

Rapport

**Quelles évolutions
pour les concours de recrutement
des enseignants ?**

Monique RONZEAU et Bernard SAINT-GIRONS

Remis le 18 février 2019 en complément du rapport d'étape en date du 30 octobre 2018

Table des matières

Introduction	6
1. Une réforme inachevée qui appelle des évolutions significatives : les éléments du diagnostic.....	8
1.1 Une architecture en tension dès l'origine entre concours et formation.....	8
1.2 Un dispositif complexe de partenariat entre formateur et employeur qui ne produit pas encore tous les effets attendus.....	9
1.3 La question mal résolue des parcours adaptés : une diversification des publics et des parcours difficiles à maîtriser	11
1.4 Le cas particulier des professeurs de lycée professionnel (PLP)	13
2. La préprofessionnalisation, enjeu majeur de l'attractivité du métier d'enseignant.....	16
2.1 La réforme engagée de la licence en vue d'une professionnalisation renforcée.....	16
2.2 L'hypothèse du pré-recrutement en licence ou la mise en place d'un parcours de préprofessionnalisation intégré	17
2.3 Le choix de la mission : un pré-recrutement envisagé prioritairement dans le cadre du dispositif d'apprentissage.....	18
3. L'adaptation du modèle de formation aux spécificités du corps des professeurs des écoles, préalable à tout repositionnement éventuel du concours de PRCE	21
3.1 Une formation dense poursuivant de multiples objectifs sans répondre à la nécessaire consolidation des fondamentaux.....	21
3.2 Mieux répondre aux contraintes de la polyvalence	22
4. Le positionnement des concours de recrutement et leur articulation avec la formation initiale au cœur de la réforme à venir	25
4.1 La situation actuelle : la place des concours de recrutement en fin de M1.....	25
4.2 Les autres positionnements possibles.....	27
5. Les scénarios privilégiés par la mission reposent sur les principes de préprofessionnalisation et de cohérence entre formation, recherche et développement des compétences professionnelles	33
6. Les conditions d'une réforme aboutie : les évolutions indispensables à la mise en œuvre du scénario positionnant le recrutement en fin de M2	40
6.1 Les conséquences sur l'architecture-même des concours, la nature des épreuves et la composition des jurys.	40
6.2 Les autres évolutions nécessaires comme facteurs de consolidation d'un dispositif rénové.....	41
6.3 Le calendrier de la réforme	44
Conclusion.....	46
Synthèse.....	47

Personnalités entendues au cours de la mission	49
Lettre de mission.....	51

Introduction

Par lettre conjointe en date du 9 juillet 2018, les ministres en charge de l'éducation nationale, d'une part, et de l'enseignement supérieur et de la recherche, d'autre part, ont souhaité confier une mission dans le cadre du suivi de la réforme de la formation des enseignants, en vue de faire des recommandations sur plusieurs questions essentielles liées à la place du concours de recrutement. Sans remettre en cause la mastérisation qui consacre un niveau d'études requis pour enseigner dans l'école de la République, il est demandé aux deux experts désignés¹ de se prononcer sur la pertinence du maintien du concours à la place qu'il occupe aujourd'hui dans le processus de recrutement, sur l'opportunité d'adopter des modalités différentes entre les concours de recrutement de professeurs du premier degré et ceux du second degré ; et d'examiner quelles seraient les conséquences d'une éventuelle modification de la place du concours sur les ESPE² et la formation qu'elles délivrent.

Chacun sait aujourd'hui que le bilan de la réforme de juillet 2013 mettant en place les ESPE et la formation de master préparant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation, fait tout à la fois apparaître des réussites reconnues en réponse aux enjeux de formations universitaires professionnalisantes, mais aussi de fortes interrogations qui ont été relayées dans de très nombreux rapports : on ne citera ici que les plus récents tel que le référé de la Cour des comptes en 2017 sur la contribution des ESPE à la formation initiale des enseignants du secteur public, ou le rapport des sénateurs Françoise Laborde et Max Brisson de juillet 2018 pour le compte de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, sur le métier d'enseignant.

Même si la mastérisation ou encore l'ancrage au sein des universités de la formation initiale des enseignants portée par les ESPE ne sont aucunement remises en question, les interrogations, voire les critiques, sont multiples et se concentrent souvent sur l'articulation déficiente entre une logique de formation et une logique de recrutement des futurs enseignants, avec en arrière-plan, une prise en compte insuffisante des attentes de l'Etat employeur.

Dans leur lettre de mission précitée, les ministres constatent sur ce point que la « mastérisation » des concours de recrutement des personnels enseignants dans le 1^{er} comme dans le 2nd degré a abouti à une situation dont l'efficacité est contestée, au croisement de deux logiques de diplomation et de titularisation.

Afin de répondre à ces questionnements, la mission a défini ainsi ses objectifs :

¹ Monique RONZEAU, Inspectrice générale honoraire de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, et Bernard SANT-GIRONS, ancien recteur

² Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation

- effectuer un diagnostic des faiblesses du dispositif actuel de recrutement des enseignants et de son articulation avec la formation de master MEEF ;
- évaluer les évolutions possibles sur le positionnement et la nature des concours de recrutement en analysant les conséquences sur l'architecture de la formation initiale des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré ;
- analyser les conditions nécessaires à la mise en œuvre des évolutions préconisées, en particulier sur le rôle des différents acteurs en charge du dispositif de formation initiale des enseignants.

Pour ce faire, elle s'est attachée à prendre connaissance ou à recueillir les positions des principaux acteurs, à analyser les ressources disponibles ainsi que tous éléments d'appréciation utiles à l'approfondissement des réflexions en lien avec l'objet de la mission.

Il convient de préciser enfin le périmètre sur lequel portent prioritairement les analyses, car si les modes de recrutement des enseignants par voie de concours sont divers (externe, interne, troisième voie, réservé), seuls les deux premiers sont traités dans le cadre de la mission.

1. Une réforme inachevée qui appelle des évolutions significatives : les éléments du diagnostic

Lors de la mise en place des ESPE et de la mastérisation de la formation des professeurs du premier et du second degré, la décision a été prise de situer les concours de recrutement à l'issue de la première année de master (M1). Ce choix relevait alors d'un compromis plus que d'une option mûrement réfléchie.

Le premier des objectifs de la réforme de 2013³ était de préparer au mieux les étudiants accueillis dans les ESPE à leur futur métier. Cet objectif reposait sur quelques grands principes, dont celui d'une formation professionnelle construite sur une alternance entre une formation théorique de haut niveau délivrée par l'ESPE, et des stages en classe, ces deux versants d'une même formation se nourrissant mutuellement pour constituer une alternance intégrative. Cette exigence de formation professionnelle de haut niveau s'ajoutait aux multiples objectifs assignés aux deux années du master MEEF, en particulier à celui de recrutement par l'éducation nationale via des concours. Placés au milieu de la formation, à la fin de la première année du master, ils conditionnent en grande partie les contenus de formation, si bien que ce positionnement a très vite fait l'objet de débats qui traduisent, plus profondément, une tension non résolue à ce jour entre les objectifs respectivement assignés à la certification universitaire et aux concours de recrutement.

Il est dès lors légitime, cinq ans après l'entrée en vigueur de la loi de refondation de l'école et au moment où le débat sur le projet de loi pour une école de la confiance s'ouvre au Parlement, de s'interroger sur la pertinence et la portée d'un tel choix, aussi bien sous l'angle de son impact sur la formation elle-même que sous celui de la charge qu'elle fait peser sur les étudiants et les stagiaires en formation. Mais au-delà des interrogations suscitées par la place du concours, il convient de rappeler également les autres éléments du diagnostic qui caractérisent les difficultés rencontrées aujourd'hui en matière de formation initiale des enseignants. Précisons enfin que le présent rapport ne porte pas sur le concours de l'agrégation, pour lequel l'accès aux épreuves d'admissibilité reste conditionné à la validation préalable d'un master 2.

1.1 Une architecture en tension dès l'origine entre concours et formation

On observe d'abord que rien dans l'architecture du master ne justifie *a priori* cette position, elle est même *contre nature*, le master étant un diplôme construit en quatre semestres ou 180 crédits (ECTS) ; elle évoque plutôt une référence à l'ancienne maîtrise qu'elle laisse transparaître en filigrane au-delà du passage au LMD, comme cela existe pour l'accès à

³ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013

certaines concours administratifs. On mesure aussi l'impact qu'elle induit sur le déroulement du master lui-même dont la première année se trouve amputée par la préparation du concours et la seconde par la préparation des enseignements devant élèves et les exigences de la titularisation en fin de formation. C'est donc une mastérisation inaboutie, dont toutes les conséquences ne sont pas tirées et induisant parallèlement une charge de travail jugée excessive et ne laissant guère de place à l'initiation à la recherche pourtant essentielle à ce niveau de formation.

Les concours de recrutement des enseignants interfèrent avec les objectifs de la formation de plusieurs manières : bien sûr par le calendrier, mais aussi par leur programme qui n'est pas suffisamment articulé avec le référentiel de compétences et les objectifs de formation, par le signal donné aux futurs enseignants sur l'attention portée davantage sur les compétences disciplinaires que sur la compétence à enseigner, et enfin, paradoxe ultime, sur la possibilité d'affecter devant élèves des lauréats de concours dispensés d'une grande partie de la formation initiale (MEEF) et dont la compétence professionnelle n'a pas été réellement évaluée.

1.2 Un dispositif complexe de partenariat entre formateur et employeur qui ne produit pas encore tous les effets attendus

L'articulation entre université et employeur qui est au cœur du dispositif mis en place en 2013, après avoir été l'objet de tensions au moment délicat de la mise en place des ESPE, suscite encore aujourd'hui des interrogations majeures qui reposent souvent sur le positionnement du concours (voir infra), mais aussi sur une clarification insuffisante des objectifs de formation, d'une part, et de recrutement, d'autre part, poursuivis par les deux ministères en charge du dossier.

L'université met en place des parcours de formation en lien avec l'État, délivre des certifications, l'État recrute suivant ses besoins et assure un accompagnement suivant le contexte d'exercice, puis prend en charge la formation continue et, enfin, la gestion de la carrière des enseignants (mobilité, évolution...). Il est essentiel de ne pas confondre le rôle de formateur des établissements universitaires qui sont chargés d'assurer le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner et qui valident la capacité de leurs étudiants à enseigner, avec celui de l'État qui doit gérer dans le cadre de sa fonction de recrutement, une politique de ressources humaines adaptée aux nouveaux profils professionnels des enseignants et à leur diversité.

L'un des principaux motifs d'insatisfaction avancés du côté du ministère de l'éducation nationale porte sur la prise en compte insuffisante des attentes de l'employeur, dont il faut toutefois constater qu'elles n'ont pas toujours été clairement explicitées, notamment dans le

référentiel de compétences de 2013⁴. Ce constat à la lecture de l'actuel référentiel s'impose assez facilement, comme l'a rappelé récemment le Conseil scientifique de l'éducation nationale : des attentes exprimées de manière trop large, pas de classement hiérarchisé, une abondance de détails dans la description des compétences listées, des termes peu explicites et faiblement attractifs pour les candidats éventuels aux métiers de l'enseignement, des compétences définies de manière générique, sans préciser comment elles se déclinent à différents niveaux de maîtrise. **La production d'un référentiel synthétique, opérationnel, lisible doit être l'objectif à atteindre sans délai.**

C'est la raison pour laquelle un travail a été initié par les deux ministères de tutelle depuis la rentrée 2018, sur le référentiel métier et les compétences attendues à l'issue de la formation comme à l'entrée dans le métier, avec les directions générales, le réseau des ESPE et la CPU, ce dont il faut se féliciter.

Autre point sensible du partenariat université/ ESPE/rectorat : la difficulté à parler d'une même voix en matière de gestion des ressources humaines. La gestion des ressources humaines des ESPE est complexe, du fait de plusieurs caractéristiques : faible part d'enseignants-chercheurs, faible proportion de professeurs des universités parmi eux, part importante de personnels enseignants du premier et du second degrés affectés dans le supérieur (PRAG et PRCE), parfois depuis plusieurs décennies, présence insuffisante de professionnels effectivement sur le terrain, apport des formateurs en temps partagé dont le potentiel n'est pas toujours bien connu et l'impact sur la formation pas toujours identifié.

Depuis 2013, les nombreux rapports d'évaluation de la réforme ont mis l'accent sur les difficultés rencontrées par les acteurs pour constituer et faire fonctionner des équipes plurielles, pour requalifier les emplois des personnels enseignants des ESPE afin d'augmenter la part des enseignants-chercheurs, ou encore pour faire participer au dispositif un plus grand nombre de professionnels de terrain.

Il est indispensable de prendre en considération ces enjeux de gestion des ressources humaines, notamment en matière de diversification et de formation des formateurs au sein-même des ESPE, sous peine de rendre difficiles à mettre en œuvre les prochaines étapes de la rénovation souhaitée par les autorités de tutelle. D'une façon générale, l'approche RH doit prendre toute sa place dans la gestion de publics aux profils très diversifiés ou de formateurs et tuteurs, académiques et universitaires, de statuts différents.

⁴ Référentiel publié au JO du 18 juillet 2013

1.3 La question mal résolue des parcours adaptés : une diversification des publics et des parcours difficiles à maîtriser

La diversification des parcours constitue une difficulté structurelle au sein des ESPE, qui introduit souvent une rupture dans la continuité pédagogique entre le M1 et le M2, ainsi que dans la cohérence des enseignements à l'intérieur de chaque parcours. À cela s'ajoute une complexité grandissante dans l'organisation des emplois du temps, pour la direction des ESPE bien entendu, mais aussi pour les fonctionnaires stagiaires, qui doivent faire face à de multiples sollicitations parfois contradictoires et aux contraintes de déplacements longs et consommateurs de temps. Cela est d'autant plus préjudiciable que les parcours adaptés tendent à devenir majoritaires (cela va même jusqu'à 60% dans le second degré, ce pourcentage étant moindre dans le premier degré).

Il serait donc souhaitable pour l'homogénéité des recrutements qu'un nombre plus important d'étudiants s'engagent dès le M1 dans la préparation aux concours et vers le métier d'enseignant, sans se priver pour autant de l'apport quantitatif et qualitatif que constituent les étudiants récurrents (qu'ils viennent du monde professionnel ou d'autres filières universitaires) ; ce qui justifie pleinement la mise en place de dispositifs incitatifs de pré-recrutements dès la licence.

Afin de répondre à cet afflux non anticipé lors de la construction du dispositif, de profils hors MEEF, toutes les ESPE se sont efforcées de mettre en place des parcours adaptés aux différents publics de M2. Mais le schéma-type d'une formation MEEF conçue comme un ainsi parcours en deux ans, à l'issue de la licence, reste grandement perturbé par la réalité du terrain, avec plusieurs cas de figure possibles :

- 1) certains étudiants qui n'ont pas suivi la formation ESPE en M1, et qui sont déjà titulaires d'un M2, réussissent le concours. Ils ne sont pas tenus réglementairement de repasser le M2, même si la formation au cours de leur année de stage est obligatoire ;
- 2) d'autres étudiants sont dispensés du master au titre de leur situation familiale ou au titre de leur expérience professionnelle (Cf. infra la partie sur la formation des PLP), mais avec la même obligation de formation ;
- 3) des étudiants qui ont suivi et validé le M1 au sein de l'ESPE échouent au concours. Le ministère a souhaité naturellement que ces étudiants soient pris en charge par les ESPE. Ils entrent donc en M2 avec l'objectif de préparer à nouveau le concours, tout en poursuivant leur cursus ;
- 4) des stagiaires ont pu faire leur M1 dans d'autres ESPE, soit qu'ils aient souhaité, soit qu'ils aient dû changer d'académie (c'est le cas pour les lauréats du CAPLP dans les spécialités à « petits flux » ou entre les 3 académies franciliennes), avec le risque d'une rupture dans le continuum de leur formation ;

- 5) enfin, certains lauréats du concours sont déjà titulaires d'un master, MEEF le plus souvent, car ils avaient échoué aux concours de recrutement à l'issue de leur année de M1.

Le paradoxe est que les inscrits en M2 (stagiaires ou étudiants) relèvent majoritairement de ces profils, qui devaient à priori constituer l'exception. Les ESPE ont cherché à relever ce défi en mettant en place des « parcours adaptés », avec des conséquences importantes :

- la multiplication des parcours, sous des dénominations diverses, qui a complexifié de façon importante la carte des formations et les emplois du temps des étudiants dans les ESPE,
- une certaine dispersion des moyens,
- une insatisfaction des stagiaires et des étudiants de M2 mais aussi des formateurs, envers une formation ne répondant pas complètement à leurs attentes.

Pour mémoire et pour illustrer la complexité de l'exercice, rappelons que les enquêtes effectuées par les ESPE ont permis d'identifier six catégories de fonctionnaires stagiaires⁵ selon qu'ils sont :

- titulaires d'un master non MEEF ou dispensés de titres,
- titulaires d'un master MEEF,
- temps plein (avec expérience d'enseignement),
- agrégés mi-temps,
- stagiaires en renouvellement,
- stagiaires en prolongation.

Au minimum, s'ajoutent donc aux parcours classiques des parcours « allégés » pour les stagiaires déjà titulaires du M2 ou qui en sont dispensés. Ces parcours « allégés » sont en général sanctionnés par un diplôme universitaire (DU). D'autres parcours ont été mis en place pour les étudiants qui ont obtenu leur M1 mais échoué au concours, qui se caractérisent, outre les enseignements communs du M2, par un module de « re-préparation » aux concours. Ils représentent une charge très importante pour les étudiants concernés, et ces derniers privilégient le plus souvent la préparation du concours.

Les volumes horaires sont très variables d'un parcours à l'autre, et surtout d'une ESPE à l'autre. La tentation est parfois grande d'ajouter pour les parcours adaptés des enseignements aux enseignements prévus en M2 pour les stagiaires « type », concourant ainsi à des horaires très lourds pour les stagiaires, et parfois des demandes de moyens supplémentaires difficiles à justifier.

Quelle que soit la formule retenue *in fine* pour reconfigurer la formation proposée aux étudiants « hors MEEF », la mission estime indispensable d'alléger les maquettes les concernant en se fondant sur les attendus de l'employeur, d'identifier les enseignements réellement indispensables dans les différents parcours, et de les coordonner de façon plus

⁵ NR16 2015 R-ESPE - La mise en place des parcours adaptés dans les ESPE.

efficente. Il faut veiller à ce que les « secondes carrières » et les reconversions qui constituent un élément majeur du vivier des futurs enseignants (35%) puissent intégrer le système dans des conditions meilleures qu'aujourd'hui. Nous verrons infra que des pistes existent pour sécuriser leur parcours dans le cadre du schéma proposé par les rapporteurs.

1.4 Le cas particulier des professeurs de lycée professionnel (PLP)

En ce qui concerne la situation des professeurs de lycée professionnel, les constats et les analyses sont connus et, à bien des égards, sont également valables pour le recrutement et la formation de ceux des professeurs de la voie technologique du lycée qui assurent des enseignements de technologie.

Il faut tout d'abord rappeler que la préparation par les ESPE au concours du certificat d'aptitude de professeur de lycée professionnel (CAPLP) ainsi que la formation des professeurs stagiaires présentent des particularités qui sont elles-mêmes variables selon que sont considérés les CAPLP des sections d'enseignement général, ceux des sections professionnelles ou ceux des sections des métiers. Ce contexte particulier a conduit les ESPE à proposer une offre de formation spécifique, qu'il s'agisse de la préparation au CAPLP ou de la formation des stagiaires. Les efforts des universités dans ce sens sont louables, et ce d'autant plus qu'il n'existe pas de licence universitaire qui conduirait naturellement un étudiant à s'inscrire en master MEEF dans un parcours de préparation à un CAPLP, que ce soit pour un enseignement en discipline générale qui implique une bivalence ou pour un enseignement professionnel pour lequel il n'y a pas, de toute façon, de formation universitaire correspondante.

Cependant, les formations mises en place pourraient être largement améliorées, notamment par une plus grande mutualisation entre ESPE et un renforcement des réseaux de partenaires.

- Une logique de mutualisation à développer dans l'organisation des formations

Elles sont souvent à faibles, voire très faibles effectifs et souffrent de ce fait d'un manque de visibilité qui compromet le recrutement de candidats, en particulier de ceux qui envisagent une seconde carrière dans l'éducation nationale et qui possèdent, du fait de leurs parcours professionnels, des compétences particulièrement recherchées. Ces formations obligent de plus les ESPE à dégager des moyens considérables, notamment en encadrement, puisque le ratio formateurs/étudiants est très souvent largement plus élevé pour ces formations que pour d'autres. Pour répondre au double objectif de visibilité et d'efficience, une stratégie de mutualisation des formations pour les sections à faibles effectifs s'impose. Il s'agirait de désigner certaines ESPE pour assurer la préparation aux concours dans ces sections ainsi que la formation des professeurs stagiaires à l'issue des concours. Cette stratégie suppose d'une part que le ministère en charge de l'enseignement supérieur s'engage dans l'élaboration

d'une carte des formations à l'échelle nationale, pour les professeurs concernés, et que d'autre part, les ESPE se coordonnent et s'appuient sur des moyens de formation à distance, puisqu'il n'est pas envisageable de regrouper dans une même académie tous les candidats aux concours et encore moins tous les professeurs stagiaires.

- ***Un renforcement des partenariats***

Si ces formations spécifiques obligent à **repenser l'organisation de la formation**, elles poussent également à **renforcer les relations des ESPE avec leurs partenaires**. Du fait du manque de formateurs académiques ou universitaires pour assurer la formation professionnelle des stagiaires de ces domaines, cette dernière est souvent assurée par des inspecteurs de l'éducation nationale pour l'enseignement général (IEN-EG) de la voie professionnelle, qui s'engagent également dans la formation des contractuels ou des titulaires auprès des formateurs académiques ou universitaires. Pour compléter cet apport de compétences, la piste mériterait d'être explorée de conventionnements avec des écoles d'ingénieur, des structures de formation des campus des métiers et des qualifications, le Centre national d'enseignement à distance (CNED), les écoles normales supérieures (en particulier Paris-Saclay), ou des entreprises.

Les enseignants concernés auront en effet à établir de façon suivie des contacts avec les milieux professionnels : réalisation d'études et de projets par les élèves à partir d'une base réelle, production de sujets d'examen fondée sur des productions réelles, suivi des périodes de formation en milieu professionnel ou des stages. Cette dimension spécifique aux formations professionnelles devrait davantage être prise en compte dans le cursus de formation des futurs enseignants, en s'appuyant plus encore sur les stages en entreprise.

Par ailleurs, le vivier universitaire pour alimenter les cursus de préparation aux CAPLP *industriels* est actuellement insuffisant. Il faudrait envisager d'augmenter ce vivier par l'intégration d'étudiants de certaines écoles d'ingénieur, par la construction de parcours adaptés aux titulaires de licences professionnelles ou à des candidats plus âgés désirant s'engager dans une seconde carrière. Le développement de l'apprentissage public pourrait être également à privilégier pour un recrutement d'élèves professeurs en amont du master. Il pourrait être considéré comme un mode de pré-recrutement, par exemple dès la deuxième année de licence. Cette possibilité permettrait à de nombreux étudiants, issus de catégories socio-professionnelles variées, de financer leur parcours universitaire et de réussir les concours de recrutement.

L'enjeu est important à l'heure où les places offertes à certains CAPLP ne sont pas toutes pourvues faute de candidats en nombre suffisant et bien préparés. Cette situation se conjugue avec un vivier d'enseignants vieillissant, au moment où les disciplines professionnelles auraient le plus besoin de jeunes enseignants formés et compétents, aussi bien en lycée général et technologique qu'en lycée professionnel. De nombreux enseignements

professionnels sont actuellement assurés par des contractuels aux compétences « métier du professorat » incertaines ou insuffisantes.

L'organisation de la formation et le mode de recrutement des PLP doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie impliquant l'ensemble des acteurs concernés, au niveau national comme au niveau des territoires. Le cadre de cette réflexion renvoie à la nécessité d'une meilleure coordination des ESPE et à l'élargissement de leur vivier de recrutement. La nouvelle géographie des régions et les nouveaux modes de gouvernance académiques peuvent y contribuer.

2. La préprofessionnalisation, enjeu majeur de l'attractivité du métier d'enseignant

Il existe aujourd'hui un large consensus sur l'impérieuse nécessité d'améliorer l'attractivité du métier d'enseignant, notamment en élargissant son vivier de recrutement à de nouveaux publics. Même si les dernières statistiques montrent une légère amélioration des taux de couverture de certains concours, la tendance observée ces dernières années est bien celle d'une perte d'attractivité régulière du métier d'enseignant et de fortes tensions dans certaines zones géographiques pour le 1^{er} degré (Créteil, Versailles, Reims, Amiens, Guyane) et dans certaines disciplines pour le 2nd degré (mathématiques, lettres, allemand, anglais). A ces constats, s'ajoutent les données inquiétantes sur l'augmentation des licenciements et démissions de stagiaires qui découvrent trop tard la réalité d'un métier peu appréhendé en amont du concours.

Afin de mieux répondre à cette double exigence d'attractivité renforcée et d'élargissement des viviers, c'est bien la nécessité d'une préprofessionnalisation organisée dès la licence qui émerge comme un cadre de référence ; plusieurs pistes ont fait l'objet d'expérimentations (EAP⁶⁶ et M1 MEEF en alternance, notamment), d'autres viennent d'être précisées dans un projet de texte soumis à l'agenda social du MEN. Parallèlement, les universités s'engagent progressivement dans des modules de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement, notamment en L3, qui devront nécessairement évoluer vers de véritables parcours lisibles pour tous les étudiants qui seront tentés de suivre la voie du professorat enseignant.

2.1 La réforme engagée de la licence en vue d'une professionnalisation renforcée

La réforme engagée par le MESRI fournit une réelle opportunité d'introduire au niveau licence une référence à la préparation aux métiers de l'enseignement qui y a toute sa place. L'observation vaut particulièrement pour les futurs enseignants du premier degré et peut impacter lourdement l'offre de formation des universités. Afin de débiter plus tôt dans le cursus l'acquisition par les futurs professeurs des écoles de compétences professionnelles, les universités s'engagent de plus en plus sur la voie de la préprofessionnalisation, même si celle-ci demeure insuffisamment lisible et ses effets encore peu évalués.

Elle pourrait l'être davantage si les universités décidaient de favoriser plus systématiquement la construction de parcours de licences préprofessionnelles reposant sur des *majeures/mineures* (sciences-humanités) propres à garantir que les candidats aux concours

⁶⁶ Etudiants apprentis professeurs

de professeur d'école aient une maîtrise suffisante de ces fondamentaux pour être à même de les enseigner de façon pertinente le moment venu. Parallèlement, ces licences devraient proposer des modules de découverte du métier et de ses conditions d'exercice. Des dispositifs existent aujourd'hui qui constituent de bonnes pratiques dont il peut être opportun de s'inspirer. L'objectif est à la fois d'éviter des erreurs d'orientation consécutives à une représentation erronée de la fonction et, d'autre part, de détendre le master moins contraint sur ce volet « initiatique ».

Dans cet esprit, mais encore de manière marginale, on notera l'existence de licences *pluridisciplinaires* dédiées aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. C'est le cas par exemple de la *licence pluridisciplinarité et métiers de l'enseignement* à l'université de Montpellier qui propose depuis dix ans à des étudiants de la faculté des sciences ayant réalisé un L2 scientifique d'intégrer un L3 de cette licence afin de les préparer à poursuivre et réussir en master MEEF 1^{er} degré. Le fait que les étudiants ne confirment leur choix d'orientation qu'au niveau L3 s'appuie sur une année de L2 comportant des stages en milieu scolaire qui leur permettent d'approfondir leur projet professionnel. Dans la perspective d'une meilleure préparation à un master MEEF 1^{er} degré, ce schéma est intéressant, quel que soit le positionnement du concours.

Licences pluridisciplinaires, licences disciplinaires avec option « préparation aux concours de PRCE » en L2 et L3, licences disciplinaires avec des parcours distincts entre 1^{er} et 2nd degré sur une cible plus large que la seule préparation aux concours, un L3 préparant au master MEEF... les possibilités sont nombreuses, notamment pour le premier degré, ce qui devrait permettre d'accueillir tous les futurs candidats, au-delà des viviers actuels, tout en veillant à ne pas revenir à la logique « tubulaire » de licences structurées pour un débouché spécifique, logique même que la loi de 2013 a voulu écarter et tout aussi nettement la loi ORE⁷.

2.2 L'hypothèse du pré-recrutement en licence ou la mise en place d'un parcours de préprofessionnalisation intégré

De nombreuses voix se manifestent aujourd'hui pour réclamer l'inscription de la formation initiale des enseignants dans un *continuum* allant de la préprofessionnalisation au niveau licence, passant par le master pour se poursuivre dans les premières années suivant la titularisation, en lien avec la formation continue des entrants dans le métier. C'est dans ce contexte que le ministère de l'éducation nationale a inscrit à son agenda social en 2018 un **projet de pré-recrutement d'assistants d'éducation (AED)**.

Il convient de rappeler ici brièvement que ce dispositif vise à recruter des assistants d'éducation sous contrat de droit public aux niveaux L2, L3 et M1, qui tout en suivant leur

⁷ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et la réussite des étudiants

formation universitaire, recevraient une formation pratique dans une école ou un établissement scolaire du second degré ; leur recrutement étant piloté par les rectorats, en lien avec les chefs d'établissement. Ces personnels auraient une quotité de travail en établissement limitée à 8 heures par semaine et bénéficieraient d'une rémunération⁸ progressive en fonction de la progression de leur temps d'intervention en classe.

Afin d'intégrer ce nouveau dispositif dans le processus de recrutement, il est prévu d'adapter les maquettes de concours externe (voire interne) en y incluant une option reconnaissant la spécificité de leur parcours. Il est envisagé par ailleurs qu'ils puissent aussi se présenter aux concours externes, « sous condition de diplôme »⁹. En tout état de cause, tous les AED peuvent d'ores et déjà s'inscrire aux concours internes d'enseignant après trois ans effectués sous contrat d'AED, sous réserve de justifier d'une licence.

La mise en œuvre d'un tel dispositif suppose un aménagement du statut actuel des AED¹⁰, notamment pour leur permettre d'assurer des missions d'enseignement en responsabilité, en remplacement d'enseignants absents par exemple, ce qu'ils ne sont pas autorisés à faire actuellement. Mais elle suppose surtout une collaboration étroite avec les universités, lesquelles à ce stade du projet ne s'estiment pas suffisamment associées à son élaboration. Il est pourtant essentiel qu'elles se mobilisent pour adapter l'organisation de leurs enseignements dès le niveau L2 à des étudiants « contractuels » soumis à de fortes contraintes d'emplois du temps pour rendre compatibles leur formation universitaire et leurs activités pédagogiques sur le terrain scolaire.

2.3 Le choix de la mission : un pré-recrutement envisagé prioritairement dans le cadre du dispositif d'apprentissage

L'évaluation du dispositif *des étudiants apprentis professeurs* (EAP) mis en place depuis la loi du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » portant notamment sur la réforme de l'apprentissage dans la fonction publique montre des effets positifs certains sur l'appropriation de la réalité du métier par les bénéficiaires, avec un retour des étudiants se déclarant, dans leur grande majorité, très satisfaits. Il est difficile d'en tirer un véritable bilan, compte tenu du faible nombre de bénéficiaires (1000 environ). Néanmoins, cette piste reste intéressante par le signal de diversification sociale renvoyé aux futurs enseignants, le dispositif permettant d'atteindre des publics qui ne choisiraient pas d'emblée la voie d'études longues. L'apprentissage permet en effet à l'étudiant de suivre une formation

⁸ Cumulable avec les bourses sur critères sociaux.

⁹ Les dispositions réglementaires relatives aux concours externes stipulent que la présentation au concours est subordonnée à l'inscription en première année d'études en vue de l'obtention du master.

¹⁰ Article L.916-16-1 du code de l'éducation et décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des AED.

pratique et théorique sanctionnée par un diplôme à visée professionnelle, de se préparer à passer les concours de recrutement, tout en percevant une rémunération.

Pour pouvoir bénéficier du dispositif, l'étudiant doit avoir entre 18 et 24 ans, être inscrit au titre de l'année universitaire en cours en L2 ou L3, avoir comme projet professionnel de présenter les concours de recrutement d'enseignants du 1^{er} degré dans les académies déficitaires ou du 2nd degré dans des disciplines qui peinent à recruter. L'étudiant apprenti professeur est un salarié recruté par un contrat de droit privé et relevant du statut juridique des apprentis ; il est employé par le rectorat, pour une durée égale à la durée de la formation.

Nombreux, enseignants-syndicats-étudiants, sont ceux qui saluent ce type d'entrée progressive dans le métier, comme ont pu le constater les rapporteurs auprès de leurs interlocuteurs. Toutefois, les modalités de la mise en œuvre de celle-ci posent quelques questions, à commencer par celle du statut des apprentis professeurs. Le fait qu'aujourd'hui ils relèvent du droit privé, soulève des interrogations sur la coexistence au sein de l'université, du statut d'étudiant et celui de salarié employé par le rectorat. Par ailleurs, une fois obtenue leur licence, les jeunes qui souhaitent poursuivre vers les métiers de l'enseignement n'ont pas d'autre choix que de rejoindre un master MEEF de droit commun, sous statut d'étudiant. Certains y voient une rupture dans la continuité du parcours d'apprentissage de l'étudiant, ce qui s'explique par le positionnement actuel du concours en M1, l'alternance ne reprenant qu'en deuxième année. Les pistes existent, nous y reviendrons, pour pallier cet inconvénient, en déplaçant par exemple la place du concours pour permettre une véritable alternance en M1 comme en M2 MEEF.

Par ailleurs, à l'issue de ses années d'apprentissage, l'apprenti peut présenter soit le concours externe, soit le 3^{ème} concours (sans condition de diplôme). Enfin, il serait nécessaire pour les apprentis de continuer à percevoir les bourses sur critères sociaux (BCS), comme ce fut le cas avec le premier dispositif des Emplois Avenir Professeur 1.

D'une façon générale, les éléments d'évaluation fournis par l'administration centrale (DGRH et DAF) font apparaître un avantage net en termes de rémunération individuelle pour les apprentis sous contrat, l'équilibre budgétaire (coût en emplois et en masse salariale) du dispositif devant toutefois être stabilisé, ce qu'il conviendrait d'expertiser plus finement.

Dans un paysage en forte évolution, il importe de poser le bon diagnostic sur ces différents dispositifs qui, faute d'évaluation précise à ce jour, ne doivent en aucun cas entrer en « concurrence » alors-même que la plus grande complémentarité doit être recherchée. Le pré-recrutement doit accompagner la professionnalisation et contribuer à l'attractivité des métiers de l'enseignement. Les formes sont diverses, EAP, EAD... et le choix devra nécessairement tenir compte des contraintes budgétaires ; elles doivent se construire sur le modèle d'une alternance souple, compatible avec la bonne conduite des études et un contact avec les élèves sous forme d'observations de classe ou de soutiens pédagogiques.

En tout état de cause, la possibilité d'un pré-recrutement dès le niveau L2 au titre de l'apprentissage doit être pensée en cohérence avec une préprofessionnalisation renforcée de la licence, puisque le dispositif d'apprentissage vise obligatoirement la préparation d'un diplôme à visée professionnelle. La loi du 5 septembre 2018 précitée peut constituer une opportunité à la fois pour y positionner l'enseignement supérieur de manière plus apparente et pour répondre à l'attente de renforcement de la démocratisation des recrutements des métiers de l'enseignement et de l'éducation.

A la lumière des éléments comparatifs mis à leur disposition et pour les raisons évoquées précédemment, les rapporteurs préconisent de construire un (ou des) parcours de pré-recrutement sur la base de l'apprentissage plutôt qu'un dispositif intégré fondé uniquement sur la mobilisation du dispositif des AED. Une mixité des dispositifs (de type EAP + AED rénovés) peut également être envisagée de façon à mieux répondre à la diversité des situations observées.

3. L'adaptation du modèle de formation aux spécificités du corps des professeurs des écoles, préalable à tout repositionnement éventuel du concours de PRCE

Mieux préparer les étudiants à leur futur métier, c'est aussi les préparer à ses spécificités : la formation d'un professeur des écoles ou d'un professeur de lycée professionnel ne peut être complètement identique à celle d'un professeur de collège ou de lycée général. Le choix a pourtant été fait d'une architecture commune des formations en ESPE pour le premier et le second degré, et l'introduction d'un tronc commun de formation, applicable à tous les étudiants, exprime cette volonté. Pour autant, des spécificités existent pour certains parcours qui obligent à adapter une formation par ailleurs plutôt mieux calibrée pour les disciplines générales du second degré.

3.1 Une formation dense poursuivant de multiples objectifs sans répondre à la nécessaire consolidation des fondamentaux

La formation dispensée dans les ESPE a été construite sur un même modèle pour tous les futurs enseignants, qu'ils se destinent au premier ou au second degré et, dans le second degré, qu'ils soient préparés à enseigner en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Cette architecture commune traduit la volonté que tous les enseignants développent les compétences d'un même référentiel, dans le cadre de différents parcours d'un même master *Métiers de l'enseignement, du professorat et de l'éducation* (MEEF), volonté qui trouve une illustration dans la mise en œuvre d'un enseignement de tronc commun structuré autour de thématiques transverses (partage des valeurs de la République, gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, connaissances liées au parcours des élèves, appropriation de thèmes d'éducation transversaux).

Cinq années après la mise en place des ESPE, et malgré les améliorations qu'il reste sans nul doute à apporter sur l'organisation des enseignements ou l'adaptation de leurs contenus aux besoins des futurs professeurs, la formation des enseignants du second degré de l'enseignement général est sans doute celle qui s'approche le plus du modèle conçu lors de la mise en place des ESPE. Ce constat s'explique facilement, les matières enseignées dans l'enseignement secondaire étant souvent calquées sur les disciplines universitaires ou lorsque ce n'est pas le cas, se construisent à partir de deux ou plusieurs disciplines universitaires (histoire-géographie, physique-chimie, sciences économiques et sociales...).

Pour la formation d'autres corps de professeurs, la situation est plus complexe. C'est le cas pour les professeurs des écoles par exemple, qui doivent relever le défi d'une polyvalence et,

peut-être plus encore, celui d'apprendre à enseigner de façon immédiatement compréhensible à de jeunes enfants, ce qui les éloigne des objectifs des universitaires. C'est aussi le cas pour les professeurs de lycée professionnel, en particulier ceux des disciplines professionnelles, qui ont souvent rejoint l'éducation nationale après un parcours qui a pu les éloigner de l'université. Pour ces enseignants, mettre en place une formation satisfaisante à l'université est un défi qui nécessite que le modèle initial soit aménagé, ces adaptations pouvant, en retour, nourrir la réflexion sur la formation des professeurs du second degré, et plus largement les contenus des formations et de la recherche universitaires.

Dès lors, se pose la question de savoir si l'évolution éventuelle de la formation des professeurs des écoles implique ou non de différencier le positionnement du concours de recrutement des PE et de poser les bases de cette différenciation (voir infra au 3.2.c).

La formation initiale des professeurs des écoles comporte des spécificités considérées par certains comme peu compatibles avec le modèle actuel de formation au sein du master MEEF. La principale difficulté soulevée est l'exigence de faire accéder des étudiants issus d'une licence le plus souvent disciplinaire à une certaine polyvalence dans un temps très court, les deux années du master MEEF. Pour tenter d'atteindre cet objectif, les ESPE doivent mettre en œuvre une formation dense qui inclut une préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) en première année de master puis, pour les lauréats du CRPE devenus stagiaires, articule un mi-temps en responsabilité devant une classe et une formation à mi-temps en ESPE. Si l'on ajoute que l'obtention du master est assujettie à la rédaction d'un mémoire suivie d'une soutenance, on conçoit que certains des étudiants puissent se plaindre d'une charge de travail importante et ce d'autant plus qu'ils expriment de plus en plus nettement un certain scepticisme quant aux bénéfices sur leur activité professionnelle de la formation reçue en ESPE.

Face à ces difficultés, des voix s'élèvent pour que la formation débute plus tôt et se poursuive durant les premières années d'activité professionnelle. D'autres s'interrogent sur la capacité des ESPE, dans leur architecture actuelle, à former de manière satisfaisante les professeurs des écoles. En ce qui concerne la formation elle-même, c'est naturellement l'acquisition des compétences professionnelles spécifiques des professeurs des écoles, et en premier lieu l'exigence de polyvalence, qui constituent l'enjeu principal.

3.2 Mieux répondre aux contraintes de la polyvalence

Le schéma actuel d'enseignement dans le premier degré exige que les enseignants soient polyvalents, c'est-à-dire en capacité d'enseigner l'ensemble des matières au programme de l'école primaire. Cette exigence de polyvalence formelle, qui resterait sans doute à confronter à la réalité des classes, a des implications fortes sur la formation dispensée dans les ESPE, car

les candidats au CRPE ont, pour la majorité d'entre eux, un parcours universitaire qui les a conduits à l'obtention d'une licence disciplinaire.

Une note récente du MESRI-SIES¹¹ (Systèmes d'Information et Études Statistiques) indique que près des trois-quarts (72,62%) des étudiants en première année de master MEEF premier degré inscrits en 2016-2017 en troisième année de licence l'étaient dans une licence de lettres, langues ou SHS (sciences humaines et sociales), dont 45 % en SHS. La plupart des candidats au CRPE ont donc, en entrant à l'ESPE, une connaissance lointaine de certaines disciplines, en particulier les disciplines scientifiques, voire expriment une certaine réticence à leur égard. Si l'on ajoute à ce premier constat celui de la très grande diversité des parcours antérieurs, déjà maintes fois signalée, et le nombre important d'étudiants que doivent accueillir certaines ESPE, on réalise à quel point il peut être délicat, en deux années, de parvenir à une formation satisfaisante de tous les professeurs des écoles.

Pour mémoire, il faut rappeler en effet que la question de la formation *après* l'entrée dans le métier n'est pas moins sensible. Les jeunes professeurs qui entrent dans le métier indiquent fréquemment qu'ils ne veulent plus être formés, puisqu'ils considèrent que leurs études sont terminées, mais qu'ils veulent progresser dans leur métier. Ils soulignent que très souvent, ils ont été mis dans des situations théoriques de pratiques professionnelles durant leur formation, mais qu'en tant que titulaires, ils sont souvent confrontés à des situations difficiles, dont leurs collègues titulaires depuis plusieurs années se sont éloignés. Il ne s'agirait donc pas de continuer la formation mais de répondre par des apports spécifiques aux questions soulevées par des contextes professionnels. Il y a là une temporalité à prendre en compte, en considérant que ce n'est que plus tardivement, après quelques années de pratique, lorsque la confiance en ses propres compétences professionnelles s'est installée, qu'il est possible de travailler à nouveau le rapport aux disciplines dans le cadre d'une formation continue renouvelée.

A la lecture de ces constats, la piste d'évolution principale consisterait à abandonner l'idée que les formations dans le premier et le second degré doivent être construites sur le modèle consécutif du second degré (licence disciplinaire puis master MEEF) jugé difficilement compatible avec l'exigence de polyvalence, et travailler sur un modèle de *continuum* avec une formation débutant dès la licence et se poursuivant sur le mode « formation continuée » lors des premières années d'exercice du métier.

En tout état de cause, il serait sans nul doute profitable d'amorcer une large réflexion dans les ESPE, en lien avec les universités et le rectorat, sur les contenus de la formation dispensée aux professeurs des écoles. Ces contenus pourraient être envisagés différemment, dans une logique qui différencierait plus clairement les disciplines d'enseignement du scolaire des spécialités universitaires. La polyvalence ne peut se résumer à la maîtrise d'une somme de

¹¹Note Flash du SIES : « Les effectifs en ESPE en 2017-2018 », mai 2018.

connaissances disciplinaires, composée pour partie d'enseignements qui pourraient être dispensés ailleurs et adaptés pour le master MEEF.

Cette position exige, de la part des intervenants en ESPE, une réflexion didactique sur les formations qu'ils dispensent et sur ce qu'il convient de travailler avec les étudiants. Il s'agit également de se poser la question de la pédagogie à mettre en œuvre au sein des ESPE. Il n'est pas rare d'entendre certains acteurs constater que non seulement les savoirs transmis dans certaines ESPE n'ont pas évolué depuis plusieurs années, voire plusieurs décennies, mais qu'il en va de même pour les méthodes pédagogiques utilisées. La faible place consacrée au numérique (à ses usages comme à son enseignement) atteste du chemin qui reste à parcourir.

4. Le positionnement des concours de recrutement et leur articulation avec la formation initiale au cœur de la réforme à venir

Le choix fait en 2013 de placer les concours en fin de première année de master a eu des répercussions fortes sur l'architecture de la formation dispensée dans les ESPE, au point même que certains pensent que ce positionnement est la source principale des difficultés que concentre l'actuelle formation des enseignants. Faut-il placer les concours plus tôt ou plus tard dans la formation ? Revoir l'ordre des priorités et renoncer à concentrer sur deux années une préparation à des concours, la passation de concours, une formation (ou un complément de formation) disciplinaire, une formation professionnelle reposant sur l'alternance et une initiation à la recherche ? Les débats récurrents sur la place des concours dans le parcours de formation des enseignants depuis 2013 montrent clairement que le juste équilibre entre concours de recrutement et certification universitaire n'est pas encore stabilisé.

Plusieurs voies sont possibles pour sortir de la situation actuelle sans mettre à mal le principe de la maîtrise de la formation des enseignants, qu'ils enseignent à l'école ou en collège et lycée.

4.1 La situation actuelle : la place des concours de recrutement en fin de M1

Un choix par défaut aux conséquences lourdes sur la formation

Il n'est pas inutile de rappeler que la réforme de la formation des enseignants, dite de la maîtrise, initiée en 2010 (exigence d'un niveau bac+5 plutôt que bac+3 pour devenir enseignant) avait alors conduit à placer les concours de recrutement en fin de seconde année de master, c'est-à-dire à les reculer d'une année par rapport à la situation antérieure. Entre 2010 et 2013, les enseignants stagiaires ont en conséquence été affectés sur des postes à temps complet et ont bénéficié d'un accompagnement ou d'un suivi dans le cadre de leur obligation de service (tutorat, formation de nature disciplinaire ou professionnelle dans les universités).

Cette réforme a été mal accueillie, de nombreuses voix ayant dénoncé une forte dégradation de la formation professionnelle, une seconde année de master aux objectifs aussi divers qu'ambitieux (préparation aux concours, initiation à la recherche, formation professionnelle) et une charge de travail importante pour les stagiaires. En 2012, un bilan de la Cour des comptes¹² dénonçait une réforme insuffisamment préparée, dont l'impact économique était incertain et qui avait entraîné des difficultés notables d'organisation. Ce recul d'une année de la place des concours s'est accompagné d'une chute brutale du nombre de candidats, entre

¹² « La formation initiale et le recrutement des enseignants », Rapport public annuel 2012 – février 2012, pages 765-803.

autres attribuée à la difficulté que pouvaient avoir les étudiants à financer une année supplémentaire d'études, malgré les bourses proposées par le ministère.

Il était donc indispensable d'accompagner la mise en place des ESPE d'une redéfinition de la place des concours. Les placer dès la fin de la licence posait la question de leur préparation, obligeait à faire coïncider l'année de stage et la première année de master, et donc à titulariser les stagiaires avant même l'obtention du master, avec un coût économique important. Les placer en fin de master était politiquement difficile car revenait à ne rien changer à une situation décriée. Après de nombreux débats, qui renaissent aujourd'hui, les concours ont donc été placés à mi-chemin de la formation, non seulement pour éviter ces deux écueils, mais également pour faire coïncider l'année de stage avec la seconde année de master, et donc la titularisation et l'obtention du master.

Des rapports¹³ successifs ont souligné les conséquences de ce choix sur la formation délivrée en ESPE. Nombreux sont les étudiants qui affirment consacrer une grande partie de leur temps et de leurs efforts, en première année de master MEEF, à préparer un concours, même s'ils admettent que la formation qu'ils reçoivent dépasse cet horizon. En seconde année, les stagiaires portent une grande partie de leur temps sur le stage en responsabilité qui, s'il est favorablement évalué, conduira à leur titularisation. Bien peu évoquent la formation professionnelle elle-même sauf pour en déplorer la lourdeur d'organisation, particulièrement ceux d'entre eux, majoritaires dans certains parcours, qui sont déjà titulaires d'un master et qui ne perçoivent pas toujours l'intérêt d'en obtenir un second, même dans le cadre d'une formation adaptée.

Par ailleurs, les critiques se sont multipliées sur le niveau jugé insuffisant de nombreux étudiants issus de licences généralistes disciplinaires accédant au master sans avoir la possibilité de bénéficier d'un renforcement de leurs connaissances dans les disciplines de base qu'ils ont à maîtriser pour être en mesure de les enseigner. Elles visent particulièrement les étudiants se destinant au professorat des écoles dont on attend une maîtrise minimale du champ des sciences et des humanités.

Dans ce contexte, le choix d'avoir placé les concours en milieu de formation initiale est aujourd'hui de plus en plus remis en question. Les rapporteurs notent qu'il s'agit là d'un consensus suffisamment partagé par les interlocuteurs qu'ils ont rencontrés pour être souligné, consensus dont il conviendrait de tirer rapidement les conséquences pour faire évoluer une situation qui ne satisfait plus vraiment les acteurs impliqués dans la formation initiale des enseignants, et ce quel que soit leur positionnement dans le dispositif.

¹³ « La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation », rapport conjoint IGEN-IGAENR n° 2014-071, septembre 2014. « Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015 », rapport conjoint IGEN-IGAENR n°2015-081, octobre 2015. « La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016 », rapport conjoint IGEN-IGAENR n° 2016-062, septembre 2016.

4.2 Les autres positionnements possibles

Dès lors que les arguments précédemment évoqués conduisent à envisager de ne pas maintenir le concours en M1, il convient d'étudier les choix alternatifs possibles et leurs conséquences en termes de soutenabilité politique, sociale et de gestion.

a. Une première option consisterait à organiser en fin de licence des concours à visée principalement disciplinaire.

Cette option aurait l'avantage de contourner la question de la difficile professionnalisation des concours¹⁴, dont les épreuves actuelles dites professionnelles ont de nombreux détracteurs qui arguent de la difficulté à évaluer des compétences professionnelles dont la maîtrise ne peut être que partielle au terme d'une seule année de formation en alternance. Ces mêmes acteurs s'interrogent sur le poids effectif donné à ces épreuves dans l'appréciation finale des jurys. Cette option présente l'avantage de mieux distinguer qu'actuellement ce qui relève de la validation d'un corpus de compétences disciplinaires (les concours) de ce qui relève de la validation de compétences professionnelles (le master et la titularisation) et de séparer plus nettement l'acte de recrutement de celui de formation professionnelle.

L'hypothèse détend la première année de master pour des étudiants libérés, au moins partiellement, par la préparation du concours et permet que le temps du master soit dédié à l'approfondissement des disciplines et à leur didactique et, parallèlement, favorise le renforcement du temps dédié à l'apprentissage de la pratique sous des formes diverses. Elle impacte *les parcours en licence mais de manière différente selon qu'il s'agit des professeurs d'écoles ou de PLC.*

- *Pour les professeurs d'école*

Il est nécessaire de construire ou renforcer des licences pluridisciplinaires pré - professionnalisées existant déjà ou expérimentées dans certaines universités, avec des parcours identifiés comme préparant au CRPE sans exclure des passerelles avec les autres mentions ; la logique de l'actuel arrêté licence s'y prête mais cette conformité d'inspiration tournée vers davantage de professionnalisation va de pair avec l'affirmation de spécificités. Ainsi, des stages en école permettant la découverte du métier et des conditions de son exercice sont à construire en concertation avec les académies de façon à trouver les terrains de « stage » ou d'observation pertinents.

¹⁴« La professionnalisation des concours de recrutement. Bilan de la première session 2014 » Rapport IGEN n° 2015-076, septembre 2015.

- *Pour les PLC*

Le schéma est conforme à ce qui est déjà pratiqué dans les licences disciplinaires. La possibilité de suivre des stages de découverte du métier dans les établissements doit y être incluse de manière systématique selon des modalités à concerter avec les académies.

- ***L'option de concours placés en fin de licence pose toutefois plusieurs questions.***

Un concours se prépare, et placer admissibilité et admission aux concours en fin de licence reviendrait à avancer d'une année l'exigence faite aux étudiants de préparer en même temps un concours et d'obtenir un diplôme universitaire, deux objectifs usant de moyens distincts sauf à mettre en place des *parcours spécifiques* en licence, pour le premier comme pour le second degré. Même si cette adaptation de la formation semble particulièrement pertinente appliquée au premier degré, afin de préparer les professeurs des écoles à une polyvalence même centrée sur quelques disciplines, sa mise en œuvre semble difficilement compatible avec les parcours renforcés de professionnalisation évoqués ci-dessus. Un tel positionnement en L3 conduirait à réduire considérablement la durée de la préprofessionnalisation, soit à deux ans en L2 et L3, soit en prévoyant son extension au public du niveau L1, ce qui pour le coup ne semble pas pertinent.

Cette option pose aussi la question du calibrage de tels parcours en licence, car il ne sera jamais possible d'empêcher des étudiants plus diplômés ou issus d'autres filières de tenter et de réussir les concours de recrutement en lieu et place de ceux qui ont suivi un parcours spécifique les menant aux concours (c'est d'ailleurs le cas actuellement, près de la moitié des stagiaires inscrits en seconde année de master MEEF étant en parcours adaptés). Elle conduirait également à calibrer le nombre d'étudiants accueillis en ESPE, du moins pour les parcours menant aux métiers du professorat, en anticipant la réussite au master MEEF de la plupart des lauréats des concours. De ce point de vue, les concours s'apparenteraient davantage à des « concours d'entrée » qu'à des concours de recrutement, ce qui soulèverait inévitablement la question de la hauteur du calibrage (nombre d'étudiants en ESPE) pour répondre aux besoins des régions académiques ou de l'État.

Les étudiants sélectionnés par concours ne deviendraient en tout cas enseignants que deux années plus tard (au mieux), ce qui obligerait l'État ou les collectivités à planifier les besoins en personnels en amont au risque d'engager des étudiants, dès la licence, dans une voie sans issue ou, au contraire, de devoir faire appel à davantage de contractuels. De plus, il resterait à définir le statut de ces lauréats pendant leur master et à évaluer le coût des solutions envisagées, concours et recrutement étant séparés de deux années alors que, statutairement, la durée du stage est aujourd'hui d'une seule année.

Enfin, l'écueil d'une moindre implication des enseignants-chercheurs des unités de formation et de recherche (UFR) disciplinaires ne doit pas être ignoré, en particulier si l'essentiel de la formation en master MEEF devait relever du développement de compétences professionnelles. Cette crainte est cependant à relativiser, une formation disciplinaire en ESPE

demeurant aussi nécessaire au développement d'une polyvalence dans le premier degré qu'indispensable dans le second degré, en particulier, mais pas seulement, pour les matières scolaires (par exemple physique-chimie, sciences économiques et sociales ou histoire-géographie dans l'enseignement général) qui ne coïncident pas avec les disciplines universitaires.

b. Une deuxième option consisterait à placer des concours, au contraire très professionnalisés, en fin de master

Les concours (admissibilité et admission) n'interviendraient alors qu'une fois validée par l'université une formation en alternance de deux années et donc les compétences jugées essentielles à l'entrée dans le métier d'enseignant attestées. Il resterait à définir la nature des stages proposés aux étudiants lors du master MEEF car il peut être délicat de confier une classe en responsabilité à des étudiants de master non encore sélectionnés par un concours.

Ce scénario lève l'hypothèque d'une première année amputée du temps dédié à la préparation du concours encore qu'on puisse craindre qu'en fin de master, les étudiants augmentent leur chance de réussite au concours en consacrant à sa préparation l'essentiel de leur temps, à moins que les modalités du concours n'évoluent simultanément. Elle permet que figure, à côté des enseignements académiques, une alternance effective privilégiant un contact à la réalité du métier utile à ceux dont le choix d'orientation n'est pas définitivement arrêté ou repose sur une représentation erronée du métier. Elle identifie aussi plus clairement les parcours conduisant à l'enseignement, sans exclure pour autant des parcours spécifiques ou des réorientations.

Mais ce schéma soulève également plusieurs interrogations :

D'une part, il repousse la titularisation et l'entrée dans le métier au niveau d'un an (T1 actuel) et, par là-même, la rémunération liée à la qualité de fonctionnaire stagiaire, ce qui peut générer un sujet social. Cette solution qui conduit à rémunérer les lauréats des concours une année plus tard qu'actuellement présente aussi des risques en terme d'attractivité avec la possibilité d'une diminution du nombre de candidats, sauf à rétribuer les stages, par exemple sur le modèle de la première année de master MEEF en alternance expérimenté dans quelques académies. Cette solution aurait enfin un coût additionnel pour l'État si les stages en cours de formation devaient être en pratique accompagnée plutôt qu'en pleine responsabilité. **Ces interrogations peuvent être levées si le déplacement du concours s'accompagne de mesures à la hauteur des enjeux de type pré-recrutement ou développement de l'apprentissage explicitées par ailleurs.**

Il interroge aussi sur la situation de ceux qui s'étant préparés au métier de l'enseignement jusqu'au terme du master MEEF échouent au concours et sont contraints de se réorienter dans des conditions qui peuvent se révéler compliquées en raison de la spécialisation relative de leur parcours. **L'identification ou le renforcement de passerelles** s'avère indispensable, reposant sur la définition, plus précise qu'elle ne l'est aujourd'hui, des compétences acquises

par les étudiants se destinant au professorat et conduits à y renoncer au terme de leur parcours. A défaut, le risque est à prendre en compte d'une dévalorisation du master MEEF ou d'un désintérêt à son encontre.

Enfin, les questions de la nature-même des épreuves et du profil des évaluateurs de ces concours très professionnalisés méritent d'être posées presque comme des préalables au choix de cette option; il sera indispensable d'en refonder les modalités pour ne pas à nouveau évaluer ce qu'une licence puis un master auront validé. L'articulation entre concours et master devra être travaillée pour échapper à l'écueil, maintes fois dénoncé, de la confusion des genres, de la seconde année de master conduisant à l'obtention d'un diplôme et permettant en même temps de préparer un concours. Au demeurant, l'observation relative à l'organisation et à la nature des concours n'est pas propre à cette option et se retrouve dans tous les cas dès lors qu'on entend légitimement recruter des enseignants répondant au plus près aux attentes de l'employeur.

c. Une troisième option consiste à séparer les épreuves écrites d'admissibilité des épreuves orales d'admission, sur une durée d'un ou de deux ans selon le choix d'anticiper l'admissibilité en L3, et le positionnement de l'admission en M1 ou en M2

Le décalage dans le temps entre concours d'admissibilité et concours d'admission conduit à étudier deux scénarios ; toujours dans l'objectif de mieux différencier l'évaluation de compétences disciplinaires de celle de compétences professionnelles, à visée disciplinaire et placées en fin de première année de master, les épreuves d'admissibilité pourraient être décalées des épreuves orales d'admission, à visée professionnelle et placées soit en fin de première année de master, soit en fin de seconde année de master, en calibrant l'admissibilité à 110 ou 120 % des postes ouverts.

Cette troisième option permet de retrouver une situation dans laquelle la première année de master n'est plus consacrée en même temps à la préparation d'épreuves écrites de concours et à la formation professionnelle (puisque l'admissibilité est en L3). Les épreuves écrites se déroulent en fin de licence disciplinaire ou pluridisciplinaire et les épreuves orales en fin de première ou de seconde année de master MEEF, après une ou deux années d'alternance entre formation en ESPE et stages devant élèves, dans une solution hybride.

Dans le cadre du schéma plaçant l'admissibilité en L3, deux possibilités s'ouvrent en effet pour positionner l'admission au concours.

➤ **Un premier schéma L3-M1**

En M1

Les admissibles au concours accèdent au M1 dont l'objectif est double : d'une part, assurer un approfondissement disciplinaire ou des disciplines pour les professeurs d'école ; d'autre part, permettre un contact avec la réalité du terrain sous forme de stages d'observation ou de

pratique accompagnée faisant l'objet d'une évaluation permettant d'apprécier les qualités pédagogiques et l'aptitude à transmettre des savoirs.

En fin d'année, la réussite en M1, outre qu'elle ouvre l'accès au M2, emporte l'admission au concours si la partie pratique est aussi validée par un jury distinct de celui du master et sous la maîtrise de l'autorité académique.

En M2

Les étudiants deviennent des fonctionnaires stagiaires et sont dès lors rémunérés comme tels. Ils suivent des enseignements pour consolider la maîtrise de leur domaine et assurent parallèlement des enseignements pour x % de leur temps.

➤ Un second schéma L3-M2

En M1 et M2

Le master vise trois objectifs dans ce contexte. D'une part, un approfondissement des champs disciplinaires dans lesquels les futurs enseignants auront vocation à intervenir professionnellement ; d'autre part, une initiation à la recherche et à la méthodologie de la recherche qu'ils auront à déployer ultérieurement pour consolider ou faire évoluer leur pratique. Enfin, une alternance forte et construite avec le terrain, c'est-à-dire à la fois avec la classe et avec l'école ou l'établissement de rattachement. Cette alternance doit être conçue de façon à prendre une part croissante dans le cursus. Il peut s'agir notamment de stages d'observation, de pratique accompagnée, de participation à des dédoublements de classe.

La validation du master 2 et celle de la partie pratique déterminent l'admission au concours selon le schéma déjà évoqué d'une répartition des rôles entre l'université et l'autorité académique.

La titularisation

Elle se fait au terme de l'actuel T 1, le professeur stagiaire étant affecté à temps plein sur un poste durant cette période.

La règle du plein temps peut faire l'objet d'aménagements pour les lauréats concours issus d'un master autre que MEEF. Des modules ou unités complémentaires de formation doivent leur être imposés dans le cadre de parcours adaptés intégrant les attendus du métier définis par l'employeur. On maintient ainsi l'ouverture nécessaire du vivier de recrutement mais conciliée avec la nécessité d'un apprentissage du métier de sorte qu'aucun enseignant ne puisse se retrouver seul et en pleine responsabilité sans avoir été préalablement devant des élèves.

- ***Des modalités différenciées entre PE et PLC sont envisageables dans le cadre de l'option « admissibilité et admission différées » pour répondre à certaines faiblesses de la formation de base des professeurs des écoles.***

Les récents travaux du comité de suivi de la loi de juillet 2013 présidé par le recteur Filâtre ont souligné les faiblesses de la formation des professeurs des écoles et le risque de lacunes disciplinaires insuffisamment prises en considération. Une admissibilité en fin de L3 avec une admission en fin de M2 présenterait pour les candidats au CRPE l'avantage de leur permettre en M1 MEEF d'approfondir et de consolider leurs connaissances disciplinaires tout en bénéficiant, grâce à un régime d'alternance, d'une acquisition progressive des compétences professionnelles indispensables à l'exercice de leur futur métier. Leur admission en fin de M2 serait subordonnée tout à la fois à l'obtention du master et à la validation des compétences professionnelles acquises.

Si certains arguments présentés par les tenants d'une différenciation entre concours de recrutement des PE et des PLC apparaissent pertinents, les rapporteurs estiment que sa mise œuvre immédiate serait prématurée en l'état actuel de la professionnalisation des parcours de licence. Elle présente par ailleurs des risques importants d'incompréhension de la part de beaucoup d'interlocuteurs, même s'il s'agit seulement d'anticiper le niveau de recrutement des PE par rapport aux PLC et non de revenir sur la mastérisation de leur formation. Ils estiment néanmoins que cette option doit rester ouverte car elle offre la possibilité de mieux prendre en compte la réalité des différents métiers de l'éducation, y compris dans les spécificités qui sont susceptibles de les différencier et de justifier par là-même la possibilité pour les candidats d'entrer dans le dispositif de recrutement à différents niveaux du cursus selon le corps auquel ils appartiennent.

5. Les scénarios privilégiés par la mission reposent sur les principes de préprofessionnalisation et de cohérence entre formation, recherche et développement des compétences professionnelles

En préambule, les rapporteurs tiennent à rappeler les constats et les objectifs qui constituent le cadre dans lequel doit s'inscrire une transformation des concours de recrutement des enseignants :

- une évidence qu'il convient encore de souligner : le dispositif de formation actuel, certes largement perfectible, doit rester construit sur l'exigence du niveau master adossé à la recherche, pour tous les candidats au métier d'enseignant, quel que soit leur parcours antérieur. C'est au demeurant l'orientation qui ressort de l'appel à projets du PIA sur les pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation lancé en décembre par le Secrétariat général pour l'innovation (SGPI).
- les bilans de la mise en œuvre de la loi de juillet 2013 en matière de formation initiale des enseignants mettent en exergue la question centrale de la place du concours dans le dispositif de formation, positionnement qui cristallise de nombreuses critiques ; toutefois, le nouveau dispositif induit par un déplacement de la place du concours ne doit pas ajouter de la complexité à un modèle déjà *perturbé* par la diversification extrême des publics concernés et de leurs besoins ;
- le ministère de l'éducation nationale, en qualité d'employeur, doit légitimement faire valoir et préciser davantage ses attentes en termes de compétences professionnelles des futurs enseignants recrutés ; nous avons vu que ce travail de clarification sur les compétences professionnelles à acquérir est aujourd'hui largement avancé et qu'il devrait donner lieu rapidement à des modifications des textes réglementaires en vigueur ;
- le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, en sa qualité de responsable de l'accréditation, doit mettre en œuvre, sur la base d'un référentiel métier actualisé, une formation universitaire de haut niveau répondant au cahier des charges de l'employeur ;
- la possibilité offerte désormais aux universités de sélectionner leurs étudiants à l'entrée en master réactive le débat autour d'un concours positionné en fin de M1, soit à Bac + 4, devenant de plus en plus décalé au regard des autres masters et du processus de Bologne.

La mission recommande le choix du scénario prévoyant un concours placé en fin de M2 avec deux options possibles :

Ces deux options ont pour finalités communes :

- de détendre le temps de formation et donc de lui rendre sa cohérence ;
- de consolider les compétences des futurs enseignants en matière de méthodologie de recherche et d'appel à cette dernière dans l'exercice de leur profession ;
- de sécuriser notamment financièrement le parcours des futurs enseignants grâce à la préprofessionnalisation et au pré-recrutement, et de lever les réserves éventuelles sur une longueur excessive du parcours ;
- de favoriser une plus grande ouverture sociale en fidélisant des candidats et en accompagnant leur entrée dans le métier.

1) découpler une admissibilité en fin de L3 et une admission en M2

Cette option 1 apporte au dispositif, d'une part, une clarification dans l'organisation, le temps et le contenu de la formation de master, et, d'autre part, une consolidation des attentes de l'employeur sur les compétences professionnelles indispensables à l'exercice du métier. Le repositionnement des épreuves d'admissibilité du concours en fin de L3 permet en particulier d'améliorer de façon significative la formation des professeurs des écoles dont la polyvalence nécessite un temps de professionnalisation plus important.

La piste du statut de contractuel permet de sécuriser le parcours en M1 et M2 des étudiants admissibles à l'issue du L3. Il ne s'agit pas en l'espèce de permettre à des enseignants engagés à titre précaire de rejoindre les corps de titulaires mais bien de proposer un statut de contractuel à des étudiants qui souhaitent devenir enseignants en leur offrant une rémunération et une véritable expérience de travail en établissement. A cet égard, il faut noter par exemple que les dispositifs déployés au titre des EAP recrutés en L2 et L3 ont été très appréciés des étudiants et pourraient être étendus sous réserve d'en améliorer les conditions d'accès et de reconnaissance de ces emplois ; tout comme en M1 MEEF, le bilan prometteur de la voie de l'alternance dès la première année d'études, qui de l'avis des bénéficiaires aboutissait à une formation jugée moins théorique et plus cohérente.

Même si les effectifs concernés par ces expérimentations sont restés modestes, il n'en demeure pas moins que leur intégration mérite d'être retenue dans la construction d'une alternative au rythme actuel de l'alternance en M2 basée sur une montée en charge progressive des temps de présence au plus près du terrain et une prise en responsabilité des classes appelée à se renforcer au cours de l'année.

La réforme de l'apprentissage doit encourager les décideurs publics à emprunter cette voie pour asseoir le statut des admissibles à l'issue du L3 durant leurs deux années de master.

L'exemple des formations d'ingénieur peut servir de référence. Les stages des étudiants en apprentissage devront être calibrés pour être étroitement articulés avec les UE du master et

pourront comprendre des temps d'observation, de pratique accompagnée, de pratique en autonomie et enfin de pratique en responsabilité.

2) Organiser le recrutement en fin de M2 (admissibilité + admission)

Cette option 2 permet de valoriser davantage la dimension professionnelle acquise au cours de la formation dans le cadre d'un master MEEF professionnalisant. Elle suppose, plus que la précédente, une évolution nette et rapide des concours dont l'organisation, le contenu des épreuves et la composition des jurys devront impérativement être revus, afin notamment de mieux reconnaître l'expérience pédagogique acquise au cours du master, dont les modalités devront obligatoirement être redéfinies, en particulier en M2 (stages en responsabilité, quelle quotité ? quelle rémunération ?).

Par ailleurs, la mise en place du pré-recrutement jusqu'en M1 peut donner lieu à une prolongation d'un an en M2, et offre à ceux qui sont concernés une stabilité financière qui répond à un enjeu social fort.

Pour les parcours adaptés, dès lors que l'exigence d'un master demeure pour candidater au concours, il conviendra de veiller à une adaptation individualisée au niveau de l'année de stage, à construire en fonction du parcours antérieur et d'une expérience d'enseignement préalable. Cette contrainte, déjà évoquée, vaut dans tous les cas de figure sauf à risquer de se priver d'un vivier jugé à juste titre nécessaire à un recrutement de qualité.

Quelle que soit l'option retenue :

- en ce qui concerne la soutenabilité des deux options préconisées, les premiers éléments d'évaluation transmis à la mission tant en termes budgétaires qu'en termes d'effectifs montrent un impact nettement plus accentué dans l'option 1 que dans l'option 2 du scénario *concours en fin de M2*. Ce facteur économique ne saurait être écarté de la réflexion, même si la mission à ce stade ne dispose pas de tous les éléments lui permettant de fiabiliser cette estimation.
- les lauréats des concours sont fonctionnaires stagiaires pendant l'année post-M2, une partie des étudiants de master MEEF 2 ayant été recrutés au titre de la préprofessionnalisation.
- le nouveau positionnement du concours doit être intégré dans un dispositif plus large qui repose sur le pré-recrutement en licence mais aussi sur la préprofessionnalisation des licences disciplinaires actuelles. Sur le premier point, le projet actuel porté par le MEN dans le cadre de l'agenda social, prévoit un pré-recrutement élargi dès le L2, puis en L3 et enfin en M1. Si l'option d'une admissibilité en L3 était retenue pour les futurs concours, il serait nécessaire de revoir ce projet en l'adaptant aux deux dernières années de licence (contrat d'apprentissage sur les deux années en question par exemple). Sur le second point, rappelons que des modules existent déjà dans les universités et que par ailleurs, la concertation sur les filières courtes professionnalisantes, sous le pilotage du MESRI, est désormais bien avancée et devrait

aboutir à court terme. Il y a là une opportunité temporelle à saisir. En tout état de cause, en complément du dispositif de pré-recrutement, des précisions sur l'attribution de bourses en cours de master devront nécessairement accompagner le parcours de master pour les étudiants issus des classes sociales les moins favorisées. Cet accompagnement social est un facteur déterminant de l'aboutissement du processus de réforme engagé.

- **En ce qui concerne les parcours adaptés à tous ceux qui ne s'inscrivent pas dans la filière MEEF « standard »**

Pour les personnes en reconversion professionnelle et/ou les titulaires de master autres que MEEF, dont les besoins de formation sont à l'évidence les plus importants, la priorité est de les former préalablement à leur mise en responsabilité devant élèves. Pour consolider ce vivier potentiel, quantitativement de plus en plus important parmi les lauréats des concours, et ce quelle que soit l'option retenue, les candidats soit passent les épreuves d'admissibilité en L3, suivent ensuite la formation MEEF en 2 ans en bénéficiant d'un dispositif de pré-recrutement, deviennent fonctionnaires stagiaires à temps plein en responsabilité, soit suivent la formation en master MEEF éventuellement circonscrite à la partie professionnelle dans le cadre d'un processus de validation d'études que les universités savent pratiquer, soit font l'objet d'un parcours spécifique pendant leur année de stage.

Les rapporteurs préconisent par ailleurs de ne pas écarter *l'hypothèse d'un concours spécial* qui serait réservé aux candidats « non MEEF » afin de répondre tout à la fois aux spécificités de ce public et aux besoins d'enseignement dans certains territoires ou disciplines.

Pour les personnes dispensées qui ne pourraient pas faire état d'un parcours de formation antérieur leur permettant de valider un master, ou pour ceux qui seraient déjà titulaires d'un master MEEF, *les diplômes d'université* préparatoires de mise à niveau gardent leur pertinence et doivent être conservés.

Les trois schémas ci-après synthétisent d'une part, le dispositif actuel de formation et de préparation aux concours du 1^{er} comme du 2nd degré, et, d'autre part, les deux options préconisées par la mission 1) distinguant les phases d'admissibilité (en L3) et d'admission (en M2) et 2) regroupant les épreuves en fin de M2 .

Concours de recrutement des enseignants

Schéma actuel

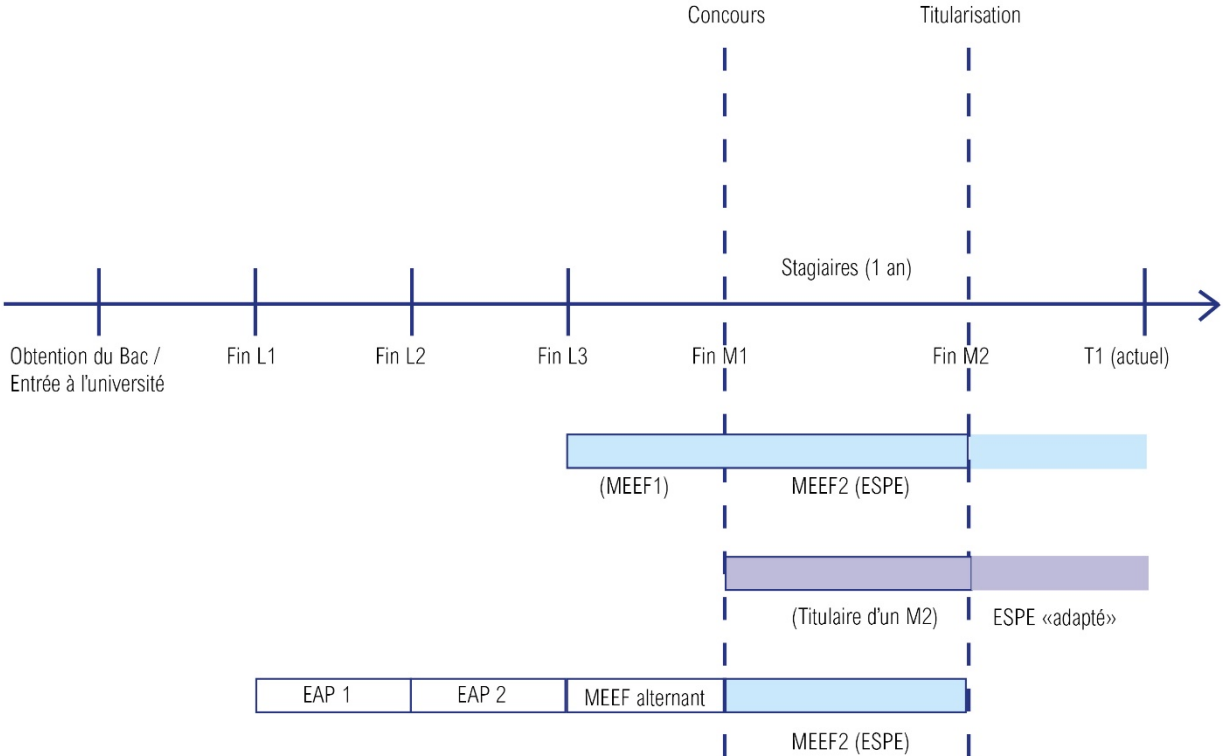


Schéma L3 - M2

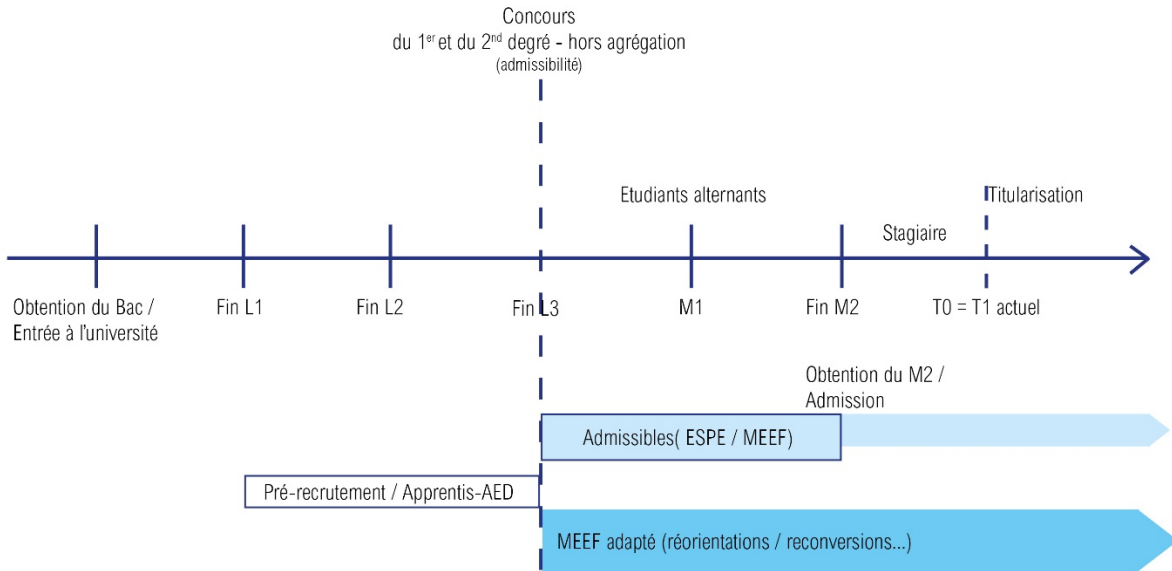
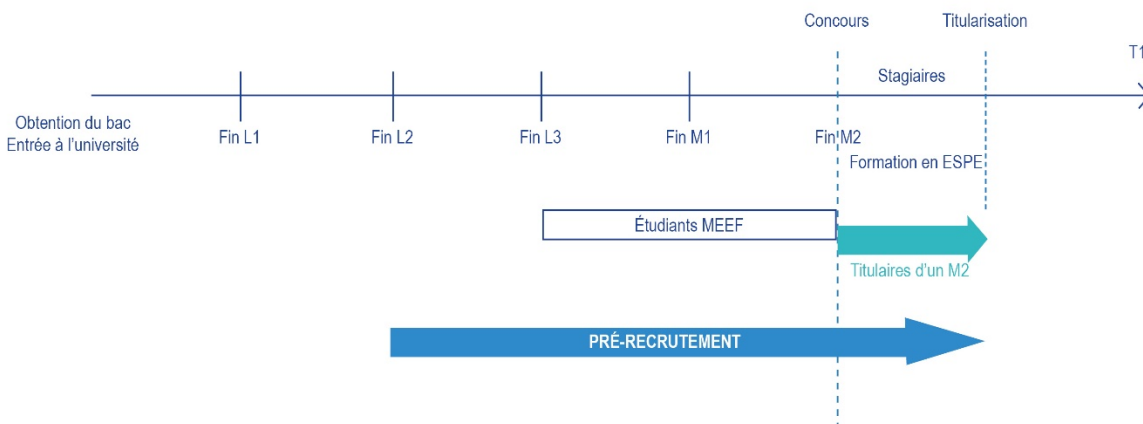


Schéma M2



- **Pour ce qui concerne les épreuves du concours**

Dans le schéma/ option *admissibilité en L3/ admission en M2*, il serait logique que la *phase d'admissibilité* en fin de licence soit essentiellement basée sur la ou les discipline(s) à enseigner, sans exclure ni les savoirs scolaires qui fondent lesdites disciplines, ni la nécessité de faire la preuve d'expériences et de stages d'observation suivis durant le parcours de licence. Rappelons toutefois que pour le 1^{er} degré, ce positionnement en L3 implique nécessairement un accent particulier sur les fondamentaux de l'école primaire, et par ailleurs une préprofessionnalisation renforcée, dès lors que les épreuves d'admissibilité resteraient basées sur la polyvalence de la maîtrise disciplinaire. Les épreuves resteraient écrites selon un format national et seraient assorties d'un entretien de motivation.

La phase *d'admission* au concours, fondée sur l'obtention du master, devrait ensuite permettre de vérifier les compétences professionnelles acquises par les étudiants, cette évaluation devant nécessairement être prononcée conjointement par l'université et l'employeur, en articulant l'évaluation du master avec l'appréciation de la capacité des candidats à opérationnaliser les compétences professionnelles exigibles d'un enseignant débutant. Cet exercice suppose l'existence d'un référentiel de compétences par type de formation décrivant de façon précise et claire les niveaux d'exigence attendus en fin de formation à travers des traces d'activités réalisées par les étudiants tout au long de leur formation (portfolio de compétences, mémoires, stages, ouverture internationale... par exemple).

Dans un tel système, il ne peut y avoir d'entrée directe en M2, sauf formation professionnelle équivalente (VAE) au M1, tous les enseignants étant appelés à recevoir une formation préalable à leur première année d'enseignement à temps plein. Par ailleurs, les admissibles qui auraient bénéficié d'un contrat pendant leurs années de master et qui ne seraient pas finalement admis auraient la possibilité de suivre des diplômes d'université afin de se préparer et tenter à nouveau les épreuves d'admission du concours.

Dans le schéma M2 direct, les épreuves du concours doivent faire l'objet, nous l'avons dit, d'une évolution très significative, mission à laquelle il conviendra de s'atteler d'urgence. A défaut, ce schéma sera perçu par certains comme un retour en arrière, rejoints en cela par les tenants du statu quo.

6. Les conditions d'une réforme aboutie : les évolutions indispensables à la mise en œuvre du scénario positionnant le recrutement en fin de M2

L'amélioration de la formation et du recrutement des enseignants ne saurait se résumer au seul positionnement des concours. **Une approche systémique** appelle d'autres évolutions touchant aussi bien à l'organisation des concours, qu'à l'environnement et au pilotage de la formation.

6.1 Les conséquences sur l'architecture-même des concours, la nature des épreuves et la composition des jurys.

La volonté de professionnaliser davantage les concours est affirmée depuis 2013¹⁵ et a fait l'objet de premiers bilans dès l'année 2015¹⁶ ; les nouvelles dispositions affichaient un double objectif : professionnaliser les épreuves proprement dites, en cohérence avec les contenus des maquettes de concours rénovés, et professionnaliser les jurys au-delà de la simple mise en œuvre de la réglementation de chaque concours. Dans cette perspective, il s'agissait de déterminer quelles compétences étaient exigibles dans les concours de recrutement et comment elles devaient être évaluées.

Ces objectifs assignés aux concours dits rénovés et donc aux jurys restent toujours d'actualité, même s'il n'est pas aisé de savoir s'ils sont vraiment atteints, faute d'évaluation précise et transversale des bilans des dernières sessions. Les ressources disponibles¹⁷ en la matière font toutefois apparaître des constats qui perdurent et qui justifient que les **recommandations suivantes soient à nouveau rappelées** :

- veiller lors de la composition des jurys, à faire intervenir des examinateurs en capacité d'évaluer les compétences que les épreuves se proposent d'attester (disciplinaires ou professionnelles),
- réguler les attentes des épreuves, notamment professionnalisées, en organisant un dialogue permanent entre jurys des concours, ESPE et universités, appuyé sur les explicitations des attentes des jurys,
- engager une réflexion sur la nature-même des épreuves afin que leur format permette d'évaluer une professionnalisation en cours d'acquisition,
- renforcer l'évaluation des compétences transversales, et notamment de la culture numérique,

¹⁵ Arrêté du 19 avril 2013 et ses annexes

¹⁶ « La professionnalisation des concours de recrutement – Bilan de la première session 2014 » Rapport IGEN n° 2015-076, septembre 2015

¹⁷ Guide pratique pour les présidents de jury 2nd degré 2019- Fiche recteurs sur les concours de recrutement 2014-Rapports des présidents de jury

- assurer un suivi plus efficace des concours, incluant des indicateurs quantitatifs de résultats et un suivi de cohorte des lauréats de concours à la fin du master et après leur titularisation.

De fait, malgré la publication des rapports des présidents de jurys, les éléments d'appréciation qualitatifs sur la réalité de l'adaptation des épreuves de concours à la professionnalisation de la formation aux métiers de l'enseignement sont insuffisants. Les véritables indicateurs d'une professionnalisation accrue et efficace des concours de recrutement d'enseignants et de leurs épreuves restent à construire, et dans ce domaine comme dans d'autres précédemment évoqués, les données précises et fiables permettant d'effectuer une véritable évaluation des écarts entre l'ancien et le nouveau dispositif font défaut ou restent parcellaires.

Les questions relatives à la nature-même des épreuves et au profil des évaluateurs des concours plus professionnalisés méritent aussi d'être posées ; dans cette hypothèse en effet, il est indispensable de définir des modalités originales pour ne pas à nouveau évaluer ce qu'une licence en pré-recrutement ou préprofessionnalisation, puis un master, auraient déjà validé.

Les rapporteurs recommandent aux ministres de confier aux deux inspections générales (ou à la future Inspection générale fusionnée) la mission d'établir sans délai, en lien avec la DGRH, un état des lieux sur l'évolution de la composition des jurys et des épreuves des concours depuis 2014 ainsi qu'un bilan qualitatif des pratiques actuelles et ce pour le 1^{er} comme pour le 2nd degré.

6.2 Les autres évolutions nécessaires comme facteurs de consolidation d'un dispositif rénové

Même si leur examen ne faisait pas partie de la mission, les rapporteurs ne peuvent que rappeler le lien entre réforme des concours et évolution du dispositif de formation dans sa globalité.

- ***Le premier préalable porte tout naturellement sur la reformulation du référentiel métier et la clarification des attendus de l'employeur***

L'exigence d'une formation explicite, compréhensible et réaliste impose une révision des textes actuels, et plus précisément du référentiel de compétences et de l'arrêté du 27 août 2013. Comme nous l'avons indiqué, ce travail, engagé depuis plusieurs mois, arrive à son terme. L'essentiel est que les clarifications attendues sur le temps de formation consacré aux fondamentaux professionnels ainsi que les niveaux de maîtrise des compétences soient bien apportées, l'objectif étant en priorité de consolider les fondamentaux de l'exercice du métier

(français, sciences, mathématiques) pour le 1^{er} degré et pour tous, les compétences professionnelles liées au savoir enseigner (pédagogie, didactique, ou psychologie).

- ***Revoir les modalités d'évaluation du dispositif de formation initiale dans son ensemble en lien avec la procédure d'accréditation des formations par le MESRI et les contrats de site***

Les conditions actuelles de l'évaluation des masters MEEF par le HCERES se caractérisent en premier lieu par leur ambiguïté. Celle-ci tient à la complexité du positionnement de l'ESPE, à la fois composante d'une université à laquelle elle est rattachée et en même temps opérateur d'un projet académique. L'évaluation doit ainsi s'attacher à concilier la spécificité des missions de l'ESPE relevant fondamentalement de l'Etat et son intégration à un établissement pleinement autonome.

Si du côté du HCERES, le référentiel d'analyse des masters MEEF a bougé, des difficultés subsistent encore dont la levée passe par une expression claire des attentes de l'employeur aujourd'hui en deçà de ce qu'exigerait un authentique contrôle qualité dont l'opportunité est largement partagée.

Deux leviers d'évolution peuvent être envisagés et mobilisés. D'une part, la mise en place d'une accréditation renouvelée (de type CTI) fondée sur une expression claire et lisible des attentes pouvant s'inspirer des pratiques voisines de la Belgique ou de la Suisse ; d'autre part, une analyse transversale et qualitative de la professionnalisation des concours à partir des constats des jurys dont on a déjà mentionné qu'ils étaient encore aujourd'hui sous-exploités. C'est à ces conditions qu'il deviendra possible de sortir de l'impressionnisme qui prévaut actuellement. Il est essentiel de construire une évaluation dans la durée des effets de la « nouvelle » formation sur la qualité des professeurs et de leurs pratiques professionnelles, de leurs conséquences sur la réussite des « élèves », de définir pour cela des indicateurs et des attendus qui permettent de mesurer les écarts, en croisant les regards des universitaires et de l'employeur (DGRH/ DGESIP/ DGESCO/ corps d'inspection).

La question de l'identification de la mission de formation des enseignants et de l'appropriation de ses enjeux par l'ensemble des partenaires justifie pleinement une **inscription spécifique dans les politiques et contrats de site** en lien avec le déroulé des procédures d'accréditation des ESPE et celles d'évaluation par le HCERES.

- ***Préciser le pilotage du dispositif***

- *au niveau national*

L'ESPE doit être un objet mieux partagé entre les différentes directions générales des ministères concernés. Le cloisonnement actuel n'a plus lieu d'être en raison des dérives dont il est potentiellement ou effectivement porteur. Cela vaut en premier lieu pour *l'accréditation* dont on a observé qu'elle ne s'adossait pas à une attente clairement exprimée par l'employeur

et donc réellement mobilisable dans le dialogue avec les universités. Cela vaut aussi pour l'évaluation faite lors du renouvellement des accréditations. Non seulement les objectifs sont à clarifier mais aussi les indicateurs permettant d'en mesurer le degré et la qualité de réalisation. La segmentation actuelle et le manque de coordination aboutissent à l'impression, éventuellement erronée mais réelle, que chacun joue sa partition sans se soucier de celle des autres.

Le contrat de l'université de rattachement doit aussi faire ressortir ce qui concerne la composante ESPE en des termes qui soient suffisamment précis pour être opérationnels. Il n'est certes pas d'usage que les contrats traitent des composantes, mais il y a là une spécificité justifiant de déroger aux pratiques courantes, éventuellement de façon expérimentale dans un premier temps, l'Etat étant fondé à exprimer les orientations stratégiques encadrant la formation initiale des futurs enseignants des écoles et des lycées ou collèges. Parallèlement, le dialogue de gestion en cours d'expérimentation peut permettre de poser des jalons pour un suivi plus fin de ces dispositifs.

Au-delà des contrats d'établissement, *les contrats de site* pourraient être enrichis par des dispositions touchant à la formation des enseignants, pour marquer très concrètement la part prise par les établissements aux côtés de l'université de rattachement. S'il y a pu y avoir çà et là la tentation du repli sur soi qu'illustrent les difficultés rencontrées par les budgets de projet, le contrat de site doit constituer le support naturel d'une mise en commun des données utiles à la clarification et à la stabilisation des contributions des différents partenaires. Il doit donc s'accompagner d'une annexe descriptive des moyens alloués à la mission de formation des enseignants, non seulement au niveau de l'université de rattachement, mais aussi des universités partenaires et du rectorat ; seule la concrétisation de cette mesure serait de nature à clarifier le modèle économique de la formation initiale des enseignants aujourd'hui peu lisible.

- *au niveau régional*

La même logique de partage doit prévaloir au plan académique entre recteurs et présidents d'université associant les directeurs d'ESPE aux travaux pouvant les concerner. La mise en place de groupes de pilotage rectorats-universités associant les directeurs a fait bouger les lignes mais doit être consolidée dans une vision politique de la question, en lien avec la contractualisation et le dialogue de gestion précédemment évoqués. Cette convergence est indispensable à la partie professionnelle de la formation, notamment l'identification des lieux de stage et des moyens d'accompagnement pédagogique.

- ***Avancer la réflexion sur les conséquences de la réorganisation territoriale des académies sur la géographie et le positionnement des ESPE***

L'évolution de la géographie et de la gouvernance des académies peut interroger sur l'avenir des ESPE dans la configuration où elles existent aujourd'hui même si le découpage est appelé à rester stable. Ce n'est pas aux rapporteurs de prétendre y répondre ; ils soulignent

néanmoins la nécessité de trouver un équilibre entre deux contraintes : celle, d'une part, d'un niveau adapté pour fixer des objectifs stratégiques et arrêter une carte des formations pertinente en termes de couverture du territoire national, singulièrement dans le champ professionnel et pour les disciplines rares ; celle, d'autre part, d'un suivi des stagiaires requérant une proximité suffisante pour sécuriser leurs parcours. Si les nouvelles régions académiques répondent à la première, elles sont moins pertinentes pour assurer la seconde. A charge donc pour les recteurs concernés de trouver les réponses appropriées à leur environnement.

La mise en place des nouvelles régions et de nouvelles pratiques académiques doit donc être une occasion à saisir dans une logique territoriale repensée autour d'un impératif d'optimisation et de mutualisation des expertises dans le domaine de la formation des enseignants. À cet effet, un travail préparatoire de rapprochement des organisations et des pratiques entre les équipes des ESPE d'une même région académique pourrait être initié, là où il ne l'est pas encore, par les équipes de direction des écoles concernées, en lien avec les services académiques du territoire. **Des expérimentations menées sur la base du volontariat pourraient conduire à poser les repères dans le cadre en particulier de l'appel à projets du PIA 3 au titre des « territoires d'innovation pédagogique ».**

Parallèlement, si les liens entre ESPE et académies sont appelés à se développer dans un cadre territorial élargi porteur de potentialités nouvelles, ils s'inscrivent aussi dans un contexte de regroupement des établissements d'enseignement supérieur qui, quelle qu'en soit la forme institutionnelle, s'impose comme un facteur structurant du projet de formation à l'échelle des sites, justifié par l'ancrage universitaire des ESPE. Le projet d'ordonnance relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion d'établissements ouvre à cet égard des opportunités nouvelles dans lesquelles il serait dommage de ne pas inscrire les ESPE, particulièrement sous l'angle de la coordination territoriale.

6.3 Le calendrier de la réforme

Au-delà des modifications réglementaires rendues nécessaires par le choix des ministres, l'éventuelle distinction admissibilité/admission et le positionnement en fin M2 du concours supposent en amont plusieurs modifications : adaptation des licences vers la préprofessionnalisation renforcée (en L2 et en L3), modification des maquettes de M1 et M2, modification de la réglementation et du programme de chaque concours concerné, conséquences sur le statut des personnels, mise en place d'un dispositif de pré-recrutement..... Comme cela a été souligné par les deux ministres dans leur réponse au référé précité de la Cour des comptes, la seule préparation des nouvelles maquettes de concours va mobiliser de nombreux acteurs pendant plusieurs mois, et ce jusqu'à la publication des textes.

Ces différents chantiers, même engagés simultanément dans le délai le plus rapide après la décision des ministres, imposent des expertises techniques et juridiques de la part des directions d'administration centrale concernées (DGRH/ DGESIP/ DGESCO), des concertations, des mesures préparatoires et des arbitrages, qui conduisent a priori à envisager une mise en application progressive du nouveau dispositif de 2019 à 2021, en cohérence avec les réformes en cours visant à professionnaliser les parcours de licence. Une mise en œuvre anticipée en 2020 pourrait cependant faire l'objet d'ores et déjà d'un examen pour les recrutements des professeurs des écoles, le cadre académique donnant une plus grande capacité d'ajustement, dans la perspective d'une généralisation aux autres enseignants en 2021.

L'hypothèse la plus réaliste vise donc une première mise en œuvre de la nouvelle L2 à la rentrée 2019, puis de la nouvelle maquette de L3 à la rentrée 2020, ce qui conduit à l'organisation des premiers concours rénovés en 2021. De cette façon, l'enchaînement d'accréditations successives pourrait être évité sur la lourdeur desquelles les directeurs d'ESPE attirent l'attention.

Dans cette perspective, la période transitoire dont la durée doit être limitée, requiert un mode de pilotage resserré associant les différentes parties prenantes, ministère, académies, universités et les équipes des ESPE sur une feuille de route claire et partagée.

Conclusion

La modification de la place du concours de recrutement des enseignants n'est évidemment pas un objectif en soi : c'est un élément, certes essentiel, d'une évolution systémique d'un dispositif de formation des enseignants qui doit s'adapter aujourd'hui pour gagner en efficacité et en qualité. L'essentiel en ce domaine, et chacun pourra partager cet objectif, est la nécessité, dans l'intérêt des élèves, d'attirer les meilleurs des étudiants vers les métiers de l'enseignement et de les former dans les meilleures conditions aux différents aspects du métier d'enseignant. La littérature, abondante sur le sujet, ainsi que les déclarations des différents acteurs montrent qu'il n'existe probablement pas de place « idéale » du concours avant, pendant ou après la formation, qui s'imposerait sans conteste à tous. L'objectif est davantage de rechercher un juste équilibre entre une logique de recrutement par concours et une logique de formation professionnalisante.

C'est ce que permet le dispositif préconisé par les rapporteurs en prévoyant grâce à la suppression du verrou du concours en M1 une organisation sur la durée du master, plus adaptée à la validation des compétences disciplinaires et professionnelles acquises, qui encourage par une fidélisation précoce une diversification sociale des candidats potentiels, qui redonne de la cohérence à un temps de formation déployé sur quatre semestres, et qui accompagne plus efficacement la nécessaire professionnalisation des personnes en reconversion.

Synthèse

Au terme de leurs travaux, les rapporteurs préconisent les orientations suivantes :

- 1. Redonner toute sa cohérence à la formation de master MEEF des professeurs des écoles comme des lycées et collèges et en tirer les conséquences au niveau du positionnement du concours**
 - Objectifs : professionnalisation progressive renforcée en M1 comme en M2, centrée sur la réponse aux attentes de l'employeur qu'il sera important de préciser davantage ; une organisation plus simple et plus lisible ;
 - Retenir le positionnement du concours de recrutement en fin de Master 2 selon deux variantes possibles :
 - séparer les épreuves d'admissibilité des concours de recrutement des épreuves d'admission : les premières devraient être positionnées en fin de L3, les secondes en fin de M2 ;
 - positionner l'ensemble des épreuves en fin de M2
 - Prendre davantage en compte la spécificité des parcours de formation pour les PE, en n'excluant pas à moyen terme, pour les professeurs d'école, l'organisation des épreuves d'admission en fin de M1, les lauréats devenant fonctionnaires stagiaires en même temps qu'ils poursuivent en M2 ;
 - Réintégrer les « parcours adaptés » dans le schéma global d'une formation MEEF centrée sur l'apprentissage de la pratique professionnelle, obligatoire avant l'entrée dans le métier.
- 2. des évolutions, au-delà de leur positionnement, sur l'organisation des épreuves de concours et leur contenu**
 - Mettre en cohérence l'architecture et le contenu des épreuves avec les attendus de l'employeur et la professionnalisation renforcée des parcours de formation ;
 - Faire évoluer la composition des jurys et leur mode de fonctionnement (nature des épreuves).
- 3. Intégrer la préprofessionnalisation comme une donnée structurante du parcours des futurs enseignants**
 - Accompagner le positionnement décalé du recrutement désormais en M2 par l'organisation en L2 et L3 de licences pré-professionnalisées et, pour les professeurs d'écoles, de parcours pluridisciplinaires assurant une maîtrise des fondamentaux en sciences et humanités.
- 4. Développer le pré-recrutement**
 - Assurer l'attractivité et l'ouverture sociale des métiers de l'enseignement par des pré-recrutements fondés sur des dispositifs de type EAD ou EAP et, durant le master, par un recours à l'apprentissage.
- 5. Clarifier et anticiper dès la licence l'orientation vers les métiers de l'enseignement**
 - Donner davantage de visibilité aux *parcours de formation initiale* par une présentation synthétique des attentes de l'Etat employeur.

6. Poursuivre l'évolution des ESPE, composantes universitaires, vers un modèle partenarial efficace et équilibré

- Enrichir l'adossé nécessaire de la formation des professeurs des 1^{er} et 2nd degrés à la *recherche dans le champ de l'éducation* comme fondement des pratiques et de leurs évolutions ;
- Favoriser de *nouvelles pratiques de GRH*, vers une prise en compte effective de la diversité des profils professionnels dans les équipes de formateurs ESPE, mais aussi dans les jurys des concours. Renforcer un dispositif de professeurs associés à la formation pour impliquer davantage les enseignants effectivement devant élèves ;
- Consolider la dimension économique et territoriale du modèle par une inscription détaillée dans *les contrats de site* ;
- Faire évoluer, en lien avec le MESRI et le HCERES, la procédure d'*accréditation* des ESPE et de l'évaluation des formations MEEF mesurant leurs performances sur la base d'indicateurs précis et partagés (réussite aux concours/pédagogies innovantes/composition des équipes de formateurs /recherche/ accompagnement dans l'entrée dans le métier...). S'inspirer de la de la procédure de type CTI.

Personnalités entendues au cours de la mission

Ministère de l'éducation nationale

- Christophe KERRERO, directeur de cabinet
- Jean-Marc HUART, directeur général de l'enseignement scolaire
- Yves CRISTOFARI, chef de service à la DGESCO
- Ghislaine DESBUISSONS, cheffe de la mission accompagnement et formation à la DGESCO
- Edouard GEFFRAY, directeur général des ressources humaines
- Florence DUBO, cheffe de service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire auprès du directeur général

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

- Philippe BAPTISTE, directeur de cabinet
- Nicolas CASTOLDI, directeur de cabinet adjoint
- Brigitte PLATEAU, directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- Laurent REGNIER, chef du département des formations

Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

- Michel COSNARD, président
- Jean-Marc GEIB, chef du département d'évaluation des formations

Conseil scientifique de l'éducation nationale

- Franck RAMUS, directeur de recherche au CNRS, Institut d'étude de la cognition

Inspections générales

- Jean-Richard CYTERMANN, chef de service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)
- Caroline PASCAL, doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)

Conférence des présidents d'université

- Gilles ROUSSEL, président
- François GERMINET, président de la commission formation

Réseau des ESPE

- Jacques GINISTIE, ancien président
- Brigitte MARIN, présidente
- Isabelle NEGRO, Olivier COMBACO, Mario COTTRON, Alain FRUGIERE, vice-présidents

Cour des comptes

- André BARBE, conseiller maître, président de la section chargée de l'éducation nationale/enseignement scolaire, de la jeunesse, des sports et de la vie associative au sein de la 3ème chambre
- Mireille RIOU-CANALS, conseiller maître

Recteurs

- Anne BISAGNI-FAURE, rectrice de l'académie de Toulouse
- Daniel FILATRE, recteur de l'académie de Versailles

Organisations syndicales

- SNES, Frédérique ROLLET
- SNESUP, Muriel CORET, Michela GRIBINSKI
- SNUIPP, Francette POPINEAU, Arnaud MALAISE
- SGEN-CFDT, Franck LOUREIRO, Christine BARRALIS

Lettre de mission



*Le Ministre de l'Éducation nationale Le Ministre de l'Enseignement supérieur, de
la Recherche et de l'Innovation*

Paris, le

09 JUIL. 2018

Madame l'Inspectrice générale,
Monsieur le Recteur,

Construire l'École de la confiance implique de recruter des professeurs capables d'incarner et de transmettre les valeurs républicaines comme les savoirs qui sont la condition de la réussite de nos élèves. Le corollaire de cette ambition est d'avoir une exigence forte en matière de sélection et de formation initiale et continue des professeurs. Sur le premier point, la masterisation fixe un niveau d'exigence cohérent mais qui peut être atteint selon des modalités différentes ; sur le second, les retours sur les formations délivrées par les ESPE font l'objet d'appréciations inégales.

Nos deux ministères ont d'ores et déjà engagé une réflexion sur l'amélioration de la formation initiale des professeurs et de son pilotage. La DGESCO, la DGESIP et la DGRH travaillent ainsi conjointement, en lien avec la conférence des présidents d'université et les ESPE, à la révision de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Ces travaux doivent permettre d'assurer un niveau et un contenu de formation plus homogène sur le territoire, et d'assurer un meilleur adossement des formations dispensées à la pratique, d'une part, et à la recherche, d'autre part.

S'agissant de la place des concours en revanche, la « masterisation » du recrutement des personnels enseignants dans le premier et le second degré a abouti à une situation dont l'efficacité est discutée. Près de 40% des étudiants admis aux concours du premier degré, et plus de la moitié de ceux admis aux concours du second degré, sont déjà titulaires d'un master 2. Concrètement, un fonctionnaire stagiaire sur deux suit donc un cursus en MEEF2 classique, ce qui l'oblige à rechercher, la même année, l'obtention d'un master et la titularisation. Ce croisement de deux logiques - une logique de diplomation et une logique de titularisation - conduit à un cursus particulièrement chargé, parfois difficilement vécu par les fonctionnaires stagiaires. Parallèlement, ceux qui sont déjà titulaires d'un master 2 sont réputés suivre un MEEF2 « adapté », dont l'expérience montre l'inégale mise en œuvre.

La place du concours doit donc être interrogée, afin de savoir si l'organisation actuelle peut être améliorée dans l'intérêt des fonctionnaires stagiaires comme de l'institution.

.../...

Madame Monique RONZEAU, Inspectrice Générale
Monsieur Bernard SAINT-GIRONS, Ancien Recteur

Au regard de vos compétences en la matière, nous avons souhaité vous confier une mission dont l'objectif est de faire des recommandations sur plusieurs questions essentielles liées à la place du concours :

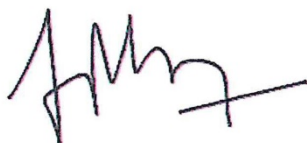
- Sans remettre en cause la masterisation, qui consacre un niveau d'études requis pour enseigner dans l'Ecole de la République, faut-il faire évoluer la place du concours dans le processus de recrutement ? Y a-t-il lieu de retenir des modalités différentes entre les concours de recrutement des professeurs du premier degré et de ceux du second degré ?
- Quelles conséquences tirer d'une éventuelle modification de la place du concours sur les ESPE et la formation qu'elles délivrent ?

Indépendamment de cette réflexion, nous vous demandons d'apporter votre expertise aux travaux en cours entre nos deux ministères, la CPU et les ESPE sur la refonte de l'arrêté du 27 août 2013, qui doit s'appliquer à compter de la rentrée 2019. Dans ce cadre, vous ferez aux services concernés toute proposition utile de nature à assurer la prise en compte optimale des besoins de l'Etat employeur et le meilleur pilotage de la formation.

Vous pourrez solliciter le concours des services compétents du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, notamment de la DGESCO, de la DGESIP et de la DGRH.

Votre rapport est attendu pour la fin du mois de septembre 2018.

Je vous prie de croire, Madame l'Inspectrice générale, Monsieur le Recteur, en l'assurance de ma considération distinguée.



Jean-Michel BLANQUER



Frédérique VIDAL