2010 », rapport n° 2010-095, juillet 2010.

(3) Audition du 11 mai 2011.

La deuxième inquiétude concerne les tensions liées à la diminution du nombre de postes offerts au mouvement des mutations annuelles qu'induit l'affectation des stagiaires. Les académies ayant eu pour consigne – comme on l'a vu – de les affecter, dans la mesure du possible, sur des postes moins exposés, ceux-ci ne pouvaient plus être demandés par les autres enseignants. Plusieurs syndicats ont critiqué ce facteur de « blocage ». Ses effets seraient, cependant, limités selon le ministère de l'éducation nationale. Sa direction générale des ressources humaines a précisé en effet que, dans le premier degré, la fluidité du mouvement interdépartemental des titulaires a été conservée par le placement des professeurs des écoles sur des postes de remplacement. En ce qui concerne le second degré, les conséquences auraient été faibles : on note dans certaines académies une baisse de l'ordre de 5 % du taux de satisfaction des demandes, l'impact étant toutefois plus important dans certaines disciplines professionnelles du fait de la faiblesse du nombre de postes offerts au mouvement ⁽¹⁾.

• *Enfin, est-il opportun de maintenir le dispositif de formation continuée ?*

On l'aura compris : la formation continuée dispensée au cours de l'année de stage est un « correctif » apporté aux carences constatées dans la formation initiale des enseignants stagiaires affectés le 1^{er} septembre 2010.

Pour les uns, ce correctif est insuffisant. Le collectif Stagiaire Impossible a notamment estimé que le temps de présence, devant les élèves, des enseignants stagiaires du second degré ne devrait pas être supérieur à six heures, le reste de l'obligation réglementaire de service devant être consacré à la formation ⁽²⁾.

De même, le Syndicat national des collèges et des lycées a proposé, au cours de l'année de stage, un service d'enseignement hebdomadaire compris entre neuf et douze heures et une formation professionnelle comprise entre six et neuf heures, puis, au cours de la première année de titulaire, un service d'enseignement égal à quinze heures, couplée à trois heures de formation professionnelle ⁽³⁾.

Pour le ministère de l'éducation nationale, le volume actuel de formation continuée n'a pas vocation à être augmenté, au contraire. Outre que toute décharge accordée de manière systématique à un enseignant comporte un coût budgétaire, le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, a fait valoir que le partage entre le temps de pratique en responsabilité et les temps d'accompagnement et de formation devrait être, dans l'idéal, adapté aux besoins de chaque professeur. En la matière, le « sur mesure » devrait être la règle, en s'appuyant essentiellement sur le tutorat pour ne recourir aux mesures de décharge, destinées faciliter les départs en formation, que lorsque leur nécessité est avérée ⁽⁴⁾.

(1) Données communiquées le 25 mai 2011.

(2) Audition du 24 mai 2011.

(3) Audition du 7 avril 2011.

(4) Audition du 10 mai 2011.

Le ministère semble donc placer beaucoup d'espoirs dans l'extinction progressive du dispositif...

S'il devait perdurer, ne constituerait-il pas en effet une forme de « piège » pour reprendre le terme utilisé par le recteur de l'académie de Versailles, M. Alain Boissinot ⁽¹⁾ ? Conserver le principe d'une formation dispensée au cours de la sixième année qui suit le baccalauréat reviendrait à admettre que les enseignants n'ont pas été formés pendant les cinq années précédentes, à reconnaître, implicitement, que la Nation s'est trompée en portant leur qualification universitaire au diplôme de master et à encourager les demandes de décharge de service au cours des premières années d'exercice, ce qui n'est guère satisfaisant.

S'il devait être maintenu, il faudrait prendre la mesure du poids de la complexité de l'organisation qu'il faudrait conserver.

Toutefois, l'abandon de la formation continuée, qui devrait être logique, ne pourrait avoir lieu que si de nouveaux masters et un nouveau concours étaient mis en place.

e) Une innovation dont l'efficacité est soumise à condition : le tutorat

● *Le cadre d'organisation du tutorat.*

Partie intégrante de la formation et décomptée dans le tiers temps, le tutorat ou l'accompagnement est présenté par la circulaire du 25 février 2010 comme un « temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés ».

Dans le premier degré, les tuteurs, qui bénéficient à ce titre d'une indemnité de fonctions d'un montant de 929 euros bruts, peuvent être des enseignants, des conseillers pédagogiques de circonscription ou des personnels spécialisés.

Les personnels spécialisés se répartissent en deux catégories :

– les professeurs des écoles maîtres formateurs, au nombre de 4 000 environ. Titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, ces enseignants chevronnés n'assurent que dix-huit des vingt-quatre d'enseignement prévues par leur statut, car ils bénéficient d'une décharge pour leur permettre de participer aux actions de formation des instituts universitaires de formation des maîtres. Sur ces six heures de décharge, trois ont été généralement dégagées pour qu'ils puissent exercer leur fonction de tuteur. Outre l'indemnité de fonctions de 929 euros bruts par mois, les maîtres formateurs assurant la fonction de tuteur bénéficient cumulativement, au titre de leur spécialisation, d'une indemnité de fonctions particulières d'un montant de 834 euros ;

(1) Audition du 26 mai 2011.

– les maîtres d'accueil temporaires, au nombre de 2 000 environ. Il est traditionnellement fait appel à ces enseignants volontaires pour accueillir, à titre temporaire, dans leur classe, des étudiants et des stagiaires. Ils ne bénéficient pas, à la différence des maîtres formateurs, d'une décharge spécifique pour exercer leur fonction ⁽¹⁾.

Dans le second degré, la fonction de tuteur peut être exercée par des enseignants, des conseillers pédagogiques et des conseillers principaux d'éducation. Les professeurs ou personnels qui l'exercent bénéficient de l'indemnité prévue par un décret du 24 août 2010, dont le plafond annuel a été fixé à 2 000 euros.

• *Une mise en place difficile mais effective*

La désignation des tuteurs s'est heurtée, à la rentrée 2010, aux consignes de refus données par le syndicat majoritaire – la Fédération syndicale unitaire – en signe de protestation contre la réforme. Depuis lors, selon M. Jean-Pierre Hédoïn, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, la solidarité professionnelle entre les stagiaires et les personnels titulaires, qui s'est construite au fil des mois, a permis de lever cet obstacle ⁽²⁾.

Ainsi, **dans le premier degré**, 3 932 tuteurs ont été désignés. Chaque tuteur a, en moyenne nationale, deux stagiaires, mais les situations sont contrastées selon les académies. 63 % des tuteurs ont la charge d'un seul stagiaire, 26 % de deux stagiaires et 11 % ont trois, quatre à cinq stagiaires à encadrer.

Dans le second degré, 8 911 tuteurs ont été désignés pour assurer l'encadrement des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires. Généralement, chaque tuteur a un seul stagiaire, mais douze académies ont un tuteur pour plusieurs stagiaires. Cependant, ce cas de figure est peu répandu : 86 tuteurs sont concernés, soit 0,9 % de l'ensemble des tuteurs, et seules des disciplines à faible diffusion connaissent cette situation. À l'inverse, une dizaine d'académies ont précisé que 257 stagiaires bénéficiaient de plusieurs tuteurs, ce qui a permis d'apporter de la souplesse dans les emplois du temps et de lever certains refus (cas de l'académie de Nantes par exemple) ⁽³⁾.

• *Une aide appréciée mais dont l'efficacité n'est pas toujours acquise*

En dehors des positions syndicales ayant conduit à contester la désignation des tuteurs, le principe même du compagnonnage a pu être critiqué pour des raisons de fond. En particulier, le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale a estimé que ce modèle de formation, qui s'appuie sur « le

(1) Ils bénéficient par ailleurs d'une indemnité de 200 euros pour encadrer deux étudiants en stage d'observation ou de pratique accompagnée ou un étudiant stagiaire en responsabilité.

(2) Audition du 11 mai 2011.

(3) Données communiquées par la direction générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale le 25 mai 2011.

mimétisme et la reproduction », peut inciter les futurs enseignants titulaires à considérer tout progrès pédagogique comme une dégradation ⁽¹⁾.

Toutefois, le tutorat a été généralement perçu comme un dispositif « *nouveau et intéressant* » pour reprendre les termes utilisés par les inspections générales ⁽²⁾.

Le lien entre le tuteur et le stagiaire permet en effet de lutter contre l'individualisme qui caractérise parfois le corps enseignant et qui, dans le cas des professeurs débutants, peut les conduire à se sentir isolés.

En outre, en attirant des enseignants passionnés par les questions de pédagogie, la fonction de tuteur valorise ces problématiques, encore trop souvent critiquées par les partisans des savoirs disciplinaires.

Enfin, d'après le directeur le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, les tuteurs peuvent jouer un rôle de relais au sein du système scolaire, l'absence d'intermédiaires entre les personnels de direction et les enseignants constituant l'une de ses principales faiblesses ⁽³⁾.

L'arrivée des tuteurs doit donc être saluée. Mais ils ne peuvent avoir des échanges structurants avec leurs collègues débutants qu'à certaines conditions.

D'une part, les emplois du temps des tuteurs et des stagiaires devraient leur permettre de se rencontrer. Or il semblerait que l'on soit très loin du compte dans toutes les écoles et tous les établissements. C'est particulièrement vrai dans le second degré, le « kaléidoscope » des emplois du temps constituant un obstacle de taille, même si l'on peut toujours se téléphoner ou s'échanger des courriels...

D'autre part, même lorsqu'il a lieu, le contact entre le tuteur et le stagiaire ne suffit pas à régler tous les problèmes rencontrés par ce dernier. En réalité, le compagnonnage ne produit tous ses effets que dans un certain contexte, dans lequel les directeurs d'école et chefs d'établissement jouent un rôle déterminant. Ce point a été mis en évidence par le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer : pour que le « duo » puisse fonctionner, les problèmes rencontrés au cours de la semaine par les enseignants stagiaires doivent être abordés par l'ensemble des professeurs et des tuteurs ⁽³⁾. Cela suppose, bien entendu, de combattre les mauvais réflexes qu'alimente une liberté pédagogique mal comprise.

● *Un vivier de tuteurs menacé dans le premier degré ?*

L'attention de la mission a été attirée sur le fait que le vivier de tuteurs constitué par les professeurs des écoles maîtres formateurs pourrait être remis en cause par les restrictions budgétaires. Pour limiter les effets des réductions de

(1) Audition du 14 avril 2011.

(2) Audition du 11 mai 2011.

(3) Audition du 10 mai 2011.

personnels, les recteurs seraient en effet tentés, d'après le Syndicat national unifié des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège, de « récupérer » des postes d'enseignants en supprimant les supports budgétaires sur lesquels sont affectés les maîtres formateurs ⁽¹⁾. Si tel était le cas, cela serait particulièrement regrettable tant le tutorat constitue une ressource précieuse pour la formation des enseignants.

7. Une chute inquiétante du nombre de candidats aux concours

La mise en œuvre de la maîtrise s'est accompagnée d'une baisse substantielle du nombre de candidats au concours. L'interprétation de ce phénomène est malaisée, mais M. Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire, l'a quand même qualifié de « *point négatif de la réforme* » ⁽²⁾. Dans l'enseignement professionnel, la maîtrise risquerait même se traduire par un effondrement du vivier de recrutement.

a) Un phénomène conjoncturel ou une tendance lourde ?

Le nombre de candidats présents aux épreuves écrites des concours externes de la session 2011 a connu, par rapport à la session précédente, une baisse importante : - 52 % au concours de recrutement de professeur des écoles, - 43% au concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES) et - 20 % à l'agrégation.

Le tableau ci-après retrace cette évolution préoccupante, étant précisé que seules quelques disciplines du CAPES et de l'agrégation y figurent.

Évolution des candidats présents aux concours externes publics - sessions 2010/2011

	2010	2011	Évolution 2010/2011
Concours externe de professeur des écoles	34 952	16 323	- 53,30 %
Agrégation externe			
Histoire	1 154	558	- 51,65 %
Lettres modernes	644	491	- 23,76 %
Total Agrégation externe	9 358	7 416	- 20,75 %
Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) externe			
Histoire-géographie	3 484	2 179	- 37,46 %
Lettres classiques	299	119	- 60,20 %
Anglais	2 947	1 679	- 43,03 %

(1) Audition du 14 avril 2011.

(2) Audition du 10 mai 2011.

	2010	2011	Évolution 2010/2011
Lettres modernes	2 648	1 523	- 42,48 %
Mathématiques	2 771	1 319	- 52,40 %
Physique-Chimie	1 641	814	- 50,40 %
Philosophie	712	479	- 32,72 %
Sciences de la vie et de la terre	1 789	987	- 44,83 %
Total CAPES Externe	22 074	12 491	- 43,41 %
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) externe</i>	1 898	1 038	- 45,41 %
<i>Concours de professeur de lycée professionnel</i>	7 793	4 314	- 44,64 %

Source : ministère de l'éducation nationale, direction générale des ressources humaines, mai 2011.

Le nombre d'étudiants inscrits dans les filières préparant au métier d'enseignant baisse également. Même si, selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, il est difficile de distinguer, à ce jour, parmi les étudiants en master, ceux qui se destinent à l'enseignement puisque beaucoup suivent des parcours de formation à l'intérieur de masters non dédiés, on peut, en revanche, « isoler » le nombre d'inscriptions en institut universitaire de formation des maîtres, qui est, lui, en chute libre : alors qu'en 2009/2010, on comptabilisait 58 518 étudiants inscrits, ce nombre est tombé à 23 039 en 2010-2011. En outre, d'après la vice-présidente de la Conférence des présidents d'université, Mme Anne Fraïsse, on dénombre, cette année, moitié moins d'étudiants en première année de master qu'en deuxième année ⁽¹⁾, ce qui pourrait signifier que l'effet « repoussoir » de la réforme serait durable.

Pour la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Valérie Pécresse, aucun enseignement ne peut être tiré de ces évolutions, car elles sont liées à la phase de transition entre les deux systèmes de formation et de recrutement. En outre, la relation de cause à effet entre la baisse du nombre de postes ouverts au concours et celle du nombre de candidats constitue une « évidence » qui ne doit pas être oubliée ⁽²⁾.

S'agit-il donc d'un simple « trou d'air » ? Rien ne permet, aujourd'hui, de l'affirmer. Ainsi, pour le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, « il y a manifestement une importante désaffection » due à plusieurs facteurs :

– une année 2010 qui aura vu se succéder deux concours, à quelques mois d'écart (épreuves d'admissibilité pour le concours de recrutement de professeur

(1) Audition du 8 juin 2011.

(2) Audition du 9 juin 2011.

des écoles et le certificat d'aptitude au professorat du second degré fixés respectivement en avril et mars 2010 pour la session 2010 et en septembre et novembre 2010 pour la session 2011), ce qui a eu un effet perturbateur ;

– les difficultés de la prolongation d'études en raison de leur coût ;

– le fait que les étudiants qui décrochent un master peuvent espérer des débouchés plus attractifs que ceux que leur propose l'Éducation nationale ;

– la baisse des places offertes aux concours, surtout dans le premier degré. Rappelons qu'à ce niveau, le nombre de postes offerts au concours externe est passé de 9 332 en 2008 à 2 914 en 2011 ;

– le manque d'attractivité de certaines disciplines (mathématiques et sciences physiques en particulier) pour lesquelles le nombre de postes à pourvoir a peu varié ;

– l'image, véhiculée par les médias, d'un métier de plus en plus difficile, ainsi que la propagation de celle d'une entrée dans le métier particulièrement dure car n'étant précédée d'aucune formation professionnelle ⁽¹⁾.

De toute évidence, certains de ces facteurs ne sont pas voués à disparaître dans l'immédiat. Ce contexte n'est pas étranger au lancement, par le ministère de l'éducation nationale, le 1^{er} juin 2011, d'une grande campagne de communication pour le recrutement des personnels enseignants.

b) L'assèchement du vivier des professeurs de lycée professionnel

Plusieurs interlocuteurs de la mission ont attiré son attention sur les effets préoccupants que pourrait avoir la mastérisation sur le vivier de recrutement des professeurs de lycée professionnel.

Celui-ci pourrait être en effet rapidement « asséché » par la nouvelle condition de diplôme exigée, le master n'existant pas dans de nombreuses disciplines professionnelles (comme la carrosserie ou l'orfèvrerie). « Mastériser » l'enseignement professionnel reviendrait, selon le Syndicat national de l'enseignement technique, action, autonome, à remettre en cause l'enseignement des « petites disciplines » auxquelles sont formés de nombreux salariés des services et de l'industrie ⁽²⁾.

Certes, la réforme tient compte de cette situation particulière en conservant des modalités spécifiques d'accès au concours de recrutement de professeur de lycée professionnel pour les candidats disposant d'un diplôme de niveau moins élevé, mais d'une expérience professionnelle solide.

(1) Audition du 10 mai 2011.

(2) Audition du 5 mai 2011.

Le décret n° 2009-918 du 28 juillet 2009 distingue à cet effet trois catégories principales de candidats au concours :

– les enseignants des disciplines dites générales (français, histoire-géographie, mathématiques, par exemple) ou des spécialités professionnelles pour lesquelles il existe un diplôme de niveau I, c'est-à-dire un master, qui doivent justifier de la détention d'un master ou d'un diplôme équivalent ;

– les enseignants des spécialités professionnelles pour lesquelles il n'existe qu'un diplôme de niveau III (diplôme universitaire de technologie ou brevet de technicien supérieur par exemple), qui doivent justifier, outre la possession de ce diplôme, de cinq années de pratique professionnelle ou d'enseignement de cette pratique ;

– les enseignants des spécialités professionnelles pour lesquelles il n'existe pas de diplôme supérieur au niveau IV (baccalauréat, brevet professionnel, brevet de technicien par exemple), qui doivent justifier, outre la possession d'un diplôme de niveau IV, de sept années de pratique professionnelle ou d'enseignement de cette pratique.

Mais contrairement à la situation antérieure, le concours externe ne sera plus ouvert dans les spécialités professionnelles aux candidats justifiant de huit ans de pratique professionnelle ou d'enseignement et d'un diplôme de niveau V (certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles).

En outre, la réforme ne tient pas compte d'un autre vivier, celui constitué par les professionnels qui sont titulaires d'un diplôme de niveau III et IV, mais qui n'ont pas cinq ou sept années de pratique professionnelle ou d'enseignement de cette pratique, ce point ayant été mis en avant par l'Union nationale de l'enseignement technique ⁽¹⁾.

L'Éducation nationale se prive ainsi, comme l'a souligné notre collègue Françoise Guégot, dans un récent avis budgétaire ⁽²⁾, des compétences de professionnels « reconnus et motivés pour transmettre leurs savoirs ».

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

(2) Avis n° 2859 présenté au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2011, 14 octobre 2011.



II.- UNE URGENCE : PRÉSERVER L'ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ET GARANTIR LA QUALITÉ DES RECRUTEMENTS

Les faiblesses du nouveau système de formation initiale et de recrutement ayant été mises en lumière – une formation professionnelle insuffisante, un concours organisé « contre » le diplôme, un risque de fermeture du recrutement aux milieux modestes – faut-il aménager celui-ci ou remettre l'ouvrage sur le métier ? Les enjeux sont trop importants pour se contenter d'améliorations apportées à la marge. Ainsi que l'a reconnu le Président de la République, en janvier dernier, « *il ne faut pas avoir peur de reconnaître que l'on doit améliorer en permanence notre système* »⁽¹⁾.

La « réforme de la réforme » s'impose donc. Pour M. Daniel Filâtre, président de l'université de Toulouse 2 - Le Mirail, il s'agit d'une obligation, car l'échec d'une réforme qui conduit à mal former les enseignants va sourdre, peu à peu, au point de provoquer une réaction des familles⁽²⁾.

Par ailleurs, il a été estimé qu'entre 2008 et 2012, près de 135 000 enseignants pourraient partir à la retraite, ce qui devrait conduire les pouvoirs publics à mettre en place un système attractif de formation initiale et de recrutement, permettant à l'État de mettre en adéquation ses besoins et des ressources⁽³⁾.

S'il convient de repartir sur d'autres bases, celles-ci devront s'insérer dans le cadre du master. Un recrutement des enseignants maintenu à bac + 5 constitue en effet une chance pour l'École, qui doit ne pas être gâchée. Les propositions présentées dans cette deuxième partie du présent rapport n'ont pas d'autre but que de faire aboutir la mastérisation de la formation et du recrutement, en rendant ses modalités cohérentes. Elles visent également à diversifier les recrutements et les modes d'accès au métier, tout en renforçant l'accompagnement des étudiants stagiaires et des enseignants débutants.

A. ENGAGER SANS TARDER UNE RÉFLEXION GLOBALE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Un nouveau système de formation et de recrutement des enseignants ne pourrait trouver à s'appliquer qu'après les prochaines échéances politiques, vraisemblablement à partir de l'année 2013. Mais cela n'interdit pas de réfléchir, dès maintenant, à un nouveau modèle de formation, qui rende effective

(1) *Vœux au monde de la connaissance et de la culture*, 19 janvier 2011.

(2) *Audition du 8 juin 2011*.

(3) *Cette estimation figure dans le Livre vert sur la condition enseignante (2008). On observera qu'en Espagne, selon le ministère en charge de l'éducation de ce pays, environ 200 000 nouveaux enseignants, ce qui représenterait 30 % des effectifs en place, devraient être recrutés dans les prochaines années pour faire face aux départs en retraite (El País, 19 juin 2011).*

l'articulation entre ses volets universitaire et professionnel, comme nous y invitent d'ailleurs les récentes mesures ministérielles prises pour améliorer le dispositif existant.

1. Un enjeu décisif pour l'avenir de notre système éducatif

La réforme la plus importante de notre système éducatif – celle qui le dotera d'enseignants excellemment formés – est encore à venir. C'est en tout cas la conclusion de l'étude publiée en 2010 par le cabinet McKinsey&Company, *Les clés de l'amélioration continue de systèmes scolaires* et présentée à la mission par M. Marc Champain, directeur de projet. À partir de l'identification du niveau de performance initial – défini comme la capacité à transmettre les savoirs fondamentaux à une tranche d'âge donnée ⁽¹⁾ – de vingt systèmes scolaires dans le monde, cette enquête identifie des leviers des progrès spécifiques pour chacun d'entre eux. Pour la France, le premier des leviers qui lui permettrait de passer du « *bon* » niveau, qui est le sien, à un « *très bon* » niveau est la formation initiale des enseignants ⁽²⁾.

Cette analyse est partagée par M. Éric Charbonnier, analyste à la division des indicateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui a jugé toutefois encore plus sévèrement le niveau de performance du système scolaire français : celui-ci ne serait pas « *bon* » mais « *moyen* ». Cet expert a d'ailleurs observé que la formation initiale des enseignants est devenu un « *sujet central* » pour de nombreux pays – en Europe, au Portugal ou en Pologne par exemple, comme ailleurs, au Brésil, au Chili ou en Corée. Les mesures prises en ce domaine par ces pays membres de l'OCDE visent toutes à renforcer le volet pédagogique de la formation afin que les enseignants soient en mesure d'adapter leur enseignement aux besoins des élèves. La Corée du Sud, en particulier, à la suite du choc qu'a constitué, pour ce pays, la première évaluation du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) organisée en 2000 et qui indiquait que la proportion de son élite scolaire était plus faible que celle de la moyenne de l'OCDE, a réformé son système de formation initiale des enseignants pour accroître la capacité d'adaptation des méthodes pédagogiques des professeurs ⁽²⁾.

Pour parvenir à ce résultat, la conception française du métier d'enseignant – et donc de la formation et du recrutement des professeurs – devrait évoluer profondément. En effet, il ne faudrait plus former et recruter, si l'on reprend ici la distinction utilisée par M. Olivier Granserre, maître d'école, des « *professeurs qui*

(1) Pour mesurer cette performance, l'étude s'est appuyée sur les résultats des classements du Programme international pour le suivi des élèves de l'OCDE, de l'évaluation Trends in International Mathematics and Science Study de l'Association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le système scolaire, du National Assessment of Educational Progress des États-Unis et sur des évaluations locales qui ont été ensuite normalisées pour les comparer entre eux.

(2) Audition du 12 avril 2011.

discourent », mais des « *apprentisseurs* », capables de créer des situations d'apprentissage ⁽¹⁾.

C'est très précisément cette compétence qui devrait être développée si la France veut réduire durablement les inégalités scolaires et le « noyau dur » d'élèves en situation d'échec scolaire. Cette analyse est également celle du responsable du programme expérimental de lutte contre l'illettrisme et l'échec scolaire des enfants défavorisés « *Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour réussir* » (PARLER), M. Michel Zorman. La réduction souhaitable de 20 % à 5 % du pourcentage de jeunes dont les résultats aux tests de la journée d'appel de préparation à la défense ⁽²⁾ indiquent qu'ils ne maîtrisent pas les compétences leur permettant de participer activement à la vie de la Cité implique de recourir à un enseignement individualisé ou dispensé en petits groupes, adapté aux élèves. Par conséquent, les professeurs doivent être dotés d'une « *boîte à outils* » les rendant capables d'analyser ce que fait l'élève et ses besoins ⁽³⁾.

Or tout ceci s'apprend, à condition de penser la formation académique et pratique comme un tout, comme c'est le cas en Finlande. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les résultats obtenus par les élèves finlandais aux évaluations internationales s'expliquent en effet par la qualité « *exceptionnelle* » de l'enseignement, qui résulte de l'accent mis, au cours de la formation initiale des professeurs, sur quatre aspects : la recherche – le mémoire de master préparé par les étudiants se destinant à enseigner dans les écoles fondamentales (élèves de sept à seize ans) porte souvent sur des situations d'enseignement précises –, la pédagogie et la didactique, la détection des troubles d'apprentissage et ce qu'une chercheuse américaine en sciences de l'éducation, Mme Linda Darlig-Hammond, appelle « *la composante clinique de la préparation au métier* ». Ce dernier aspect est abordé dans le cadre des « écoles d'application » rattachées aux facultés d'éducation des universités. Une formation professionnelle d'au moins une année y est dispensée et permet aux étudiants de participer à des « groupes de résolution des problèmes rencontrés » qui définissent, à partir d'une problématique donnée, un cycle d'apprentissage en trois séquences : la préparation de l'enseignement, l'enseignement en classe et l'évaluation/réflexion ⁽⁴⁾.

On observera qu'avant la réforme, M. Philippe Meirieu avait également vanté, en évoquant la situation des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), les mérites d'une formation théorique et pratique « alternée » ou « intégrée », en prenant comme exemple l'internat de médecine : « *La deuxième année d'IUFM me paraît devoir évoluer vers la forme de l'internat de médecine : il s'agit de mettre des personnes dans des situations de responsabilité de plus en*

(1) Audition du 13 avril 2011.

(2) Devenue « *journée défense et citoyenneté* » en 2010. En 2009, seulement 79,6 % des jeunes français d'environ dix-sept ans sont des lecteurs efficaces. Par ailleurs, la proportion de jeunes éprouvant des difficultés de lecture s'établit à 10,6 % dont la moitié est quasi-analphabète.

(3) Audition du 5 mai 2011.

(4) « *Finland : Slow and Steady Reform for Consistently High Results* », in « *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States* », OCDE, 2010.

plus complexes, où les enseignements théoriques sont dispensés à l'occasion de problèmes rencontrés. Cela ne signifie nullement le renoncement aux savoirs théoriques. Personne, en médecine, ne conteste la position du professeur, mais dans la partie proprement professionnelle de la formation, l'essentiel de ce qu'il enseigne aux étudiants, il le fait à l'occasion d'analyses de cas, à partir des questions que pose la pratique »⁽¹⁾.

Récemment, M. Gonzalez Rubalcaba, ministre de l'intérieur et vice-président du gouvernement espagnol, candidat désigné du Parti socialiste ouvrier espagnol (PSOE) pour les prochaines élections, a également proposé, le 18 juin dernier, d'appliquer au système de formation et de recrutement des enseignants le modèle de l'internat de médecine (système du *médico interno residente*). Dans ce schéma, après une première sélection effectuée par un examen national, les étudiants suivraient une année de formation pratique avant de passer un examen professionnel devant un jury⁽²⁾.

2. De récentes mesures ministérielles bienvenues qu'il conviendrait d'amplifier

Les faiblesses du nouveau système de formation initiale et de recrutement des enseignants ont conduit les ministres en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur à annoncer, le 23 mai 2011, des mesures visant à améliorer celui-ci, en particulier par l'expérimentation de masters en alternance.

Ces évolutions sont bienvenues, mais elles n'auront de sens que si elles constituent le point de départ d'une transformation plus profonde des modalités de formation et de recrutement. Dans l'immédiat, elles devraient être complétées par l'adoption de mesures, plus ponctuelles, concernant l'affectation des enseignants stagiaires et l'enrichissement de la formation continuée qui leur est proposée.

a) Des enseignants stagiaires affectés sur des postes fixes à la rentrée 2011

Les problèmes posés par l'affectation des enseignants stagiaires sur des postes de remplacement devraient être réglés puisque le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, M. Luc Chatel, a indiqué que l'ensemble des professeurs stagiaires seraient affectés, à la rentrée scolaire 2011, sur des postes fixes⁽³⁾. On observera toutefois que la circulaire précitée relative à l'accueil et à la formation des enseignants stagiaires du 31 mars 2011 est, en la matière, moins directive, puisqu'elle se contente de préciser que « *les fonctionnaires stagiaires seront affectés, dans toute la mesure du possible, sur des postes complets devant élèves* ».

(1) « La machine école », Philippe Meirieu, Stéphanie Le Bars, 2001.

(2) « Rubalcaba propone un MIR para seleccionar a profesoras y maestros », El País, 19 juin 2011.

(3) Audition du 9 juin 2011.

b) Des expérimentations prometteuses de formation par l'alternance

Des expérimentations de formations par alternance vont être lancées, à partir de la prochaine rentrée scolaire, dans plusieurs académies, dont par exemple Paris, Nancy-Metz, Versailles, Bordeaux, Grenoble, Lille et Strasbourg. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche envisage même, dans ce cadre, d'expérimenter, à partir de 2012, le recours à l'apprentissage.

● *Le dispositif des masters en alternance*

Visant à préserver l'attractivité des filières de formation au métier d'enseignant et à favoriser la professionnalisation, le dispositif des masters en alternance devrait avoir pour effet de modifier les conditions régissant actuellement les étudiants engagés dans les masters concernés.

Il devrait se traduire en particulier par :

- un dé plafonnement du volume du stage de 108 heures aujourd'hui à 216 heures ;
- un recrutement possible sur la base d'un contrat de droit public en deuxième année de master, qui devrait être étendu à la première année pour les stages effectués dans le premier degré exclusivement ;
- une augmentation de l'indemnité des tuteurs, portée de 200 euros à 400 euros pour 216 heures de stage ;
- des bourses accordées, dès la première année de master, aux étudiants engagés dans un master en alternance, la règle aujourd'hui étant d'attribuer ces bourses aux étudiants inscrits en deuxième année satisfaisant certains critères sociaux.

En présentant ce dispositif, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, M. Luc Chatel, en a souligné la « portée sociale », illustrée par le fait que les contrats d'enseignement signés, dans ce cadre, donneraient lieu, dès la première année de master, à une rémunération annuelle de 3 000 à 6 000 euros bruts. La ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Valérie Pécresse, a précisé que, cette rémunération pouvant se cumuler avec le dispositif d'accompagnant social de la mastérisation, un étudiant pourrait se voir verser 4 370 euros au titre d'une bourse sur critères sociaux (montant correspondant au dernier échelon de ces bourses), 2 700 euros au titre des aides sociales et 6 000 euros au titre de la rémunération du stage, ce qui représenterait environ 1 000 euros de revenus par mois ⁽¹⁾.

L'encadré ci-après permet de préciser le cadre pédagogique et juridique des masters en alternance.

(1) Audition du 9 juin 2011.

Organisation pédagogique, statut juridique et rémunération

• Une entrée progressive dans le métier

Dans le cadre de leur intervention en établissement scolaire ou en école, les étudiants engagés dans un master en alternance pourront, dès la première année de master, offrir un soutien scolaire à des groupes restreints d'élèves, sous la conduite des enseignants responsables de la classe. Ils effectueront également des missions de surveillance, se familiariseront avec les enjeux de la vie scolaire et seront amenés progressivement à prendre une classe en responsabilité.

En deuxième année de master, ils assureront des tâches d'enseignement dans le cadre de blocs horaires n'excédant pas 6 heures dans le second degré et une journée et demie dans le premier degré.

Les étudiants suivront par ailleurs un cursus universitaire dont certains modules, avec l'accord de l'université, seront validés par la prise en compte de leur activité professionnelle.

• Deux voies d'entrée dans le dispositif

– Un contrat d'enseignement

Les étudiants préparant les concours du second degré effectueront sous contrat une activité d'enseignement de 3 à 6 heures par semaine ; les candidats au professorat des écoles interviendront un jour par semaine sur l'ensemble de l'année scolaire.

Le volume d'intervention représente 216 heures sur l'année, soit 36 jours en responsabilité.

– Un contrat d'assistant d'éducation à mi-temps, complété par un contrat d'enseignement

Les étudiants garderont la possibilité d'intervenir sur la base d'un contrat d'assistant pédagogique à mi-temps, complété par une activité d'enseignement. Dans ce cas, un second contrat d'enseignement ou contrat de stage en responsabilité sera établi. Différentes possibilités pourront alors être adoptées : stage en responsabilité de moindre durée que les 108 heures, petit contrat d'enseignement, ou encore annualisation du temps de travail d'assistant pédagogique.

• Une rémunération avantageuse

Les étudiants en alternance seront des contractuels de droit public au sens de l'article 6, alinéa 2, du statut général de la fonction publique, qui bénéficieront d'un contrat « destiné à couvrir un besoin saisonnier ».

Les contrats d'enseignement seront établis sur la base de l'indice 321, qui équivaut à 1191 euros nets mensuels à temps plein, soit 397 euros nets pour un tiers de temps dans le second degré et un quart de temps dans le premier degré.

Le contrat d'assistant d'éducation à mi-temps s'élèvera, quant à lui, à 563 euros nets mensuels.

Par ailleurs, un contingent de 2 000 bourses sera réservé sur les 13 000 bourses dédiées aux « aides spécifiques aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement » (circulaire 2010-102 du 13 juillet 2010). Étendues au M1, elles seront accordées de façon systématique aux étudiants engagés dans un master par alternance, dans la limite du droit commun et représentent une valeur moyenne de 327 euros mensuels.

● *Un recours envisagé à l'apprentissage*

La voie de l'apprentissage permettrait également de répondre au souci de professionnalisation accrue et d'ouverture sociale de la formation aux métiers de l'enseignement. Ainsi, pour le directeur général de l'enseignement supérieur, M. Patrick Hetzel, selon le niveau d'études de « l'étudiant-apprenti » (licence ou supérieur), la durée du cursus pourrait être de deux ou de trois ans et le public ciblé pourrait être celui des assistants d'éducation, lesquels sont recrutés par contrat pour exercer des tâches de surveillance dans les établissements et participer à l'accueil des élèves handicapés.

Cette formule présenterait plusieurs avantages :

– les enseignants qui bénéficieraient de l'apprentissage auraient plus certainement un discours favorable en la matière au moment des phases d'orientation de leurs futurs élèves ;

– l'apprentissage obéissant à une réglementation précise, relevant du code du travail, il offrirait un cadre de fonctionnement sécurisé ;

– en matière d'ingénierie pédagogique, les centres de formation d'apprentis pourraient proposer un projet pédagogique associant les enseignants qu'ils solliciteraient et largement pluridisciplinaire.

En ce qui concerne les formations susceptibles d'être expérimentées selon ce modèle, les modalités de l'alternance devraient prévoir, selon M. Patrick Hetzel, directeur général de l'enseignement supérieur, des périodes d'apprentissage adaptées aux différentes missions de l'apprenti et à la progressivité de son cursus, tout en respectant les temps dévolus à la formation théorique ainsi qu'à la préparation des cours, des examens et du concours. Les étudiants en apprentissage devraient ainsi assurer des activités d'enseignement, ce qui suppose, s'agissant des assistants d'éducation, une modification de leur statut, celui-ci ne leur permettant pas d'assurer une telle mission ⁽¹⁾.

On observera que le recours à l'apprentissage impliquerait de solliciter le ministère du travail, de l'emploi et de la santé pour permettre de réserver une part du Fonds national de développement et de modernisation de l'apprentissage (FNDMA) aux régions qui souhaitent soutenir la formation d'enseignants par apprentissage, dans le cadre des mesures en faveur du développement de l'apprentissage annoncées le 1^{er} mars 2011 par le Président de la République. À cet égard, M. Laurent Hénart, dans son rapport sur l'apprentissage public, avait établi que le financement du développement de l'apprentissage public pouvait être pris en charge par ce fonds. Cependant, les administrations n'étant pas soumises au versement de la taxe d'apprentissage et ne contribuant pas au financement direct des centres de formation des apprentis, il proposait d'abonder le FNDMA

(1) *Audition du 27 avril 2011.*

pour financer l'apprentissage public via la répartition annuelle du fonds aux régions, en transférant une part des sommes collectées hors-quota ⁽¹⁾.

• *Une alternance nécessairement marginale*

Les formules précédentes ne peuvent évidemment concerner qu'un faible nombre d'étudiants, environ un millier à la rentrée 2011 selon la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Valérie Pécresse⁽²⁾.

Universités et effectifs étudiants participant aux masters en alternance

Le nombre d'universités susceptibles d'intégrer cette expérimentation est d'une trentaine à ce stade au sein de 9 académies. Ci-dessous, on trouvera, à titre d'illustration, quelques éléments sur les effectifs d'étudiants concernés par les masters en alternance :

– Académie d'Aix-Marseille/Université d'Aix-Marseille : 100 places pour des étudiants préparant les concours de recrutement du premier et du second degré ;

– Académie de Créteil/Université Paris Est-Créteil : 144 places pour des étudiants se préparant au concours de recrutement du premier degré, soit deux groupes de 24 étudiants chacun par département ;

– Académie de Versailles/Universités de Cergy et de Versailles-Saint-Quentin : entre 150 et 200 étudiants préparant le concours du premier degré et quelques dizaines d'étudiants préparant les concours du second degré devraient être concernés ;

– Académie de Lyon/Universités Lyon 1, Lyon 2, Lyon 3 et Saint-Étienne : un parcours aménagé pour des étudiants en deuxième année de master, préparant le concours du premier degré, devrait accueillir deux groupes d'étudiants dans le Rhône et l'Ain et un groupe de vingt étudiants dans la Loire (université Lyon 1 et université Jean Monnet de Saint Etienne). Un parcours en deuxième année de master devrait être également aménagé pour des étudiants préparant les concours du second degré, toutes les universités pouvant être concernées dans le cadre d'un diplôme co-habilité entre Lyon 1 et les trois autres universités.

Source : ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 8 juin 2010.

Mais le démarrage s'avère véritablement modeste. Cela s'explique par le fait que la formule est neuve, ses modalités ayant été pensées au début de cette année et définies au cours du printemps.

Il tend à confirmer cette impression d'improvisation générale et permanente qui semble caractériser la réforme de la mastérisation – et qui n'est que le reflet de la difficulté qu'il y a à corriger les défauts d'un processus inabouti.

• *Une alternance potentiellement sacrifiée sur l'autel du concours ?*

Outre qu'elle démarre modestement, l'expérimentation des masters en alternance pourrait être fragilisée par les modalités actuelles d'organisation du concours. Il convient en effet de souligner que les étudiants de deuxième année de

(1) « Développer les formations en alternance dans le secteur public », rapport remis au Premier ministre le 13 octobre 2009.

(2) Audition du 9 juin 2011.

master qui assureront, à compter du 5 septembre 2011, date de la prochaine rentrée scolaire, des heures d'enseignement devront se présenter aux écrits du concours en septembre pour celui de professeur des écoles et en novembre pour celui du certificat d'aptitude au professorat du second degré. Or, compte tenu de leur situation très particulière, quelle sera leur légitimité à enseigner devant des classes ? On peut estimer, avec le président du comité de suivi du master, M. Jean-Michel Jolion, que celle-ci risque d'être faible. Cette analyse confirme, s'il en était besoin, la place « sclérosante » du concours dans la formation, selon le mot employé par cet interlocuteur de la mission ⁽¹⁾.

b) Deux mesures ponctuelles d'amélioration à adopter rapidement

Avant de présenter les grandes lignes d'un système de formation initiale et de recrutement des enseignants qui ne reposerait pas, contrairement à celui mis en place en 2010, sur des contradictions insurmontables, deux mesures, qui permettraient d'améliorer les conditions d'entrée dans le métier des enseignants stagiaires, devraient être adoptées rapidement, au plus tard d'ici la rentrée scolaire 2012.

La première mesure concernerait l'avancement de la date d'affectation des enseignants stagiaires, celle-ci étant trop tardive. Comme l'a précisé M. William Marois, recteur de l'académie de Créteil, elle a d'ores est déjà été avancée, cette année, au début du mois d'août (au lieu de la fin août l'an dernier). Il conviendrait de faire un effort supplémentaire et de la fixer à la fin du mois de juin, après que le mouvement des professeurs titulaires a eu lieu. À ce moment, les enseignants stagiaires devraient connaître leur académie, leur établissement, le niveau des classes qui leur seront confiées et les manuels qu'ils devront utiliser. Ils disposeraient ainsi du temps nécessaire pour rencontrer leur futur directeur d'école ou chef d'établissement et se familiariser avec leurs outils et leur environnement de travail, ce qui faciliterait leur prise de fonctions ⁽²⁾.

La deuxième mesure viserait à enrichir et à personnaliser le contenu de la formation continuée des enseignants stagiaires. Outre un volet obligatoire, celle-ci pourrait comprendre plusieurs journées spécifiques, formant ainsi un « menu », dont les éléments seraient laissés au libre choix du stagiaire. L'académie de Créteil devrait par exemple proposer, à partir de la rentrée 2011, plusieurs journées thématiques de formation, consacrées, notamment, à l'approfondissement du socle commun de connaissances et de compétences, au développement d'une approche pluridisciplinaire pour l'enseignement des sciences, à la connaissance des différents niveaux d'enseignement ou à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. C'est la bonne voie.

(1) Audition du 25 mai 2011.

(2) Audition du 25 mai 2011.

B. MIEUX ARTICULER LE CONCOURS ET LA FORMATION ET RÉDUIRE LE POIDS DES ÉPREUVES DISCIPLINAIRES

Une fois les fausses solutions écartées, le choix d'un concours organisé « autour » du master, avec des épreuves d'admissibilité et d'admission placées respectivement en fin de licence et de deuxième année de master devrait s'imposer si l'on veut donner une vraie place à l'alternance, ainsi qu'aux enseignements susceptibles d'améliorer les pratiques en classe. Par ailleurs, le recrutement devrait s'appuyer sur d'authentiques masters « Enseignement », spécialisés par type de métier, qui ne soient pas conçus dans le but de réorienter les étudiants échouant au concours, et s'inscrire dans le cadre de plans pluriannuels.

1. Écarter les fausses solutions

Avant de présenter la nouvelle articulation proposée du master et du concours, on évoquera ici les solutions alternatives qui devraient être écartées.

• *Les solutions a minima*

Certains scénarios d'évolution présentés à la mission peuvent être qualifiés de solutions *a minima*, en ce qu'ils consistent à déplacer de quelques mois la date des écrits afin de mieux organiser la deuxième année de master.

Ainsi, pour la Confédération syndicale de l'éducation nationale, des épreuves d'admissibilité placées entre la fin du troisième semestre et le début du deuxième semestre permettraient de respecter l'organisation semestrielle de l'année universitaire et la période traditionnellement consacrée aux échanges internationaux entre établissements⁽¹⁾.

Cette solution comporte toutefois des points faibles, relevés par le groupe de travail animé par M. Daniel Filâtre, président de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail : outre que la préparation de l'admissibilité deviendrait l'enjeu majeur du troisième semestre et que, compte tenu des délais de correction, la première moitié du quatrième semestre serait transformée en situation d'attente, aucune réorientation ne serait possible après la publication des résultats. De plus, les étudiants non admissibles seraient peu motivés pour terminer leur master⁽²⁾.

La Société des agrégés de l'université a, quant à elle, préconisé que les épreuves écrites du certificat d'aptitude au professorat du second degré aient lieu en mars ou avril, les épreuves d'admission se situant en juin-juillet, afin que le concours, « *primordial pour une acquisition large et approfondie des savoirs disciplinaires* » selon son président, M. Jean-Michel Léost, soit suffisamment

(1) Audition du 7 avril 2011.

(2) « Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants », rapport du groupe « inter-conférences universitaires » remis à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et au ministre de l'éducation nationale, 17 juillet 2009.

préparé ⁽¹⁾. Cependant, cette solution transformerait, de fait, la deuxième année de master en « classe prépa » au concours, ce qui ne serait guère conforme à l'objectif de la professionnalisation.

Ayant écarté des solutions plus ambitieuses, au motif que l'Éducation nationale a besoin de sérénité pour laisser s'installer la réforme, M. Yann Diraison, au nom du secrétariat général de l'enseignement catholique, s'est prononcé en faveur de deux mesures, à ses yeux plus opérationnelles. D'une part, les épreuves d'admissibilité devraient être placées après les vacances universitaires, ce qui permettrait aux étudiants de mettre à profit cette période pour préparer le concours. D'autre part, les dates des écrits des concours du second degré devraient être rapprochées de celles du concours de recrutement de professeur des écoles – on rappellera que les premières ont lieu en septembre et les secondes en novembre. Les résultats de l'admissibilité étant ainsi connus plus tôt, la deuxième année de master serait rallongée et faciliterait la réorientation des étudiants ayant échoué aux épreuves ⁽²⁾.

Mais outre qu'elle pourrait pénaliser les étudiants qui travaillent l'été, en les obligeant à renoncer à ce complément de revenu, cette proposition comporte plusieurs points faibles. Elle pourrait retarder le démarrage de la seconde année de master et l'organisation des stages par rapport au calendrier scolaire. En effet, comme le fait observer le rapport du groupe de travail animé par M. Daniel Filâtre, si le principe d'une inscription en deuxième année de master pour pouvoir s'inscrire au concours était maintenu, les épreuves ne pouvant commencer avant septembre, la formation en master et les stages ne pourraient commencer avant octobre. En outre, cette solution rendrait impossibles, les résultats pouvant « tomber » fin octobre compte tenu des délais de correction, les réorientations en cours de semestre ⁽³⁾.

• *La solution coûteuse du prérecrutement*

Le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par M. Claude Thélot proposait d'organiser le recrutement en deux temps distincts. Un concours organisé en fin de licence permettait ainsi d'accéder à une formation professionnelle rémunérée d'une durée de deux années, la titularisation étant prononcée après l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle délivré par un jury ⁽⁴⁾.

Cette solution a été qualifiée d'« idéale » par quelques-uns des interlocuteurs, syndicaux ou autres, de la mission, comme par exemple M. Olivier

(1) Audition du 27 avril 2011.

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

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

(4) « Pour la réussite de tous les élèves », rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004.

Grandserre, professeur des écoles, ou le Syndicat général de l'éducation nationale-CFDE ⁽¹⁾.

Dans le même esprit, M. Christian Forestier, administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers, a estimé indispensable de prévoir une année de stage supplémentaire, l'admission devant se faire sur la base d'épreuves professionnelles ⁽²⁾.

Cette solution pose toutefois la question de son inscription dans le master. À quel moment organise-t-on en effet le prérecrutement ? En fin de première année de master ? Cette solution ferait cohabiter, au sein de la deuxième année de master, les étudiants ayant validé leur première année, mais échoué aux concours, et ceux ayant le statut d'enseignants stagiaires. Les universités devraient alors mettre en place deux circuits de formation pour ces différents publics, sauf à effectuer une sélection à l'entrée de la deuxième année de master, au demeurant possible, puisque seul l'accès à la première année de master est de droit pour les titulaires d'une licence du même domaine ⁽³⁾. Mais est-il vraiment souhaitable de permettre à des étudiants de s'engager, dans ces conditions, aussi loin dans une voie de formation, c'est-à-dire jusqu'à bac + 4 ?

En outre, la solution du prérecrutement est coûteuse. Le coût budgétaire, en année pleine, de la rémunération des enseignants stagiaires du public et du privé effectuant leur année de stage en alternance avec la formation dispensée en institut universitaire de formation des maîtres était en effet égal, en 2010, à 707 millions d'euros. Les stagiaires du premier degré effectuaient alors 13,5 semaines en responsabilité sur les 36 que comporte une année scolaire, tandis que ceux du second degré effectuaient un service hebdomadaire de huit heures ⁽⁴⁾.

Ainsi que l'a demandé M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, avons-nous les moyens de cette politique au vu du contexte budgétaire actuel ⁽⁵⁾ ?

• Les avantages et les inconvénients de la solution consistant à déplacer l'admissibilité en fin de première année de master

Bénéficiant d'un assez large soutien et évoquée comme une piste possible d'évolution par le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, M. Luc Chatel ⁽⁶⁾, la solution, souvent jugée comme étant « la moins mauvaise », qui consisterait à positionner les épreuves d'admissibilité en fin de

(1) Respectivement auditions du 7 et du 13 avril 2011.

(2) Audition du 28 avril 2011.

(3) « L'admission dans les formations du deuxième cycle est ouverte à tous les titulaires des diplômes sanctionnant les études de premier cycle » (article L. 612-6 du code de l'éducation).

(4) Données communiquées par la direction générale des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, 25 mai 2011.

(5) Audition du 10 mai 2011.

(6) Audition du 9 juin 2011.

première année de master et d'admission en fin de deuxième année, présente d'incontestables atouts. Pour reprendre ceux qui ont été mis en avant par le rapport du groupe de travail animé par M. Daniel Filâtre, président de l'Université du Mirail, cette solution permettrait :

« – de ne pas surcharger le programme pédagogique de l'année de M2 par rapport au concours et à la place des stages ;

« – une réorientation vers d'autres voies ou parcours en M2 en cas d'échec à l'admissibilité et de réussite au M1 ;

« – de mieux gérer les flux étudiants en M2 et notamment d'opérer un ajustement du nombre d'admissibles et donc d'étudiants de M2 par rapport au nombre de postes au concours »⁽¹⁾.

Cette solution a pu aussi être présentée comme étant celle qui défend le mieux la professionnalisation de la formation au niveau du master. M. Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, avec ce schéma, *« la professionnalisation ne serait plus facultative »*, comme c'est le cas aujourd'hui⁽²⁾. De même, pour le président de la Conférence des directeurs d'IUFM, M. Gilles Baillat, ce dispositif aurait le mérite de *« libérer »* la deuxième année de master du carcan que constitue aujourd'hui le concours⁽³⁾. Cette analyse est également partagée par plusieurs organisations syndicales, comme le Syndicat général de l'éducation nationale-CFDT ou le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale, ainsi que par l'Union nationale des étudiants de France⁽⁴⁾.

Enfin, ainsi que le fait observer M. Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire, l'organisation pédagogique des masters en alternance qui devrait être expérimentée à partir de la rentrée 2011 *« gagnerait en lisibilité et en cohérence »* avec une admissibilité en M1⁽²⁾.

Cette solution souffre toutefois d'un vice de construction majeur : elle coupe – littéralement – le master en deux, en risquant ainsi de *« discipliniser »* à outrance sa première année. De fait, elle ne permet pas de construire, sur les quatre semestres du cursus, une alternance réelle entre les deux volets – universitaire et pratique – de la formation. Comme l'a observé très justement le secrétariat général de l'enseignement catholique, en réalité, cette solution *« porte en elle deux défauts, très voisins et rédhibitoires : la distinction entre la formation disciplinaire et la formation professionnelle et la réduction, en fait, de celle-ci au profit de la première. En effet, placer les épreuves d'admissibilité en fin de M1*

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

(2) *Audition du 10 mai 2011.*

(3) *Audition du 12 mai 2011.*

(4) *Respectivement auditions du 7 et du 14 avril 2011 et table ronde avec les associations d'étudiants du 26 mai 2011.*

raccourcira, de fait, le temps de préparation à ces épreuves et reviendra à faire de l'année de M1 une année de bachotage disciplinaire de préparation aux épreuves d'admissibilité. La formation professionnelle disparaîtra de cette année de M1 et n'apparaîtra, dans le cursus de formation, qu'en M2, soit en dernière année de formation. En outre, au motif, souvent avancé par les promoteurs de ce déplacement de calendrier, de désengorger l'année de M2, on chargera celle de M1 ... Quel intérêt ? »⁽¹⁾.

Outre qu'elle rendrait impossible la construction d'un cursus équilibré, cette solution « réduirait à néant », selon le syndicat AutonomeSup, l'initiation à la recherche qui caractérise la formation de niveau master⁽²⁾. Or, dans l'intérêt même des futurs enseignants, qui doivent mener un travail de réflexion sur le métier et acquérir des compétences pédagogiques et didactiques, la réalisation d'un travail de recherche ne devrait pas être sacrifiée au bénéfice des stages.

Enfin, si cette solution devait être malgré tout retenue, elle devrait s'accompagner d'une disposition permettant à tout étudiant admissible en fin de première année de master de bénéficier de cette admissibilité pendant plusieurs années, afin de ne pas l'obliger à renoncer, dès son premier échec aux épreuves d'admission, à sa vocation. Pour le président du comité de suivi du master, M. Jean-Michel Jolion, celle-ci pourrait être conservée pendant trois ans, ce qui permettrait d'inscrire l'étudiant dans une perspective d'études « réaliste », sans pour autant l'enfermer dans une voie sans issue en cas d'échecs répétés au concours⁽³⁾.

Il y a lieu de noter qu'un tel avantage ne pourrait être accordé qu'en modifiant la loi. Selon le directeur général de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale, M. Jean-Michel Blanquer, il ne peut y avoir, aujourd'hui, de report de résultats d'admissibilité d'une session sur l'autre, car les candidats, en vertu du principe de l'unicité du jury et de la liste de classement, ne peuvent être admis à l'issue des opérations que par un seul et même jury et après avoir participé aux épreuves d'une même session. L'article 20 de la loi du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique d'État, qui précise que chaque concours donne lieu à l'établissement d'une liste classant, par ordre de mérite, les candidats déclarés aptes par le jury, fonde ce principe, en postulant que cette liste est unique⁽⁴⁾.

Mais si l'intention qui inspirerait cette mesure est louable, son opportunité serait fort contestable. En effet, une admissibilité conservée aussi longtemps signifierait que l'étudiant qui aurait échoué à trois reprises le concours ne se préoccuperait de sa reconversion qu'à bac + 6, tout en ayant en poche un diplôme

(1) Contribution remise à l'issue de la table ronde avec l'enseignement privé du 27 avril 2011.

(2) Audition du 7 avril 2011.

(3) Audition du 25 mai 2011.

(4) Audition du 10 mai 2011.