
La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation

RAPPORT N° 2014-071
SEPTEMBRE 2014

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
madame la secrétaire d'État chargée
de l'enseignement supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

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

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation

Septembre 2014

Pierre DESBIOLLES

Inspecteur général de l'éducation nationale

Monique RONZEAU

*Inspectrice générale de l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche*

RAPPORT DE SYNTHÈSE

PREMIÈRE PARTIE : MISE EN PLACE DE LA GOUVERNANCE ET CONFORMITÉ À L'ACCREDITATION

Pierre VINARD

Jean-Pierre BARRUE
Marc MONTOUSSE
Caroline PASCAL

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Monique RONZEAU

Michel ROIGNOT

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

DEUXIÈME PARTIE : ACCUEIL ET CONTENU DE LA FORMATION DES CONTRACTUELS ADMISSIBLES

Olivier GRENOUILLEAU

Isabelle MOUTOUSSAMY

Claude BERGMANN
Alain HENRIET
Pascal JARDIN
Reynald MONTAIGU
Carole SEVE

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Annie GALICHER

Inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

TROISIÈME PARTIE : CONTENU ET RÉALITÉ DU TRONC COMMUN DE FORMATION

Souâd AYADA

Myriem BOUZAHER
Frédéric CARLUER
Vincent DUCLERT
Monique DUPUIS
Bruno JEAUFFROY
Philippe LE GUILLOU
Jean-Michel SCHMITT

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

QUATRIÈME PARTIE : GESTION ACADÉMIQUE ET MOBILISATION DES FORMATEURS DE TERRAIN ET DES TUTEURS

Bernard ANDRÉ

Catherine BIAGGI

Christophe MARSOLLIER

Paul MATHIAS

Marie-Blanche MAUHOURET

Jean-Michel PAGUET

Michel REVERCHON-BILLOT

Bertrand RICHEL

Dominique TARAUD

Annie TOBATY

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Annaïck LOISEL

Inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

SOMMAIRE

Rapport de synthèse	1
Première partie : mise en place de la gouvernance et conformité à l'accréditation.....	33
Deuxième partie : accueil et contenu de la formation des contractuels admissibles.....	65
Troisième partie : contenu et réalité du tronc commun de formation	85
Quatrième partie : Gestion académique et mobilisation des formateurs de terrain et des tuteurs.....	121

RAPPORT DE SYNTHÈSE

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Le temps de l'installation des ESPE marqué par l'urgence et par une grande disparité de situations dans les académies	2
1.1. L'année 2013-2014 : une année de transition au cours de laquelle les acteurs universitaires et académiques se sont fortement mobilisés pour résoudre progressivement les difficultés de mise en œuvre.....	2
1.1.1. Des principes de gouvernance clairement définis, un calendrier contraint.....	2
1.1.2. La gouvernance des ESPE à l'épreuve des faits : une mise en œuvre laborieuse et complexe, mais un exercice globalement maîtrisé.....	4
1.2. Une gestion maîtrisée de l'accueil et de l'affectation des lauréats des concours exceptionnels (CAD), même si le caractère transitoire du dispositif n'a pas suscité un égal investissement de la part de tous les acteurs	6
1.2.1. Un bilan positif en matière d'accueil et d'affectation des contractuels admissibles	6
1.2.2. De nouvelles relations à inventer entre les acteurs, en particulier entre les ESPE et les tuteurs de terrain	9
2. Une réforme ambitieuse dont la mise en œuvre doit être évaluée sur la durée	11
2.1. À moyen terme, d'importants défis à relever pour réussir la consolidation de la réforme	11
2.1.1. Le tronc commun à l'épreuve des réalités: passer des intentions déclarées à la mise en œuvre effective	11
2.1.2. La mobilisation des formateurs, à la recherche d'un nouveau positionnement et d'une professionnalisation accrue	14
2.1.3. Un modèle économique en devenir	17
2.2. Mieux répondre aux enjeux qualitatifs sur le long terme : des perspectives d'évolution qui doivent être précisées	18
2.2.1. Une évaluation indispensable des premiers constats opérés à l'issue de l'année d'installation.....	18
2.2.2. Un positionnement institutionnel encore fragile et appelé à évoluer.....	20
2.2.3. La nécessité d'un dispositif de suivi des ressources humaines mobilisées sur le projet ESPE.....	22
2.2.4. Une gouvernance de la recherche qui reste à construire.....	23
2.2.5. La deuxième année de master MEEF et le défi de la formation en alternance.....	24
2.2.6. Une formation continue encore embryonnaire	25
Conclusions	26
3. Préconisations	28
3.1. Maintenir pilotage, suivi, accompagnement et évaluation de la réforme à un niveau national.....	28

3.1.1.	<i>Pilotage et suivi</i>	28
3.1.2.	<i>Accompagnement</i>	29
3.1.3.	<i>Évaluation</i>	29
3.2.	Renforcer l'identité de chaque ESPE.....	29
3.3.	Travailler à la cohérence de la formation professionnalisante.....	30
3.3.1.	<i>L'ESPE et ses partenaires</i>	30
3.3.2.	<i>Les formations</i>	30
3.3.3.	<i>Les formateurs</i>	31

Introduction

Le programme de travail annuel 2013-2014 des inspections générales de l'éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) comporte une mission conjointe sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), inscrite au titre de l'enseignement scolaire et universitaire. La construction des ESPE est un enjeu majeur pour les universités et pour l'éducation nationale. C'est par l'observation de l'émergence d'une nouvelle forme de pilotage de la formation à travers les priorités et les démarches mobilisées que les inspections générales ont cherché à apprécier la réalité du processus de renouvellement de la formation des professionnels de l'enseignement et de l'éducation.

Cette mission se décline selon quatre thématiques distinctes mais complémentaires :

- mise en place de la gouvernance et conformité à l'accréditation ;
- accueil et contenu de la formation des contractuels admissibles ;
- contenu et réalité du tronc commun de formation ;
- gestion académique et mobilisations des formateurs de terrain et des tuteurs.

Ces thématiques intègrent les dimensions scolaires et universitaires, répondant en cela au cahier des charges de la mise en place des ESPE et des masters. Leur cohérence, le choix d'une même méthode de travail fondée sur des entretiens et sur la volonté de ne pas « surcharger » les équipes des ESPE qui travaillaient déjà à flux tendus, ont conduit la mission à les traiter de façon globale et à faire trois choix méthodologiques :

- établir un questionnaire commun permettant d'organiser systématiquement des visites de sites communes ;
- se déplacer en deux vagues – janvier /février 2014 et mars/avril 2014 – dans dix ESPE représentatives de la diversité à la fois des projets, de leur état d'avancement et des situations académiques et universitaires. Le choix des académies s'est fondé sur l'examen des dossiers d'accréditation déposés par les ESPE. Les ESPE retenues ont donc été, par ordre alphabétique : Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lyon, Paris, Rouen et Versailles ;
- rencontrer dans la mesure du possible l'ensemble des responsables des universités (président, vice-présidents, directeur de l'ESPE), des académies (recteur, SGA, DRH, corps d'inspection), ainsi que des enseignants et des étudiants.

Les comptes rendus de ces visites ont permis d'établir une première liste de points d'attention spécifiques, d'identifier les initiatives transférables et de repérer les principales difficultés de mise en œuvre. La mission a également sollicité, quand cela s'est avéré nécessaire, les correspondants académiques IGAENR et/ou les services de l'administration centrale pour une étude approfondie de points particuliers. Enfin, une seconde visite sur les sites, ou sur des sites non retenus dans la première phase, ciblée cette fois sur des points particuliers, a été organisée au cours des mois d'avril et de mai.

Le libellé de la mission confiée aux inspections générales ne comprenait donc pas l'ensemble des questions liées à l'installation des ESPE au cours de l'année 2013-2014 et reposait sur le choix de quatre thématiques jugées prioritaires pour une première évaluation de l'application de la réforme de la formation des enseignants. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, la mission s'est naturellement interrogée sur d'autres aspects de cette réforme qui dépassaient le périmètre ainsi défini et qui conditionnaient tout autant la réussite de sa mise en œuvre.

Le présent rapport comprend une synthèse des analyses thématiques effectuées par la mission, synthèse qui se conclut sur une liste de préconisations. Suivent les quatre parties plus spécifiques aux quatre thématiques inscrites au programme annuel de travail des inspections générales.

1. Le temps de l'installation des ESPE marqué par l'urgence et par une grande disparité de situations dans les académies

1.1. L'année 2013-2014 : une année de transition au cours de laquelle les acteurs universitaires et académiques se sont fortement mobilisés pour résoudre progressivement les difficultés de mise en œuvre

Le premier défi à relever pour les nouvelles ESPE consistait à mettre en place leurs instances, telles qu'elles avaient été définies par les lois n° 2013-595 de refondation de l'École du 8 juillet 2013 et n° 2013-660 du 22 juillet 2013 portant création des ESPE, complétées par plusieurs textes réglementaires. Les ESPE y sont définies comme des composantes internes des universités, ce positionnement étant essentiel au regard de l'objectif d'universitarisation à atteindre, et qui doit permettre l'émergence, pour les enseignants, d'une formation originale et spécifique pleinement intégrée aux formations diplômantes au grade de master.

Le cadre législatif de 2013 définit clairement les principes généraux de gouvernance qui doivent présider au fonctionnement des nouvelles écoles et qui ont pour enjeu principal de permettre à des communautés éducatives différentes de se rapprocher au service d'une nouvelle formation universitaire professionnelle des enseignants. Afin d'accompagner cette évolution, il revenait à l'ensemble des acteurs concernés (université intégratrice, universités partenaires, services académiques, personnels de l'ESPE) de se mobiliser avec détermination pour franchir l'étape de l'installation des nouvelles instances dans un calendrier particulièrement serré et selon des modalités pratiques qui n'étaient pas encore totalement maîtrisées. Nous verrons plus loin que la mission a pu vérifier dans l'ensemble des académies visitées que cette mobilisation a de fait été la clé de la réussite de cette première phase d'installation.

1.1.1. Des principes de gouvernance clairement définis, un calendrier contraint

Les lignes de force de la réforme se retrouvent dans l'organisation de la gouvernance des ESPE : des missions plus étendues que celles des ex IUFM, puisque les nouvelles écoles vont assurer la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'éducation, et ce de la maternelle au supérieur ; de nouvelles formes de coopération renforcée entre les

universités et leurs composantes, mais aussi entre les différents champs disciplinaires, entre les universités, les services académiques et les établissements scolaires ; une articulation affirmée *avec la recherche* ; un nouveau statut de composante interne qui introduit un lien étroit avec l'université ; un rôle de maître d'ouvrage de la politique de formation ; et enfin un positionnement unique sur le territoire académique.

Il faut tout d'abord rappeler que des dispositions très précises figurent dans la loi du 8 juillet 2013 précitée concernant les conditions de fonctionnement des ESPE. Celles-ci sont initialement constituées au sein d'un EPSCP¹ ou bien d'un EPCS² et sont habilitées à délivrer un master dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Un processus d'accréditation est prévu à partir d'un cahier des charges de la formation, l'accréditation conjointe du MESR et du MEN³ étant accordée pour une durée de cinq ans ou, plus rarement, d'un an.

Les modalités de gouvernance des ESPE sont organisées autour de deux instances principales : un conseil d'école (CE) et un conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP) ; s'y ajoute le cas échéant un (ou plusieurs) conseil(s) de perfectionnement.

Le président du conseil d'école est élu parmi les personnalités extérieures désignées par le recteur ; le directeur de l'école est nommé pour un mandat de cinq ans par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale⁴, sur proposition du conseil d'école.

La loi a de plus précisé les attendus ayant trait à la période transitoire d'installation des ESPE :

- un *administrateur provisoire* est nommé par le recteur sur proposition des présidents des établissements de rattachement de l'ESPE ;
- une *commission des statuts* est instituée, chargée de l'élaboration des statuts de l'école, avec en particulier la composition du conseil d'école ;
- à l'issue des élections des membres du CE, celui-ci une fois constitué *élit un président* et donne un avis aux deux ministères sur les candidatures au poste de directeur ;
- *le conseil d'orientation scientifique et pédagogique* est constitué après l'élection du conseil d'école. Il est composé à 50 % par des représentants de l'établissement intégrateur et des universités partenaires, et à 50 % par des personnalités extérieures. Celles-ci sont désignées pour moitié par le recteur d'académie et pour moitié par le conseil de l'école.

¹ Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel.

² Établissement public de coopération scientifique. Les EPCS ont été supprimés par la loi relative à l'enseignement supérieur et de la recherche de 2013. Au terme « EPCS » ont succédé les termes de PRES (pôle recherche et d'enseignement supérieur) et désormais de COMUE (communauté d'universités et établissements).

³ Jusqu'au 2 avril 2014, les deux ministères n'en formaient plus qu'un seul après cette date.

⁴ Idem.

Le dispositif pensé par le législateur visait à traduire et à équilibrer la représentation, dans les nouvelles instances, des principaux partenaires du projet porté par l'ESPE, et singulièrement des universités et des autorités académiques : la mission a pu constater que, dans la grande majorité des académies, cet objectif avait été atteint, malgré des accidents de parcours et des retards que l'on ne doit pas ignorer.

Une autre caractéristique aura marqué la phase d'installation des instances : *les contraintes du calendrier*. Les arrêtés fixant respectivement le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, le cadre national des formations, les modalités d'accréditation des ESPE et le décret relatif aux conseils des ESPE ont été publiés entre juillet et fin août 2013. Les arrêtés d'accréditation des trente écoles le sont le 31 août pour une ouverture le 1^{er} septembre. Dans cinq ESPE, l'habilitation n'a été accordée que pour un an (Grenoble, Lyon, Toulouse, Versailles, Paris).

Au-delà de ce calendrier contraint imposé par les deux ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche pour mener la procédure d'accréditation, il faut ajouter les délais dans lesquels ont dû être conduites les opérations destinées à permettre la constitution des instances. Cette seconde urgence a d'emblée contraint les responsables universitaires et académiques à structurer le dialogue entre les différents partenaires ; certains diront que ce mouvement s'est opéré dans la douleur, « à marche forcée », mais le résultat est qu'à la fin de l'année 2013-2014 les trente ESPE disposaient d'un conseil d'école, d'un COSP (même si, dans certaines académies, celui-ci n'avait pu encore se réunir à la fin du mois de mai) et le plus souvent d'un ou de conseil(s) de perfectionnement. Presque tous les directeurs étaient nommés, les présidents élus par les conseils, les règlements intérieurs en passe d'être votés.

1.1.2. La gouvernance des ESPE à l'épreuve des faits : une mise en œuvre laborieuse et complexe, mais un exercice globalement maîtrisé

Il est certain que toutes les opérations ayant trait à la mise en place des instances se sont déroulées dans un contexte difficile et juridiquement non stabilisé, les interlocuteurs de la mission l'ont évoqué à de nombreuses reprises. À l'heure d'un premier bilan, plusieurs points doivent être soulignés :

- le rôle des recteurs-chanceliers des universités a été essentiel : ils ont su rapidement réunir autour d'eux au sein de structures *ad hoc* (comités de pilotage), les représentants des universités, de l'ESPE et des services académiques. L'importance du travail de coordination et de régulation effectué par *les comités de pilotage ou comités de suivi* mis en place par les recteurs dès la phase préparatoire et qui perdurent dans le dispositif, leur composition restreinte, leur capacité à conduire des arbitrages sur des sujets sensibles, sont autant de facteurs qui ont favorisé l'émergence d'une vision commune entre les universités et le rectorat ;
- de la même façon, *les chefs de projet et les administrateurs provisoires* se sont révélés des acteurs déterminants dans la phase préparatoire, certaines académies ayant choisi de constituer des binômes de chefs de projet réunissant un universitaire et le doyen des IA-IPR ;

- des difficultés certaines dans la *préparation des élections*, en particulier de constitution et de fiabilité des listes électorales, ont été relevées dans la plupart des académies, sans oublier le difficile respect de la parité qui a conduit à de nombreux ajustements ; mais ces difficultés ont été surmontées dans les délais impartis.

Les premières décisions des conseils d'école ont essentiellement porté sur l'élection du président et le classement des candidatures au poste de directeur de l'ESPE : dans le premier cas, les élections se sont déroulées globalement sans difficulté notable et ont abouti à l'élection de personnalités à la légitimité incontestée ; en revanche, dans le second cas, il n'en a pas été de même, l'élection du futur directeur concentrant toutes les tensions liées à l'application de la réforme et qui n'attendaient qu'une occasion pour se manifester. Certaines académies ont même connu une situation de conflit aigu quand le choix du ministère s'est porté in fine sur un candidat qui n'avait pas été positionné au premier rang par le conseil d'école. Mais dans de nombreuses autres académies, le consensus a pu être atteint, soit autour d'une personnalité universitaire, y compris extérieure au territoire, reconnue pour sa capacité à fédérer les énergies autour d'un même projet, soit autour d'une personnalité déjà fortement implantée, parfois même précédemment administrateur provisoire de la structure.

Le calendrier de mise en place des conseils d'orientation scientifique et pédagogique s'est trouvé perturbé par les péripéties liées à l'élection des directeurs d'ESPE, ce qui explique qu'ils aient été composés tardivement, généralement au cours du troisième trimestre, et qu'ils n'aient pas pu se réunir très souvent avant la fin de l'année scolaire. Il en a été de même pour les conseils de perfectionnement, prévus généralement au niveau des parcours, qui constituent un outil potentiellement intéressant au profit de la professionnalisation de la formation grâce à l'intervention significative des corps d'inspection et l'implication de toutes les composantes concernées par la formation des enseignants. Sur ce point, la mission estime qu'il faut être attentif au développement et au fonctionnement effectif de ces instances de pilotage, qui peuvent se révéler précieuses pour affiner les maquettes par rapport au projet initial.

Eu égard à la période d'intervention de la mission et à la date effective d'installation des conseils, il est prématuré de porter le moindre jugement sur les équilibres qui vont s'instaurer entre les différentes instances mises en place au sein des ESPE et sur le poids relatif de ces instances dans le processus complexe de décision relevant par ailleurs des universités intégratrices. Se pose en particulier la question du fonctionnement effectif des organes exécutifs (conseil d'école et directeur) et de leur articulation avec le conseil d'orientation scientifique et pédagogique, compte tenu des caractéristiques respectives de ces instances :

- *un conseil d'école* qui administre l'ESPE, adopte les règles relatives aux examens et au contrôle des connaissances ainsi que le budget de l'école, approuve les contrats pour les affaires intéressant l'école, mais soumet au conseil d'administration (CA) de l'établissement de rattachement la répartition des emplois et voit l'allocation de ses moyens encadrée par un contrat d'objectifs et de moyens (COM), conclu avec l'université intégratrice ;
- *un directeur de l'école* qui « prépare » et « assure l'exécution » des délibérations du conseil de l'école, et « nomme les membres des jurys d'examen ». Il a par ailleurs « qualité pour signer », au nom de l'EPCS ou de l'EPSCP, « les conventions relatives à l'organisation des enseignements ». L'exécution de ces

conventions n'intervient qu'après approbation par le président de l'EPCS ou de l'EPSCP et vote du CA de l'établissement ;

- *un conseil d'orientation scientifique et pédagogique* qui contribue à la réflexion sur les grandes orientations relatives à la politique partenariale et aux activités de formation et de recherche de l'école, et dont le rôle en matière de pilotage de l'ESPE peut également être déterminant.

La cohérence des décisions du CE et du CA de l'université dont dépend l'ESPE peut également être mise à rude épreuve, aucune disposition ne permettant de régler un éventuel désaccord entre les votes exprimés par les deux instances. De même, c'est bien le président du CA de l'université intégratrice qui représente juridiquement l'ensemble des partenaires associés au projet porté par l'ESPE. Comment les autres établissements partenaires vont-ils trouver leur place dans une gouvernance centrée sur l'université de rattachement ?

Le choix de créer une composante avec un statut particulier aura inévitablement des conséquences à moyen terme en matière de gouvernance : sur de nombreux points, il conviendra d'examiner sur la durée quelles seront les procédures mises en place et les pratiques qui se développeront ; par exemple en matière de composition des comités de sélection pour le recrutement des enseignants-chercheurs, de nomination des jurys, de définition des modalités de contrôle des connaissances, du choix des enseignants et des équipes pédagogiques, de la construction de ses propres diplômes par l'ESPE.

Ce véritable « établissement dans l'établissement » pose aussi la question de la définition d'une composante universitaire et de sa marge d'autonomie au moment même où les universités depuis la loi sur les responsabilités et libertés des universités (LRU) de 2007 se sont réorganisées en développant des services centraux de plus en plus professionnalisés et mutualisés à l'échelle de l'ensemble de l'établissement ; enfin, derrière le questionnement sur une supposée autonomie excessive des ESPE, certains n'expriment-ils pas en réalité une autre inquiétude, celle d'un retour à la politique « isolationniste » des ex IUFM ?

S'il est indispensable de l'avis de tous qu'un suivi de la mise en place des ESPE soit poursuivi au cours de l'année 2014-2015, il serait intéressant d'y inclure le fonctionnement des différentes instances à travers l'examen des décisions prises relatives au pilotage de l'école, à l'affectation et à la répartition des moyens, à la définition et à l'application de son projet pédagogique et de recherche.

1.2. Une gestion maîtrisée de l'accueil et de l'affectation des lauréats des concours exceptionnels (CAD), même si le caractère transitoire du dispositif n'a pas suscité un égal investissement de la part de tous les acteurs

1.2.1. *Un bilan positif en matière d'accueil et d'affectation des contractuels admissibles*

Les opérations d'accueil et d'affectation des contractuels admissibles doivent être examinées dans le contexte transitoire et spécifique de cette année scolaire : en 2013, deux sessions de concours ont été organisées, le concours 2013 et une session exceptionnelle anticipée

pour 2014. Les modalités d'organisation de la session exceptionnelle avaient pour objectif de préparer les futurs lauréats à leur entrée dans le métier par l'introduction d'une séquence de professionnalisation d'une durée équivalente à un tiers temps. Candidats aux concours 2014 dont les épreuves écrites d'admissibilité ont donc été organisées en juin 2013, les admissibles se sont vu proposer un contrat équivalent à un tiers temps des obligations réglementaires de service d'un personnel titulaire d'enseignement ou d'éducation, rémunéré à hauteur d'un mi-temps.

Parallèlement les admissibles ont poursuivi leurs études en deuxième année de master (hormis ceux déjà titulaires d'un master ou bénéficiant d'un titre équivalent) et ont préparé les épreuves d'admission du concours. À la rentrée 2014, les admis seront fonctionnaires stagiaires et auront à assurer un service complet.

Les services académiques aidés des corps d'inspection ont dû tout d'abord mener un important travail d'information en amont et adapter les procédures à ce public très diversifié. La proposition anticipée de contrats d'enseignement, le recensement des intentions des candidats, le repérage des berceaux de stage, des rendez-vous individuels dès réception des résultats d'admissibilité, ont permis d'effectuer, fin juillet-mi-août 2013, des affectations dans des conditions tout à fait satisfaisantes. Même si ces opérations ont été particulièrement lourdes et délicates, notamment en Île-de-France, le résultat final est une réussite : un taux élevé d'acceptation des contrats, peu de démissions, une affectation sur le premier ou le deuxième de leurs vœux dans le second degré.

L'accueil réservé par les académies aux contractuels admissibles a été de l'avis des intéressés eux-mêmes très apprécié : organisé fin août, d'une durée de deux jours minimum, souvent en présence du recteur, il a pris des formes diverses et permis de leur présenter *le déroulement et les enjeux de leur année d'exercice ainsi que leur nouvel environnement professionnel*⁵. En revanche, en ce qui concerne les modalités d'affectation, la volonté d'affecter les contractuels admissibles à proximité des lieux d'enseignement supérieur combinée au souci de ne pas les affecter dans des établissements des zones sensibles a pu engendrer des difficultés réelles d'adéquation des vœux des candidats aux supports disponibles.

Globalement, pour accompagner les étudiants en cours de formation, la mission a constaté une mobilisation certaine tant des établissements que des tuteurs de terrain. Ainsi, *dans le premier degré*, ce sont les professeurs d'écoles maîtres formateurs (PEMF) et les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) qui ont été chargés de ce tutorat et qui ont suivi deux à trois contractuels admissibles. Certains tuteurs désignés ont déclaré ne pas se sentir suffisamment compétents pour encadrer un contractuel dans la mesure où ils intervenaient dans des classes d'un niveau différent de celui du contractuel, voire un cycle différent.

Dans le second degré, on ne relève pas de difficultés importantes pour trouver les tuteurs, qui ont majoritairement été affectés à un seul stagiaire et étaient en poste dans l'établissement d'affectation du contractuel afin de permettre des échanges pédagogiques. Les contractuels rencontrés par la mission se sont unanimement montrés satisfaits de l'aide précieuse qui leur a

⁵ Circulaire de la DGRH n° 2013-079 du 23 mai 2013 adressée aux recteurs.

été apportée par leur tuteur, notamment pour la conception des leçons ou encore la connaissance des exigences institutionnelles.

Au-delà des procédures d'affectation et d'accompagnement à la rentrée des contractuels admissibles, reste posée *la question de la poursuite de leur parcours universitaire en master* tout au long de l'année 2013-2014. Les premiers constats montrent en effet que l'équilibre a été difficile à atteindre entre l'aménagement d'une formation alternée composée d'une expérience de l'enseignement réalisée dans le cadre d'un contrat à temps incomplet, d'une part, et l'organisation, par les universités en charge de la formation des maîtres, de formations professionnalisantes, d'autre part.

Si le calendrier de l'année a bien été adapté, si les contrats ne dépassent pas un tiers temps, il est certain que ces étudiants admissibles ont dû satisfaire aux exigences d'un master qui n'avait pas été conçu pour un temps aussi important de professionnalisation et à l'obligation d'assurer leur service sur le terrain. Les étudiants rencontrés par la mission ont insisté sur la surcharge de travail qui en a découlé pour eux et sur les aménagements des cursus très variables d'un master à l'autre. Le temps de formation n'a été que peu allégé, les contenus des cours n'ont pas été ajustés à ce public spécifique.

Notons que ces difficultés ont été encore plus aiguës pour les admissibles aux concours de l'enseignement professionnel (CAPLP), puisque souvent engagés dans un master monodisciplinaire dans les disciplines générales, il leur fallait se préparer à des épreuves d'admission différentes de leur cursus initial. Que ce soit dans les disciplines générales ou professionnelles, les admissibles n'ont pas trouvé, dans nombre de cas, de cursus MEEF adapté dans leur université, soit parce qu'il n'existait pas, soit parce qu'il n'était pas ouvert, faute d'effectifs suffisants. Des réponses assez disparates ont pu être apportées localement, allant par exemple de l'absence d'inscription pour ceux qui étaient déjà titulaires d'un master, à une inscription dans un master connexe.

La question reste posée pour les années à venir de la gestion des formations à faibles flux : chaque ESPE peut-elle se permettre d'assurer de telles formations ? Ne faudrait-il pas permettre à certaines ESPE de se spécialiser dans la préparation de certains cursus MEEF à faibles effectifs, en particulier lorsque des COMUE se seront mises en place qui rassembleront plusieurs ESPE, permettant ainsi des partenariats privilégiés et des « échanges » d'étudiants au cours de leur formation (par exemple entre la première et la deuxième année de master) ?

Enfin, il demeure une catégorie quelque peu oubliée cette année, *celle des admissibles déjà titulaires d'un M2, des lauréats du troisième concours ou dispensés d'un master*, qui recouvre il est vrai une très grande diversité. De plus, et on peut se demander si cela avait été bien anticipé, elle représente une proportion non négligeable des admissibles : un peu plus de la moitié des lauréats.

Force est de constater que les académies ont découvert cette diversité en juillet, après les résultats de l'admissibilité. S'agissant des actions de formation professionnalisantes, elles ont dû, avec les universités et les ESPE, inventer des solutions au cas par cas. Dans la grande majorité des situations, les universités ont proposé à ces admissibles de suivre, au sein des

MEEF existants, les modules relatifs à la préparation des épreuves d'admission. Cependant, elles ont mis en place des droits d'inscription correspondant à l'inscription à une année complète de master, voire très largement supérieurs lorsque leur montant était fixé par référence aux tarifs de la formation continue. Rares sont les cas mentionnés où les droits ont été minorés pour tenir compte du faible nombre de modules suivis.

1.2.2. De nouvelles relations à inventer entre les acteurs, en particulier entre les ESPE et les tuteurs de terrain

Au titre des insuffisances du dispositif provisoire mis en place cette année, il faut regretter que *les liens entre le terrain et les ESPE* aient été manifestement en deçà de ce qu'ils étaient censés être, en particulier dans la relation tuteur-formateur de l'ESPE, les inspecteurs étant restés les principaux interlocuteurs des tuteurs. À l'évidence, surtout dans le second degré, les tuteurs ont été plutôt choisis en fonction de critères de « proximité » par rapport à l'établissement où était affecté le contractuel que pour leur expérience en matière d'accompagnement d'enseignants débutants ; ce qui rendait encore plus indispensable leur sensibilisation, voire leur formation, aux différents aspects de leur fonction. De même, les directeurs d'école et chefs d'établissement n'ont joué qu'un rôle d'ordre administratif dans l'accueil des contractuels admissibles, n'étant pas associés au suivi qualitatif de leur parcours.

Le constat sur ce point est largement partagé, beaucoup déplorant que les formateurs de l'ESPE n'aient pas investi un champ qui leur était naturellement ouvert ; rappelons à titre d'exemple, que les étudiants en cours de master MEEF étaient censés bénéficier de visites conseils de la part de leurs formateurs universitaires. Il semblerait que ces visites aient été rares, sûrement pour des raisons de nature différente, manque de disponibilité certainement, mais aussi prise en compte jugée insuffisante des visites dans le calcul de leur service. En revanche, chacun s'accorde à noter l'investissement des tuteurs de terrain qui ont su apporter un appui précieux pour la prise en main des classes, la construction des séquences d'enseignement, voire pour la préparation des épreuves d'admission.

De même, si le dispositif transitoire mis en place cette année a globalement bien fonctionné, c'est en grande partie grâce à l'investissement consenti par les services académiques, qui ont su dès la rentrée scolaire 2013 accueillir, affecter, et rechercher des tuteurs, accompagner cette population à la fois spécifique et très hétérogène.

Du côté des contractuels, la perception n'est toutefois pas aussi positive, beaucoup se déclarant déçus et critiques vis-à-vis des formations reçues, tout en reconnaissant la valeur du travail réalisé sur le terrain. De nombreuses difficultés sont apparues, dues en grande partie à une communication insuffisante entre les ESPE, les formateurs de terrain et les EPLE, mais aussi au manque de temps et de disponibilité pour accomplir toutes les tâches qui leur incombaient : réussite au concours, obtention du M2, stage en responsabilité et mémoire.

Le fait est que, au-delà d'un accueil généralement bien réalisé, le suivi des contractuels admissibles n'a pas constitué une priorité, d'autant que ce dispositif transitoire n'était prévu que pour une année. Les tensions internes n'ont pas facilité les choses, nées d'une gestion difficile entre les différents corps (universitaires et professeurs du second degré) du fait d'un

« choc des cultures » et d'une réorganisation des responsabilités pédagogiques dans les masters MEEF.

De surcroît, les liens entre ESPE, chefs d'établissement et tuteurs n'ont souvent été, dans le meilleur des cas, qu'assez formels. Du fait des agendas et de la nécessité de faire vite, il est rare que des réunions, en amont ou en cours de processus, aient permis de rassembler ces différents acteurs. On regrette généralement, de la part des ESPE, une absence de concertation, des consignes descendantes et floues, un faible suivi du terrain. Les liens avec l'inspection sont demeurés ténus et plus le fait d'actions individuelles que d'une organisation d'ensemble.

La plupart des acteurs ont donc eu le sentiment d'un manque de visibilité sur leur place et leur rôle effectif dans le dispositif. Certains ont exprimé la crainte que les ESPE reproduisent ce qui se faisait à l'IUFM à l'identique, l'impression étant que, fondamentalement, rien n'avait encore vraiment changé pour l'instant.

À l'aune de ces constats, se pose la question de la portée du dispositif mis en place cette année. Peut-il être considéré comme une expérimentation en vue de la mise en œuvre de l'alternance dans la formation des enseignants, ou n'est-il absolument pas transposable dans le futur ? À première vue, il est possible de considérer qu'il a surtout permis de mettre en lumière, d'une part certains écueils à éviter pour la mise en place d'une réelle alternance et d'une articulation entre formation universitaire, préparation au concours et formation professionnelle ; d'autre part, des éléments incontournables pour la mise en œuvre d'une alternance efficace : nécessité d'informations sur les exigences d'une formation master en direction des chefs d'établissement et des tuteurs, prise en compte par les formateurs des exigences de la professionnalité enseignante, notamment pour définir les thématiques du mémoire de master, relations plus fortes entre formateurs universitaires et formateurs de terrain, détermination en amont des rôles de chacun, en particulier en termes d'évaluation des étudiants.

En conséquence, il apparaît à la mission que le dispositif permettant d'assurer aux admissibles du concours exceptionnel une première expérience significative d'enseignement a été clairement perçu par l'ensemble des acteurs comme un dispositif transitoire qu'il a fallu mettre en place dans l'urgence tout en ayant à gérer d'autres priorités. L'impression d'avoir fait « au mieux » prévaut. La mission a relevé une grande diversité de situations selon les académies et les disciplines, mais tient à souligner la réelle mobilisation d'ensemble pour faciliter les premiers pas professionnels de ces futurs enseignants.

Il n'en demeure pas moins qu'un accompagnement des lauréats des concours exceptionnels à leur prise de fonctions à la rentrée 2014 est nécessaire et ne sera efficace qu'à condition de prendre véritablement en considération la réalité des profils des lauréats, qu'ils aient accepté ou non un contrat au cours de l'année 2013-2014.

2. Une réforme ambitieuse dont la mise en œuvre doit être évaluée sur la durée

2.1. À moyen terme, d'importants défis à relever pour réussir la consolidation de la réforme

2.1.1. *Le tronc commun à l'épreuve des réalités: passer des intentions déclarées à la mise en œuvre effective*

La création des masters MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) au sein des ESPE constitue une étape essentielle dans la mise en œuvre de la loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'École. Ces masters, préparés dans quatre mentions (premier degré, second degré, encadrement éducatif, pratiques et ingénierie de la formation), sanctionnent une formation initiale de niveau bac + 5 dispensée sur quatre semestres. Cette formation « permet d'acquérir, de manière progressive et intégrée, un haut niveau de compétences professionnelles, tant disciplinaires que didactiques et scientifiques, ainsi que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier »⁶. Est ainsi affirmé qu'enseigner est un « métier qui s'apprend » et que les futurs professeurs doivent acquérir, dans un continuum de formation correspondant à une professionnalisation progressive et intégrée, une identité professionnelle saillante.

La formation dispensée dans les masters MEEF comprend un « *tronc commun de formation proposé à tous les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* ». Ce tronc commun occupe une place stratégique dans l'architecture des masters MEEF : il vise l'acquisition de *compétences professionnelles communes* à l'ensemble des membres de la communauté professorale et éducative. L'intention qui anime sa conception est ainsi la constitution progressive d'une culture professionnelle commune et opérationnelle : *culture commune* car partagée par tous ceux qui se destinent aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ; *culture opérationnelle* car elle inclut l'acquisition de « gestes professionnels »⁷ et d'un ensemble de connaissances à fort impact sur l'ingénierie de la transmission des savoirs. La reconnaissance de cette culture commune au terme de la formation initiale et sa ferme acquisition dans le cadre de la formation continue conditionnent la rénovation de la formation des enseignants. Elles sont par là même au cœur de la refondation de l'École.

Si la plupart des acteurs des ESPE rencontrés par la mission reconnaissent la pertinence d'un tronc commun ainsi que son rôle crucial dans la réforme de la formation des enseignants et des éducateurs, des difficultés de fond et de forme, de définition et de mise en place, accompagnent et parfois même ont compromis l'établissement d'un réel tronc commun de formation. Alors que le tronc commun devrait porter l'essentiel du projet de rénovation et constituer le maillon fort de la formation réformée des enseignants dans les masters MEEF, la

⁶ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », titre II, article 5.

⁷ 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 ».

mission a constaté qu'il semble parfois devenir ce maillon faible qui cristallise les résistances et rappelle le poids du passé.

Une conception et une mise en œuvre peu convaincantes

Les constats de la mission sont souvent douloureux concernant la réalité du tronc commun telle qu'elle a pu l'observer dans les ESPE visitées. Certes, nombreuses sont les raisons qui peuvent expliquer que le temps nécessaire à la réflexion ait manqué lorsqu'il s'est agi de concevoir un tronc commun dans l'urgence d'une maquette à soumettre à l'accréditation, sans que des contours précis n'aient été donnés et alors que les ESPE pouvaient estimer avoir d'autres priorités. Le temps nécessaire à la collégialité ne semble pas non plus avoir été trouvé : ni les acteurs de l'académie, corps d'inspection et équipes de formateurs, ni les enseignants-chercheurs autres que ceux de l'ESPE, n'ont été véritablement associés à la conception-même du tronc commun, soit qu'ils aient été mis à l'écart, soit qu'eux-mêmes n'aient pas considéré comme essentielle cette partie de la formation.

Bien souvent, l'enseignement dispensé cette année dans le tronc commun est apparu à la mission comme se résumant à une superposition de thématiques abordées sans cohérence, souvent recyclées de la formation dispensée naguère dans les IUFM, condensées sur une durée (trop) courte du fait parfois d'une maquette trop ambitieuse, rarement ancrées dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, enfin, peu soucieuses d'une évaluation de compétences professionnelles pourtant annoncée dans les maquettes des concours. Le choix des modalités d'enseignement elles-mêmes a souvent semblé arbitraire, l'évaluation du degré d'acquisition des compétences professionnelles par les étudiants peu réfléchi. L'esprit même du tronc commun paraît avoir été parfois mis à mal, soit que les enseignements dispensés ne coïncidaient pas avec ceux présentés dans les maquettes, soit à travers la mise en œuvre de troncs communs « semi-transversal » ou « spécifiques » à certains étudiants, soit que les thèmes abordés aient davantage répondu à des priorités académiques qu'à l'objectif d'acquisition d'une culture commune.

À ces failles dans la conception et dans la mise en œuvre pédagogique du tronc commun au sein des ESPE se sont superposées des difficultés d'organisation dont les premières victimes ont été les étudiants : enseignements prévus mais au final non dispensés, calendriers incompatibles avec les stages en EPLE, chevauchant celui des concours ou celui des vacances scolaires, compromettant les interventions des personnels de l'éducation nationale.

Un bilan mitigé pour la mission, un scepticisme des étudiants qui restent à convaincre

De ses observations et analyses, la mission tire donc un bilan mitigé. Si certaines ESPE ont su concevoir et mettre en œuvre un tronc commun de formation fidèle aux recommandations ministérielles, d'autres peinent à structurer cette partie importante de la formation dispensée en ESPE en s'appuyant sur ce qui en constitue l'horizon, à savoir la professionnalisation des enseignants et éducateurs et leur progression dans la construction d'une culture commune. La parole et les réflexions des étudiants rencontrés sont à ce titre significatives. La plupart d'entre eux jugent intéressants et formateurs les enseignements du tronc commun. Mais ils ne les perçoivent pas encore comme un facteur de réussite au concours auquel ils se présentent,

ni comme un facteur de professionnalisation à même de les préparer à entrer dans le métier. Leurs propos sont parfois sévères à l'égard d'une formation qu'ils estiment souvent trop lourde et dont ils doutent de l'utilité effective.

Sans amoindrir un tel jugement, il convient certainement de le relativiser en l'inscrivant dans le temps. La mission a recueilli les appréciations et analyses des étudiants inscrits en première année de master MEEF, à la fin du premier semestre ou au début du second semestre. La perception qu'ils avaient du tronc commun de formation était inévitablement partielle, unilatérale, oblitérée par des préoccupations bien légitimes liées à la préparation des concours. Il faudrait sans doute solliciter leurs appréciations à deux moments à venir, décisifs dans leur parcours : à l'issue des concours de recrutement, une fois informés des résultats de l'admission à la session rénovée, et durant leur année de stage en responsabilité pour les lauréats des concours. C'est à la condition d'être articulée aux évolutions de parcours des étudiants qu'une évaluation du tronc commun de formation par les étudiants sera porteuse d'enseignements.

Des leviers à mobiliser rapidement

Des leviers existent pour faire évoluer le tronc commun de formation, ils doivent être rapidement mobilisés si l'on veut corriger la trajectoire dans l'esprit de la réforme :

- le pilotage national doit être maintenu : l'objectif d'acquisition de compétences professionnelles ancrées dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation doit être réaffirmé, sans cependant contester l'autonomie propre de chaque ESPE, traduite par un projet particulier ;
- structurer les interfaces : le tronc commun doit apparaître comme la dimension professionnelle d'une formation globale, qui mobilise tous les acteurs des ESPE, s'appuie sur l'alternance tout en se nourrissant de la diversité des situations et des réalités de terrain. Il s'agit de décroiser la formation en créant des interfaces avec :
 - les stages, qui permettent l'ancrage et la mobilisation dans la réalité du terrain des compétences développées par les enseignements du tronc commun,
 - la recherche, source d'innovations didactiques et pédagogiques,
 - la formation continue, les compétences du tronc commun ayant vocation à évoluer et à se développer tout au long de la carrière des enseignants et des éducateurs,
 - solliciter les instances des ESPE : afin que tous les acteurs se sentent concernés, conseils de perfectionnement et conseil d'orientation scientifique et pédagogique doivent être mobilisés sur l'évolution du tronc commun. Il est indispensable pour cela que les ESPE s'emparent de l'évaluation des enseignements de ce tronc commun, qu'elles lui donnent une cohérence, un sens et une finalité dans un projet global, afin qu'il trouve sa juste place,
 - s'assurer de la réalité de l'évaluation des compétences professionnelles lors des concours de recrutement, réalité sans laquelle il sera difficile de

convaincre les étudiants, et leurs enseignants, du bénéfice du tronc commun, du moins en première année de master.

À l'image de celle des ESPE, la mise en œuvre du tronc commun de formation est au milieu du gué. Si sa mise en place, articulée à des principes et à des objectifs clairement formulés, a été globalement approuvée et soutenue, elle n'en demeure pas moins fragile et confrontée à des défis importants. Les évolutions et les réussites du tronc commun de formation dépendent de la capacité d'action et de mobilisation des acteurs engagés dans chaque ESPE. Ceux-ci sont les chevilles ouvrières de la rénovation et il convient de leur faire confiance, de leur donner le temps, de mesurer les limites des dispositifs mis en place et d'en concevoir de plus adéquats, tout en leur apportant le soutien et l'accompagnement nécessaires à la concrétisation de leurs ambitions.

2.1.2. La mobilisation des formateurs, à la recherche d'un nouveau positionnement et d'une professionnalisation accrue

La mission thématique relative à la gestion académique et à la mobilisation des formateurs de terrain et des tuteurs a dégagé au fil des visites en académies des éléments significatifs témoignant du degré d'avancement des projets de formation en cours de réalisation et a choisi d'y apporter des recommandations à même d'être adaptées à des situations qui évoluent rapidement.

À l'évidence, les interrogations sont multiples. La création des ESPE a-t-elle conduit les académies à faire évoluer leurs ressources de formation et à les organiser différemment ? Les formateurs académiques ont-ils été mobilisés sur le nouveau schéma de formation et de quelle manière ? De quelles compétences les ESPE ont-elles besoin pour parvenir à intégrer la dimension professionnalisante dans la formation des personnels de l'éducation ? En disposent-elles ? Comment peuvent-elles les développer ?

Un vivier de formateurs peu renouvelé

Qu'il s'agisse des formateurs du premier ou du second degré, la mission a constaté une fois encore que la complexité et l'urgence dans lesquelles s'est installée la rénovation de la formation ont précipité la mise en œuvre de ressources d'encadrement *ad hoc*, recyclant les catégories de formateurs existantes :

- dans les ESPE, une grande partie du potentiel de formation reste constituée par les formateurs du champ scolaire qui exerçaient auparavant à l'IUFM. Rémunérés sur les moyens propres de ces écoles, en emplois à temps plein ou sur postes partagés, ils représentent environ 60 à 70 % du potentiel d'enseignement selon les ESPE. Parfois éloignés de la classe depuis plusieurs années, une évolution de leurs pratiques vers une professionnalisation de la formation ne va pas toujours de soi, alors même que beaucoup d'entre eux sont investis d'une responsabilité de tuteur au titre de l'ESPE auprès d'étudiants en master ;
- dans le premier degré, la grande majorité des formateurs de terrain sont des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) ; il est également fait appel à des conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux ainsi qu'à des

maîtres d'accueil temporaires (MAT), enseignants volontaires et expérimentés, repérés ou reconnus par les IEN et qui sont chargés de l'accueil d'étudiants dans leur classe et dans leur environnement professionnel. Les PEMF, malgré leur présence historique à l'IUFM et leur pratique de l'alternance, ont été peu intégrés au nouveau dispositif de formation. Leur service d'enseignement comporte une décharge de six heures hebdomadaires à disposition de l'IA-DASEN de leur département. Une partie de cette décharge est attribuée à l'ESPE – souvent sans convention – le reste revenant à l'employeur. Sur cette partie de leur décharge, les PEMF assurent à peu près partout le rôle de tuteur « de terrain » ;

- *dans le second degré*, les formateurs sont le plus souvent les mêmes professeurs expérimentés qui, naguère, étaient chargés de missions auprès des inspecteurs d'académie, formateurs IUFM ou engagés spécifiquement dans la formation continue. Ils sont rémunérés en heures supplémentaires ou en décharge de service.

Dans tous les cas, le vivier des formateurs a peu évolué, même si dans plusieurs académies apparaissent des « *formateurs associés* », enseignants dont une partie du service est réservée à la formation et qui sont rémunérés par l'académie ou sur les moyens de l'ESPE, pour une durée renouvelable.

Un recrutement massif de tuteurs

A contrario, il a fallu cette année recruter massivement des tuteurs, pour encadrer les fonctionnaires stagiaires, les contractuels admissibles (CAD) et les étudiants de M1, ce qui a contraint les académies à faire face au plus pressé et à utiliser les ressources dont elles disposaient.

Dans le premier degré, un stagiaire est suivi théoriquement par trois tuteurs : un tuteur ESPE, un tuteur de formation et un tuteur de terrain. Le tuteur ESPE est un formateur le plus souvent à plein temps, universitaire, enseignant de statut second degré ou professeur des écoles, dont le rôle est de s'assurer de la maîtrise des contenus théoriques de formation. La fonction de tuteur de formation est essentiellement exercée par les PEMF, celle de tuteur de terrain par un professeur de l'école support du stage. Cette diversité tutorale pose la question de la frontière entre formations théorique et pratique, de l'ambivalence du rôle de tuteur exercé par les PEMF pour le compte de prescripteurs différents et de l'adaptation des formations proposées aux tuteurs. De plus, les entretiens menés par la mission avec les contractuels admissibles ont montré la diversité de l'aide apportée par ces tuteurs tout comme celle de leur disponibilité et de leur investissement.

Dans le second degré, les tuteurs sont des enseignants sélectionnés après avis des chefs d'établissement. Ils assurent des missions globales d'accompagnement des étudiants et des stagiaires, en principe en lien avec un enseignant de l'ESPE. La répartition des étudiants et stagiaires, soumise au double critère de la proximité universitaire et de la discipline, n'a pas toujours permis de recruter des tuteurs dans les établissements d'accueil des stagiaires, d'autant plus que s'y ajoutait une logique d'optimisation des moyens qui a conduit les services académiques à préempter les supports d'enseignement nécessaires à l'affectation des

stagiaires. Les conséquences ont été une faible spécialisation de la fonction de tuteur ou une démultiplication de chaque tuteur en direction de deux ou trois stagiaires.

Des ressources peu valorisées

Cette réutilisation de l'existant s'est mise en place sans que l'organisation générale de la formation n'ait été repensée. *Dans le premier degré*, la gestion départementalisée des PEMF n'a pas été accompagnée d'une harmonisation académique qui aurait permis d'avoir une position unique vis-à-vis de l'ESPE concernant l'utilisation et les missions des formateurs de terrain. L'absence de description des activités ou d'attestation de service fait induit d'importantes disparités dans leur implication sur le terrain et la mission a constaté de réelles inégalités en termes de charges de travail. *Dans le second degré*, le lien peut être très distendu entre les enseignants intervenant en formation et leur tutelle administrative. Il n'est pas rare que les services académiques ne connaissent pas le nombre exact de personnels du premier ou du second degré qui interviennent à l'ESPE et sont directement rémunérés par celle-ci, ou encore qu'ils n'aient pas connaissance des rémunérations versées par l'ESPE pour des interventions au-delà des décharges attribuées.

Bien que fortement sollicités cette année, formateurs et tuteurs n'ont été en général que peu associés à l'élaboration des maquettes de formation. Parfois même la formation dispensée dans l'ESPE peut ne leur être connue qu'à travers la liste des thèmes abordés. Les problèmes organisationnels pèsent sur leur quotidien, pour ne citer que l'établissement des ordres de mission des formateurs ou le remboursement de leurs frais de déplacements. À cela s'ajoute la question des équivalences horaires entre travaux à l'université et service employeur.

Les critiques formulées tant par les formateurs que par leurs étudiants ou stagiaires mettent en lumière les *faiblesses des coordinations* pourtant cruciales dans un dispositif de formation dont la plus-value repose sur l'articulation formation / métier. Ces faiblesses ont eu pour conséquences le manque de contact entre formateurs de terrain et formateurs en exercice à l'ESPE, l'absence d'outils communs de suivi des stagiaires, une évaluation de l'activité des stagiaires marginalisant l'aspect professionnalisation, un encadrement des formateurs de terrain et des tuteurs très lacunaire. Elles ont fréquemment produit une juxtaposition d'interventions dérivant d'objectifs et de contenus arrêtés sans concertation entre les responsables de formation et en décalage avec la présence des stagiaires en établissement.

Pour les tuteurs, c'est autour de la mise en place de l'alternance que se cristallisent les découragements. Dans tel établissement et dans telle discipline, par exemple, les contacts sont dus au hasard des emplois du temps et à un « créneau » commun entre le tuteur et le stagiaire. La symétrie des emplois du temps complique en effet les choses, empêchant les rencontres et un travail commun. Il en résulte une « gestion de classe » relativement efficace, mais pratiquement aucun travail dans le registre pédagogique, pourtant essentiel au dispositif ESPE.

Une professionnalisation des formateurs et des tuteurs à mettre en place

Professionnaliser formateurs et tuteurs, c'est sans doute commencer par définir des compétences communes à tous les formateurs, en s'appuyant en particulier sur les orientations

de la loi du 8 juillet 2013 et du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. C'est également s'appuyer sur une meilleure articulation entre ESPE et organisation académique, en particulier sur la quatrième mention des masters MEEF « pratiques et ingénierie de formation », dont l'un des objectifs est de professionnaliser les formateurs mais aussi d'élargir leur vivier. C'est enfin traiter la question de la certification des compétences des formateurs, en faisant – pour le premier degré – évoluer le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur (CAFIPEMF), qui ne correspond plus aux tâches dévolues aux PEMF, ou en reconnaissant des compétences acquises pour les formateurs du second degré qui ne disposent pas actuellement de certification.

La mission tient cependant à souligner le travail considérable réalisé par les académies, travail qui a permis l'accueil de tous les publics concernés par la réforme de la formation. C'est la nécessité de construire de nouveaux dispositifs académiques de formation cohérents et adossés au projet de l'ESPE, pièce maîtresse et structurante du nouveau dispositif, qui a tardé à se mettre en place. La prochaine année scolaire doit débiter sur des bases de collaboration entre académies et universités clarifiées par des conventions qui devraient permettre à chacun de trouver sa place et à tous d'envisager plus sereinement l'évolution de leurs missions dans le cadre de la formation rénovée des enseignants.

2.1.3. Un modèle économique en devenir

Dans sa phase active de mise en œuvre, la réforme de la formation des enseignants repose aussi sur un nouvel équilibre économique recherché entre tous les partenaires, qu'ils soient académiques ou universitaires. L'exercice doit se traduire concrètement par un budget correspondant au projet porté par l'ESPE, dont le périmètre dépasse largement celui de l'école qui ne dispose en tant que composante d'une université que d'un budget propre intégré (BPI). La réponse (tardive diront certains) du ministère aux questions récurrentes sur le contenu du budget de projet a été formalisée à l'intention des acteurs sous forme d'une fiche thématique qui a été adressée aux recteurs le 10 mars 2014. Cette fiche, en posait clairement les grands principes budgétaires, notamment :

- la nécessité de préserver *a minima* dans les BPI des ESPE les moyens affectés aux ex IUFM, et en particulier les emplois ;
- l'intégration dans le budget de projet de l'ensemble des contributions qui participent à son équilibre, celles de l'académie et celles des établissements et des UFR.

Sur le premier point, si l'on comprend bien le souci d'anticiper l'évolution des effectifs et la croissance annoncée des flux, comme celui de conserver les moyens de prendre en compte les caractéristiques des masters professionnels préparant à l'enseignement et aux métiers de l'éducation et de la formation, il faut néanmoins noter que ce rappel effectué par le ministère a surpris, voire inquiété, certains responsables universitaires qui y ont vu une atteinte au principe d'autonomie budgétaire des universités. Il s'agit là d'une question délicate qui renvoie au positionnement des ESPE dans le paysage de l'enseignement supérieur (cf. *infra*), mais aussi aux tensions et désaccords entre les établissements universitaires apparus au moment de l'intégration des ex IUFM et qui n'ont pas tous été réglés, loin s'en faut.

Le second point qui est encore aujourd'hui à l'origine de blocages dans plusieurs académies interroge tous les partenaires sur leur capacité à traduire en termes budgétaires le portage d'un ambitieux projet de formation commun conçu dans une double logique d'universitarisation et de professionnalisation. L'enjeu est bien de rendre lisibles en les valorisant les apports respectifs des représentants de l'État employeur d'une part, et des représentants des universités en charge de la formation rénovée, d'autre part, ce qui suppose qu'un consensus soit préalablement recueilli et partagé sur les modalités d'élaboration d'un tel budget, sur les indicateurs qui permettraient de définir les modalités de financement par les partenaires qui sont appelés à contribuer à l'équilibre budgétaire de l'ESPE.

La mission souligne la nécessité de progresser rapidement et de façon significative sur la construction de cet outil budgétaire stratégiquement essentiel pour le bon fonctionnement des ESPE en vue de l'exercice 2015. De même, il convient de surmonter les difficultés apparues lors de la constitution des premiers BPI qui il est vrai devaient répondre à des objectifs multiples et parfois contradictoires : tenir compte de l'existant et en particulier de la situation initiale des ex IUFM, intégrer l'évolution des charges entraînée par la création des ESPE, en particulier la mise en place de l'alternance et du tronc commun, et déterminer les contributions des différentes universités.

Il est certain que l'un des points de vigilance sur lequel il conviendra d'être attentif l'année prochaine concernera l'allocation et la gestion par le ministère des moyens des ESPE, en lien avec l'application du modèle national SYMPA rénové en 2015 qui prévoit désormais une déconnexion entre le financement de l'activité de l'ESPE et le seul lieu d'inscription administrative, afin de ne pas en faire un enjeu à part entière. La mission recommande qu'un suivi des effets de ce nouveau mode de calcul ainsi qu'un contrôle de la réalité des moyens mis en œuvre soient effectués.

2.2. Mieux répondre aux enjeux qualitatifs sur le long terme : des perspectives d'évolution qui doivent être précisées

2.2.1. *Une évaluation indispensable des premiers constats opérés à l'issue de l'année d'installation*

Même s'il a déjà été souligné que l'urgence dans laquelle les ESPE ont dû se mettre en place n'a sans doute pas donné aux enseignants des ESPE le temps de concevoir et de mettre en œuvre des enseignements parfaitement articulés entre eux dans leurs contenus comme dans leurs modalités pédagogiques, d'autres contraintes ont sans doute joué. La variété et l'hétérogénéité du public à accueillir et le basculement vers des concours de recrutement rénovés aux épreuves inédites étaient des paramètres bien mal connus il y a une année, sur lesquels les ESPE ont pu acquérir une expérience qui devrait leur permettre d'évoluer pour s'adapter à leur « environnement ».

Des publics maintenant mieux connus

Il était sans doute difficile d'imaginer il y a une année la variété des profils des étudiants qui allaient se présenter pour suivre le master MEEF, en première comme en deuxième année.

Étudiants venant d'horizons variés, titulaires de diplômes de niveaux différents, avec des statuts différents (fonctionnaires stagiaires, contractuels, lauréats de concours différents...), un grand nombre de cas a dû être appréhendé par les ESPE et bien souvent par les directions d'administration centrale, en particulier la DGESIP et la DGRH lorsqu'il s'agissait d'aspects réglementaires. Après une année d'installation, les parcours, parfois nombreux, sont maintenant bien identifiés, ce qui rassure sans doute tous les acteurs, directeurs, enseignants formateurs et étudiants, et permettra à l'avenir une meilleure prise en compte de la différence entre les publics, tant d'un point de vue pédagogique que réglementaire. Encore sera-t-il nécessaire d'être attentif à la diffusion des expériences accumulées dans les ESPE tout au long de cette année dans l'accueil d'étudiants aux profils parfois très particuliers. Les questions-réponses que l'on peut aisément trouver sur le site internet dédié aux ESPE constituent sans doute une première étape vers cette diffusion.

Une première expérience des concours rénovés

Au cours de cette première année, une des interrogations les plus fortes des étudiants de M1 a porté sur la nature des épreuves des concours de recrutement qu'ils allaient devoir affronter au terme de leur année de préparation. Qu'il s'agisse, pour le premier degré, du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) ou, pour le second degré, des CAPES, CAPEPS, CAPET et CAPLP, tous les concours de recrutement des enseignants ont en effet été rénovés. À l'appréhension bien compréhensible de se présenter à un concours s'est ainsi ajoutée celle de ne pas disposer de sujets d'annales susceptibles d'éclairer sur les attendus des jurys pour cette session 2014. Certes, des « sujets zéros » et des notes de commentaires avaient été publiés, en particulier pour les épreuves écrites. Certes, les arrêtés fixant les modalités des concours ont été publiés avant la rentrée scolaire, entre avril et juillet 2013, et le ministère de l'éducation nationale a abondamment communiqué, en particulier par l'intermédiaire de son site internet (rubriques SIAC1 et SIAC2 pour respectivement le premier et le second degré), qui permet à tous les candidats d'accéder à une information complète sur les maquettes des concours, discipline par discipline. Ces maquettes explicitent, pour chacune des quatre épreuves (deux épreuves écrites d'admissibilité et deux épreuves orales d'admission), les compétences disciplinaires et les compétences professionnelles qu'elles se proposent d'évaluer.

Car même si le support des quatre épreuves reste disciplinaire, il s'agit bien – du moins en principe – dans ces concours rénovés de donner toute sa place à l'évaluation de compétences professionnelles, compétences qui restent cependant « en cours d'acquisition », puisque le concours se situe en fin de première année de master. Pour les concours du second degré par exemple, il est ainsi prévu que, même si la première épreuve écrite reste disciplinaire, la seconde épreuve écrite permette d'évaluer la capacité des candidats à s'approprier une activité pédagogique, voire à l'adapter à un public donné dans une situation déterminée afin d'évaluer leur connaissance des élèves et des processus d'apprentissage.

En ce qui concerne les épreuves orales, ce sont non seulement les compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques qu'il est prévu d'évaluer, mais également la capacité des candidats à investir une posture d'enseignant en interaction avec tous les acteurs du monde éducatif et dans un contexte institutionnel, l'ensemble de ces compétences étant bien sûr

compris dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation publié en juillet 2013.

Ainsi, du moins en principe, à la logique d'une formation qui ne se contente pas d'un socle disciplinaire mais à la volonté de professionnaliser les étudiants succède la logique du concours qui cherche à évaluer chez les candidats des compétences professionnelles déjà acquises ou en cours d'acquisition. Si les maquettes sont claires sur ces principes, il n'en restait pas moins une attente forte chez les étudiants-candidats (et chez leurs enseignants) quant à la *réalité* de l'évaluation des compétences professionnelles lors des épreuves : par exemple, pour les concours du second degré, quelle proportion des questions de la seconde épreuve écrite dédiée à cette évaluation ? Quel poids dans le barème de cette épreuve ? Quelles évolutions dans les épreuves orales, en particulier lors des entretiens prévus par les maquettes ? Quels poids relatifs donnés aux évaluations de compétences disciplinaires / professionnelles ?

La question centrale reste de savoir si la formation reçue dans les ESPE, conçue et mise en œuvre localement, a coïncidé avec les attentes des jurys, nationaux pour les concours du second degré, ou académiques pour le premier degré. À l'heure où ce rapport est rédigé, une analyse des épreuves des concours rénovés n'a pas encore été menée, il est donc difficile de juger de l'adéquation entre formation et évaluation aux concours. Car il ne faut sans doute pas sous-estimer le pragmatisme des étudiants de M1 (et de leurs enseignants) : si les concours devaient ne pas donner une place quantitative à l'évaluation des compétences professionnelles, la motivation des étudiants à suivre les enseignements correspondants, et en particulier ceux du tronc commun, en serait sans doute affectée, tout comme pourrait l'être celle de leurs enseignants à dispenser ces mêmes enseignements. Même si le concept de « pilotage par le concours » a des limites, il n'en reste pas moins difficile de convaincre de futurs candidats du bien fondé d'un enseignement dont les bénéfices sont différés à l'après-concours.

Dans un monde où l'information circule vite, un concours qui resterait sur une évaluation disciplinaire risquerait de mettre à mal bien des efforts de formation. Dans ce contexte, il ne faut sans doute pas négliger l'impact qu'auront les rapports de jury, qui seront certainement lus avec attention par tous – candidats, formateurs, institution –, sur les formations en M1. Enfin, il pourrait être tentant de corréler telle ou telle formation, dispensée par telle ou telle ESPE, avec les résultats aux concours. Il faut sans doute rester prudent, les biais statistiques possibles sont nombreux, pour n'évoquer par exemple que les concours à faibles flux dans le second degré ou l'attractivité des académies dans le premier degré.

2.2.2. *Un positionnement institutionnel encore fragile et appelé à évoluer*

La question du statut des ESPE qui avait suscité, on s'en souvient, de nombreuses discussions lors de la préparation de la loi du 8 juillet 2013, continue aujourd'hui à être source d'interrogations. La nécessité de concilier le statut d'école interne intégrée à une université avec le principe même de l'autonomie des universités et le caractère académique de son périmètre d'intervention ne va pas de soi et alimente dans certaines académies des conflits et des tensions qui n'ont pas tous été réglés au cours de cette première année d'installation.

Il faut noter que dans deux des académies visitées, Versailles et Montpellier, les ESPE sont confrontées à des difficultés de positionnement spécifiques qui dépassent la seule question de leur intégration en tant que composante universitaire ; d'autres entités coexistent en effet au sein des universités intégratrices (un institut d'éducation en Île-de-France, une faculté d'éducation à Montpellier), avec pour mission d'assurer la maîtrise d'ouvrage académique de la formation des enseignants et de la recherche correspondante, l'ESPE restant chargée de la maîtrise d'œuvre opérationnelle des actions de formation et du respect du cahier des charges adopté par l'ensemble des partenaires.

La plupart des personnels enseignants des ex IUFM ayant été intégrés à ces entités, les deux ESPE concernées se retrouvent sans moyens, de fait (sinon en droit), alors-même que les consignes du ministère sur le sujet sont très claires et stipulent que les moyens des ex IUFM doivent être préservés *a minima* dans le cadre des BPI. (cf. *supra*).

Au-delà de l'intégration de l'ESPE comme composante universitaire, la mission relève que plusieurs facteurs sont susceptibles d'influer sur la place des ESPE dans le paysage institutionnel de l'enseignement supérieur : les histoires respectives des ESPE héritières des ex IUFM, la structuration des établissements sur un site donné en application de la loi du 22 juillet 2013, la situation économique générale des universités, et bien sûr les principes d'autonomie et de compétences élargies issus de la loi LRU de 2007.

Dans ce contexte, les discussions particulièrement vives qui perdurent en cette fin d'année universitaire sur l'évaluation des contributions des différents partenaires au projet ESPE sont souvent le reflet des questions non soldées liées au transfert des IUFM en 2007. Dans un rapport de janvier 2013, l'IGEN et l'IGAENR⁸ constataient à l'issue de leurs investigations que toutes les sources de données convergeaient pour faire apparaître « *une baisse des moyens statutaires des IUFM sur les cinq dernières années très nettement inférieure à la baisse des effectifs pris en charge* ». En d'autres termes, certains acteurs universitaires continuent à qualifier d'effet d'aubaine pour les universités intégratrices le fait qu'elles aient bénéficié des moyens importants des IUFM et aient parfois saisi cette occasion pour « récupérer » des emplois, ce qui justifierait selon eux leur demande de transparence sur le socle des moyens susceptibles d'être alloués aux ESPE dans le cadre des budgets de projet.

Par ailleurs, la situation des ESPE se présente fort différemment selon le contexte universitaire dans lequel devait s'insérer l'ESPE, et en particulier du fait du caractère multidisciplinaire et dominant de l'université d'intégration, ou au contraire de son intégration dans une université qui ne serait pas en mesure d'offrir un nombre suffisant de parcours de formation, ce qui pousserait alors à la coopération interuniversitaire.

Autre élément de contexte, la situation de l'ESPE *au regard des regroupements d'établissements d'enseignement supérieur*, en application de la loi sur l'enseignement supérieur de juillet 2013 : fusion, association ou communauté d'universités et établissements (COMUE) ? À la lumière des premières analyses qui mériteraient une investigation plus approfondie, il semble que les ESPE trouvent plus facilement leur place sur un territoire où a

⁸ Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR n° 2013-005 de janvier 2013 *Évolution et état des lieux des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants*.

été réalisée récemment une fusion totale ou partielle de plusieurs universités : c'est le cas par exemple à Aix-Marseille. Par ailleurs, il convient de signaler, même si ce choix est pour l'instant minoritaire, que le *portage direct de l'ESPE par les COMUE* n'est pas encore opérationnel pour des raisons juridiques et techniques qui ne sont pas tranchées à ce jour. Une mission de l'IGAENR a d'ailleurs été diligentée par le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche afin d'examiner les conditions de faisabilité du transfert des ESPE vers les COMUE et les solutions techniques permettant de lever les obstacles rencontrés. Elle a remis ses premières conclusions dans le courant du mois de juillet 2014.

2.2.3. *La nécessité d'un dispositif de suivi des ressources humaines mobilisées sur le projet ESPE*

La question de la gestion des ressources humaines autour du projet ESPE prend, nous l'avons vu à plusieurs reprises, une importance croissante : qu'il s'agisse des moyens en emplois et en masse salariale nécessaires à l'action des partenaires académiques ou universitaires, de la gestion des formateurs, des tuteurs, ou encore de celle des fonctionnaires-stagiaires.

De nombreuses dispositions d'ordre réglementaire ont été prises dans ce domaine tout au long de cette année scolaire, souvent de façon ponctuelle, pour répondre aux préoccupations s'exprimant sur le terrain. La période qui s'ouvre doit permettre la consolidation et la mise en cohérence des règles applicables aux formateurs appelés à intervenir dans les ESPE, qu'il s'agisse des modalités de prise en charge, des dispositifs indemnitaires ou encore des règles de décharge.

Dans le secteur universitaire se reposeront inévitablement les questions des référentiels d'activités des enseignants-chercheurs et de la prise en compte de leur activité d'enseignement liée à l'organisation spécifique des formations MEEF (suivi des stages étudiants dans les établissements, visites, mémoires de master, rôle de tuteur ESPE).

Dans le secteur scolaire, ce sont la préparation de la prochaine rentrée avec la montée en charge de l'alternance et l'adaptation des procédures à une multitude de profils de stagiaires qui focalisent l'attention. La dernière circulaire de la DGRH, en date du 9 juillet 2014, a apporté les précisions attendues sur les nouvelles modalités d'accueil et d'affectation des stagiaires, applicables à compter de la prochaine rentrée scolaire. Les lauréats de trois sessions de recrutement vont être affectés en qualité de fonctionnaires stagiaires au 1^{er} septembre 2014 (session exceptionnelle 2014, session de droit commun 2014, session 2014 des recrutements réservés).

Enfin, nombre d'admissibles du concours exceptionnel s'étant inscrits au concours renouvelé 2014, il importera de savoir s'ils se sont effectivement présentés aux épreuves d'admissibilité, et, en cas de présence, de connaître leur devenir : résultats d'admissibilité et d'admission, choix en cas de double admission aux deux concours. Il serait particulièrement utile qu'un suivi par la DGRH des présences aux épreuves d'admissibilité et des résultats soit organisé.

D'une façon générale, l'approche RH doit prendre toute sa place dans la gestion de publics enseignants très diversifiés et dans la construction des nouveaux équilibres entre ESPE, universités et partenaires de terrain, si l'on veut que les politiques de gestion des ressources humaines mises en œuvre soient réellement positionnées en appui de ce nouveau modèle collaboratif.

2.2.4. *Une gouvernance de la recherche qui reste à construire*

La crédibilité des ESPE passe par leur capacité à dynamiser et à fédérer la recherche dans le domaine de l'éducation. La question du « comment » est fondamentale, sachant que si une coordination au niveau national semble s'imposer, elle doit s'inscrire dans un paysage universitaire où la recherche s'organise dans le respect du principe d'autonomie.

Plusieurs voies sont envisageables : la constitution de laboratoires spécifiques au sein des ESPE ou au contraire la structuration autour des ESPE d'un réseau de laboratoires installés dans d'autres composantes ou établissements, le rôle de l'ESPE consistant à stimuler, fédérer, organiser ce qui existe, lancer des appels à projets sur des thèmes fédérateurs. Aujourd'hui, le constat révèle un paysage éclaté, un grand nombre d'actions dispersées, de nombreux acteurs, des différences culturelles importantes : il est impératif de recentrer les initiatives et les moyens correspondants.

Même si des initiatives intéressantes se développent (à Lyon, à Lille, à Toulouse par exemple), la réflexion reste le plus souvent à mener dans les ESPE sur ce qui pourrait constituer un « socle » reposant sur quelques thèmes fédérateurs de recherche susceptibles de mobiliser les enseignants-chercheurs ; ces thèmes sont d'ailleurs ceux qui figurent le plus souvent dans les dossiers d'accréditation et qu'il leur faut désormais investir (didactique et ingénierie de la formation, parcours et apprentissages, environnements numériques pour l'apprentissage...).

Pour atteindre cet objectif, les ESPE ne doivent pas limiter leur activité de recherche aux seuls volets didactiques et pédagogiques de la formation des enseignants du premier et du second degré, mais se positionner davantage comme une interface indispensable à la bonne articulation entre la recherche, la formation et sa transposition sur le terrain afin de produire des résultats de recherche utiles pour tous les acteurs de la formation.

On ne peut que constater en effet la faible part réservée aujourd'hui à la diffusion des acquis de la recherche en éducation dans les maquettes de masters MEEF. Si l'on ajoute à ce constat le manque de disponibilité des étudiants de M2 accaparés par leur mi-temps en responsabilité au sein d'un établissement scolaire et concentrés sur leur évaluation, il apparaît souhaitable de porter une attention particulière aux conditions dans lesquelles ils vont pouvoir mener leur travail de recherche en l'appuyant prioritairement sur les activités expérimentées en classe, sur la pratique, la didactique et les méthodes pédagogiques.

S'il est bien sûr trop tôt pour juger de la pertinence des différents dispositifs permettant l'articulation entre la formation et la recherche qui ont été inscrits par les ESPE dans les dossiers d'accréditation, il apparaît indispensable de suivre leur mise en œuvre effective au cours de la prochaine année universitaire et d'en mesurer les effets. Le rapport à la recherche

des formations délivrées aux futurs enseignants sera en effet l'un des éléments majeurs de la réussite de la réforme et doit constituer pour l'ensemble des acteurs l'un des chantiers prioritaires de l'année universitaire 2014-2015, prenant en compte toutes les dimensions du nouveau modèle en cours de construction : diversité des métiers de l'enseignement, caractéristiques des formations universitaires professionnalisantes, alternance, utilisation du numérique, innovation...

2.2.5. *La deuxième année de master MEEF et le défi de la formation en alternance*

Au cours de l'année écoulée, l'attention s'est principalement portée sur la mise en place de la première année du master MEEF et sur la préparation aux concours de recrutement renouvelés. L'année scolaire 2014-2015 mettra tous les acteurs des ESPE face à un autre défi, celui de la formation en alternance. Les étudiants admis aux concours auront en effet le statut de fonctionnaires stagiaires et effectueront un *stage en responsabilité équivalant à un mi-temps de service d'enseignement*, tout en étant rémunérés à hauteur d'un temps plein, l'autre partie de leur formation se déroulant en ESPE. Les stages en responsabilité, qu'ils soient prévus dans une école pour le premier degré ou en EPLE pour le second degré, ont vocation à être pleinement intégrés à la formation : les ESPE en assureront le suivi en étroite relation avec des tuteurs à l'intérieur de l'institution scolaire dont le rôle sera d'encadrer et d'accompagner les stagiaires.

Par-delà les questions aussi pratiques qu'essentielles d'organisation que les rectorats devront traiter en lien étroit avec les ESPE (quels calendriers, quels établissements, quelles classes, quelles articulations avec les équipes pédagogiques des établissements d'accueil ?), d'autres questions se poseront qui exigeront une coordination rapprochée entre les ESPE et les acteurs de l'académie et demanderont à ces équipes plurielles de définir en amont des stages ce qui est réellement attendu de la formation en alternance en deuxième année de master, en particulier en ce qui concerne :

- l'articulation avec le mémoire de master, dont le contenu doit prendre appui sur le « vécu » du stage ; se posent dès lors les questions des objets d'étude de ces mémoires de recherche, des méthodologies, du suivi de l'avancement du projet, de la rédaction du mémoire...
- l'articulation avec les enseignements de tronc commun, dont l'objectif est, tout comme le stage, le développement de compétences professionnelles : quelles situations communes rencontrées par les stagiaires, quelles interactions avec les enseignements de tronc commun, quelles expériences à partager ?
- l'évaluation de la période d'alternance, qui devra prendre en compte une évaluation de l'activité du stagiaire en situation professionnelle, du mémoire de master et de sa soutenance. Qui évalue quoi, dans le cadre d'une équipe plurielle ?

Le tout s'inscrit dans un contexte où la priorité des stagiaires pourrait être de « faire la classe », en gérant les aléas inhérents à une première année de mise en situation. Ce sont ces aléas qui, en définitive, feront de chaque stage une expérience unique, et permettront de mettre en situation un geste professionnel évoqué ou étudié à l'ESPE, de développer une compétence esquissée en première année de master, de réinvestir un enseignement de tronc

commun. Sera-t-il possible à chaque étudiant de développer lors du stage, à un même niveau d'autonomie, chacune des compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation ? Certaines des situations favorables n'auront-elles pas été rencontrées auparavant, lors des stages d'observation ou de pratique accompagnée ? Un des enjeux sera sans doute de gérer la singularité de chaque parcours et de l'apprécier lors de la validation de la formation, en fin de deuxième année de master. Il pourrait être intéressant d'associer les étudiants à la construction de leur formation sur les deux années de master en les invitant à identifier les compétences développées lors des stages effectués, en les associant à la validation de ces compétences, pratique qui pourrait être poursuivie par ailleurs tout au long de leur carrière d'enseignant ou d'éducateur.

Se donner les moyens de cette alternance c'est faire dialoguer et travailler ensemble tous les acteurs des ESPE autour de ce qui fait la spécificité et l'excellence de chacun : la recherche du côté de l'université, l'établissement (école ou EPLE) du côté des académies. Encore faudra-t-il que l'université parvienne à articuler recherche et formation professionnalisante et que les académies parviennent à faire des établissements non seulement des lieux de transmission des savoirs mais également des lieux de formation.

Soulignons que les ESPE accueilleront également en deuxième année de master MEEF des étudiants qui auront échoué aux concours de recrutement. Ces étudiants ne bénéficieront pas des mêmes conditions d'alternance que leurs condisciples lauréats des concours et pourraient par ailleurs poursuivre des objectifs divers, faisant le choix par exemple de présenter à nouveau un concours ou au contraire celui de s'orienter vers un autre métier. Les ESPE devront gérer cette diversité, et ce n'est sans doute pas le moindre des défis qui les attend dès l'année scolaire 2014-2015.

2.2.6. Une formation continue encore embryonnaire

La loi de refondation de l'École prévoit que les ESPE, lieux de ressources et de compétences, participent à la formation continue de tous les enseignants et personnels d'éducation. Là encore, il s'agit de s'appuyer sur la recherche universitaire et ses résultats pour que tous puissent bénéficier des dernières innovations pédagogiques.

Mettre en œuvre cette formation continue est cependant une urgence, tant les enjeux sont importants. Bien sûr il s'agit d'actualiser les connaissances et les savoir-faire des enseignants déjà en poste, dans un monde qui change rapidement : des connaissances scientifiques et techniques chaque jour plus étendues, une ingénierie de la transmission des savoirs qui profite des avancées de la recherche, un public d'élèves et d'étudiants dont les rapports au monde et à la connaissance évoluent très vite, notamment du fait des appareils nomades qui rendent rapidement accessibles un nombre considérable de ressources numériques.

Il s'agira également pour les ESPE d'accompagner les enseignants et les éducateurs lors de leurs premières années d'enseignement, durant lesquelles les pratiques professionnelles se mettent réellement en place, voire s'ancrent pour plusieurs années. C'est durant cette période sensible qu'il s'agirait peut-être de penser une *formation continuée* qui permette à tous de parvenir à une maîtrise avancée des compétences professionnelles développées lors de la formation initiale. Pour les plus volontaires des enseignants et des éducateurs, cette formation

continué, poursuivie par une formation continue, est sans doute le premier jalon vers les fonctions de formateur ou de tuteur, et pour les équipes plurielles une occasion de les identifier. La formation continue pourra alors proposer des enseignements spécifiques aux (futurs) formateurs et (futur) tuteurs.

La formation continue dans les ESPE s'est souvent appuyée, lors de cette année 2013-2014, sur les stages offerts dans le cadre des plans académiques de formation (PAF), qui préexistaient aux ESPE. Si parfois l'ESPE a plus « fait la publicité » de ces plans de formation qu'elle n'en a assuré la mise en œuvre, dans certaines académies les stages du PAF se déroulent maintenant à l'ESPE, encadrés par des équipes plurielles, notamment pour ceux du second degré. L'articulation entre les ESPE et les PAF « traditionnels » sera sans doute un des chantiers à aborder rapidement dans toutes les ESPE, tant dans l'articulation des contenus avec ceux de la formation des masters MEEF (et en particulier celle du tronc commun) que dans la constitution des équipes d'intervenants.

Les universités ont souvent une réelle expérience des formations continues diplômantes (qui ne s'adressent pas nécessairement aux enseignants) et nombreuses sont celles qui mettent en place actuellement des formations hybrides ou à distance à destination de leurs étudiants. Nul doute que la formation continue dans les ESPE ne profite de ces expertises dans un avenir proche. Enfin, il sera sans doute intéressant de suivre les rapprochements qui ne manqueront pas de se produire, lorsque ce n'est pas déjà fait, entre les ESPE et d'autres dispositifs qui proposent aux enseignants des ressources pédagogiques voire des parcours de formation, comme par exemple le réseau des « Maisons pour la sciences », coordonné par la fondation « La main à la pâte », dont l'objectif est d'aider les enseignants essentiellement du premier degré à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement des sciences.

Conclusions

Les analyses menées par la mission correspondent à une photographie d'étape qu'il faut replacer dans un processus continu, censé aboutir dans sa globalité au cours de l'année 2014-2015. D'une façon générale, la mission a pu constater que l'ensemble des équipes, qu'il s'agisse de celles des ESPE, des universités de rattachement ou partenaires, des rectorats, se sont fortement mobilisées pour faire aboutir ce dossier, présenté et ressenti par tous comme un enjeu majeur de politique éducative à l'échelon régional, et ce dans un contexte d'urgence dans lequel les cadrages et arbitrages nationaux n'étaient pas encore stabilisés.

Il importe de rappeler que chaque ESPE possède, de par son histoire et son implantation territoriale, des caractéristiques propres qui doivent être prises en compte dans l'évaluation de la mise en œuvre de son projet. Il faut laisser le temps nécessaire au déploiement complet du processus lancé en 2013-2014 et permettre aux acteurs de consolider le travail collaboratif engagé.

Chacun s'accorde à reconnaître que l'existence d'une « double culture », éducation nationale et enseignement supérieur-recherche, peut être une source de complexité dans la gestion du

nouveau dispositif, tant en termes de pratiques professionnelles différentes qu'en termes de procédures et d'organisation.

Les enjeux sont forts, nombreux et identifiés : professionnalisation accrue de la formation des enseignants, prise en considération de la transversalité et de la polyvalence au-delà du cloisonnement disciplinaire, construction d'une culture commune, diffusion de nouvelles pratiques pédagogiques via les outils numériques, prise en compte des acteurs de terrain au plus près des établissements scolaires, conjugaison du temps de l'urgence pour les étudiants (préparation au concours) et des nécessaires réflexions de fond sur l'adaptation du nouveau dispositif de formation, adossement à la recherche de ce dispositif, notamment au niveau des maquettes.

Après une première phase consacrée essentiellement à la mise en place des instances réglementaires, les ESPE vont être confrontées à de redoutables défis au cours de l'année à venir pour réussir la mutation des ex IUFM en écoles supérieures du professorat et de l'éducation et vaincre les résistances culturelles qui peuvent encore se manifester au niveau des formateurs disciplinaires comme des formateurs de terrain.

L'un de ces défis, et non le moindre, va consister pour les équipes de direction des ESPE à gérer et mieux intégrer dans la conception de l'offre de formation l'extrême complexité des différents parcours liée à la multiplicité des situations des étudiants et des stagiaires.

La réussite, relative mais réelle compte tenu du contexte, de la phase de mise en place des instances des ESPE est à porter avant tout au crédit de l'ensemble des acteurs, qui a su se mobiliser dans un contexte juridique évolutif et un calendrier particulièrement contraint ; c'est cette remarquable implication qui a permis que l'étape institutionnelle soit franchie dans des conditions correctes, même si elle ne fut pas exempte de conflits et d'inévitables dysfonctionnements. Cette forte volonté des acteurs de réussir la mise en place des ESPE et la mobilisation sans précédent qu'elle a entraînée a concerné aussi bien les rectorats que les universités, à tel point que certains personnels de l'ex IUFM se sont sentis « bousculés ». Mais il fallait sans doute rompre avec des habitudes et des situations acquises pour engager ce changement.

Universités et ESPE ont dû en effet dans le même temps s'investir dans la mise en place des ESPE et de la première année des nouveaux masters MEEF (rentrée 2013), dans la conception de la deuxième année des nouveaux masters MEEF (rentrée 2014), dans l'adaptation aux nouvelles exigences des « concours rénovés » (préparation des M1 MEEF), dans la mise en œuvre des nouveaux parcours, des modalités de contrôle des connaissances et de la gouvernance. La pluralité des tâches à accomplir permet de comprendre, sinon d'expliquer, les approximations, les retards, les incompréhensions, les critiques.

Parallèlement, les ESPE ont été confrontées à la nécessité de s'insérer dans un paysage universitaire en pleine mutation, très différencié selon les académies et leurs histoires respectives. Il a fallu « inventer » un nouveau mode de coopération entre les universités d'un même site, entre les universités et leurs composantes, entre les universités, les rectorats et les établissements scolaires, entre les divers champs disciplinaires et scientifiques. En définitive, dès leur création, les ESPE ont été appelées à évoluer rapidement dans un environnement lui-

même changeant : elles vont devoir continuer à le faire cette année, c'est bien là tout l'enjeu d'une formation renouvelée réussie.

3. Préconisations

3.1. Maintenir pilotage, suivi, accompagnement et évaluation de la réforme à un niveau national

3.1.1. Pilotage et suivi

- maintenir un *pilotage national* de la réforme et un *dispositif de suivi* au sein de structures adaptées dans le cadre du comité de suivi de la réforme et du comité de pilotage inter directions (DGESIP / DGESCO / DGRH) ; poursuivre le travail *d'harmonisation des règles de gestion et la recherche d'une convergence d'action* entrepris au niveau des directions d'administration centrale ;
- renforcer le rôle de *régulation de la carte des formations par l'État*, qui seul paraît en mesure d'assumer la responsabilité d'une carte nationale des formations à faibles effectifs ; cela serait d'autant plus aisé que certains partenariats pourraient se développer au sein de COMUE qui dépassent les frontières académiques et regroupent donc plusieurs ESPE ;
- à la lumière des premiers budgets de projet élaborés et d'une analyse par la DGESIP des moyens affectés à la mise en œuvre du projet ESPE en 2014, préciser des règles claires de *mesure des contributions* des différentes universités partenaires au budget de l'ESPE en vue de l'adoption de budgets de projet qui permettent d'identifier l'ensemble des moyens mis au service de la formation initiale des enseignants ;
- clarifier le positionnement des ESPE au regard des sites universitaires et des processus de structuration, qu'il s'agisse d'un nouvel établissement issu d'une fusion, d'une COMUE ou d'un établissement avec lequel les autres établissements du site auront conclu une convention d'association au sens de l'article L. 718-16 du code de l'éducation ;
- sécuriser au plan juridique et administratif les *transferts de compétences* des ESPE au niveau des COMUE (sous réserve des résultats de la mission IGAENR en cours) ;
- confier au ministère (DGESCO et DGESIP) le pilotage d'un groupe de travail en charge de la rédaction d'un cahier des charges adapté à l'élaboration de la maquette de chaque master MEEF afin de définir la dimension professionnalisante de la formation, de préciser le périmètre d'une alternance intégrative et sa déclinaison en termes de modalités de formation des enseignants ; dans ce cadre, maintenir un pilotage national du tronc commun de formation, afin de tenir compte de la grande diversité des enseignements que le tronc commun rend possibles.

3.1.2. Accompagnement

- organiser à l’initiative du ministère un dispositif d’accompagnement régulier des acteurs d’un même site qui le souhaiteront (ESPE / EPCSCP / rectorat / ESENER...) en vue de pérenniser les échanges de pratiques professionnelles et le déploiement de formations mutualisées ;
- ouvrir une réflexion approfondie sur la notion « *d’établissement formateur* » et son rôle dans le processus d’apprentissage du métier d’enseignant ainsi que sur le profil des formateurs dont l’établissement aurait besoin pour remplir sa mission.

3.1.3. Évaluation

- évaluer le degré de professionnalisation des concours de recrutement renouvelés 2014. Cette évaluation systématique doit permettre de mieux coordonner la formation dispensée par les ESPE avec les exigences du recrutement et d’apprécier le degré de professionnalisation des concours, pour faire évoluer en conséquence ceux qui ne parviennent pas encore à reconnaître et à valoriser, chez les candidats, les compétences professionnelles ;
- prendre en compte les constats des *jurys des concours exceptionnels* et renouvelés concernant les manques observés chez les candidats, de façon à orienter les actions d’accompagnement permettant de combler ces manques ; inciter les rectorats et DSDEN à étudier *le parcours des stagiaires lauréats du concours exceptionnel* afin de pouvoir déterminer quels sont ceux issus de masters MEEF et ceux issus d’autres masters ou dispensés de master et lesquels d’entre eux ont eu ou n’ont pas eu une expérience d’enseignement, afin d’adapter la formation à des besoins forcément différenciés suivant le parcours antérieur ;
- solliciter le réseau des ESPE et les universités de rattachement en vue d’effectuer un *bilan* au terme de la deuxième année de fonctionnement effectif des instances : exploiter les délibérations prises en conseil d’école et dans les conseils d’administration des établissements de rattachement relatives au pilotage de l’école, à l’affectation des moyens, à la définition et à la mise en œuvre du projet pédagogique, à l’organisation de la nouvelle offre de formation (nomination de jurys, modalités de contrôle des connaissances, choix des équipes pédagogiques, modalités de constitution des comités de sélection en vue du recrutement sur des postes d’enseignant-chercheur vacants à l’ESPE, etc.).

3.2. Renforcer l’identité de chaque ESPE

- faire progressivement du conseil d’école la véritable instance de direction du fonctionnement de l’ESPE. Dans ce but, clarifier les rôles respectifs et l’articulation des divers comités de pilotage ou de suivi réunissant notamment le recteur et les présidents d’université ; achever la mise en place effective des conseils de perfectionnement, là où ils n’existent pas encore, en associant autant que possible des représentants des premier et second degrés ;
- instaurer une véritable gestion des ressources humaines en lien avec le fonctionnement des ESPE, qui tienne compte à la fois des spécificités du

fonctionnement du système scolaire et de celles de l'enseignement supérieur ; construire un schéma directeur prévisionnel des ressources humaines indispensables à la mise en œuvre opérationnelle du projet de chaque ESPE;

- organiser le suivi des inscrits dans les masters MEEF sur la base des inscriptions pédagogiques dont les ESPE ont la responsabilité, dans le respect d'un cadre commun pour l'ensemble des écoles ; repérer les systèmes d'information à mobiliser en vue de permettre la réalisation effective de ce suivi et la mise en cohérence des données correspondantes ;
- travailler au niveau académique à une communication plus fluide entre les différents acteurs de la formation, notamment par la création d'un *espace numérique partagé* qui pourrait permettre de disposer en temps réel des informations nécessaires tant du côté ESPE / rectorat / IA-DASEN que pour les différentes catégories de formateurs / tuteurs / étudiants, ainsi que par l'organisation et l'animation de *rencontres régulières entre formateurs universitaires et formateurs de terrain*, afin d'amorcer la création « d'une culture commune enseignante » et de limiter la perception, chez les étudiants, de discours différents voire contradictoires.

3.3. Travailler à la cohérence de la formation professionnalisante

3.3.1. *L'ESPE et ses partenaires*

- conforter les partenariats au niveau de chaque site : intégrer le projet de formation professionnalisante des ESPE dans un cadre de coordination stratégique entre établissements d'enseignement supérieur d'un même site, en lien avec les contrats de site et les schémas régionaux de développement ;

3.3.2. *Les formations*

- favoriser *la mutualisation* en termes de moyens et de formations entre les différentes composantes lorsqu'elle procure une véritable valeur ajoutée pour l'ensemble de l'ESPE.
- ***le tronc commun***
 - revenir au sens originel du tronc commun, s'en approprier le sens et la finalité, sa dimension professionnalisante. S'appuyer sur le COSP et les conseils de perfectionnement pour dessiner les grandes lignes des évolutions nécessaires des contenus des enseignements, des principes et des modalités d'évaluation. Modifier, le cas échéant, les maquettes établies pour le dossier d'accréditation ;
 - veiller à la valorisation de cette partie de la formation en lui consacrant un nombre suffisant d'ECTS ;
 - structurer ses interfaces avec la recherche, les stages en EPLE et la formation continue ;

- systématiser l'évaluation des enseignements du tronc commun de formation par tous les étudiants inscrits dans les masters MEEF ;
- **la recherche**
 - favoriser la création de *structures fédératives* ou d'organisations en réseau entre les différents laboratoires œuvrant dans le domaine de la didactique des disciplines et les sciences de l'éducation, avec la définition de grands thèmes de recherche communs ;
 - formaliser le *transfert des résultats* de la recherche grâce à la constitution de plates-formes d'intégration et d'« incubateurs » de formation, communs aux universités et aux établissements de premier et second degrés, dans le cadre d'approches *métier*.
- **la formation continue**
 - engager au plus vite le chantier de la formation continue des professeurs du premier et second degré, car seule celle-ci permettra d'un point de vue financier et organisationnel une véritable co-formation au sein des ESPE ;

3.3.3. **Les formateurs**

- mobiliser les formateurs *en valorisant leur qualification* tant au plan statutaire qu'indemnitare ;
- actualiser les *missions et les compétences des formateurs* : préciser les attentes vis-à-vis des formateurs à partir d'un *référentiel de missions et de compétences* qui préciserait l'ensemble des attendus, en particulier pour la fonction de tuteur de terrain ; en cas de binômes de tuteurs, expliciter la logique de complémentarité qui articule les rôles respectifs des tuteurs, leur responsabilité dans le suivi du stagiaire et l'évaluation du stage ou la soutenance du mémoire ;
- construire de nouveaux profils de *formateurs* :
 - pour les formateurs de type premier ou second degré appartenant au champ scolaire, donner la priorité aux postes en temps partagé afin de maintenir un lien permanent avec les réalités du métier. Cette mesure gagnerait à concerner les postes d'enseignants vacants ou libérés dans les ESPE comme les moyens réservés par les académies ;
 - pour les enseignants-chercheurs, et particulièrement pour les formateurs ESPE issus du premier et du second degré, encourager les travaux de recherche-action permettant de travailler avec des équipes de terrain ;
 - pour tous les formateurs intervenant en accompagnement ou en visite de terrain, les mettre en situation de travailler collectivement les compétences transversales utiles pour assurer le suivi d'un formé ;
 - constituer localement des commissions mixtes – représentants université et académie – afin de formuler un avis sur les recrutements à venir de formateurs (premier et second degré) ;

- donner la priorité à la formation des formateurs : concevoir des formations de formateurs permettant de construire les compétences exigées par la rénovation de la formation initiale et continue, en mettant l'accent sur l'analyse de pratiques, la conduite d'entretien et généralement sur l'acquisition des postures et gestes professionnels du formateur.

**Première partie : mise en place de la gouvernance
et conformité à l'accréditation**

SOMMAIRE

Première partie : mise en place de la gouvernance et conformité à l'accréditation.....	33
Introduction	37
1. Des principes généraux de gouvernance des ESPE clairement établis	39
1.1. Le cadre institutionnel	39
1.2. L'enjeu structurant du positionnement de l'ESPE dans le champ universitaire	41
2. Une première année de construction consacrée essentiellement à la mise en place des instances dans un contexte d'urgence	43
2.1. Une période transitoire marquée par le volontarisme des acteurs au service de la réussite de la réforme	43
2.2. Une installation progressive, souvent difficile, mais globalement réussie des instances de gouvernance prévues par la loi	45
2.2.1. <i>Un calendrier particulièrement serré qui a été respecté.....</i>	<i>45</i>
2.2.2. <i>Un processus qui a débuté dans la difficulté.....</i>	<i>45</i>
2.2.3. <i>Les premières décisions prises par les conseils d'école</i>	<i>46</i>
2.2.4. <i>La mise en place du conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP).....</i>	<i>47</i>
2.2.5. <i>Les autres instances de pilotage</i>	<i>48</i>
2.3. Un pilotage national qui s'est progressivement organisé et qui doit être consolidé ...	48
3. Au-delà des instances, une gouvernance qui reste encore à construire dans de nombreux domaines	50
3.1. La gouvernance de la recherche : un enjeu fort mais encore inégalement appréhendé	50
3.2. Le modèle économique des ESPE : à la recherche d'un budget de projet.....	52
4. Un processus de réforme qui s'inscrit nécessairement dans une perspective à long terme.....	56
4.1. De nombreux défis restent à relever, au premier rang desquels figure la clarification du positionnement institutionnel des ESPE dans un paysage universitaire en profonde évolution.. ..	56
4.1.1. <i>Un équilibre délicat entre les composantes de droit commun et les ESPE.....</i>	<i>57</i>
4.1.2. <i>Le difficile apprentissage d'un nouveau mode de coopération inter universitaire en matière de formation des enseignants.....</i>	<i>57</i>

4.2. Une construction provisoire encore fragile qu'il faut impérativement consolider au cours de l'année universitaire 2014-2015	59
4.2.1. <i>La formation continue des enseignants</i>	59
4.2.2. <i>La recherche</i>	59
4.2.3. <i>L'alternance</i>	60
4.2.4. <i>La question non traitée du patrimoine immobilier des ESPE</i>	60

Introduction

Le contexte institutionnel des ESPE

La création des ESPE à la rentrée 2013 trouve son assise législative dans deux lois – n° 2013-595 et n° 2013-660 – promulguées en juillet 2013 et précisées par plusieurs textes réglementaires. Les ESPE sont définies comme des composantes internes d'universités. Ce positionnement est capital afin de permettre l'émergence d'une formation dans laquelle, aux prescriptions de l'employeur, sont associés des apports universitaires, une ouverture sur la recherche et la prise en compte de la complexité des métiers de l'éducation et de la formation.

Lieux de complémentarité et de collaboration entre universités, rectorats, écoles du premier degré et établissements du second degré, les ESPE doivent assurer la connexion entre les différents réseaux de formateurs et d'établissements de formation.

La mission s'est inscrite dans ce contexte spécifique et original. Elle a cherché à s'assurer à la fois de la conformité aux engagements pris pour l'accréditation comme aux cadrages nationaux, à émettre d'éventuelles alertes et à formuler des recommandations pour la mise en place des étapes à venir.

Les objectifs spécifiques de la mission sur la mise en place de la gouvernance et la conformité à l'accréditation

- **La vérification de la mise en œuvre effective du cadre de gouvernance défini par la loi**

La loi prévoit de façon précise la mise en place de la gouvernance des ESPE, dans la période transitoire comme dans la phase définitive, de façon que toutes les parties prenantes soient impliquées. Si le respect formel des modalités d'installation des nouvelles instances des ESPE a fait l'objet d'une attention spécifique, la mission s'est attachée aussi à préciser les conditions dans lesquelles s'était déployé le nouveau dispositif, en s'appuyant notamment sur les informations recueillies lors des visites de sites.

La documentation disponible étudiée par la mission a été constituée essentiellement :

- du cahier des charges de la formation ;
- des dossiers d'accréditation ;
- des remarques formulées par les commissions d'experts lors du processus d'accréditation ;
- des maquettes telles qu'elles ont été mises en place ;
- enfin, des documents de communication et des documents pédagogiques mis à disposition des étudiants, des formateurs, des tuteurs.

Les informations et documents collectés sur le terrain ont complété ensuite ce premier recueil de données, et notamment :

- les observations faites aux chefs de projets ;
- les budgets prévisionnels et la dotation effectivement allouée à l'ESPE ;
- les maquettes effectives ;
- les délibérations des instances provisoires ;
- la composition définitive du conseil d'administration et du conseil d'orientation scientifique et pédagogique et les difficultés rencontrées dans le déroulement des opérations électorales ;
- l'existence d'instances *ad hoc* supplémentaires.

Ce travail de documentation a été complété sur site par des échanges avec les responsables des ESPE comme avec les autorités académiques, universitaires et des différentes parties prenantes (enseignants, étudiants et stagiaires). En effet, au-delà de la conformité aux textes et à l'accréditation, il convenait de voir aussi le poids réel des différents partenaires dans ces instances, et en particulier la place prise par l'employeur final, c'est-à-dire les autorités rectorales et les représentants des établissements scolaires d'accueil.

• **La recherche de conformité à l'accréditation initiale**

Cette partie de la mission consistait à comparer les engagements de l'ESPE tels qu'ils apparaissaient dans le dossier d'accréditation avec les modalités concrètes de mise en œuvre de la formation. Une attention particulière a été portée aux points suivant :

- la progressivité de la professionnalisation de la formation, avec une dimension « métier » présente dès le M1 ;
- la mise en place d'un tronc commun, gage du développement d'une culture commune des personnels d'éducation et d'enseignement ;
- la mise en place d'une véritable alternance, avec des périodes de stages en établissement du premier ou du second degré, stages d'observation, de pratique accompagnée et stages en responsabilité ;
- l'accompagnement des stagiaires lauréats des concours de recrutement et, pour l'année 2013-2014, des professeurs contractuels lauréats des concours exceptionnels, avec l'implication de professeurs tuteurs ;
- la constitution d'un vivier de formateurs aux origines diversifiées, universitaires bien entendu, mais aussi enseignants du premier et du second degré en temps partagé ;
- le développement d'une dimension « recherche », en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation, de la didactique des disciplines, des mécanismes de transfert au profit des dispositifs pédagogiques innovants ;
- des alternatives pour les étudiants qui ne réussiraient pas les épreuves du concours, au niveau de l'admissibilité comme de l'admission ;

- une sensibilisation dès le L3 des étudiants aux métiers de l’enseignement ;
- un accompagnement des emplois d’avenir professeur (EAP).

Cependant, nombre de ces points pouvant être rattachés aux trois autres thématiques constitutives de la mission, le choix a donc été fait d’apporter, lors des visites sur le terrain, de contribuer aux travaux de ces différents groupes.

Par ailleurs, cette recherche de conformité à un dossier d’accréditation initiale – aussi importante fût-elle – prenait au fur et à mesure de l’avancement de l’année universitaire, une acuité moins grande aux yeux des acteurs de l’ESPE. Des évolutions étaient inéluctables entre le moment de dépôt des dossiers d’accréditation et la mise en place réelle des formations et des instances de gouvernance. De nouvelles problématiques ont émergé et des difficultés non prévues sont apparues. Le décalage constaté sur l’ensemble des académies entre un projet préparé dans la hâte et la réalité de sa mise en œuvre était inévitable, faute du temps nécessaire pour discuter entre équipes issues d’horizons différents de la pertinence de certains contenus de formation. C’est ce qui explique d’ailleurs la grande hétérogénéité des situations constatée par la mission lors de ses visites sur sites.

S’il était malgré tout intéressant de revenir au projet initial pour mesurer les progrès accomplis et le travail qu’il restait à faire, cet exercice comparatif a été de fait traité essentiellement dans le cadre des analyses relevant des trois autres thématiques composant la mission. En outre, le calendrier tardif dans lequel se sont officiellement installées les nouvelles instances des ESPE, la nécessité d’attendre le déploiement complet du cursus de master MEEF avec les futurs M2 à la rentrée prochaine, l’absence de données issues de l’exploitation des résultats des concours, sont autant de facteurs qui expliquent le caractère prématuré et non pertinent d’une stricte recherche de conformité aux dossiers d’accréditation.

1. Des principes généraux de gouvernance des ESPE clairement établis

1.1. Le cadre institutionnel

La loi sur la refondation de l’École du 8 juillet 2013 a prévu à l’article 68, dans les dispositions relatives à la formation des enseignants, la création des Écoles supérieures du professeur et de l’éducation (ESPE) en lieu et place des IUFM.

L’article précise les modalités de définition du cadre de cette formation, qui comprend nécessairement des enseignements théoriques et pratiques ainsi que des stages de professionnalisation progressifs, du stage d’observation au stage en responsabilité en passant par le stage de pratique accompagnée. La formation initiale des enseignants est donc fondée sur une entrée progressive dans le métier et une insistance est portée sur l’acquisition de compétences professionnelles communes à l’ensemble des enseignants. Les ESPE ont aussi vocation à participer à la formation continue des enseignants.

L'article 70 précise les conditions de fonctionnement des ESPE. Celles-ci sont initialement constituées au sein d'un EPSCP¹ ou bien d'un EPCS² et sont habilitées à délivrer un master dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Un processus d'accréditation est prévu à partir d'un cahier des charges de la formation, l'accréditation conjointe du MESR et du MEN³ est accordée pour une durée de cinq ans ou, plus rarement, un an.

Les modalités de gouvernance des ESPE sont aussi précisées. Il est en particulier institué :

- un conseil d'école ;
- un conseil d'orientation scientifique et pédagogique ;
- le cas échéant, un (ou plusieurs) conseil de perfectionnement.

Le président du conseil d'école est élu parmi les personnalités extérieures désignées par le recteur. Le directeur de l'école est nommé pour un mandat de cinq ans par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale⁴, sur proposition du conseil d'école.

L'article 83 précise les modalités transitoires d'installation des ESPE :

- un administrateur provisoire est nommé par le recteur sur proposition des présidents des établissements de rattachement de l'ESPE ;
- une commission des statuts est instituée, chargée de l'élaboration des statuts de l'école, avec en particulier la composition du conseil d'administration ;
- un conseil d'école provisoire se réunit pour organiser l'élection de ses membres élus avant la fin du mois de novembre 2013 ;
- à l'issue de ces élections, un président est élu par le conseil d'école, président qui doit être choisi parmi les personnalités extérieures nommées par le recteur ; de même un directeur est proposé par le conseil d'école aux deux ministères ;
- le conseil d'orientation scientifique et pédagogique est constitué après l'élection du conseil d'administration. Il est composé à 50 % par des représentants de l'établissement intégrateur et des universités partenaires, et à 50 % par des personnalités extérieures. Celles-ci sont désignées pour moitié par le recteur d'académie et pour moitié par le conseil d'administration de l'ESPE, aucune disposition ne fixant un nombre maximal de membres.

¹ Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel.

² Établissement public de coopération scientifique. Les EPCS ont été supprimés par la loi relative à l'enseignement supérieur et de la recherche de 2013 : ont succédé aux « EPCS » les PRES (pôle de recherche et d'enseignement supérieur) et depuis juillet 2013, les COMUE (communauté d'université et d'établissements).

³ Jusqu'au 2 avril 2014, les deux ministères n'en formaient plus qu'un seul après cette date.

⁴ Jusqu'au 2 avril 2014, les deux ministères n'en formaient plus qu'un seul après cette date.

1.2. L'enjeu structurant du positionnement de l'ESPE dans le champ universitaire

Le législateur a souhaité dès le départ que l'ESPE ne soit pas une entité autonome mais une composante intégrée d'une université ou d'un regroupement d'universités. Il s'agissait d'éviter la reproduction du modèle original de l'IUFM, qui s'est traduit par une autonomisation de la formation des enseignants, marquée par une coupure avec l'université et la recherche. La réforme de 2007 sur la « mastérisation » avait tenté d'y remédier avec l'intégration de l'IUFM dans les universités. La mise en place des ESPE parachève cette évolution.

Cependant, la situation de l'ESPE peut être très différente selon le contexte dans lequel celle-ci s'inscrit et plusieurs configurations sont envisageables :

- le rattachement à une université pluridisciplinaire qui regroupe l'essentiel des ressources liées à la formation des maîtres ;
- le rattachement à une université, qui ne comprend en son sein qu'une partie des ressources suffisantes en matière de formation des enseignants, dispositif qui doit être complété par des conventions avec d'autres universités du site ;
- le rattachement à un regroupement d'universités (COMUE ou association).

Dans la première configuration, l'ESPE est une composante parmi d'autres d'une université en mesure d'offrir un nombre significatif de parcours de formation. Il n'est pas besoin de conventions avec d'autres universités, et le modèle économique peut être relativement simple, même si l'apport d'autres composantes de l'université est nécessaire.

Dans la seconde configuration, les relations entre les différentes universités doivent être formalisées, avec en particulier la répartition des parcours entre les composantes d'universités différentes, et un modèle économique complexe, qui suppose de calculer la contribution de chaque université au fonctionnement de l'ESPE. Dans cette seconde configuration, il faut distinguer là-aussi deux cas : celui d'une disproportion entre les universités concernées, qui donne le « leadership » sans conteste à l'une de ces universités ; celui d'une équivalence de taille et d'ambition entre universités, qui donne là une configuration instable et souvent conflictuelle.

La troisième configuration, peu choisie encore, compte tenu d'une part d'une mise en place récente mais aussi d'obstacles administratifs et techniques non résolus, consiste à rattacher directement l'ESPE à une communauté d'universités (COMUE). Sur les 30 ESPE créées, 27 sont rattachées à une université, trois à une communauté d'universités et d'établissements : Lille, Montpellier et Rennes. Certaines envisagent également un transfert ultérieur lorsque la COMUE sera en capacité de gérer les moyens qui lui seraient alors transférés : c'est le cas par exemple dans l'académie de Bordeaux.

Outre le nombre d'établissements concernés, une complexité supplémentaire s'ajoute lorsque l'on considère les PRES ou désormais les COMUE auxquels ceux-ci appartiennent.

L'exemple parisien est à cet égard particulièrement significatif, puisque trois COMUE sont en jeu :

- *Sorbonne Paris Cité* pour les universités Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris-Descartes-Paris 5, Paris-Diderot-Paris 7, et Paris 13 ;
- *Sorbonne Universités* pour Paris-Sorbonne-Paris 4, université intégratrice de l'ex IUFM, et Pierre et Marie Curie-Paris 6 ;
- *HESAM* pour Paris 1 Panthéon Sorbonne ;
- *Paris Sciences et Lettres* (PSL), quatrième COMUE parisienne, qui ne compte pas d'université parmi ses membres, n'étant pas concernée.

À noter que les frontières des COMUE dépassent celles de l'académie de Paris et associent des établissements d'académies franciliennes ou autres.

Autre facteur de complexité : le rattachement possible d'une ESPE à une COMUE dont les frontières recouvrent plusieurs académies, cette situation n'étant pas de nature à faciliter la coopération entre les universités compte tenu du caractère « académique » du périmètre d'intervention des ESPE ; c'est le cas pour Besançon-Dijon, pour Limoges-Orléans-Poitiers, pour Rennes-Nantes ou encore Caen-Rouen.

Le tableau suivant montre les configurations rencontrées dans les académies figurant dans l'échantillon établi par la mission :

ESPE	Université intégratrice	Universités partenaires
AIX MARSEILLE	Aix-Marseille Université (AMU)	Université d'Avignon et des pays de Vaucluse (UAPV)
BESANCON	Université de Franche-Comté	Pas d'université partenaire
BORDEAUX	Université de Bordeaux (fusionnée)	Université de Pau et pays de l'Adour, Bordeaux 3-Montaigne
CLERMONT-FERRAND	Université Blaise Pascal (Clermont 2)	Université d'Auvergne (UDA-Clermont I)
CRETEIL	Paris 8 Vincennes-Saint Denis	Université Paris 13 ENS Cachan Université Paris Est Créteil Université Paris Est Marne-la-Vallée
GRENOBLE	Grenoble 1	Grenoble 2, Grenoble 3, université de Savoie
LYON	Lyon 1 Claude Bernard	Lyon 2, Lyon 3, université Jean-Monnet de Saint-Étienne
PARIS	Paris Sorbonne (P 4)	Paris Panthéon Sorbonne (P 1), Paris Sorbonne nouvelle (P 3), Paris Descartes (P 5), Paris Pierre et Marie Curie (P 6), Paris Diderot (P 7) et INALCO

ROUEN	Université de Rouen	Université du Havre
VERSAILLES	Université de Cergy Pontoise	Versailles Saint-Quentin (UVSQ), Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, Paris-Sud, Évry Val d'Essonne

On constate qu'à l'exception de Besançon, les ESPE retenues dans l'échantillon font partie de la seconde catégorie. Cependant, deux groupes peuvent être distingués :

- les ESPE intégrées à des universités à spectre de formation large, qui offrent une diversité de formations et donc de parcours MEEF possibles. C'est le cas d'Aix-Marseille, de Clermont-Ferrand et de Rouen ;
- les ESPE intégrées à des universités dont le leadership peut être contesté par d'autres universités, de taille et d'ambition comparables. C'est le cas notamment à Lyon, à Grenoble, à Paris.

Si toutes ces ESPE ont connu des difficultés dans la mise en place de la gouvernance et dans l'élaboration de leur modèle économique, c'est sans aucun doute dans le second cas de figure que les problèmes ont été les plus aigus. C'est d'ailleurs dans cette configuration que l'on trouve les cinq universités qui n'ont obtenu l'habilitation à délivrer un MEEF que pour une année (Lyon, Grenoble, Paris, Versailles, Toulouse). Nous aurons l'occasion d'évoquer ultérieurement la situation particulière de Besançon du fait de son caractère « mono-universitaire⁵ », ce qui a facilité grandement la mise en place de la gouvernance et conduit parfois à des choix différents de ceux des autres ESPE.

2. Une première année de construction consacrée essentiellement à la mise en place des instances dans un contexte d'urgence

Nous aurons l'occasion d'insister à plusieurs reprises sur la nécessité absolue de stabiliser la situation dans laquelle se trouvent aujourd'hui les ESPE, en référence à l'urgence et à la pression permanente qui ont manifestement marqué tous les acteurs impliqués dans la mise en place de cette première phase d'installation.

2.1. Une période transitoire marquée par le volontarisme des acteurs au service de la réussite de la réforme

Le premier point à souligner est la *très forte implication de tous les acteurs* dans la réussite de la mise en place des ESPE : recteurs, présidents d'université, enseignants et personnels administratifs. Tous ont eu pleinement conscience de l'enjeu que représentent les ESPE dans le cadre de la refondation de l'école pour la formation des enseignants. Les universitaires ont eu le souci de démontrer que des projets interuniversitaires étaient concevables et réalisables, par-delà les intérêts particuliers des différentes entités. Pour les universités à dominante

⁵ L'UTBM (université technologique de Belfort Montbéliard) n'est pas concernée dans son champ d'activité par la formation des enseignants.

sciences humaines, la participation à l'ESPE a été considérée aussi comme une voie privilégiée pour réussir leur professionnalisation.

Lors de la période préparatoire qui visait à mettre en place les structures de l'ESPE et ses instances de gouvernance, les recteurs ont joué un rôle déterminant, constituant *des comités de pilotage* avec les présidents des universités concernés, le chef de projet et l'administrateur provisoire. Ces comités de pilotage ont perduré à la constitution des conseils d'établissement et d'orientation. Ils ont même été, dans certaines académies, institutionnalisés. À Paris, le groupe de pilotage se nomme « comité interuniversitaire de suivi » et son existence, ainsi que son rôle, sont mentionnés dans les statuts de l'ESPE.

Dans le cadre des comités de pilotage, les présidents des universités concernés se sont révélés des partenaires conscients des enjeux, mais aussi soucieux – nous le verrons – de défendre les intérêts de leur université dans une période économiquement difficile, au cours de laquelle ils devaient tenir compte en interne des impératifs d'équilibre budgétaire et ceci pour toutes les composantes et pas seulement l'ESPE.

Le rôle des chefs de projet et des administrateurs provisoires, désignés par les recteurs, a également été déterminant. Leur profil n'était d'ailleurs pas neutre, selon qu'ils étaient issus de l'ex IUFM, de l'université intégratrice ou éventuellement du personnel du rectorat. Il est intéressant de noter que plusieurs académies observées (Clermont-Ferrand, Rouen, ...) ont opté pour un tandem de chefs de projet, réunissant un universitaire et le doyen des IA-IPR. Cela a contribué sans nul doute à forger une vision commune entre l'université intégratrice et le rectorat.

Dans la plupart des académies, les comités de pilotage ont mis en place *des groupes de travail thématiques* réunissant des personnels du rectorat et des universitaires, issus de l'ex IUFM mais aussi d'autres composantes. Ces groupes de travail ont porté en règle générale sur les maquettes et en particulier sur le tronc commun et l'alternance, le modèle économique et la place de la recherche.

Ils ont permis, en mettant tous les acteurs autour d'une même table, de proposer des solutions relevant d'un certain consensus. Mais évidemment ils ont suscité aussi certaines critiques que nous classerons en deux catégories :

- certains partenaires ont considéré qu'ils étaient mal représentés dans ces groupes de travail, et qu'on leur imposait des solutions qui n'étaient pas les bonnes, ou qui remettaient en cause l'expérience accumulée dans le domaine de la formation des enseignants. Cette attitude est caractéristique de certains enseignants de l'ex IUFM ;
- par ailleurs, ces groupes de travail devaient avoir une durée de vie limitée. Certains – par forcément les mêmes – ne comprennent pas qu'ils perdurent alors-même que les instances de gouvernance réglementaires sont aujourd'hui mises en place.

Ces groupes de travail n'ont pas réglé tous les problèmes, loin s'en faut. Il en est ainsi en particulier du modèle économique et de la contribution des divers partenaires, nous y reviendrons. Faute d'avoir pu établir des règles claires sur le mode de calcul de ces

contributions, le problème a été renvoyé à plus tard, ou bien à la négociation directe entre les universités, source de bien des tensions (comme à Montpellier et à Lyon, notamment).

2.2. Une installation progressive, souvent difficile, mais globalement réussie des instances de gouvernance prévues par la loi

Il faut tout d'abord signaler les conditions tout à fait particulières de mise en place de ces instances, contrainte par un calendrier très serré et subissant un certain « flou juridique ».

2.2.1. *Un calendrier particulièrement serré qui a été respecté*

Les arrêtés fixant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, fixant le cadre national des formations, fixant les modalités d'accréditation des ESPE et le décret relatif aux conseils des ESPE ont été publiés entre juillet et fin août 2013. Les arrêtés d'accréditation des trente écoles ont été publiés le 31 août pour une ouverture le 1er septembre. Dans cinq ESPE, l'habilitation n'a été accordée que pour un an (Grenoble, Lyon, Toulouse, Versailles, Paris).

Au-delà du calendrier contraint imposé par les deux ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur pour mener la procédure d'accréditation, il faut ajouter les délais dans lesquels ont dû être conduites les opérations destinées à permettre la constitution des instances. Cette seconde urgence a d'emblée obligé les responsables universitaires et académiques à structurer le dialogue entre les différents partenaires ; certains diront que ce mouvement s'est opéré dans la douleur, « à marche forcée », mais le résultat est qu'à la fin de l'année scolaire 2013-2014, les trente ESPE disposaient d'un conseil d'école, d'un COSP (même si dans certaines académies, celui-ci n'avait pu encore matériellement se réunir), voire d'un conseil de perfectionnement. Presque tous les directeurs étaient nommés, les présidents élus par les conseils, les règlements intérieurs en passe d'être votés.

2.2.2. *Un processus qui a débuté dans la difficulté*

Les comités de pilotage – qui ont joué un rôle décisif – ont eu parfois l'impression de « créer du droit », et parfois même d'improviser. À l'inverse, certains personnels – en particulier de l'ex IUFM – ont exprimé le sentiment d'avoir été bousculés au cours de cette procédure. Lors du processus électoral en vue de constituer le conseil d'école, les autorités universitaires ont eu le plus grand mal à établir les listes électorales. De même, les enseignants et les étudiants ont eu des difficultés à constituer des listes de candidature qui respectent la parité et la représentativité de toutes les entités de l'ESPE quand celle-ci était multi-site.

La parité – obligatoire au niveau des listes – ne s'est pas forcément traduite par une parité des membres élus au niveau du conseil d'école, ce qui a obligé à des ajustements qui ont retardé la mise en place de cette instance. Le cas fut particulièrement patent à Besançon, où les collectivités locales ont dû être sollicitées pour modifier leur représentation afin de respecter cette règle. Il faut cependant remarquer que grâce à l'investissement de tous – et en particulier des vice-présidents CEVU – les conseils d'école ont pu se réunir dans les délais fixés. Cela a été plus laborieux pour les COSP. Nous en verrons les raisons ultérieurement.

Dans le cadre de ses investigations dans les académies franciliennes, la mission ne peut manquer d'évoquer le montage spécifique remarqué dans l'académie de Versailles. Le président de l'université intégratrice a choisi de créer, à côté de l'ESPE, une seconde entité sous forme *d'un Institut d'éducation*. Dans ce dispositif, l'ESPE a pour mission d'assurer la maîtrise d'ouvrage académique de la formation des enseignants et de la recherche afférente, qui sont opérées par les cinq universités de l'académie, l'université intégratrice agissant ainsi au même titre et dans les mêmes conditions que les autres par l'intermédiaire de l'Institut d'éducation. Les personnels de l'ex IUFM ont été intégrés à cet institut dans leur grande majorité⁶.

L'intérêt de ce dispositif, selon le président de l'université intégratrice, est de mettre l'ESPE au centre de la mission académique de formation des enseignants, en lui en confiant la maîtrise d'ouvrage et en lui donnant la responsabilité de s'assurer du respect du cahier des charges par l'ensemble des partenaires. Aux dires du président de l'université intégratrice, cette construction aurait reçu l'aval, tant du recteur de l'académie que du cabinet de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la DGESIP et de la DGRH.

Tout en soulignant l'originalité et l'intérêt de ce dispositif, – qui, d'une certaine manière, est une réponse indirecte à la difficulté de constituer une COMUE à l'échelle de cette académie avec intégration de l'ESPE à cette dernière – la mission s'interroge sur sa conformité à la loi, qui prévoit que les agents qui exercent leurs fonctions dans les IUFM à la date de leur dissolution sont appelés à exercer dans les ESPE. De même, le fait que, de la sorte, une partie importante et non négligeable des moyens de l'ex IUFM ne soient pas remis à l'ESPE constitue une entorse aux principes réaffirmés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche⁷, demandant que les moyens des ex IUFM soient intégralement préservés dans le cadre des budgets propres intégrés (BPI), en particulier les moyens humains.

Selon les informations recueillies par la mission, il semblerait que dans cette université, un certain nombre des enseignants de l'ex IUFM en sous-service soient occupés par la préparation à des diplômes d'université sans rapport avec la formation des enseignants. Dès lors, on pourrait parler d'un détournement de ces moyens au bénéfice de la seule université intégratrice, qui profiterait ainsi, avec retard, d'un effet d'aubaine de l'intégration de l'IUFM dans son université au moment de la mastérisation. Le président de l'université intégratrice assume d'ailleurs cette position lorsqu'il affirme à la mission que « *l'ex IUFM n'avait pas de vocation académique même depuis la mastérisation* ». Ce point mériterait une investigation complémentaire, la mission n'ayant pas eu la capacité d'effectuer les recherches nécessaires dans le délai imparti.

2.2.3. Les premières décisions prises par les conseils d'école

Elles ont porté sur l'élection du président et sur le classement des candidatures au poste de directeur de l'ESPE. Le président du conseil d'école est élu parmi les personnalités extérieures désignées par le recteur. Cette procédure n'a pas posé de problèmes particuliers,

⁶ 200 ETP sur 220, aux dires du président de l'université intégratrice. Seuls une vingtaine d'ETP (postes de service, fonctions supports, gestion, etc.) ont rejoint l'ESPE.

⁷ Courrier du 10 mars 2014 évoqué *infra* § 3.4.

les recteurs ayant proposé des personnalités faisant l'objet d'une certaine légitimité, dont certains étaient les chefs de projet qui avaient porté les ESPE sur les fonds baptismaux. Il n'en a pas été de même en ce qui concerne les directeurs d'école.

D'après les statuts des ESPE, les directeurs d'école sont nommés par un arrêté conjoint du ministère de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, après une proposition faite par le conseil d'école. Les deux ministères n'étaient pas tenus de suivre cette proposition du conseil d'école, ce qui s'est produit dans plusieurs ESPE, dans la plupart des cas en accord avec les recteurs et les présidents d'universités concernés. Ce choix de personnalités autres pour la direction de l'ESPE a pu être motivé par plusieurs raisons :

- soit la personne proposée par le conseil d'école répondait moins aux yeux des autorités ministérielles à des critères de compétences scientifique ou administrative ;
- soit les deux ministères voulaient signifier une forme de rupture par rapport au fonctionnement des anciens IUFM.

Bien évidemment, ce choix – même justifié – a été source de tensions au sein du conseil et de retard dans la mise en place de la gouvernance. Cela a été le cas à Rouen, où l'ancienne directrice de l'IUFM s'est vu préférée un universitaire au profil scientifique plus affirmé, bien qu'il n'ait obtenu que 14 voix au conseil d'établissement (contre 16 voix pour l'ancienne directrice). Une situation identique s'est produite à Versailles, où a été nommée une ancienne directrice, alors que sa candidature avait été classée en deuxième rang par le conseil d'école, derrière celle de l'administrateur provisoire désigné sur le site.

À l'évidence, l'installation des ESPE a été rapide lorsque le directeur nommé faisait l'objet d'un consensus, ou plus encore quand il était déjà administrateur provisoire de la structure et ancien directeur de l'IUFM. Cela fut le cas à Aix-Marseille, à Clermont-Ferrand ou à Lyon. Il en a été de même à Besançon où le changement s'est produit à la suite de la démission de l'ancien administrateur provisoire en mai 2013.

2.2.4. *La mise en place du conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP)*

Cette mise en place a été à son tour retardée par le processus de désignation du directeur de l'ESPE. Mais, plus encore, la discussion a porté sur la représentation des diverses composantes de l'ESPE au sein de ce COSP. En effet les statuts de l'ESPE prévoient que 50 % des membres du COSP représentent à part égale l'établissement dont relève l'école interne et les établissements partenaires. Les 50 % autres sont constitués de personnalités extérieures désignées pour moitié par le recteur et pour moitié par le conseil d'école.

Cependant, dans cette répartition rien n'est précisé quant à la représentation de l'ESPE au sein de l'établissement intégrateur. La crainte des personnels de l'ESPE a été que l'ESPE se retrouve « sous-représentée » au milieu des autres composantes de l'université intégratrice. C'est la raison pour laquelle des dispositions ont été votées au sein de certains conseils d'école pour assurer une représentativité jugée « décente » de l'ESPE. À titre d'exemple, au sein du COSP de l'ESPE de Rouen, sur quatorze représentants des universités partenaires

(Rouen et Le Havre), dix au moins doivent être issus de l'ESPE. Il en est de même à Paris où chaque université partenaire doit autant que possible inclure dans sa représentation un membre de l'ESPE.

En mai 2014, si la composition des COSP a été arrêtée, et si certains présidents ont été pressentis, parfois même si les premières réunions se sont tenues, le cas le plus fréquemment rencontré est l'absence de réunion effective de cette instance.

Puisque dans la plupart des académies, ils n'ont pas encore été réunis, la mission ne peut que recommander *un suivi des travaux menés par les COSP* dans la période à venir qui sera cruciale pour la consolidation de la réforme de la formation des enseignants.

2.2.5. Les autres instances de pilotage

Elles sont en voie de constitution, ou bien sont déjà mises en place, comme le sont *les conseils de perfectionnement*. Ceux-ci sont organisés généralement au niveau des parcours, même si de nombreuses ESPE se sont dotées de responsables au niveau des MEEF. Les conseils de perfectionnement ont pour tâche d'affiner les maquettes par rapport au projet initial, de mettre en place l'alternance, de déterminer les modalités de l'initiation à la recherche et de validation du MEEF – et cela même si le jury de validation se tiendra au niveau du MEEF et non des parcours.

Les conseils de perfectionnement constituent un outil très intéressant au profit de la professionnalisation de la formation, en particulier grâce à l'intervention importante à ce niveau des corps d'inspection de l'académie, premier comme second degré. Nul doute que ces conseils auront un rôle plus important encore à jouer l'année prochaine, lors de la mise en place des M2. Ces conseils ont été aussi le lieu d'un certain renouvellement des enseignants de l'ESPE par rapport aux ex IUFM, et de l'implication de toutes les composantes concernées par la formation des enseignants, même lorsqu'elles ne font pas partie de l'ESPE.

2.3. Un pilotage national qui s'est progressivement organisé et qui doit être consolidé

Malgré la réunification récente des deux ministères, il n'est pas complètement acquis que les procédures mises en place cette année en vue d'assurer une nécessaire coordination entre :

- un ministère *employeur* (au départ, le MEN), mais aussi ministère *formateur* (l'ex-MESR) ;
- lequel délègue la mise en œuvre à ses *opérateurs autonomes* (les universités au statut d'EPSCP) ;
- une *école interne*, (l'ESPE) ;
- des *composantes universitaires* (les UFR) ;
- des *services déconcentrés de l'État* (les rectorats),

permettent d'atteindre l'efficacité requise au service du projet ESPE. Les exemples ne manquent guère sur les dysfonctionnements et les ambiguïtés constatés localement faute de

coordination entre les acteurs ; raison pour laquelle la mission tient à souligner l'importance du suivi et du pilotage assuré au plan national par les services ministériels.

Au cours de cette année d'installation des ESPE, le ministère de tutelle (et au départ les deux ministères en charge du dossier) ont cherché, après quelques tâtonnements, à construire un dispositif de suivi à plusieurs dimensions :

- une *coopération renforcée* est instituée entre les services ministériels dès la phase de l'accréditation courant 2013 ;
- cette coopération est formalisée par la mise en place d'un *comité de pilotage interministériel* constitué de représentants de la DGESIP, de la DGESCO et de la DGRH, coprésidé par un inspecteur général de l'éducation nationale et par un professeur des universités ;
- un *comité de suivi de la formation des enseignants* est créé, présidé par un recteur et composé de représentants du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Sur la base de consultations avec l'ensemble des acteurs, le comité se veut un lieu « de réflexion, de concertation et de proposition sur la réforme », ayant notamment pour objectif de valoriser et diffuser les bonnes pratiques qui auront été développées en matière de conduite du changement. Institué pour une durée de trois ans, il doit remettre des rapports semestriels sur l'avancement du dossier, le premier étant prévu en juillet 2014

Parallèlement, notons que des missions ont été confiées, cette fois au titre de l'évaluation de l'application de la réforme, dans un premier temps aux deux inspections générales (IGAENR et IGEN) pour un bilan d'étape à la fin de l'année scolaire et universitaire 2013-2014⁸, bilan qui fait l'objet du présent rapport ; puis, dans un second temps, à l'IGAENR sur la question spécifique de la faisabilité de l'intégration des ESPE dans les COMUE⁹, la mission devant remettre une note d'étape en juillet 2014.

Si plusieurs interlocuteurs de la mission ont bien relevé, lors de nos visites sur les sites, le caractère tardif de certaines réponses ministérielles en particulier sur les aspects financiers et organisationnels de la réforme, comme celle du lieu d'inscription des étudiants par exemple, il n'en demeure pas moins que le seul fait d'avoir institué de façon formelle et régulière la collaboration entre les trois directions ministérielles chargées de la mise en œuvre d'un dossier particulièrement complexe constitue un point positif qu'il convient de souligner.

De plus, l'importance et la permanence des échanges avec les acteurs de terrain au travers de ces différentes instances a permis d'éviter un écueil non négligeable, celui d'un excès d'optimisme sur la réalité de l'application de la réforme. En l'espèce, le ministère a pris assez vite conscience des difficultés rencontrées localement et a cherché à apporter des éléments de réponse aux principales inquiétudes exprimées. À titre d'exemple, le dossier des ESPE a été inscrit à l'ordre du jour de nombreuses réunions des recteurs et des secrétaires généraux

⁸ Programme annuel de travail des inspections générales pour l'année 2013-2014.

⁹ Lettre de mission en date du 23 avril 2014.

d'académie ; des fiches pratiques ont été élaborées et diffusées aux recteurs au mois d'avril 2014 afin de préciser les points suscitant des problèmes de mise en œuvre.

Paradoxalement, il faut peut-être rechercher du côté du portage initial de la réforme par deux ministères différents, dualité qui induisait la nécessité d'une harmonisation, la réussite du processus de pilotage qui s'est progressivement construit et qui gagnerait à être pérennisé.

3. Au-delà des instances, une gouvernance qui reste encore à construire dans de nombreux domaines

3.1. La gouvernance de la recherche : un enjeu fort mais encore inégalement appréhendé

La question d'un réel développement d'une recherche sur et pour l'enseignement, nécessaire pour provoquer au sein des ESPE le changement attendu et la place occupée par la gouvernance de cette recherche dans le nouveau dispositif constituent un enjeu essentiel dans le projet des ESPE, avec deux objectifs :

- créer autour des ESPE une dynamique de recherche dans le domaine de la didactique des disciplines et des sciences de l'éducation ;
- mettre en place une initiation à la recherche pour l'ensemble des étudiants des ESPE, comme composante essentielle de leur professionnalisation.

La question se pose de savoir sur quel modèle institutionnel se fondera cette recherche, dont on connaît l'importance pour les universitaires, en termes de carrière comme de légitimité. Les constats opérés par la mission permettent de dégager trois modèles d'organisation possibles s'offrant aux ESPE :

- le premier modèle est la *création « ex-nihilo » d'un ou plusieurs laboratoires* au sein des ESPE, avec les enseignants-chercheurs affectés dans celles-ci. Ce modèle consacrerait une forme d'indépendance de ces laboratoires, aussi bien dans le choix de leurs thèmes de recherche que dans leur gouvernance. Les ESPE seraient assurées ainsi de répondre à leurs préoccupations immédiates et de disposer sur place du personnel disponible ;
- le deuxième modèle est la constitution *d'une structure fédérative* de différents laboratoires existants, appartenant aux diverses composantes concourant à la formation des enseignants, et même à de composantes universitaires hors de l'ESPE. C'est le cas à Lyon avec l'Institut français de l'éducation (IFE) et l'ENS Lyon, pour ne prendre que cet exemple, qui envisagent la création d'une *fédération de recherche*. C'est le cas également à Toulouse ;
- le troisième modèle serait le *« laisser-faire »*, c'est-à-dire le refus de structurer et d'orienter la recherche des diverses composantes participant à la formation des enseignants.

Si la tentation peut exister chez certains universitaires de ne pas répondre à l'injonction visant à inscrire les ESPE dans un environnement structuré de recherche et de maintenir le « confort » de la situation actuelle, elle est rarement revendiquée explicitement. À l'opposé, l'option de généraliser le principe de laboratoires propres à l'ESPE (comme il en existe déjà comme à Clermont-Ferrand par exemple) est considérée par beaucoup comme un facteur de risque pour l'ouverture et la diversité de la recherche.

C'est donc le second modèle qui a plutôt la préférence des personnalités universitaires rencontrées, qu'elles appartiennent à une ESPE, à d'autres composantes de l'université intégratrice ou à des universités partenaires. Ce modèle offre la possibilité de valoriser l'existant et de créer des synergies entre des structures déjà existantes. Il reste cependant à trouver les modalités de fonctionnement adaptées pour permettre le choix de thèmes de recherche communs, leur financement ainsi que l'expérimentation et le transfert des résultats de cette recherche dans le domaine didactique et pédagogique. Cela pourrait être le rôle de futures « plateformes d'intégration » constituées de composantes universitaires et d'établissements de premier ou de second degré. Il reste enfin à préciser le rôle que l'ESPE jouera dans le dispositif mis en place, ce qui ne sera pas sans conséquence sur le mode de gestion de l'activité recherche en son sein et l'allocation de ressources humaines dédiées à cette fonction support.

Au-delà du modèle d'organisation retenu, la question des lieux de recherche et de ses axes n'est pas neutre. Le recrutement des enseignants-chercheurs dans les ESPE supposerait une compétence disponible immédiatement dans les domaines recouverts par l'institution : didactique des disciplines, sciences de l'éducation, et plus largement ergonomie, sciences du langage. Les constats effectués par la mission sur les sites visités montrent une grande variété de situations, qui reflète d'ailleurs la non moins grande disparité relevée entre les dossiers d'accréditation quant à l'adossement à la recherche de la nouvelle formation des enseignants.

Le second point, qui implique cette fois une articulation avec les instances de l'enseignement supérieur et de la recherche, concerne *la carrière des enseignants-chercheurs*. En effet, les recherches en didactique des disciplines et sur les questions d'enseignement sont très peu reconnues et recherchées tant par les organes de publication indexée des articles reconnus pour valoriser l'activité de recherche, que par les instances chargées du recrutement des personnels. Ainsi, faute de disposer d'un volume d'organes de publication de leurs articles, les enseignants-chercheurs sont souvent contraints de publier dans les axes de la trop seule 70^{ème} section du CNU et quelques sections parfois magnanimes. En quelque sorte, la rareté des espaces de publication des travaux de recherche en didactique ou sciences de l'intervention ne permet ni de favoriser un recrutement d'enseignants-chercheurs dans les axes de recherche directement utiles à l'ESPE, ni d'offrir une évolution de carrière aux maîtres de conférences recrutés, faute de pouvoir publier pour témoigner de leur activité.

Cette question de *la gestion des ressources humaines* est une question lourde de conséquences mais essentielle si l'on veut développer à moyen et long termes des ESPE, véritables lieux de formation professionnelle et de recherche pour contribuer à fertiliser le processus de formation interne offert aux étudiants et professeurs stagiaires de l'ESPE. Si l'on ajoute à cela qu'une telle architecture permettrait également aux personnels enseignants non universitaires de construire un parcours personnel de formation par la recherche et également d'accéder à

des grades universitaires, il est permis de qualifier l'examen de cette question d'importante et peut-être d'essentielle. Soulignons que ces questions de parcours de carrière des chercheurs en didactique et dans les sciences de l'intervention au sens large, entendues à l'ESPE, ont été également soulignées par certains présidents ou vice-présidents formation des universités attentifs à la question de la qualité et de l'utilité de la recherche.

3.2. Le modèle économique des ESPE : à la recherche d'un budget de projet

C'est sans doute le point le plus délicat de la mise en place des ESPE, celui susceptible de créer le plus de tensions entre les universités et le rectorat d'une part, mais surtout entre les universités ou au sein-même des établissements, d'autre part. Comment faire des ESPE de véritables écoles professionnelles alors qu'elles ne disposent pas au sein des universités de rattachement de l'autonomie financière et qu'elles mettent en œuvre des actions de formation qui mobilisent de nombreux partenaires externes ?

Le choix a été fait – rappelons-le – de définir l'ESPE comme une composante intégrée dans une université de rattachement. Ainsi n'est-elle pas maîtresse de son budget, qui dépend entièrement de l'université intégratrice. De même, le directeur de l'ESPE n'est pas ordonnateur à titre principal des dépenses, il n'est qu'ordonnateur à titre secondaire. Toutes les décisions budgétaires importantes sont donc décidées par le conseil d'administration de l'université intégratrice, cette disposition s'inscrivant dans le processus budgétaire applicable à l'ensemble des composantes de l'université et permettant d'éviter tout engagement budgétaire non soutenable susceptible de faire porter la charge d'un déficit éventuel sur cette dernière.

Cependant, selon l'article L. 723-1 du code de l'éducation, chaque ESPE dispose afin d'assurer son développement d'un budget propre intégré (BPI) au budget de l'établissement dont elle fait partie. De même, cet article prévoit que le directeur de l'école prépare un document d'orientation politique et budgétaire, présentant un projet collectif de site, accompagné d'un budget de projet. Ce budget de projet doit permettre de regrouper l'ensemble des ressources mises en commun par les différents partenaires en faveur de la formation des maîtres, mission qui est confiée à l'ESPE. Il doit permettre également d'assurer un financement durable de l'ESPE. Un courrier commun de la DGESIP, de la DGESCO et de la DGRH¹⁰ précise par ailleurs que les moyens des ex IUFM doivent être « *intégralement préservés dans le cadre des BPI, en particulier les moyens humains* », et cela pour faire face au développement futur des ESPE en lien avec l'accroissement du nombre d'étudiants.

Il faut noter que cette injonction de gel des moyens a pu être mal vécue par certaines universités, soumises par ailleurs à de très fortes contraintes budgétaires, et qui considèrent que les ESPE – héritières des IUFM – sont plutôt bien dotées, y compris en tenant compte des hausses d'effectifs constatées cette année. Le gel des structures actuelles en termes de postes présente un autre inconvénient qui a été noté dans plusieurs ESPE : les enseignants des ex IUFM se trouvant parfois en sous-services, les directions des différentes composantes sont tentées de leur confier l'ensemble des interventions, en particulier dans le cadre du tronc

¹⁰ Courrier du 10 mars 2014 adressé à tous les recteurs, les présidents d'université et les directeurs des ESPE.

commun. Ce sont donc autant de moyens en moins pour faire intervenir des professeurs du premier ou du second degré, ou encore des personnels de direction et d'éducation. Il apparaît nécessaire pour certaines ESPE de retrouver une marge de manœuvre en diminuant ses effectifs permanents et en privilégiant des temps partagés entre l'enseignement et la formation.

Si des budgets propres intégrés ont été présentés par les différentes ESPE, c'est loin d'être le cas pour les budgets de projet. Dans la plupart des universités de l'échantillon retenu, ce budget de projet n'est pas un véritable budget mais, tout au plus, un essai de présentation politique des contributions que chaque partenaire de l'ESPE devrait apporter pour la formation des maîtres. Lorsqu'il existe, ce document n'a pas fait l'objet d'une approbation par le conseil d'ESPE, encore moins par le conseil d'administration des universités concernées. Pour 2014, il ressort des constats de la mission que ce budget de projet est un état premier de la réflexion, qui s'efforce à recenser des indicateurs pertinents et partagés pour définir ce que pourrait être le niveau d'équilibre du budget de l'ESPE et ses modalités de financement par l'ensemble des partenaires. La mission recommande que cette disposition originale de la loi soit effectivement mise en œuvre pour l'exercice 2015 et fasse l'objet d'une délibération effective des conseils concernés (ESPE mais aussi conseil d'administration des universités).

Ce qui ne veut pas dire que les BPI ont été établis sans difficultés. En effet ces derniers doivent répondre à de multiples contraintes :

- tenir compte de l'existant, et en particulier de la situation initiale des ex IUFM ;
- intégrer l'évolution des charges entraînée par la création des ESPE (en particulier la mise en place de l'alternance et du tronc commun) ;
- déterminer les contributions des diverses universités.

Chacun de ces points a donné lieu à de multiples tensions, qui n'ont pas été totalement résorbées, même après l'adoption du BPI :

- concernant la situation initiale, la loi de 2007 avait déjà entraîné l'intégration des IUFM au sein des universités. Lors de cette intégration, un certain nombre de transferts de postes ou de moyens avait été réalisé, sans recueillir forcément l'accord des instances des ex IUFM. Un contentieux non soldé a donc grevé dès le départ les discussions budgétaires entre certaines ESPE et leur université intégratrice, les universités partenaires demandant évidemment l'apurement du passé avant de s'engager à verser la moindre contribution ;
- les objectifs de professionnalisation de l'ESPE nécessitent la mise en place d'une véritable *alternance* dès la première année de formation, et la participation active des formateurs issus du premier et second degré. Cette participation engendrant un certain coût, une discussion serrée s'est engagée pour savoir qui la prendra en charge, du rectorat ou de l'université. Certaines universités affirment que le suivi des étudiants et des futurs professeurs stagiaires en stage doit être à la charge du rectorat. D'autres acceptent de prendre en charge ces visites lorsqu'elles sont assurées par un enseignant de l'ESPE, mais au « tarif » de l'université, ce qui est

bien moins avantageux que les taux pratiqués pour les visites de stage dans l'ex IUFM. D'où un motif de tension avec les équipes pédagogiques...

- enfin, la *détermination des contributions des universités partenaires* pose aussi de redoutables problèmes, tant du point de vue des recettes que des dépenses. Concernant les recettes, il faut rappeler que dans de nombreuses ESPE (Lyon, Rouen, Paris et Besançon pour le second degré), l'inscription administrative ne se fait pas à l'ESPE, mais auprès de la composante de l'université offrant le parcours qui sera suivi par l'étudiant. De même, par l'intermédiaire du modèle SYMPA, les dotations versées aux universités par le ministère dépendent en partie du nombre d'étudiants. Il serait donc logique qu'une part de ces recettes soit reversée à l'ESPE qui assure un certain nombre de prestations pour le compte de la composante concernée, comme le tronc commun ou la gestion des stages. Mais il est difficile de déterminer les bases sur lesquelles doivent être déterminés ces reversements. Et cela d'autant plus que les composantes hors ESPE assurent elles aussi un certain nombre de prestations au titre des parcours qu'elles offrent aux étudiants.

Prudemment, de nombreuses ESPE ne se sont pas lancés dans cet exercice. Elles ont dû néanmoins présenter des BPI, avec des contributions des universités partenaires laborieusement négociées. Ainsi, certaines d'entre elles ont été divisées par deux ou trois (comme à Lyon) entre la proposition de l'université intégratrice et le montant finalement acté dans le BPI.

On comprend que, compte tenu de ces difficultés, l'élaboration des budgets de projet en soit restée à ses balbutiements. C'est le cas même dans une ESPE « mono-universitaire » comme Besançon. En effet, l'éclatement de la formation des maîtres entre l'ESPE (pour le premier degré, les conseillers d'éducation et les documentalistes) et les autres composantes de l'université de Franche-Comté (pour les MEEF du second degré) n'a pas encore permis l'élaboration d'un budget qui regrouperait l'ensemble des parcours concernés.

Sans anticiper sur les analyses de la mission relatives à la constitution du vivier des formateurs (voir infra), un point doit être signalé à cette étape du rapport : il s'agit du financement de l'intervention des professeurs des premier et second degrés (les PEMF¹¹ et les PFA¹²). En effet, cette intervention dans les ESPE est l'un des objectifs principaux de la réforme de la formation des enseignants, et elle fait l'objet d'un consensus général entre universitaires et rectorat. On constate cependant un recul de cette co-formation par rapport à la situation antérieure, qui ne peut être que préjudiciable à la professionnalisation des enseignants.

Les raisons en sont essentiellement financières :

- du fait de la modification des maquettes, de nombreux enseignants de l'ex IUFM se sont trouvés en sous-service. Ils n'ont pu compléter leur service qu'en prenant

¹¹ Professeur des écoles maître formateur.

¹² Professeur formateur associé.

en charge des enseignements assurés précédemment par des enseignants des premier et second degrés, en particulier dans le cadre du tronc commun (appelé précédemment enseignement transversal) ;

- dans le même temps, les intervenants des premier et second degrés (conseillers pédagogiques, PEMF et PFA) ont été très absorbés par la prise en charge des stagiaires à temps plein comme des contractuels admissibles, ce qui dans certains cas les ont conduits à refuser d'intervenir à l'ESPE (quand ce n'est pas leur hiérarchie qui y a mis un veto).

Le sort fait à la co-formation en cette première année de formation a été accentué encore par l'évolution de la formation continue des enseignants. En effet, certains formateurs de l'IUFM intervenaient de façon significative dans la formation continue des enseignants organisée par les rectorats, ce qui permettait :

- de compléter au besoin les services de ces formateurs d'une part,
- de financer par un jeu de compensation l'intervention de formateurs des premier et second degrés au sein des IUFM d'autre part.

La diminution des budgets de la formation continue a rendu ce dispositif de compensation de moins en moins opérant. Par ailleurs, quelques interventions maladroites de certains présidents d'université ont conduit à des situations de blocage¹³. Il apparaît donc que la relance de la formation continue des enseignants – qui constitue une des missions des nouvelles ESPE – permettra à la co-formation de se mettre en place dans la formation initiale des enseignants.

En ce qui concerne la prise en compte des ESPE dans le modèle national d'allocation de moyens, afin de financer les actions de formation des enseignants, les universités recevront des moyens intégrés à la dotation globale, mais calculés à partir du modèle SYMPA (système de répartition des moyens à la performance et à l'activité) amendé par la DGESIP.

Au cours de cette année universitaire, *la question du lieu d'inscription des étudiants* a longtemps été source de crispation forte au sein des universités et des ESPE mais aussi parmi les étudiants. Le ministère de l'enseignement supérieur n'a en effet précisé que tardivement, en mars 2014, les éléments de cadrage utiles au règlement de ces difficultés d'interprétation, en « dépolitisant » grandement le débat qui s'était instauré entre ESPE, UFR, universités intégratrices et partenaires. Le nouveau dispositif conçu par le ministère prévoit désormais une déconnexion entre le financement de l'activité de l'ESPE du seul lieu d'inscription administrative, afin de ne pas en faire un enjeu à part entière. Il faut rappeler que cette question d'une « sanctuarisation » des ressources s'était déjà posée au moment de l'intégration des ex IUFM, les établissements intégrateurs s'étant notamment vu reprocher de capter les droits d'inscription versés par les étudiants (mais aussi les emplois), suscitant de fortes tensions locales.

¹³ En milieu de l'année scolaire 2012-2013, les enseignants en service partagé ont été invités par un président d'université à reprendre un service complet dans l'enseignement scolaire, afin de libérer des supports d'emplois qui auraient pu alors être gelés.

Désormais, la dotation destinée aux ESPE ne dépendra donc plus du seul nombre d'inscrits dans l'université, mais sera liée aux contributions (en crédits et en emplois) de tous les établissements partenaires. Toutefois, la mission souligne que le respect de ces dispositions suppose une *analyse précise, si possible au coût complet, des moyens effectivement mis en œuvre par l'ensemble des partenaires concernés*. Or, tous les établissements n'étant pas en capacité de gérer cette comptabilité analytique, il est probable qu'au moins pour la première année d'exécution, les données transmises auront un caractère exclusivement déclaratif. La question de leur contrôle, à commencer par celui que devra sans conteste exercer le conseil d'école, ne manquera pas de se poser rapidement. En tout état de cause, l'essentiel est d'aboutir à un consensus entre toutes les parties prenantes sur les clés de répartition et le calcul d'un coût moyen qui permette d'effectuer l'exercice attendu et de donner du sens à un budget de projet encore balbutiant.

Par ailleurs, il est prévu par le ministère une remontée d'informations sur les inscriptions pédagogiques dans les ESPE au titre des nouvelles formations, tant de la part des universités via SISE en ce qui concerne les mentions que par les directeurs d'ESPE par parcours-type de formation. Il conviendra l'année prochaine de s'assurer de la fiabilité du fonctionnement de ce double processus dont il sera important, compte tenu de ses conséquences économiques, de vérifier la cohérence.

4. Un processus de réforme qui s'inscrit nécessairement dans une perspective à long terme

Si, comme nous l'avons vu, de nombreuses difficultés ont émaillé l'installation des ESPE au cours de cette année, elles ne doivent toutefois pas faire oublier que la seule dimension technique et administrative est insuffisante pour juger de la réussite ou de l'échec de cette première étape symbolique pour la gouvernance des nouvelles écoles. Il demeure certes des points d'incertitude, des questions reportées, des consensus difficiles à obtenir, mais globalement la volonté commune de rendre effective la réforme de la formation des enseignants reste présente ; l'enjeu de la deuxième année de construction de l'édifice ESPE est donc bien de consolider les acquis obtenus cette année tout en répondant aux principales difficultés repérées par la mission.

4.1. De nombreux défis restent à relever, au premier rang desquels figure la clarification du positionnement institutionnel des ESPE dans un paysage universitaire en profonde évolution

Si l'on peut globalement qualifier de réussie la première année de fonctionnement des ESPE, la partie est cependant loin d'être gagnée pour offrir un cadre de formation qui permette aux nouvelles écoles de proposer une formation de qualité aux futurs enseignants, les entretiens menés par la mission ont été l'occasion d'identifier un certain nombre de difficultés ou de blocages. Par ailleurs, les enjeux en termes de gouvernance se sont aujourd'hui déplacés et portent bien davantage sur la soutenabilité du modèle économique des ESPE et sur leur positionnement au regard des regroupements en cours dans le secteur de l'enseignement supérieur.

La multiplicité des acteurs et la superposition des structures constituent à l'évidence un facteur de complexité supplémentaire qui s'ajoute à l'enjeu de professionnalisation de la formation des enseignants. La question du statut des ESPE au sens juridique du terme mais aussi de la place qui va lui être conférée par l'ensemble de ses partenaires apparaît donc comme essentielle pour le devenir du dispositif au plan institutionnel.

4.1.1. *Un équilibre délicat entre les composantes de droit commun et les ESPE*

L'ESPE est désormais une école dont le périmètre d'action est *académique*, qui pilote à ce titre les nouveaux masters MEEF (premier et second degré, encadrement éducatif, pratiques et ingénierie de la formation) proposés dans l'académie. Certains acteurs jugent qu'il s'agit là d'une « reprise en main » des formations des enseignants du second degré qui étaient auparavant hébergées par les UFR. En réalité, ce nouvel équilibre ne va pas partout de soi, certaines composantes universitaires pouvant au contraire être parfois tentées par le désengagement du projet ESPE, devant ce qu'elles considèrent comme un retour à un simple rôle de prestataires de services.

Cette question du périmètre d'intervention des ESPE se pose différemment selon les sites et renvoie au positionnement de l'école au sein des universités comme une composante interne d'une nature très spécifique. Dans la situation de l'ESPE de Lyon par exemple, la reconnaissance d'une telle spécificité aurait au moins deux avantages : dépasser les intérêts économiques divergents et permettre un pilotage effectif de la structure fédérative de recherche envisagée entre les différents partenaires. Cependant il faut noter que cette position, si elle peut être portée par certains recteurs et présidents d'université (c'est le cas à Besançon), est loin de faire l'unanimité. À cela deux raisons : le risque d'autonomisation des ESPE, déjà souligné, et la nécessité de remettre encore sur le métier le chantier organisationnel, alors même que les structures viennent difficilement de se mettre en place.

4.1.2. *Le difficile apprentissage d'un nouveau mode de coopération inter universitaire en matière de formation des enseignants*

Sur le plan de la gouvernance, le projet ESPE a été l'occasion de tester *les capacités de coopération entre universités*, dans un cadre académique, mais aussi dans un cadre inter-académique.

De fait, la gouvernance s'est mise en place relativement facilement là dans le cadre des ESPE « mono-universitaire » (cas de Besançon), ou bien là où une université pluridisciplinaire dominait le paysage universitaire (Rouen, Aix-Marseille, Clermont-Ferrand). Les choses se sont déroulées d'autant plus rapidement qu'a été privilégié un renouvellement des structures existantes, avec la reconduction du mandat de l'ancien directeur de l'IUFM (Aix-Marseille, Clermont-Ferrand¹⁴). Mais évidemment la crainte est grande que dans un tel contexte les habitudes du passé perdurent, au détriment des ambitions du projet ESPE, en particulier sur la professionnalisation de la formation, l'initiation à la recherche ou l'alternance.

¹⁴ Si à Clermont-Ferrand le directeur de l'ex IUFM a été nommé directeur de l'ESPE, les directeurs adjoints ont été renouvelés.

Lorsque des universités de taille équivalente et en concurrence historique se sont trouvées devant la nécessité de travailler ensemble, la mise en place de la gouvernance a été plus laborieuse (cas de Lyon, Grenoble, Versailles ou Paris). Les conflits ont pu porter sur le choix de l'université intégratrice, la personnalité du directeur de l'ESPE, la détermination des parcours de formation et leur implantation. Sur ce dernier point, les mouvements de mutualisation ont été rares, et le maintien des structures existantes a prévalu. Ainsi à Lyon a-t-on pu constater le maintien de trois parcours MEEF premier degré dans une même agglomération. Il en a été de même dans l'ouverture des parcours à faibles effectifs. Nous n'avons observé aucune coopération interacadémique, malgré les principes affichés. Rouen et Caen par exemple n'ont pas pu s'entendre pour l'ouverture d'un parcours commun en philosophie ou en sciences économiques et sociales (SES), alors qu'ils font partie de la même COMUE. L'intervention du ministère paraît là absolument nécessaire pour faire en sorte que des formations à certains concours d'enseignement ne disparaissent pas totalement de la carte.

La coopération universitaire a atteint ses limites lors de l'élaboration des budgets, et cela même au sein des ESPE dont la gouvernance avait été mise en place sans difficultés particulières. Sans règles claires, il a été difficile de déterminer la contribution de chaque université partenaire au budget de l'ESPE. Aux demandes légitimes ou parfois disproportionnées de l'université intégratrice, les universités partenaires ont répondu en manifestant leur mécontentement, entraînant des discussions tendues, rendues plus complexes encore par le soupçon d'un *détournement* de moyens au bénéfice de cette même université intégratrice. Des audits de certaines universités intégratrices ont même été demandés par certains partenaires, en particulier les recteurs.

De fait, on s'aperçoit que la réforme de 2013 n'a pas complètement tranché le débat entre deux conceptions des ESPE : en faire de véritables écoles possédant une identité propre au sens des écoles d'ingénieurs par exemple, comme certains le souhaitaient à l'époque, ou les positionner clairement en tant que structures de coordination, jouant le rôle de tête de réseau dans le champ de la formation initiale et continue des enseignants à l'échelle d'une académie.

La crainte que l'ESPE ne soit trop la chasse gardée des universités intégratrices transparait dans les discours parfois tenus devant la mission « ce doit être une école académique ». *A contrario*, les présidents desdites universités tiennent à rappeler leurs responsabilités vis-à-vis de leur école interne qui ne peuvent s'affranchir de la règle commune à leur université. La contradiction entre l'ESPE composante et l'ESPE école commune est inhérente au cahier des charges de la création des ESPE mais se vit de façon sûrement plus sensible dans certaines académies, notamment les plus complexes en termes d'organisation universitaire comme à Paris ou Versailles. L'exemple du processus d'élaboration des chartes de cadrage des masters MEEF dans certaines académies permet de saisir toute la complexité de la construction d'une école académique, par ailleurs école interne d'une université.

De même, les modalités originales de gouvernance qui ont pu être relevées dans certaines académies (avec un comité interuniversitaire de suivi par exemple à Paris), dont le rôle peut être indispensable à la réussite du projet, ne sont pas sans conséquence sur la place du conseil d'école dans la chaîne de décision. L'articulation entre ces différents types d'instance demande un réglage fin. Il importe que le conseil d'école soit bien associé à la prise de décision et ne devienne pas une chambre d'enregistrement de décisions prises ailleurs. C'est

ce à quoi s'emploient le plus souvent les présidents de conseil d'école, qui sont de fait appelés à jouer un rôle d'interface entre tous les partenaires de l'ESPE.

4.2. Une construction provisoire encore fragile qu'il faut impérativement consolider au cours de l'année universitaire 2014-2015

Des questions, pourtant cruciales, ont été reportées à l'année 2014-2015, pour le M2 bien entendu, mais aussi pour des ajustements au niveau du M1. Nous citerons trois points qui doivent retenir l'attention du ministère et des principaux acteurs :

- la formation continue ;
- la recherche ;
- l'alternance.

De plus, d'autres questions n'ont pas du tout été abordées jusqu'à présent, comme celle qui concerne le patrimoine immobilier des ESPE.

4.2.1. *La formation continue des enseignants*

La formation continue n'a pas constitué une priorité dans cette première année de mise en place des ESPE. Trop souvent les équipes ont pensé que celle-ci pourrait se mettre en place l'année suivante, après la stabilisation de la formation initiale des enseignants. Or un certain nombre de problèmes ne peuvent trouver leur solution que dans la mise en place simultanée de la formation initiale et la formation continue, même si les sommes en jeu ne sont pas comparables. Il en est ainsi de l'intervention des PEMF et des PFA dans le cadre des M1 et des M2. Les enseignants de l'ex IUFM étant bien souvent en sous-service, et les universités étant réticentes à financer les interventions des professeurs du premier et du second degré, celles-ci ne sont possibles que par un jeu de compensation entre les prestations des universitaires en formation continue, les prestations en formation initiale des PEMF et des futurs PFA. La participation des universitaires à la formation continue des enseignants permet en outre une acculturation réciproque, bénéfique à l'ensemble du système. Notons enfin que la formation continue des enseignants-chercheurs n'a quant à elle pratiquement jamais été abordée ni dans les discussions au sein des ESPE, ni par nos interlocuteurs universitaires.

4.2.2. *La recherche*

La recherche est une dimension importante du projet des ESPE. Elle comprend deux volets indissociables :

- le développement de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation et de la didactique des disciplines ;
- l'initiation à la recherche des futurs enseignants, gage de leur ouverture sur des domaines indispensables à leur professionnalisation, ainsi que de leur appropriation d'un certain nombre de méthodes scientifiques de travail.

Cependant, il est nécessaire de s'assurer que le premier objectif concoure effectivement au second et que les thèmes de recherche privilégiés soient en rapport avec les préoccupations des futurs enseignants. Cela n'est pas gagné tant *qu'un modèle clair de gouvernance de la recherche* n'est pas établi. La mise en place de dispositifs ou de structures communes aux laboratoires concernés ou d'« incubateurs » assurant la liaison entre laboratoires et établissements scolaires ne suffira pas. Il faudra déterminer des axes de recherche forts, et des modalités d'expérimentation et de transfert des résultats de ces recherches, à l'image de ce qui peut se passer dans le domaine de l'innovation technologique.

4.2.3. L'alternance

Ce sera un véritable test de la volonté partagée de mettre en œuvre jusqu'à son terme, la réforme de 2013. L'alternance ne consiste pas seulement à organiser des périodes de stage en établissement, qu'ils soient « filés » ou « massés », d'observation, de pratique accompagnée ou encore « en responsabilité ». Il s'agit de développer de véritables compétences professionnelles grâce à la confrontation entre observation, pratique et réflexion. L'alternance suppose aussi un véritable accompagnement sur le terrain des stagiaires, par des enseignants du premier et du second degré, mais aussi par des formateurs de l'ESPE. Et il peut y avoir là quelques craintes sur le volume horaire qui sera accordé à cet accompagnement.

Dans un contexte de contraintes financières grandissantes, la tentation est grande de la part des universités d'aligner le dédommagement des visites de stages au strict minimum, c'est-à-dire à celui qui figure dans les référentiels métiers des universités et qui est appliqué aux visites de stages dans les composantes « classiques ». Face à cette situation, les enseignants de l'ESPE seront enclins à leur tour à diminuer le nombre de leurs visites afin de conserver une indemnisation par stagiaire équivalente à ce qu'ils touchaient au sein des anciens IUFM. On voit donc le risque que cette belle idée de l'alternance soit en partie vidée de son contenu pour des raisons en grande partie d'ordre financier.

4.2.4. La question non traitée du patrimoine immobilier des ESPE

La priorité ayant été donnée logiquement à la mise en place des instances des ESPE, il est une question qui n'a pas été abordée à ce jour, tant par le ministère que par les établissements universitaires, c'est celle du financement, de la gestion et du devenir du patrimoine immobilier des ESPE. Toutes les enquêtes récentes ont montré que ce patrimoine, hérité des anciennes Écoles normales, est non seulement conséquent mais souvent surdimensionné au regard du nombre d'étudiants accueillis et des besoins de formation portés aujourd'hui par les ESPE, hier par les IUFM.

Même si, en superficie, la situation immobilière des IUFM a évolué depuis l'intégration de 2007, en « perdant » en volume environ 200 000 m², passant ainsi de 1,2 million de m² en 2008 à 1 million de m² en 2012, l'excédent demeure et n'est d'ailleurs pas contesté par les principaux acteurs. À titre d'exemple, le ratio du nombre de m² par étudiant s'élevait à 37 m² en moyenne dans les IUFM, avec des écarts pouvant aller de 17 m² à Lille à 85 m² à Reims, la moyenne nationale se situant alors pour les universités¹⁵ à 10 m² par étudiant.

¹⁵ Hors locaux des ESPE.

Face à ce constat, les universités intégratrices ont cherché à rationaliser la gestion de ce patrimoine « hérité » en envisageant parfois la fermeture de certains sites ou antennes, le développement d'autres activités, ou encore en recherchant localement la mutualisation avec d'autres services, y compris hors du périmètre de l'éducation nationale, en collaboration avec les collectivités territoriales par exemple.

Il n'en demeure pas moins que cette question de la gestion du patrimoine des ex IUFM est source d'inquiétudes pour les équipes de direction des établissements, soucieuses bien sûr de conserver un maillage suffisant du territoire permettant de respecter l'égalité d'accès des étudiants aux formations, mais confrontées à des coûts de fonctionnement et de maintenance élevés, souvent disproportionnés par rapport aux effectifs en présence sur les sites délocalisés.

À ces surcoûts financiers, s'ajoutent les caractéristiques du patrimoine intégré dont certains responsables de services en charge du patrimoine dans les universités soulignent la vétusté, tout comme une relative inadaptation aux évolutions des besoins de formation dans le cadre du projet ESPE.

Par ailleurs, la situation juridique des locaux reste complexe et disparate : ainsi, si la plupart appartiennent aux départements, dans un nombre non négligeable de départements, une cinquantaine, ce sont les universités intégratrices qui assurent les charges du propriétaire. Dans d'autres, l'État avait conclu des conventions avec les conseils généraux pour l'affectation des locaux des IUFM. La question d'une rationalisation de ces affectations se pose d'ores et déjà, et se posera de plus en plus dans l'hypothèse d'un transfert éventuel des ESPE vers une autre structure juridique (une COMUE par exemple), ou bien d'une dévolution aux universités qui en feront la demande de la propriété de leurs biens immobiliers.

À ce jour, le débat sur le patrimoine immobilier des ESPE ne revêt aucun caractère d'urgence, mais la mission note qu'il devra s'inscrire dans le contexte plus global de l'analyse de l'activité de l'ESPE, d'une part, et de celle de la structure qui en sera le support juridique (université, COMUE ou association d'établissements). Ce débat revêt par ailleurs une dimension beaucoup plus politique liée à la réforme de l'organisation territoriale et à l'aménagement actuel du territoire, qui conduit chacun pour le moment à la plus grande prudence; les départements en particulier étant particulièrement attachés localement au maintien de l'ouverture des antennes d'ESPE, y compris quand les effectifs d'étudiants qui y suivent des formations sont en-dessous du seuil critique.

Conclusions et préconisations

Les ESPE sont toutes aujourd'hui en ordre de marche, les nouvelles instances constituées dans le respect des principes de gouvernance édictés par la loi de 2013 sont en état de fonctionner, cette mise en place ayant représenté un investissement particulièrement lourd de la part des équipes qui en avaient la charge. Les équilibres entre l'académie et l'université ont été manifestement partout respectés, même si cet exercice s'est avéré plus difficile dans certaines académies que dans d'autres.

La mission ne peut que saluer les résultats obtenus en un temps très court et dans des conditions techniques et juridiques parfois peu stables, tout en rappelant que sur de nombreux points, il reste encore beaucoup à construire et/ou à conforter ; ainsi, les conventions-cadres

entre les universités et les rectorats pour l'année 2013-2014 n'avaient-elles pas toutes été validées à la fin du mois de mai, alors qu'elles sont essentielles pour préciser la coordination globale et l'organisation retenue d'un commun accord pour la formation des futurs enseignants et les moyens que chacun entend lui consacrer. Ce travail de co-conception doit très rapidement faire l'objet d'un travail partenarial entre les équipes de l'ESPE et celles du rectorat pour l'année 2014-2015.

Dans le cadre de leurs compétences respectives, il appartient désormais aux différentes instances de porter le projet de l'ESPE et de le faire vivre, en veillant à instaurer une gouvernance partagée qui respecte la structure partenariale de l'École. Une dynamique a été enclenchée, elle reste fragile et doit donner lieu au cours de la prochaine année, au-delà du fonctionnement normal des instances, à la mise en œuvre pratique au sein des ESPE d'un nouveau mode de fonctionnement afin de réussir la mutation des ex IUFM en véritables écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

À la suite des constats effectués sur les sites et des entretiens menés avec les principaux acteurs engagés dans le processus de mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants, la mission formule les préconisations suivantes, qui devront faire l'objet pour la plupart d'entre elles d'une recherche de consensus au cours de la prochaine année scolaire et universitaire,

Quatre champs d'intervention prioritaires peuvent être dégagés.

1. Les instances et la gouvernance :

- faire progressivement du *conseil d'école*, qui réunit tous les acteurs engagés dans la réussite du projet ESPE, la véritable instance de direction du fonctionnement de l'ESPE. À cet égard, les rôles des divers comités de pilotage ou de suivi réunissant notamment le recteur et les présidents d'université doivent être clarifiés et mieux articulés entre eux ;
- achever la mise en place effective des *conseils de perfectionnement* là où ils n'existent pas encore, en associant autant que possible des représentants des premier et second degrés ;
- instaurer un *suivi des travaux menés par les COSP et par les conseils de perfectionnement* dans la période à venir qui sera cruciale pour la consolidation de la réforme de la formation des enseignants ;
- intégrer le projet de formation professionnalisante des ESPE dans un cadre de coordination stratégique entre établissements d'enseignement supérieur d'un même site, en lien avec les schémas régionaux de développement et les contrats de site ;
- favoriser la création de *structures fédératives* ou d'organisations en réseau entre les différents laboratoires œuvrant dans le domaine de la didactique des disciplines et les sciences de l'éducation, avec la définition de grands thèmes de recherche communs ;

- préciser le *transfert des résultats* de la recherche grâce à la constitution de plateformes d'intégration et d'« incubateurs » de formation, communs aux universités et aux établissements de premier et second degrés, dans le cadre d'approches métiers ;
- instaurer une *véritable gestion des ressources humaines* en lien avec le fonctionnement des ESPE, qui tienne compte à la fois des spécificités du fonctionnement du système scolaire et de celles de l'enseignement supérieur ; construire un schéma directeur prévisionnel des ressources humaines indispensables.

2. Le pilotage de la mise en œuvre de la réforme :

- maintenir un *pilotage national* de la réforme et un dispositif de suivi au sein de structures adaptées, tout en conservant la souplesse nécessaire au déploiement du dispositif ;
- poursuivre le travail *d'harmonisation des règles de gestion et de recherche d'une convergence d'action* entrepris dans le cadre du comité de suivi de la réforme et du comité de pilotage inter directions (DGESIP / DGESCO / DGRH) ;
- renforcer le rôle de *régulation de la carte des formations par l'État* qui seul paraît en mesure d'assumer la responsabilité d'une carte nationale des formations à faibles effectifs : cette intervention est attendue par les équipes de direction universitaires ;
- organiser à l'initiative du ministère un *dispositif d'accompagnement* régulier des acteurs d'un même site (ESPE / EPCSCP / rectorats / ESENER...) en vue de pérenniser les échanges de bonnes pratiques et les formations mutualisées ;
- confier aux ESPE *l'organisation du suivi des inscrits dans les masters MEEF* sur la base des inscriptions pédagogiques dont elles ont la responsabilité, et dans le respect d'un cadre harmonisé pour l'ensemble des écoles ; parallèlement, s'assurer de l'interopérabilité des systèmes d'information à mobiliser en vue de permettre la réalisation de ce suivi.

3. La consolidation du modèle économique :

- à la lumière des premiers budgets de projet élaborés, préciser des règles claires de *mesure des contributions* des différentes universités partenaires au budget de l'ESPE et favoriser l'adoption de budgets de projet qui permettent d'identifier l'ensemble des moyens mis au service de la formation initiale des enseignants ;
- favoriser *la mutualisation* en termes de moyens et de formations entre les différentes composantes quand celle-ci procure une véritable valeur ajoutée pour l'ensemble de l'ESPE ;
- de même, avancer dans la *coopération inter-ESPE* pour la mise en place de parcours à faibles effectifs. Cela serait d'autant plus aisé que certains partenariats pourraient se développer au sein de COMUE qui dépassent les frontières académiques et regroupent donc plusieurs ESPE ;

- engager au plus vite le chantier de la *formation continue* des professeurs du premier et second degré, car seule celle-ci permettra d'un point de vue financier et organisationnel une véritable co-formation au sein des ESPE.

4. Accompagner le positionnement institutionnel des ESPE :

- clarifier le positionnement des ESPE au regard des sites universitaires et des processus de regroupement qu'il s'agisse d'un nouvel établissement issu d'une fusion, d'une COMUE ou d'un établissement avec lequel les autres établissements du site auront conclu une convention au sens de l'article L. 718-16 du code de l'éducation ;
- sécuriser au plan juridique et administratif les *transferts de compétences* des ESPE au niveau des COMUE (sous réserve des résultats de la mission IGAENR en cours) ;
- établir un *premier bilan* au terme de la deuxième année de fonctionnement effectif des instances : exploiter les délibérations prises en conseil d'école et dans les conseils d'administration des établissements de rattachement relatives à l'organisation de la nouvelle offre de formation (nomination de jurys, modalités de contrôle des connaissances, choix des équipes pédagogiques, modalités de constitution des comités de sélection en vue du recrutement sur des postes d'enseignant-chercheur vacants à l'ESPE, etc.).

Deuxième partie : accueil et contenu de la formation des contractuels admissibles

SOMMAIRE

Deuxième partie : accueil et contenu de la formation des contractuels admissibles.....	65
Introduction	68
1. L'accueil et l'affectation des contractuels admissibles : une opération réussie.....	68
1.1. Un important travail préparatoire pour une population diversifiée.....	68
1.1.1. Une lourde charge de travail pour les services académiques.....	68
1.1.2. Les résultats de l'affectation	69
1.2. Un accueil institutionnel généralement apprécié	71
1.3. Des modalités d'affectation plus ou moins adaptées	72
1.4. Établissements et tuteurs de terrain mobilisés pour l'accompagnement.....	73
2. La formation des contractuels admissibles : une difficile adaptation des masters existants	74
2.1. Un aménagement des masters à la marge.....	74
2.2. Les contractuels admissibles déjà titulaires ou dispensés d'un master, une population oubliée.....	76
2.3. Peu de liens entre terrain et ESPE.....	77
3. Un dispositif transitoire diversement investi	78
3.1. Le point de vue contrasté des contractuels admissibles	78
3.2. De par la force des choses une préoccupation mineure pour universités et ESPE.....	80
3.3. Des chefs d'établissement et des tuteurs livrés à eux-mêmes	80
3.4. Une réelle mobilisation du côté académique.....	81
Conclusions et préconisations	82

Introduction

L'année 2013-2014 est une année transitoire dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants et de la création des ESPE. Afin de faire face aux recrutements dont le système éducatif avait besoin, deux sessions de concours ont été organisées en 2013 : le concours 2013 et une session exceptionnelle anticipée pour 2014. Les modalités d'organisation de la session exceptionnelle avaient pour objectif de préparer les futurs lauréats à leur entrée dans le métier par l'introduction d'une séquence de professionnalisation d'une durée équivalente à un tiers temps.

Candidats aux concours 2014 dont les épreuves écrites d'admissibilité ont donc été organisées en juin 2013, les admissibles se sont vus proposer un contrat équivalent à un tiers temps des obligations réglementaires de service d'un personnel titulaire d'enseignement ou d'éducation, rémunéré à hauteur d'un mi-temps. Parallèlement les admissibles ont poursuivi leurs études en deuxième année de master (hormis ceux déjà titulaires d'un master ou bénéficiant d'un titre équivalent) et ont préparé les épreuves d'admission du concours. À la rentrée 2014, les admis seront fonctionnaires stagiaires et auront à assurer un service complet. Le cadre de recrutement et d'emploi de ces candidats admissibles de la session exceptionnelle 2014 a été fixé par la circulaire DGRH n°2013-079 du 23-5-2013 adressée aux recteurs et publiée au BO n° 22 du 30 mai 2013.

Cette thématique a été traitée de façon conjointe avec les trois autres thématiques de la mission dans les ESPE visitées. Outre les acteurs académiques et universitaires, la mission s'est attachée à rencontrer des étudiants en M1 et des contractuels admissibles, qu'ils soient étudiants inscrits en M2 ou déjà titulaires ou dispensés d'un master.

1. L'accueil et l'affectation des contractuels admissibles : une opération réussie

1.1. Un important travail préparatoire pour une population diversifiée

La circulaire de la DGRH indique que :

« il revient aux services académiques d'informer, à l'occasion des épreuves d'admissibilité, les candidats de la session exceptionnelle 2014 de la possibilité qui leur est offerte de bénéficier d'une première expérience de l'enseignement. Les intéressés communiquent aux services les informations qui permettent d'entrer en contact avec eux pendant l'été 2013 ».

1.1.1. Une lourde charge de travail pour les services académiques

Les services académiques se sont mobilisés dès le printemps pour la réussite de cette phase d'information. Les candidats aux concours ont été contactés de mars à juin par les divisions des personnels afin de leur présenter le dispositif, leur proposer un contrat d'enseignement au cas où ils seraient admissibles et recueillir leurs intentions.

Parallèlement, les services académiques aidés des corps d'inspections et en lien avec les chefs d'établissement ont procédé au recensement des « berceaux » de stage, dans la mesure du possible à proximité des centres universitaires, afin de permettre aux contractuels de suivre les modules de formation du master dans lequel ils étaient engagés.

À la mi-juillet, dès réception des listes d'admissibilité, les services ont à nouveau pris contact avec chaque admissible pour recueillir leur accord à la proposition d'un contrat d'enseignement et leurs vœux d'affectation. En général, les services académiques ont mis en place des applications à l'aide desquelles les candidats intéressés par un contrat pouvaient formuler leurs vœux géographiques.

Ce travail de recensement, puis d'affectation, a été long et minutieux : les services ont dû croiser les fichiers de candidats afin d'éviter les doublons (essentiellement dans le second degré), certains candidats étant admissibles à plusieurs concours. Très souvent ils ont procédé par interview téléphonique, dans certains cas pour relancer les candidats potentiels, mais surtout pour ajuster au mieux les vœux géographiques recueillis avec les supports disponibles, tout en tenant compte de la situation de l'intéressé. En général, les titulaires du M1 ont été affectés en priorité près des établissements d'enseignement supérieur et les titulaires du M2 ont été affectés au vu de leur situation familiale et de leur adresse effective.

Les opérations d'affectation ont été encore plus délicates en Île-de-France où le dispositif devait être piloté de façon inter-académique. En effet, tous les admissibles des concours du second degré inscrits dans les universités parisiennes ne pouvaient être accueillis à Paris. Des critères de classement des postulants ont donc été déterminés, croisant le lieu d'étude et le domicile et préservant le principe de continuité universitaire, l'étudiant poursuivant son M2 dans la même université quelle que soit l'académie où il acceptait un contrat. Cependant, le fait de fusionner les trois académies franciliennes a favorisé Paris au détriment des deux autres académies en termes d'acceptation des contrats. Les opérations d'affectation ont été réalisées soit fin juillet, soit mi-août. Elles ont parfois conduit à des ajustements de supports et à l'affectation de TZR sur ceux non pourvus en cas de refus de contrat. Parallèlement les chefs des établissements concernés par ces propositions d'ajustements et ces affectations en ont été régulièrement tenus informés.

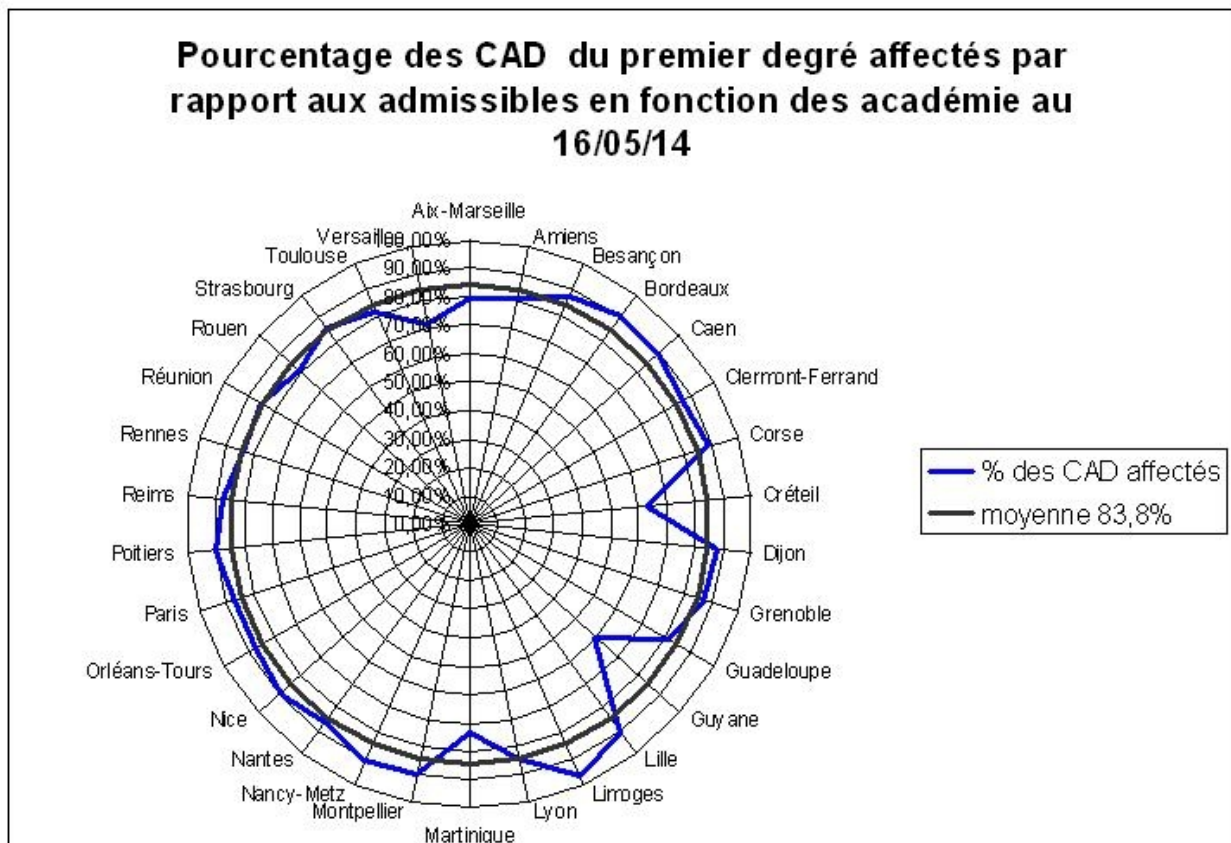
1.1.2. Les résultats de l'affectation

Dans le premier degré : en moyenne, 83,8 % des candidats admissibles ont accepté le contrat dans l'académie comme l'indique le graphique 1. Les académies n'ont enregistré que peu de démissions. Les refus de contrat sont intervenus essentiellement pour des raisons financières (incompatibilité, par exemple, du service proposé avec l'emploi salarié déjà occupé). De façon marginale, les refus de contrat dans le premier degré peuvent représenter presque un tiers de l'effectif mais, de manière générale, les académies ont enregistré un taux très satisfaisant d'acceptation des contrats.

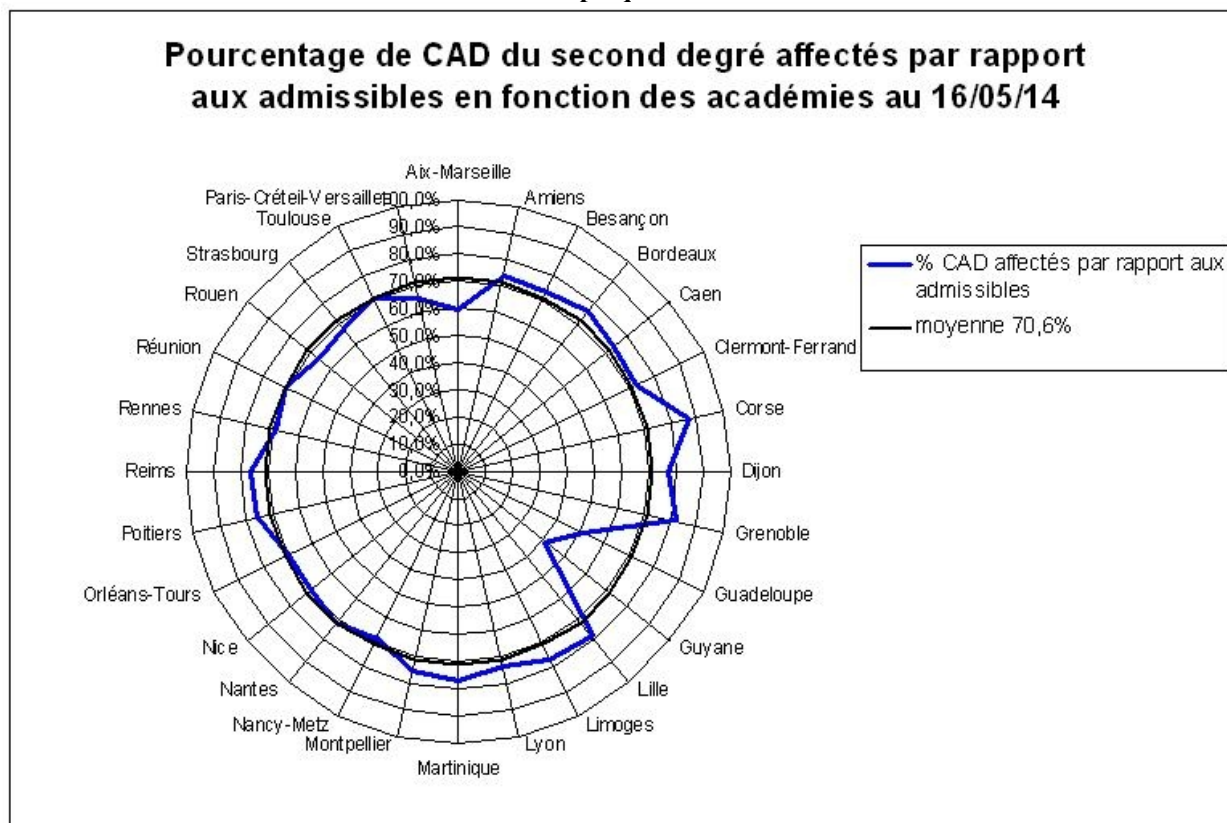
Dans le second degré : en moyenne, 70,6 % des contractuels admissibles ont accepté un contrat dans l'académie comme l'indique le graphique 2. Les contractuels admissibles ont généralement été affectés sur leur premier ou deuxième vœu. Peu d'admissibles ont refusé le contrat après l'affectation définitive.

En conclusion, on peut relever que malgré la surcharge de travail imposée aux services académiques, aux corps d'inspection et aux chefs d'établissement, l'affectation des contractuels admissibles s'est déroulée de façon satisfaisante grâce à la mobilisation, la réactivité et la coopération de tous les acteurs et à la qualité de la communication entre eux. À cette occasion, la diversité des profils des admissibles est apparue. Un grand nombre d'admissibles, un peu plus de la moitié, était déjà titulaire ou dispensé d'un master. Il pouvait s'agir de lauréats très récents d'un master « métiers de l'enseignement » qui tentaient à nouveau le concours, mais aussi de salariés en reconversion ou de cadres dont l'expérience professionnelle les dispensait du master.

Graphique 1



Graphique 2



1.2. Un accueil institutionnel généralement apprécié

La circulaire de la DGRH prévoit que :

« un accueil destiné à l'ensemble des contractuels admissibles de l'académie doit être mis en place avant la rentrée 2013. Il doit présenter le déroulement et les enjeux de leur année d'exercice ainsi que leur nouvel environnement professionnel ».

Toutes les académies ont organisé, fin août, un accueil institutionnel en direction des contractuels admissibles. Les modalités en sont diverses selon les académies mais le recteur a, en général, été présent lors de la première demi-journée d'accueil. L'ESPE, et dans certains cas l'université, a été associée à ces journées d'accueil. Le plus souvent, des journées de formation ont été organisées avant la rentrée scolaire afin d'aborder la prise de fonction. D'une durée minimale de deux jours, elles ont pu ailleurs prendre la forme d'un séminaire de rentrée d'une durée de cinq jours abordant des thèmes transversaux comme « la prise de fonction », « l'entrée dans le métier », « la conduite de classe », « les incontournables d'une séquence pédagogique » ou encore « éthique et responsabilité ». Fonctionnaires stagiaires et contractuels admissibles ont pu être regroupés à cette occasion.

Dans le premier degré, en général, une présentation de la formation mise en place pour les contractuels admissibles a été organisée à l'ESPE en présence de la direction des services départementaux de l'éducation nationale. D'autres académies ont fait le choix d'un accueil dans les départements par les inspecteurs d'académie, avec une autre présentation prévue à l'université pour transmettre les informations relatives à l'organisation de l'année.

Les contractuels admissibles ont participé à la journée de prérentrée dans l'établissement. Dans certains cas, une journée d'accueil spécifique a été prévue auparavant pour présenter l'établissement. Les contractuels admissibles rencontrés ont, dans l'ensemble, apprécié ces journées et l'accueil qui leur a été réservé dans les établissements.

1.3. Des modalités d'affectation plus ou moins adaptées

Concernant les affectations, la circulaire de la DGRH stipule que :

« dans le premier degré, le contrat sera proposé par l'académie d'inscription au concours. Dans le second degré, il sera proposé dans l'académie où se situe l'établissement d'enseignement supérieur de formation où le candidat admissible est inscrit. Les trois académies de l'Île-de-France constitueront un territoire unique pour l'application de la règle d'affectation.

Dans le premier degré, les affectations seront à privilégier dans des écoles où des tuteurs seront sur place ou à proximité et les classes de CP et de CM2 seront évitées. Pour les affectations des contractuels admissibles du premier comme du second degré, les établissements scolaires les plus difficiles seront évités ».

La volonté d'affecter les contractuels admissibles près des pôles d'enseignement supérieur, afin de suivre la formation, a rendu cette règle d'affectation assez difficile à mettre en œuvre. Elle a créé déjà une disparité entre les départements au sein d'une même académie. Les difficultés de déplacements entre certains départements et les pôles universitaires ont représenté pour certains une raison majeure de refus de contrat.

Dans d'autres académies, la volonté d'éviter les établissements des zones sensibles entraine en contradiction avec la recherche d'une proximité universitaire quand les établissements les plus proches des établissements d'enseignement supérieur se situaient dans des zones sensibles. Force est de constater que malgré les efforts fournis par les services académiques, les corps d'inspection et les chefs d'établissement, il n'a pas été toujours possible de corréliser les vœux géographiques des candidats admissibles avec les supports disponibles.

Dans quelques cas, des affectations ont été proposées en zone difficile avec des enfants non francophones ou dans des classes de CP, situations que certains contractuels admissibles auditionnés déplorent car, ont-ils dit, *« ce n'était pas ce qui était prévu lorsqu'on nous a présenté le contrat ».*

Dans le premier degré, le choix des journées ou périodes d'affectation a tenu compte des exigences de la formation et notamment de l'intérêt pour l'étudiant contractuel de découvrir les trois cycles de maternelle et élémentaire. Soit les contractuels admissibles ont été nommés sur des décharges de direction, de professeurs - maîtres - formateurs (PEMF) et des temps partiels, complétées par des remplacements dans d'autres écoles et dans une classe d'un cycle différent, soit, ils ont été rattachés à une circonscription et ont assuré le remplacement des titulaires partis en stage de formation continue, sous forme de stages massés de trois fois trois semaines, un par cycle, auxquels s'est ajouté un stage filé de deux jours sur six semaines pour compléter le tiers temps. *A contrario*, certains départements ont fait le choix de placer sur une même classe un professeur des écoles stagiaire et un contractuel admissible, ce qui ne

permettait ni aux uns ni aux autres d'avoir un contact avec un titulaire de classe expérimenté et présentait en outre l'inconvénient de confier une classe à deux enseignants inexpérimentés.

Dans le second degré, en accord avec les universités et l'ESPE, deux jours ont été libérés dans les emplois du temps des contractuels admissibles pour leur permettre de suivre les cours à l'université. Les contractuels admissibles déjà titulaires d'un master ont pu assurer un service supérieur au tiers temps.

1.4. Établissements et tuteurs de terrain mobilisés pour l'accompagnement

Afin d'accompagner les étudiants en cours de formation, la circulaire de la DGRH précise que « *Les contractuels admissibles bénéficieront de l'accompagnement d'un tuteur tout au long de l'année ; celui-ci exercera dans l'établissement d'affectation des intéressés* ».

Dans le premier degré, la préférence a été donnée aux PEMF et aux conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) pour assurer le tutorat. Ils effectuent des visites conseils (environ trois par an) ; chacune des visites répondant à un objectif différent et donnant lieu, dans certaines académies, à un compte-rendu présentant des observations et des axes d'amélioration pour le contractuel. En général, les PEMF ou CPC suivent, en moyenne, deux à trois contractuels admissibles.

Plus rarement, le tuteur qui suit un contractuel est dans l'école où ce dernier est affecté, comme cela était pourtant réglementairement prévu. Son rôle est alors d'accueillir le contractuel dans sa fonction, de faciliter son intégration dans l'école et de l'aider dans sa conception des séquences d'enseignement. Ce peut être le directeur de l'école ou tout autre enseignant de l'école. Toutefois les contractuels regrettent, lorsque le tuteur est l'enseignant dont ils complètent le service, que les contraintes d'emplois du temps ne permettent pas au tuteur de venir les observer en classe. Mais est-ce son rôle ?

Certains tuteurs désignés ne se sentent pas compétents pour encadrer un contractuel dans la mesure où ils interviennent dans des classes d'un niveau différent de celui du contractuel, voire un cycle différent. Ils estiment d'ailleurs n'avoir pas reçu de formation pour cela. Certaines académies, au vu de l'expérience de cette année, ont prévu une journée de formation des tuteurs des stagiaires de l'an prochain, ainsi que la création d'un guide pour les tuteurs.

Dans le second degré, les corps d'inspection ont consacré beaucoup de temps pour repérer et constituer le vivier des tuteurs, même si, en général, c'est la présence d'un « berceau » qui a commandé le choix du tuteur et non l'inverse.

Globalement, il n'y a pas eu de grosses difficultés pour trouver des tuteurs même si, dans certaines académies, un certain nombre d'entre eux n'ont été désignés qu'assez tardivement et si, dans certaines disciplines, le nombre de contractuels concernés a pu rendre le recrutement plus difficile.

Dans la situation idéale, et c'est le cas le plus fréquemment observé, un tuteur est affecté à un seul stagiaire et est en poste, la plupart du temps, dans l'établissement où est affecté le contractuel admissible afin de permettre des échanges pédagogiques. Le tuteur constitue une aide précieuse, selon les contractuels rencontrés, pour leurs premiers pas dans le métier, la conception des leçons, la connaissance des exigences institutionnelles. Il est perçu comme un « complément » par rapport à la formation reçue en master que les contractuels estiment plus centrée sur les savoirs académiques.

Il arrive que plusieurs contractuels admissibles soient suivis par le même tuteur. Le suivi des contractuels est alors rendu délicat dans la mesure où le tuteur est peu disponible ou trop éloigné pour venir observer le (ou les) contractuel(s) dont il doit assurer le suivi.

En général, le rôle du tuteur de contractuel admissible a été aligné sur celui du tutorat de stagiaires mais avec une exigence moindre. Quelques académies ont mis en place une demi voire deux journées de formation pour les tuteurs des contractuels admissibles ; certaines ont informé les tuteurs des contractuels admissibles de l'enseignement privé de ces journées de manière à harmoniser l'accompagnement professionnel des contractuels.

2. La formation des contractuels admissibles : une difficile adaptation des masters existants

Le cadre de recrutement et d'emploi des étudiants admissibles acceptant un contrat devait tenir compte de la poursuite de leur parcours en master pendant l'année 2013-2014. La circulaire DGRH mentionne que :

« l'année 2013-2014 doit leur permettre de terminer leur master mais vous devez veiller à les préparer également à leurs futures missions par une formation alternée composée d'une expérience de l'enseignement réalisée dans le cadre d'un contrat à temps incomplet et d'actions de formation professionnalisantes organisées par l'établissement d'enseignement supérieur en charge de la formation des maîtres ».

2.1. Un aménagement des masters à la marge

Les dispositions de la circulaire DGRH susmentionnée adressée aux recteurs stipulent que :

« L'objectif étant de faire bénéficier les intéressés d'une première expérience professionnelle, il est souhaitable que le temps de service soit identique chaque semaine. Cette organisation est également de nature à favoriser la poursuite d'études des étudiants devant encore valider leur deuxième année de master. Vous veillerez à l'articulation entre l'organisation du service d'enseignement proposé et les obligations universitaires des intéressés ».

Le temps de service est, lui aussi, encadré. Le tiers temps des obligations de service dû par les admissibles certifiés ne peut être ajusté que de plus ou moins une heure pour s'adapter aux grilles horaires des classes et des disciplines.

Dans l'ensemble, ces dispositions ont été respectées. Les services académiques ont veillé à ce que les contrats ne dépassent pas un tiers temps. Ils ont également mené une concertation avec les universités pour déterminer l'organisation de la semaine ou de l'année, selon les choix

retenus, et se sont mis d'accord sur les jours ou périodes réservés à l'exercice professionnel, de façon à ce qu'il n'y ait pas de chevauchement entre cours à l'université et service à assurer en école ou EPLE. Dans le second degré, les contractuels admissibles sont présents deux jours par semaine dans leur établissement. Dans le 1^{er} degré, soit ils sont présents un jour ou un jour et demi par semaine dans leur école d'affectation, jours filés complétés ou non par des semaines massées, soit ils assurent des périodes massées mises à profit par les DASEN pour remplacer les titulaires partant se former. Dans la majorité des cas, la construction de l'alternance dans le 1^{er} degré a été pensée de façon à ce que les étudiants découvrent les trois cycles de l'école.

Toutefois, si le calendrier de l'année a bien été adapté, il n'en demeurerait pas moins que ces étudiants admissibles devaient satisfaire aux exigences d'un master qui n'avait pas été conçu en fonction d'un temps aussi important dévolu à la professionnalisation et à la présence sur le terrain. L'aménagement des cursus pour les contractuels admissibles a été très divers d'un endroit à l'autre, et entre masters. Les étudiants rencontrés par la mission ont fait part de la surcharge de travail à laquelle ils ont été confrontés. Le temps de formation n'a été que peu allégé. Mais surtout, il semble que, dans la plupart des cas, les contenus mêmes des cours n'ont pas été réajustés pour tenir compte du nouveau contexte dans lequel évoluait le public de ces masters.

La reproduction de cours de M2 identiques à ceux de l'année précédente a conduit chez nombre de contractuels au ressenti d'un manque d'articulation avec le terrain. Les cours proposés pouvaient paraître inadaptés par rapport aux exigences du terrain, les séquences programmées arrivant trop en amont ou trop tard, voire pas du tout ou déconnectées du terrain. Par ailleurs, les contractuels auditionnés ont fait état de leur difficulté à dégager du temps pour la préparation des épreuves d'admission du concours du fait de l'aspect chronophage de la préparation des cours.

La situation des admissibles aux concours de l'enseignement professionnel (CAPLP) a été encore plus difficile. Souvent engagés dans un master mono disciplinaire dans les disciplines générales, il leur fallait se préparer à des épreuves d'admission différentes de leur cursus initial. Que ce soit dans les disciplines générales ou professionnelles, les admissibles n'ont pas trouvé, dans nombre de cas, de cursus MEEF adapté dans leur université, soit parce qu'il n'existait pas, soit parce qu'il n'était pas ouvert, faute d'effectifs suffisants. La mission a pu relever la mise en œuvre de solutions disparates, allant de l'absence d'inscription pour ceux déjà titulaires d'un master à une inscription dans un master connexe, ou dans une formation à distance voire un regroupement entre préparatoires CAPET et CAPLP. Lorsque cela était possible, une inscription dans une ESPE proche a été recherchée, comme en Île-de-France où certains candidats PLP ont pu se former à Créteil.

Le profil très hétérogène des admissibles a pu faire apparaître des cas de figure encore plus compliqués, bien que marginaux. Ainsi le cas d'un admissible rencontré par la mission : titulaire d'un M1 acquis il y a dix ans et admissible au CAPES SES, il a dû rechercher un master qui puisse l'accueillir en 2^{ème} année. Il s'est inscrit dans un master professionnel mais comme il était auparavant salarié, il a eu des difficultés à trouver un financement pour son inscription et ne savait pas, au moment de l'entretien, si le contrat enseignant serait reconnu

comme stage dans le cadre de son master ou s'il ne devrait pas effectuer, de surcroît, un stage dans une entreprise privée.

2.2. Les contractuels admissibles déjà titulaires ou dispensés d'un master, une population oubliée

Les admissibles contractuels titulaires d'un M2 ou se présentant au titre du troisième concours pouvaient se voir proposer un contrat à temps incomplet pouvant être supérieur à un tiers temps, mais le temps complet devait rester l'exception « *exceptionnellement, et avec l'accord de l'intéressé, le contrat peut être à temps complet si le service est compatible avec le suivi des actions de formation offertes à l'agent* ». La circulaire DGRH précisait par ailleurs aux recteurs que « *en complément de leur service d'enseignement, vous veillerez à ce que des actions de formation professionnalisantes organisées par l'établissement d'enseignement supérieur de l'académie en charge de la formation des maîtres leur soient proposées* ».

La population des contractuels admissibles déjà titulaires d'un master, lauréats du troisième concours ou dispensés d'un master est d'une très grande diversité. De plus, et on peut se demander si cela avait été anticipé, elle représente une proportion non négligeable des admissibles : un peu plus de la moitié des lauréats.

Force est de constater que les académies ont découvert cette diversité en juillet, après les résultats de l'admissibilité. Les contrats supérieurs au tiers temps n'ont pas été la norme (ne serait-ce que parce que les berceaux réservés l'ont été sur la base de tiers temps). En revanche, s'agissant des actions de formation professionnalisantes, les académies ont dû, avec les universités et les ESPE, inventer des solutions au cas par cas.

Dans la grande majorité des situations, les universités ont proposé à ces admissibles de suivre, au sein des MEEF existants, les modules relatifs à la préparation des épreuves d'admission. Cependant, elles ont exigé des droits d'inscription correspondant à l'inscription à une année complète de master, voire très largement supérieurs en les déterminant par référence aux tarifs de la formation continue. Rares sont les cas mentionnés où les droits ont été minorés pour tenir compte du faible nombre de modules suivis. Dans une autre université, une formation spécifique a été mise en place, mais devait être autofinancée, ce qui a porté les droits d'inscription à 586 €. Face à ces tarifs jugés par certains exagérés, des contractuels admissibles ont renoncé à s'inscrire aux formations. D'autres n'ont pas voulu s'inscrire pour des raisons d'éloignement de l'établissement universitaire ou d'activité professionnelle à plein temps.

Les corps d'inspection se sont efforcés de pallier ces manques en mettant en place quelques journées de préparation aux épreuves orales ou pratiques. Cela a été particulièrement le cas pour les candidats PLP, notamment des domaines professionnels où les formations correspondantes étaient inexistantes. On peut relever aussi dans certains cas l'intégration de cette partie des contractuels admissibles non prise en charge par les ESPE dans les journées de formation des stagiaires.

2.3. Peu de liens entre terrain et ESPE

Les directeurs d'écoles et chefs d'établissement ont été informés par les autorités académiques des affectations de contractuels admissibles dans leur école ou leur EPLE et des contraintes d'emploi du temps à respecter. Mais leur information s'est le plus souvent limitée à ces renseignements de nature administrative. Les chefs d'établissement ont organisé l'accueil de ces nouveaux personnels comme il se doit et, dans le second degré, ils ont été en contact avec les corps d'inspection pour la désignation des tuteurs. Toutefois ils ne connaissent le parcours de ces candidats aux métiers de l'enseignement que s'ils ont fait l'effort de s'en entretenir avec eux. Pourtant, connaître leur origine, savoir s'ils sont en cours de master ou non n'est pas anodin au regard des difficultés rencontrées dans certains cas atypiques. Quant au suivi de l'année, ils n'ont pas de contact avec l'ESPE et ils ne sont pas associés à l'évaluation de cette période professionnalisante, pas plus que les tuteurs. Les chefs d'établissement rencontrés se sont plaints de ne pas être informés, ou tardivement, des visites des formateurs ESPE, qui n'avertissent pas non plus les tuteurs et ne cherchent pas à les rencontrer.

Comme on l'a vu auparavant, dans le second degré, les tuteurs ont plus été choisis en fonction de leur disponibilité dans l'établissement d'affectation du contractuel que pour leur expérience confirmée en matière d'accompagnement d'enseignants débutants. Pour nombre d'entre eux, il s'agit de leur première expérience en tant que tuteur. Il était donc d'autant plus important qu'ils soient sensibilisés et formés à leur fonction. La mission a pu prendre connaissance de livrets tuteurs bien construits, mais leur existence n'est pas pour l'instant la norme. Dans certaines académies, mais pas toutes, les tuteurs ont été réunis pour des séances de formation, d'une durée variable.

Les tuteurs rencontrés ont tous fait état, sauf exception, de l'absence de relations et de collaboration avec les formateurs de l'ESPE. Leurs interlocuteurs de référence sont restés les inspecteurs. Les tuteurs ont donc fait au mieux, mais vu du côté des étudiants cela a pu donner lieu à des conseils contradictoires.

Les étudiants en cours de master MEEF étaient censés bénéficier de visites conseils de la part de leurs formateurs universitaires. Il semblerait que ces visites ont été rares, sûrement pour diverses raisons. L'une en est que la mise en place des nouveaux masters a été lourde pour les formateurs ESPE et qu'elle a pesé sur leur disponibilité. Une autre raison plus triviale tient à la prise en compte, jugée insuffisante, des visites dans leur service¹. Cependant, lorsque ces visites ont été effectives, elles n'ont que rarement donné lieu à échanges entre tuteur ESPE et tuteur de terrain. Les PEMF sont particulièrement navrés de cet état de fait. Alors qu'ils étaient très investis dans les IUFM avant la mastérisation, ils regrettent d'être aujourd'hui laissés de côté. Quand ils conservent des contacts avec l'ESPE, c'est sur la base d'anciennes relations personnelles, et non selon un protocole formalisé. La mission a pu constater, par

¹ Les visites sont, par tradition, plutôt assurées par des formateurs ESPE. L'intégration des IUFM dans les universités, puis la réduction demandée des volumes horaires globaux des masters MEEF a pu amener à réduire le nombre de visites par étudiant et/ou le volume horaire alloué à chaque visite, ce qui ici ou là a suscité des mécontentements.

exemple, que des PEMF et des CPC tuteurs continuaient à envoyer des rapports de visite à l'ESPE sans savoir quel usage en serait fait.

Il faut en revanche noter l'investissement des tuteurs de terrain pour faciliter la prise de fonction et la réussite de leur stagiaire. La concordance ou non des emplois du temps respectifs, la présence ou non du tuteur dans l'établissement ont pu parfois compliquer les contacts et la disponibilité du tuteur pour l'observation du stagiaire en classe ou la visite du stagiaire dans une classe du tuteur, mais, dans l'ensemble, le tutorat a été effectif et très apprécié des contractuels admissibles. Le rôle des tuteurs a été entre autres primordial pour les contractuels issus de parcours atypiques, notamment les lauréats du troisième concours, qui n'avaient ni l'étayage fourni par un M1 MEEF ni le soutien de formateurs universitaires. Leur appui auprès de ces contractuels a été précieux pour la prise en main des classes, la construction des séquences d'enseignement, voire pour la préparation des épreuves d'admission.

3. Un dispositif transitoire diversement investi

Le dispositif mis en place cette année suscite des perceptions contrastées chez les différents acteurs. Tout en étant conscients de possibilités réelles d'améliorations, les services rectoraux ont des raisons d'être globalement satisfaits : leur investissement a été réel, fort et constant, permettant au système de fonctionner. La question qui se pose pour eux, relativement à la prochaine rentrée, est celle de l'accompagnement des candidats admis à ce concours exceptionnel.

Il en va généralement très différemment du côté des autres acteurs : du fait d'articulations mal réalisées entre les ESPE, les formateurs de terrain et les EPLE, des difficultés sont survenues, générant parfois des malaises et des incompréhensions réciproques. Placés à l'intersection de ces divers acteurs, les contractuels admissibles ont exprimé des sentiments contrastés : souvent déçus et parfois très critiques vis-à-vis des formations reçues, ils disent apprécier à sa juste valeur le travail réalisé sur le terrain, devant les élèves.

3.1. Le point de vue contrasté des contractuels admissibles

Suscitant de nombreuses attentes, mais aussi génératrice d'angoisses initiales, la rencontre avec le terrain n'a pas toujours été aisée pour les contractuels admissibles. Dans le primaire, notamment, l'aménagement nécessaire des services, dans l'intérêt même des contractuels, a conduit à faire d'eux les professeurs du lundi ou du mardi. Cet affichage de leur statut provisoire, aux yeux de la communauté éducative et avant tout des élèves, a pu contribuer à déstabiliser quelques contractuels parmi les plus fragiles.

Cette nuance étant formulée, les contractuels admissibles sont, dans leur très grande majorité, conscients de l'opportunité à saisir dans ce rapport direct au terrain. Ils s'y sont engagés avec force et conviction. Leur appréciation d'ensemble est plus que positive. Cela s'explique sans doute par plusieurs raisons. Certaines sont en rapport direct avec ce que les contractuels admissibles vivent sur le terrain. Il s'agit notamment de l'accueil fait aux contractuels, par leurs tuteurs de terrain et, plus généralement, par les communautés éducatives des EPLE.

D'autres raisons sont plus relatives, liées à des perceptions de l'avenir et à des comparaisons avec d'autres formes de vécu. Les contractuels admissibles ont désiré accumuler le plus d'expérience possible en prévision de la rentrée prochaine. Ceux qui réussiront à l'oral d'admission du concours deviendront alors enseignants de plein exercice. La plupart ont le sentiment qu'ils seront totalement accaparés par leur nouveau métier. Dans ce contexte, il leur fallait absolument et immédiatement capitaliser. D'une certaine manière, c'est donc l'idée que le futur sera difficile qui explique en partie l'importance de l'investissement des contractuels admissibles sur le terrain. Ajoutons que la réalité, bien que diverse, des difficultés rencontrées ailleurs, notamment dans les ESPE, joue aussi un rôle. Ayant le sentiment que la formation ici dispensée n'est pas toujours pleinement opérationnelle, les contractuels admissibles sont d'autant plus attirés par le terrain, où, à moyen terme, tout va se jouer pour eux.

En attendant, ils disent généralement avoir des difficultés à concilier la totalité des tâches à effectuer. Malgré les efforts mis en œuvre afin de suivre au mieux les contractuels admissibles, nombre d'entre eux ont le sentiment de manquer en permanence de temps afin d'accomplir en parallèle les tâches leur incombant : réussite au concours, obtention du M2, stage en responsabilité et mémoire. Certains contractuels se sont très bien organisés dès le début. Pour beaucoup, cependant, l'année ressemble à un marathon, et l'avenir apparaît bouché en cas d'échec. La crainte d'un échec au concours contribue à nourrir chez les candidats le sentiment qu'ils sont insuffisamment préparés au sein des ESPE, ce qui ne correspond pas toujours à la réalité. Tous ne réussiront pas (notamment chez les PE où le *ratio* candidats / nombre de postes est parfois élevé). Or ceux qui échoueront pourront-ils disposer, l'an prochain, de conditions favorables pour se représenter au concours ? Cela explique sûrement le fait que beaucoup d'admissibles se sont inscrits à nouveau pour le concours 2014 rénové.

Si nombre de critiques se voient ainsi renforcées par la crainte de ne pas réussir, trois difficultés n'en sont pas moins tout à fait réelles. La première concerne, au sein des ESPE, la question de la prise en compte des différences et de la progressivité des apprentissages. Les cours proposés peuvent paraître inadaptés : ils ne correspondent pas toujours aux intitulés annoncés, des séquences adaptées au terrain sont programmées mais parfois trop en amont ou trop tard par rapport aux exigences du terrain. Dans le premier degré, des manques, en termes d'heures, sont ici ou là signalés: pas assez de français, de mathématiques et d'anglais. Les étudiants proviennent d'horizons variés et ne sont pas tous aussi performants d'une discipline à l'autre. Ils aimeraient pouvoir disposer de la possibilité de se renforcer dans telle ou telle discipline. À ce manque de différenciation souligné par les contractuels admissibles professeurs des écoles s'ajoute, de manière plus générale, la question de l'insuffisante progressivité des apprentissages en cours d'année, le niveau à atteindre au moment de passer l'épreuve d'admission du concours ne pouvant être exigible dès les premières séances.

Une seconde difficulté est relative à la nature, au suivi et à la prise en compte du rapport de stage. Les protocoles élaborés par les rectorats sont souvent clairs. Mais ces documents bilans pour les rectorats employeurs ne sont pas des rapports d'inspection. La question demeurant souvent en suspens est celle de l'articulation entre les visites diligentées par les rectorats et celles relevant des responsables de master et des ESPE. Les visites réalisées dans ce cadre ont

pu poser problème : durée effective et contenu varient beaucoup, et l'engagement des tuteurs université n'apparaît pas toujours fort sur le terrain.

Enfin, le mémoire des contractuels admissibles n'est pas toujours articulé à celui qu'ils ont pu réaliser en M1. Il est parfois orienté uniquement recherche et déconnecté du terrain. Les étudiants peuvent en choisir le sujet, mais il peut aussi leur être imposé.

3.2. De par la force des choses une préoccupation mineure pour universités et ESPE

Simultanément, universités et ESPE devaient s'investir dans la mise en place des ESPE et de la première année des nouveaux masters MEEF (rentrée 2013), la conception de la deuxième année des nouveaux masters MEEF (rentrée 2014), l'adaptation aux nouvelles exigences des « concours rénovés » (préparation des M1 MEEF), la mise en œuvre des nouveaux parcours, des modalités de contrôle des connaissances et de la gouvernance. La pluralité des tâches à accomplir permet de comprendre, sinon d'expliquer, le fait que, au-delà d'un accueil généralement bien réalisé, le suivi des contractuels admissibles n'a pas constitué une priorité. D'autant plus que ce dispositif transitoire n'est prévu que pour une année.

Les tensions internes n'ont, de plus, pas facilité les choses. Tensions nées d'une gestion difficile entre les différents corps (universitaires et professeurs du second degré), du fait d'un « choc des cultures » et d'une réorganisation des responsabilités pédagogiques dans les masters MEEF : des professeurs du second degré historiquement investis dans la formation des enseignants ont dû s'accorder avec des universitaires jusque-là peu impliqués dans cette formation ; inversement, des universitaires ont dû travailler avec des professeurs du second degré qu'ils connaissaient mal.

3.3. Des chefs d'établissement et des tuteurs livrés à eux-mêmes

Les liens entre ESPE, chefs d'établissements et tuteurs n'ont souvent été, dans le meilleur des cas, qu'assez formels. Du fait des agendas, des cultures différentes, de la nécessité de faire vite, il est rare que des réunions, en amont ou en cours de processus, aient permis de rassembler ces différents acteurs. On regrette généralement, de la part des ESPE, une absence de concertation, des consignes descendantes et floues, un faible suivi du terrain. Les liens avec l'inspection sont demeurés ténus et plus le fait d'actions individuelles que d'une organisation d'ensemble. La plupart des acteurs ont donc le sentiment d'un manque de visibilité de leur place et de leur rôle effectif dans le dispositif.

Dans le second degré, la crainte que les ESPE reproduisent ce qui se faisait à l'IUFM à l'identique est récurrente, tout comme l'impression que, fondamentalement, rien ne change pour l'instant.

De grandes inégalités sont à noter entre les établissements, selon les tuteurs, et, plus encore, entre premier et second degré. Les plus grandes difficultés ont été recensées à propos des contractuels admissibles professeurs des écoles. Dans certains cas, les tuteurs officiels, désignés et rémunérés pour cela ont été les chefs d'établissement, mais les tuteurs réels, parfois non rémunérés, ont pu être avertis tardivement, avec des consignes floues. On leur a

confié ce rôle nouveau à un moment où ils s'interrogeaient clairement sur leur place dans le système en tant que formateurs. Tous n'ont donc pas été ou n'ont pas pu être aussi attentifs et efficaces qu'ils auraient pu le souhaiter.

Dans le premier degré, le malaise des PEMF est réel. Ils jugent leurs stagiaires plus formés sur un plan théorique mais parfois moins bien sur un plan pratique que les années précédentes. Les difficultés de coordination entre les différents acteurs du système impliqués dans le suivi des contractuels admissibles se répercutent directement sur eux, alors même qu'ils assurent un rôle central dans le dispositif de professionnalisation. À cela s'ajoute une parole généralement perçue comme descendante. Ils regrettent un manque de suivi des stagiaires dans la durée, et aspirent parfois à une formation leur permettant d'accéder au niveau du master dont disposent leurs stagiaires.

Dans le second degré, nombre de tuteurs sont nouveaux, la formation des contractuels admissibles ayant nécessité un élargissement réel du vivier. La coexistence, cette année, des deux modalités de recrutement et la montée en charge des Emplois d'Avenir Professeur créent un besoin accru de tuteurs. Ils ont parfois été plus difficiles à mobiliser que pour les stagiaires. De plus, les conditions de rémunération selon le public encadré sont fort différentes et ces différences ne sont pas toujours bien comprises. La formation des tuteurs de contractuels admissibles est encore réduite et leurs conditions d'exercice sont disparates, parfois d'un département à l'autre au sein d'une même académie.

Pour résumer, chefs d'établissements et formateurs de terrain souhaiteraient pouvoir être mieux associés aux décisions et processus mis en œuvre, disposer d'informations précises et normées, sous forme de livrets par exemple, relatives à ce que l'on attend d'eux. La question de la formation (pour les nouveaux), de la formation continue (pour les anciens) se pose pour les tuteurs, ainsi que celle de la reconnaissance de leur travail. L'alternance ne peut se construire sans eux. Il importe de les encourager, de les former, de leur assurer une certaine stabilité tout en facilitant un nécessaire et constant renouvellement.

3.4. Une réelle mobilisation du côté académique

Dans ce bilan, la mobilisation des services académiques doit être saluée. Accueil et affectation des contractuels admissibles, recherche de tuteurs, moyens déployés pour gérer les cas particuliers ont conduit à une réelle surcharge de travail. Le taux élevé d'acceptation des contrats, le faible nombre de démissions, la résolution au coup par coup de nombreuses difficultés, la mise en place d'actions de soutien auprès des contractuels en difficulté doivent être mis à leur crédit.

L'articulation entre les ESPE et les corps d'inspection n'a cependant pas été pleinement satisfaisante. Au-delà de l'accueil et du suivi, ils ont été peu impliqués dans la formation proprement dite alors même qu'une expérience existe en la matière : ces deux dernières années, avec la nécessité de former les fonctionnaires stagiaires suite à la mastérisation, certains services académiques ont développé des « compétences » pour la formation professionnelle des enseignants. Il était donc possible de les mettre à profit pour la formation des masters en alternance.

Par rapport à la « mastérisation » telle qu'elle s'est mise en place à partir de 2010, le dispositif contractuel admissible permet une première expérience de classe. Cela n'empêche pas rectorat et DSDEN de réfléchir à un accompagnement et à une formation de ces futurs fonctionnaires stagiaires qui exerceront à temps complet à la prochaine rentrée. D'une part parce que les contractuels admissibles reçus auront besoin de compléments de formation, d'autre part parce que certains lauréats du concours exceptionnel n'auront pas exercé en contrat et se retrouveront sans expérience devant des classes, surtout dans le second degré. Il apparaît nécessaire de mieux accompagner sur le terrain ces nouveaux personnels dès la rentrée.

Les services académiques réfléchissent également à la manière d'affiner la préparation de la rentrée prochaine. La question de la portée du dispositif de cette année se pose aussi. Peut-il être considéré comme un laboratoire expérimental pour la mise en œuvre de l'alternance dans la formation des enseignants, ou le dispositif n'est-il absolument pas transposable dans le futur ? Une position médiane revient à considérer qu'il a surtout permis de mettre en lumière, d'une part, certains écueils à éviter pour la mise en place d'une réelle alternance et d'une réelle articulation entre formation universitaire, préparation au concours et formation professionnelle ; d'autre part des éléments incontournables pour la mise en œuvre d'une alternance efficace (nécessité d'informations sur les exigences d'une formation master en direction des chefs d'établissement et des tuteurs, prise en compte par les formateurs des exigences de la professionnalité enseignante, notamment concernant la définition des thématiques du mémoire de master, relations plus fortes entre formateurs universitaires et formateurs de terrain, détermination en amont des rôles de chacun, entre autres vis-à-vis de l'évaluation des étudiants).

Conclusions et préconisations

En conclusion, il apparaît à la mission que le dispositif permettant d'assurer aux admissibles du concours exceptionnel une première expérience significative d'enseignement a été clairement perçu par l'ensemble des acteurs comme un dispositif transitoire qu'il a fallu mettre en place dans l'urgence tout en ayant à gérer d'autres priorités. L'impression de « faire au mieux » prévaut. La mission a relevé une grande diversité de situations selon les académies et les disciplines, mais tient à souligner la mobilisation d'ensemble pour faciliter les premiers pas professionnels de ces futurs enseignants.

Il apparaît tout aussi clairement qu'un accompagnement des lauréats des concours exceptionnels à leur prise de fonctions à la rentrée 2014 est nécessaire. Les rectorats et DSDEN s'emploient d'ores et déjà à la mise en place d'actions d'adaptation à l'emploi. Toutefois, la mission tient à attirer l'attention sur l'extrême diversité des profils des lauréats, qu'ils aient ou non accepté un contrat pendant l'année 2013-2014. C'est pourquoi la mission suggère qu'une analyse des constats des jurys des concours exceptionnels concernant les manques observés chez les candidats soit menée de façon à orienter les actions d'accompagnement permettant de combler, le mieux possible, ces manques. De même, les rectorats et DSDEN pourraient être incités à étudier à l'avance (lors des opérations d'affectation ou lors des journées d'accueil) le parcours des stagiaires lauréats du concours exceptionnel afin de pouvoir déterminer quels sont ceux issus de masters MEEF et ceux issus d'autres masters ou dispensés de master et lesquels d'entre eux ont eu, ou n'ont pas eu, une

expérience d'enseignement afin d'adapter la formation à des besoins forcément différenciés selon le parcours antérieur.

La mission recommande également que soit prévue une information des chefs d'établissement et des tuteurs sous forme de livrets ou autres et que des formations des tuteurs soient organisées, ce qui est en projet dans certaines académies mais qu'il y aurait intérêt à généraliser. De même des rencontres régulières entre formateurs universitaires et formateurs de terrain semblent essentielles afin d'amorcer la création « d'une culture commune enseignante » et limiter la perception, chez les étudiants, de discours différents voire contradictoire entre université et terrain.

Enfin, nombre d'admissibles du concours exceptionnel s'étant inscrits au concours rénové 2014, il importe de savoir s'ils se sont effectivement présentés aux épreuves d'admissibilité, et, en cas de présence, de connaître leur devenir : résultats d'admissibilité et d'admission, choix en cas de double admission aux deux concours. Un suivi DGRH des présences aux épreuves d'admissibilité et des résultats s'avérera fort utile.

**Troisième partie : contenu et réalité du tronc commun
de formation**

SOMMAIRE

Troisième partie : contenu et réalité du tronc commun de formation	85
Introduction	89
1. Le tronc commun de formation dans les ESPE : une naissance laborieuse.....	90
1.1. Un contexte d'urgence	90
1.1.1. Une conception précipitée	90
1.1.2. Des acteurs inégalement sollicités.....	91
1.2. L'épreuve des maquettes	93
1.2.1. Des maquettes peu adaptées	93
1.2.2. Une structure rigide et contraignante.....	94
1.3. Un tronc commun en quête de sens.....	95
1.3.1. Une conception en amont des indications ministérielles	95
1.3.2. Une prise en compte insuffisante des maquettes des concours	95
1.3.3. Une unité problématique.....	97
1.3.4. Les malentendus de la culture commune.....	98
1.4. Des exemples d'approches fidèles à l'esprit de la rénovation	99
2. Le tronc commun à l'épreuve des faits.....	100
2.1. Des difficultés d'organisation peu anticipées.....	100
2.2. Une mise en œuvre réduite ou contournée	102
2.2.1. Des maquettes trop ambitieuses.....	102
2.2.2. Des volumes horaires réduits.....	102
2.2.3. Un tronc commun parfois au service des priorités académiques.....	102
2.3. Des contenus d'enseignement en cours d'élaboration	104
2.3.1. Des libellés opaques et des contenus flous.....	104
2.3.2. Des contenus morcelés par la contrainte des maquettes	104
2.3.3. Des modalités d'enseignement déséquilibrées.....	105
2.4. Une évaluation en quête de cohérence et de légitimité	105
2.4.1. Des principes et des modalités d'évaluation à clarifier.....	105
2.4.2. Des pratiques très disparates.....	106

2.5.	Un tronc commun rarement commun.....	107
2.5.1.	<i>Le tronc commun « commun » ou transversal</i>	<i>107</i>
2.5.2.	<i>Le tronc commun semi-transversal</i>	<i>107</i>
2.5.3.	<i>Le tronc commun spécifique</i>	<i>108</i>
2.5.4.	<i>Une domination disciplinaire encore très perceptible</i>	<i>108</i>
2.6.	Des articulations avec les stages à consolider	109
2.7.	Le poids du passé : la prégnance de la formation générale des IUFM.....	110
2.8.	Un vivier d'intervenants à constituer	111
3.	Préconisations : les leviers à mobiliser pour faire évoluer le tronc commun	112
3.1.	Maintenir un pilotage national	112
3.2.	Structurer les interfaces	113
3.3.	Solliciter les instances de l'ESPE.....	115
3.4.	Évaluer le degré de professionnalisation des concours de recrutement	115
3.5.	Systématiser l'évaluation des enseignements du tronc commun	116
3.6.	Construire une pédagogie du tronc commun.....	117
3.7.	Intégrer les évolutions nécessaires dans les maquettes	117
	Conclusion.....	118

Introduction

Dans l'horizon ouvert par la refondation de l'École, la formation des enseignants joue un rôle majeur. La mise en place des ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation), au 1^{er} septembre 2013, est l'expression institutionnelle d'une volonté politique de réforme de la formation initiale et continue des enseignants et des éducateurs. Elle obéit à deux exigences directrices :

- former les futurs professeurs et éducateurs à l'exercice d'un métier et à l'accomplissement d'une mission de service public. Enseigner est en effet un « métier qui s'apprend ». C'est aussi une activité sociale constitutive du corps politique souverain et destinée à satisfaire un intérêt d'ordre général ;
- former des personnels qui seront des professionnels du professorat et de l'éducation. Les futurs professeurs et éducateurs devront acquérir, dans un continuum de formation correspondant à une professionnalisation progressive et intégrée, une identité professionnelle saillante.

La création des masters MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), au sein des ESPE, composantes des universités, constitue une étape essentielle dans la mise en œuvre de la réforme. Ces masters, préparés dans quatre mentions (premier degré, second degré, encadrement éducatif, pratiques et ingénierie de la formation), sanctionnent une formation initiale de niveau bac + 5 dispensée sur quatre semestres. Cette formation « *permet d'acquérir, de manière progressive et intégrée, un haut niveau de compétences professionnelles, tant disciplinaires que didactiques et scientifiques, ainsi que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier¹* ». Elle comprend un « *tronc commun de formation proposé à tous les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation²* ».

Dans l'architecture des formations des masters MEEF, le tronc commun occupe une place stratégique. Bien que ses domaines constitutifs ne concernent pas seulement ce qui touche au « contexte d'exercice du métier », le tronc commun de formation vise en priorité l'acquisition de compétences professionnelles communes à l'ensemble des membres de la communauté professorale et éducative. L'intention qui anime sa conception est la constitution progressive d'une culture professionnelle commune et opérationnelle, partagée par tous ceux qui se destinent aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. La reconnaissance de cette culture commune au terme de la formation initiale et sa ferme acquisition dans le cadre de la formation continue conditionnent la rénovation de la formation des enseignants. Elles sont par là même au cœur de la refondation.

La mission conjointe menée par les inspections générales de l'éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), dans les ESPE constitutives de l'échantillon, a permis de mesurer l'engagement de la majorité des

¹ Cf. 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 », titre II, article 5.

² *Idem*, titre 1^{er}, article 2.

interlocuteurs en faveur de la création d'un tronc commun de formation dans les masters MEEF. La plupart des acteurs des ESPE rencontrés reconnaissent la pertinence d'un tronc commun ainsi que son rôle crucial dans la réforme de la formation des enseignants et des éducateurs. Mais des difficultés de fond et de forme, de définition et de mise en place, accompagnent et parfois même compromettent l'établissement d'un réel tronc commun de formation pour tous les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Si, dans les masters MEEF, le tronc commun est censé incarner l'essentiel du projet de rénovation et constituer le maillon fort d'une formation réformée des enseignants, il semble parfois devenir un maillon faible qui cristallise les résistances et atteste le poids du passé.

Le tronc commun de formation semble être un point névralgique qui concentre des tensions historiques encore vivaces et plus ou moins assumées : tension entre les visées de l'enseignement supérieur et de la recherche et celles de l'éducation nationale, tension entre les défenseurs des disciplines qui considèrent celles-ci comme la seule entrée dans l'exercice d'un enseignement et les tenants de la pédagogie pour lesquels la relation à l'élève, éducative avant tout, exige l'acquisition de dispositions professionnelles spécifiques liées à l'exercice d'un métier spécifique, tension au sein même de la pédagogie entre les tenants d'une approche technicienne et formelle et ceux qui lui reconnaissent une dimension intellectuelle capable d'établir des liens étroits entre la maîtrise disciplinaire et la pratique de l'enseignement, tension enfin entre ceux qui jugent que c'est un même métier d'enseigner dans une école primaire et dans une université et ceux qui estiment que ce sont là des métiers d'égale dignité, mais différents.

Les difficultés de conception et de mise en œuvre des troncs communs de formation dans les ESPE sont révélatrices de ces tensions historiquement ancrées, nourries des invariants des querelles scolaires françaises. Plus fondamentalement, elles sont le symptôme des malentendus qui persistent sur le sens et la finalité d'une réforme de la formation qui, sans doute bien reçue parce que fondée sur un constat relativement partagé, exige du temps pour être réellement comprise et pour faire l'objet d'une appropriation à la hauteur des ambitions qu'elle porte et des changements – de représentation et d'organisation – qu'elle exige.

1. Le tronc commun de formation dans les ESPE : une naissance laborieuse

1.1. Un contexte d'urgence

1.1.1. *Une conception précipitée*

Tous les interlocuteurs que la mission a pu entendre lors de ses visites s'accordent sur un point : l'urgence, réelle ou ressentie, qui a présidé à la conception du tronc commun de formation dans les ESPE. Tous rappellent le cadre très contraint de l'élaboration des maquettes du dossier d'accréditation. Tous invoquent, soit pour justifier la structuration qu'ils jugent eux-mêmes approximative de cette partie de la formation, soit pour expliquer l'absence

d'une thématique ou la mise en valeur d'une autre, un calendrier qui les a obligés à « rendre leur copie » sans avoir pris le recul nécessaire ni mené une réflexion suffisante.

Les porteurs de projet ESPE rencontrés fournissent quelques éclaircissements sur la nature de cette urgence qui ne tient pas seulement à la contrainte du calendrier et au fait que les contours précis du tronc commun de formation n'ont en effet été connus que tardivement. Des questions jugées plus prioritaires, notamment celles qui relevaient de la gouvernance et de l'accréditation, ont souvent mobilisé toutes les énergies, au point de laisser penser que la conception du tronc commun était une « priorité seconde ».

La conception du tronc commun de formation dans les ESPE a ainsi été tributaire de l'ordre des priorités que chaque ESPE a établi lors de sa mise en place, plus ou moins troublée en septembre 2013, de l'ordre des difficultés que chaque ESPE, dans sa configuration singulière, devait affronter et surmonter. Maillon essentiel de la réforme, le tronc commun de formation exigeait, pour sa conception et sa mise en œuvre, une réflexion partagée et approfondie. Or, dans les faits, il a subi le poids des structures et de la nécessité, pour les acteurs, de traiter les urgences liées à la création d'une institution nouvelle. De « priorité seconde », le tronc commun de formation s'est parfois mué en « priorité secondaire ».

Les éléments de contexte – nous désignons ainsi le climat créé par la configuration universitaire, par la qualité des relations entre les différents partenaires, par la place dévolue aux représentants des ex IUFM – ont joué un rôle déterminant. Ils ont parfois offert les conditions favorables au développement d'une réflexion sur la conception du tronc commun de formation. Ils ont souvent constitué des freins et empêché une élaboration réfléchie. Ainsi, les ESPE qui ont dû d'emblée composer avec les éléments de contexte les moins porteurs sont-elles aussi celles qui ont rencontré le plus de difficultés à concevoir un véritable tronc commun, une formation commune qui soit davantage qu'un libellé obligatoire dans des maquettes au format imposé.

Au moment où les premières visites de la mission se sont déroulées, en janvier 2014, quelques ESPE peinaient encore à exister, à asseoir leur autonomie et à fédérer les universités de l'académie autour de leur projet. Pour les acteurs de ces ESPE, le tronc commun de formation n'a pas été alors le souci majeur. Il a commencé à devenir un sujet de travail et de réflexion quand, vers le mois de mars, les difficultés liées à la mise en place ont été surmontées et qu'un calme relatif s'est établi. Rien dans les maquettes des masters MEEF de ces ESPE, rien dans les propos des interlocuteurs rencontrés, ne semble attester un travail d'envergure qui aurait été mené en amont sur le contenu et le sens du tronc commun. Bien souvent, les entretiens menés par la mission se sont achevés sur le constat que tout, en matière de tronc commun, était à reprendre, voire à élaborer.

1.1.2. Des acteurs inégalement sollicités

Le tronc commun n'est pas une formation disciplinaire et il échappe aux partages disciplinaires. Il désigne un ensemble d'enseignements et de dispositifs qui devraient, selon les recommandations ministérielles, être dispensés et encadrés par des équipes multi-catégorielles composées d'intervenants relevant de l'académie, de formateurs de terrain, d'enseignants de l'ESPE et d'enseignants-chercheurs appartenant aux différentes

composantes de l'université. Il vise, rappelons-le, la construction d'une identité professionnelle chez tous les étudiants des masters MEEF.

La mission a pu constater à de nombreuses occasions que le tronc commun n'avait pas vraiment été investi par des équipes multi-catégorielles. Ni au niveau de l'exécution ni au niveau de la conception, on ne voit à l'œuvre cette collaboration entre les différents partenaires que pourtant la notion de tronc commun de formation exige. Les échanges sur le tronc commun menés en amont de la mise en place de l'ESPE et ceux qui se sont poursuivis en aval ont rarement réuni ni même intéressé tous les acteurs.

On relève sur ce point deux sortes de déséquilibres fréquents :

- dès l'élaboration des maquettes des masters MEEF, la réflexion sur le tronc commun de formation a été exclusivement portée par les enseignants des ex IUFM, sans que ne soient établis une concertation et un partage d'idées avec les autres partenaires. Au nom d'une présumée continuité naturelle entre le tronc commun de formation et la formation transversale que proposaient les IUFM, on a estimé parfois que les représentants des IUFM devenus ESPE étaient naturellement destinés à s'occuper du tronc commun et qu'ils étaient les seuls véritablement armés pour en élaborer la conception ;
- dans certaines ESPE, on a d'emblée considéré que le tronc commun était, dans des masters MEEF totalement intégrés aux structures et aux modèles universitaires et dans des formations encore très centrées sur la maîtrise des disciplines, la « marque de fabrique » de l'employeur, l'unique espace que pouvaient investir les représentants de l'académie et de l'éducation nationale. C'est parfois dans ces dispositions assez peu favorables à la collaboration avec les universitaires et parfois teintées de réticence à l'égard des enseignants des ex IUFM intégrés aux ESPE que les corps d'inspection territoriaux et leurs équipes de formateurs ont participé à la conception du tronc commun de formation.

Dans ces deux configurations schématiquement ébauchées, on note une constante : la non-participation au tronc commun de formation, aussi bien pour sa conception que pour son enseignement, des enseignants-chercheurs des autres composantes de l'université. Ceux-ci ont rarement été sollicités par les responsables du tronc commun. Parfois, de leur propre fait – soit par désintérêt soit par sentiment d'être inadéquats à la tâche – ils n'ont pas investi cette partie de la formation dispensée dans les masters MEEF. Mais, le plus souvent, leur désaffection semble trouver son origine dans la prégnance de représentations et de partages que la création du tronc commun avait précisément pour fin de contester : d'un côté les enseignants-chercheurs attachés aux composantes disciplinaires de l'université, dont la mission serait d'assurer aux étudiants la maîtrise des savoirs associés à une discipline, de l'autre les représentants du futur employeur et ceux des institutions de formation (IUFM devenus ESPE) qui, au mieux, dispensent la didactique de l'enseignement des disciplines et, le plus souvent, presque naturellement, prennent en charge les questions de pédagogie générale liées à la relation à l'élève et au contexte d'exercice du métier.

Pour expliquer la relative absence de participation des enseignants-chercheurs des autres composantes – hormis ceux des sciences de l'éducation – à la réflexion sur le tronc commun

de formation, certains des interlocuteurs de la mission ont évoqué le « mépris » que des universitaires ont parfois exprimé à l'endroit de cette dimension de la formation, voire leur refus de lui reconnaître une place dans un parcours universitaire du niveau du master. Des situations de tension ont pu apparaître, surtout là où une forte tradition universitaire était implantée. Elles tenaient pour l'essentiel à la réticence des universitaires à l'égard de la notion même de tronc commun qui ne saurait trouver place à leurs yeux dans la seule et unique formation digne de ce nom : la formation à la maîtrise d'un champ de savoirs déterminés et à l'enseignement d'une discipline articulée à ces savoirs. Les acteurs des ESPE rencontrés relèvent en effet que la majorité des universitaires, surtout quand ils exercent dans des universités jouissant d'un certain prestige, considèrent le tronc commun comme un dispositif secondaire. Dans certains cas, pour que les conditions élémentaires de l'échange et de la réflexion soient réunies, il a fallu renoncer, lors de l'élaboration des maquettes, au libellé « tronc commun de formation » au profit d'un intitulé jugé moins engageant, moins contraignant et plus consensuel, celui de « culture commune ».

1.2. L'épreuve des maquettes

1.2.1. Des maquettes peu adaptées

La réforme de la formation des futurs enseignants, outre son ambition de former des professionnels du professorat et de mieux préparer à l'exercice d'un métier, veut élever le niveau de qualification des enseignants et des éducateurs. C'est pourquoi elle s'inscrit dans le cadre du master, sanctionnant un niveau d'études de bac + 5.

La formation proposée par les ESPE a donc dû s'adapter à une structure qui, depuis la mastérisation, s'est imposée à toutes les universités. Elle a dû trouver sa place dans des maquettes de master qui ont été conçues pour d'autres fins, celles que les universités, dans leur orientation spécifique, se sont fixées il y a quelques années, à partir d'un cadrage national³.

La conception du tronc commun de formation s'est pliée à l'épreuve des maquettes, à l'épreuve de dispositifs « modélisants », sans doute nécessaires, mais inadaptés à la matière qu'il s'agissait de mettre en forme. Une maquette, montage de pièces différentes et hétérogènes, prédispose, inévitablement, à une certaine fixité des parties impliquées, exige entre celles-ci des relations prévisibles et mécaniques et interdit les circulations et les changements. Si tout projet, quand il prend la forme d'une maquette, subit un certain appauvrissement et une perte de densité, cela fut *a fortiori* vrai du projet de tronc commun de formation dans les maquettes des masters MEEF. La conception du tronc commun exigeait sans doute plus de souplesse, une circulation entre les différents champs de la formation dispensée en master, de la liberté et de l'esprit d'invention, la capacité de prévoir l'imprévu, d'anticiper les difficultés et d'introduire des modifications. Elle a trouvé dans les maquettes des masters qui lui préexistaient une structure peu adaptée au projet et à l'ambition qu'il s'agissait d'incarner.

³ Cf. L'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master.

1.2.2. Une structure rigide et contraignante

Inadaptées sur le fond, les maquettes ont par ailleurs constitué un cadre rigide et contraignant propre à entraver l'élaboration du tronc commun de formation. Pour toutes les mentions du master MEEF et pour les deux années du master, l'architecture des formations est organisée en cinq blocs et se présente le plus souvent comme suit :

- bloc 1 : bloc disciplinaire,
- bloc 2 : bloc didactique,
- bloc 3 : bloc recherche,
- bloc 4 : bloc contextes d'exercice du métier,
- bloc 5 : bloc mises en situation professionnelle.

Dans cette architecture, le tronc commun trouve sa place dans le bloc 4 et se trouve de fait séparé des autres là où des relations et des médiations sont attendues et nécessaires. La volonté qui a présidé à la naissance d'un tronc commun pour tous les étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation se fondait sur le principe de l'unité de la formation, unité entre les domaines de la maîtrise disciplinaire, de la didactique et de la recherche qui se voyaient articulés à l'expérience forgée sur le terrain. La structuration de la formation en blocs distincts compromet cette unité et rend précaire l'articulation des domaines dont se nourrit le tronc commun.

Dans chaque bloc de la formation, des unités d'enseignement (UE), obligatoires ou optionnelles, sont proposées aux étudiants qui, ainsi, composent leur parcours. Par définition, une UE désigne un groupe cohérent d'enseignements et d'activités. C'est l'élément constitutif d'un parcours de formation qui doit être validé à la fin de chaque semestre. Là encore, l'élaboration du tronc commun a rencontré des facteurs de rigidité et de contrainte, les UE étant conçues comme des entités indépendantes les unes des autres et devant faire l'objet d'une validation spécifique. Une UE du tronc commun, même si elle est, dans son contenu, intimement articulée, par exemple, à une UE de didactique ou de recherche, ne saurait prendre place dans les blocs didactique ou recherche, ni faire l'objet d'une validation intégrée à une autre UE.

Pour donner sa place à la professionnalisation, un cadrage horaire national des enseignements a été imposé à tous les masters MEEF : un volume horaire d'enseignement compris entre 450 et 550 heures en master 1, de 250 à 300 heures en master 2. Ces volumes horaires, s'ils sont plus faibles que ceux des autres masters – les masters recherche – n'en ont pas moins posé aux concepteurs des maquettes des difficultés. Comment en effet intégrer un bloc « contextes d'exercice du métier », avec les volumes afférents aux UE du tronc commun de formation, sans fragiliser la densité horaire d'une formation de niveau master qui doit se centrer sur les blocs disciplinaire et didactique, tout en reconnaissant l'importance de la recherche ? Bien souvent, le cadrage horaire réduit et la nécessité d'assurer des équilibres entre les blocs de la formation ont joué en défaveur du tronc commun de formation qui, de manière générale, a eu du mal à trouver sa place dans les maquettes et dans l'architecture des formations.

1.3. Un tronc commun en quête de sens

1.3.1. Une conception en amont des indications ministérielles

Les concepteurs du tronc commun de formation ont dû composer avec l'autonomie des universités, le format du master et la structuration de la formation propre aux maquettes universitaires. Ils ont dû, en outre, élaborer des modules de formation et des contenus d'enseignement sans bénéficier de directives explicites. Les textes de référence permettant de construire cette partie de la formation jugée essentielle dans le processus de professionnalisation – celui concernant l'ensemble de la formation, notamment le tronc commun⁴, celui portant sur la dimension professionnelle de la formation⁵ – ont été publiés alors que les ESPE avaient déjà constitué et envoyé leur dossier d'accréditation des maquettes des masters MEEF.

Certes, les porteurs de projet ESPE chargés de la rédaction du dossier d'accréditation avaient sans doute connaissance des grandes lignes définissant le tronc commun de formation. Il n'en reste pas moins que, faute de recommandations précises et d'injonctions ministérielles clairement formulées, ils n'ont pu donner aux équipes qui travaillaient à l'élaboration du tronc commun des indications suffisantes pour déterminer la réflexion et dessiner des lignes franches. Nombre des interlocuteurs de la mission ont fait part de leur impression d'avoir travaillé à l'aveugle et dans une certaine solitude. Certains ont même trouvé d'une grande brutalité les exigences d'une institution qui presse de travailler dans l'urgence, alors que n'étaient pas connues les instructions élémentaires pour que le travail puisse s'effectuer dans des conditions acceptables.

1.3.2. Une prise en compte insuffisante des maquettes des concours

La formation des enseignants est intimement liée à la question de leur entrée dans le métier. C'est pourquoi la volonté politique de rénovation de la formation des futurs professeurs et éducateurs ne pouvait faire l'économie d'une réflexion de fond sur les principes qui doivent gouverner les concours de recrutement des professeurs et des éducateurs. Cette réflexion, menée dès la concertation sur la refondation de l'École, a conduit à la rénovation de ces concours.

Cette rénovation s'est déroulée en deux temps. Il a fallu d'abord élaborer une maquette générique où les principes de la rénovation seraient condensés et fixés. En voici les termes les plus significatifs :

- le concours est un acte de recrutement et non de certification universitaire. Les concours rénovés n'ont donc pas pour objet de réaliser une nouvelle validation des compétences acquises au sein des masters MEEF délivrés par les ESPE ;
- les concours rénovés permettent d'évaluer à la fois les compétences scientifiques et les compétences professionnelles des candidats, afin de sélectionner ceux qui

⁴ Cf. 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 », titre 1^{er}, article 2.

⁵ Cf. L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

répondent à la fois aux critères de l'excellence disciplinaire et aux exigences en termes de préparation à l'exercice concret du métier ;

- les concours rénovés sont ouverts aux étudiants inscrits en première année de master, qui en constituent le public principal. Les étudiants en deuxième année de master et toutes les personnes titulaires d'un diplôme de master ou d'un diplôme équivalent peuvent également s'y présenter.

Le format et la nature des épreuves sont ainsi définis :

- deux épreuves écrites d'admissibilité et deux épreuves orales d'admission. Les premières sont affectées d'un coefficient d'1/3 et les secondes d'un coefficient de 2/3 ;
- les deux épreuves d'admissibilité permettent d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser des savoirs et des techniques, y compris celles utilisant des supports numériques, dans une perspective professionnelle. La première épreuve repose sur la maîtrise des savoirs académiques et la capacité de construction, d'argumentation et d'organisation du propos. La seconde épreuve permet d'apprécier les capacités d'analyse, de synthèse, de problématisation et de hiérarchisation du candidat, ainsi que sa capacité à mobiliser ses savoirs et connaissances pour présenter un raisonnement pédagogique contextualisé en fonction d'un public donné et d'une situation déterminée ;
- les deux épreuves d'admission permettent de choisir, parmi les candidats admissibles, ceux ayant le meilleur potentiel en regard de l'exercice du métier. Elles permettent d'évaluer la capacité à élaborer une activité pédagogique à destination des élèves, à investir une posture d'enseignant et à maîtriser des gestes techniques et professionnels indispensables. Elles reposent sur la « réalité de l'élève », les programmes scolaires, les manuels, les situations d'apprentissage. Elles sont l'occasion pour les candidats de faire valoir la réflexion qu'ils ont conduite et le cheminement qu'ils ont réalisé vers le métier d'enseignant. La première épreuve prend la forme d'une mise en situation professionnelle visant à évaluer la capacité du candidat à engager la construction d'une séquence pédagogique et à justifier ses choix didactiques et pédagogiques face au jury. La seconde épreuve consiste en un entretien à partir d'un dossier. Cet entretien est destiné à montrer l'aptitude au dialogue du candidat, son recul critique ou encore sa capacité à se projeter dans le métier d'enseignement ou d'éducation visé, par exemple à partir des réponses aux questions et aux situations proposées par le jury.

L'élaboration, dans un second temps, des maquettes spécifiques à chaque concours – concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), CAPES de chaque discipline, CAPEPS, concours de conseillers principaux d'éducation, etc. – propose une déclinaison de la maquette générique. Il s'agit de prendre en compte dans chaque maquette l'exigence d'équilibre entre les compétences scientifiques liées à la maîtrise d'un champ disciplinaire et les compétences professionnelles liées à l'exercice d'un métier. Ces deux ordres de compétences sont toujours présentés comme profondément consubstantiels et complémentaires.

Les textes réglementaires relatifs aux concours⁶ ont été publiés au journal officiel le 27 avril 2013. Les attentes de l'employeur en matière d'évaluation des compétences professionnelles communes à tous les futurs professeurs et éducateurs s'y trouvaient clairement formulées, ce qui pouvait guider de manière précise le travail des concepteurs du tronc commun de formation. Les interlocuteurs rencontrés par la mission ont tous souligné l'importance, à leurs yeux, des maquettes des concours pour la structuration générale du tronc commun et pour la détermination de ses contenus d'enseignement. Mais ils concèdent n'avoir pas pris le recul nécessaire pour envisager toutes les articulations possibles entre les maquettes spécifiques des concours et le tronc commun de la formation offerte à tous les candidats aux concours. Là encore, la relative précipitation de la mise en place des ESPE et le sentiment d'urgence ont freiné une réflexion pourtant nécessaire.

1.3.3. Une unité problématique

Les enseignements du tronc commun portent notamment sur les domaines ainsi caractérisés dans l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF :

- les gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, dont la conduite de classe et la prévention des violences scolaires, la prise en compte de la diversité des publics et, en particulier, des élèves en situation de handicap, les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté ;
- les connaissances liées au parcours des élèves, dont l'approche par les compétences, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les spécificités des niveaux d'enseignement, dont celles de l'école maternelle, les méthodes d'évaluation des élèves, le processus d'orientation des élèves, les processus d'apprentissage des élèves ;
- les enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier, dont l'enseignement de la laïcité, la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes ;
- la formation permet également une appropriation des thèmes d'éducation transversaux et des grands sujets sociétaux, notamment la citoyenneté, l'éducation artistique et culturelle, l'éducation à l'environnement et au développement durable, l'éducation à la santé. L'apprentissage de ces sujets peut être réalisé selon des modalités propres : approche disciplinaire et pluridisciplinaire, insertion dans des projets scolaires, interventions de partenaires extérieurs, d'associations partenaires de l'école, d'experts.

Ces quatre domaines définissent un champ très large comprenant tous les aspects de la professionnalité d'un enseignant : gestes professionnels de conduite de classe et d'adaptation à l'élève dans un contexte déterminé d'exercice, connaissances des parcours des élèves,

⁶ Cf. Les arrêtés du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, **fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles, fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel.**

déontologie, ouverture aux thèmes d'éducation transversaux ainsi qu'aux enjeux de société. Chacun de ces aspects dessine à lui seul un domaine dont le contenu et la visée se distinguent de ceux d'un autre domaine.

Les interlocuteurs de la mission ont parfois souligné la densité du tronc commun de formation, et, surtout, l'hétérogénéité des domaines qui le constituent. Cette hétérogénéité rend pour certains impossible l'élaboration d'une formation unifiée et cohérente à même de s'adresser à tous. Elle interroge inévitablement la portée d'une formation qui se veut commune mais qui a bien du mal à trouver et à valoriser le principe de son unité.

Certains jugent par ailleurs l'ambition de cette partie de la formation démesurée, au regard de la modeste place qui lui est dévolue dans les maquettes des masters MEEF. Comment en effet faire droit à tous les domaines et aspects du tronc commun quand il s'agit de concevoir une formation contrainte qui doit viser en priorité les fondamentaux de la professionnalité ? Des choix se sont imposés, qui réduisaient la portée du tronc commun et n'étaient pas toujours fondés sur des arguments patiemment envisagés.

D'autres interlocuteurs s'interrogent enfin sur la répartition, sur les deux années du master, de la formation du tronc commun. Est-il vraiment pertinent d'envisager, dès le master 1, certains aspects et domaines de la professionnalité enseignante, de mettre en place des enseignements qui, forcément, exigent, pour ne pas se ramener à quelques propositions générales et abstraites, voire ennuyeuses, que ceux auxquels ils s'adressent soient effectivement entrés dans le métier ? Certains gestes, certaines connaissances et certaines appropriations ne gagneraient-ils pas à être enseignés, pour être vraiment acquis, en master 2, dans le cadre du stage en responsabilité qui valide le master et assure la formation initiale de l'enseignant ou de l'éducateur ?

1.3.4. Les malentendus de la culture commune

Des difficultés de fond, liées à l'interprétation du sens du tronc commun de formation – nous entendons par « sens » à la fois les principes fondateurs et la visée – ont sans doute parasité le travail de conception et d'élaboration mené par les acteurs. La mission a pu relever, ici ou là, des malentendus cristallisés autour de la notion de « culture commune » qui ont souvent été à l'origine de réticences et de tensions.

Pour quelques-uns des interlocuteurs de la mission, souvent des universitaires ou des représentants du second degré, le tronc commun de formation apparaît comme la formule concentrée d'un discours normatif cohérent qui soutiendrait que tous les enseignants et éducateurs font la même chose et viserait, par conséquent, à l'uniformisation voire au nivellement du corps enseignant. Il serait la cheville ouvrière d'une vision « politique » selon laquelle l'enseignant ne trouverait pas ce qui fait la consistance propre et la valeur de son métier dans le contenu de ce qu'il enseigne, mais dans la relation pédagogique aux élèves, dans le contexte de réalisation de son travail.

Pour ces interlocuteurs – peu nombreux il faut le souligner –, le tronc commun de formation signe la « mort des disciplines », puisqu'il repose selon eux sur la disposition générale à transmettre et à éduquer et le goût pour la relation aux élèves plutôt que sur la maîtrise d'une

discipline d'enseignement. Un tronc commun dans la formation des futurs enseignants représenterait un geste très significatif du renoncement de l'institution à la vocation intellectuelle des professeurs. Dans un tel renoncement, on ne pourrait plus distinguer le professeur de l'éducateur, voire de l'animateur.

Ces mêmes interlocuteurs qui se disent « attachés aux disciplines » considèrent le tronc commun comme la trace d'une « domination symbolique » conjoncturelle liée à une volonté politique : la priorité accordée au premier degré, dont la structure d'enseignement a fini par acquérir une puissance « modélisante ». Ainsi, dans le second degré, le tronc commun infléchirait l'ensemble de la formation non plus vers l'acquisition d'un savoir disciplinaire, mais vers la maîtrise plus ou moins assurée d'une culture pluridisciplinaire adossée à des compétences professionnelles plus essentielles à l'exercice du métier.

Pour ces quelques interlocuteurs, qui se sont finalement désinvestis de la réflexion faute d'en accepter les termes, le tronc commun de formation est la plus parfaite expression d'une idéologie pédagogique qui a été au principe de la création des IUFM et que l'ESPE reconduirait.

1.4. Des exemples d'approches fidèles à l'esprit de la rénovation

Plusieurs ESPE sont toutefois parvenues à des conceptions de tronc commun de formation qui, sans prétendre à une conformité impossible à une norme, sans vouloir configurer un modèle qui s'imposerait à toutes, témoignent d'une fidélité à l'esprit de la réforme et aux principes qui structurent l'idée d'un tronc commun de formation.

Les approches qui méritent d'être distinguées sont d'abord celles qui témoignent d'une réflexion menée en amont de la mise en place des enseignements de tronc commun et poursuivie durant le premier semestre et même au-delà. Cet effort d'appropriation et la qualité de l'analyse menée par les acteurs ont permis d'assurer la cohérence et l'unité d'enseignements variés.

Le tronc commun de formation est ensuite d'autant mieux pensé qu'il s'articule au projet pédagogique de l'ESPE. Telle ESPE, en effet, dont le projet est la formation de ses étudiants à la notion d'école inclusive, trouve ainsi le cadre régulateur qui justifiera ses choix concernant les enseignements du tronc commun. Si la construction d'une culture commune aux étudiants et stagiaires est l'enjeu principal de la réforme, c'est parce qu'elle est la condition de l'accès pour tous les élèves, notamment les plus fragiles d'entre eux, aux connaissances, aux compétences et à la culture telles que les condense le socle commun. Sans la rénovation de l'identité professionnelle enseignante que permet l'exigence d'une culture commune, l'école du socle ne saurait vivre.

Les approches les plus fidèles sont celles où le tronc commun est conçu pour recueillir et mettre en cohérence les dispositifs de collaboration qui associent l'ESPE, les établissements, les circonscriptions et les écoles. Les enseignements qui le composent sont alors intimement articulés aux stages d'observation et de pratique accompagnée proposés aux étudiants. Dans cette perspective, la mise au point d'un livret de stage, par exemple, constitue un précieux outil permettant d'articuler la formation dispensée à l'ESPE et au sein des établissements. Ce

livret, résultat du travail collaboratif d'une équipe pluri-catégorielle, est construit autour des compétences en jeu dans le tronc commun de formation.

Les ESPE qui se distinguent n'ont pas seulement mis en avant la formation initiale et continue des enseignants et éducateurs. Elles ont aussi consacré une grande part de leurs efforts à la formation des formateurs, en ouvrant des sessions de formation de tronc commun spécialement dévolues à ce public (par exemple sur l'École inclusive, sur la professionnalisation des enseignants, sur l'enseignement de la morale). Ces démarches se nourrissent de la conviction que la formation des cadres et des formateurs est un levier majeur dans la rénovation de la formation des enseignants.

Certaines ESPE ont par ailleurs intégré, dans le tronc commun de formation, la préparation aux concours de recrutement, tout spécialement la préparation aux épreuves orales d'admission. Les modules proposés permettent alors aux étudiants de toutes les mentions de prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, de se représenter la diversité des conditions d'exercice de leur métier futur, d'en connaître le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et de connaître les valeurs qui la portent. Ces modules contribuent à la construction d'une culture professionnelle commune et dispensent une véritable préparation à l'entretien du concours.

Enfin, un certain nombre d'ESPE ont porté une attention particulière à l'organisation des regroupements des étudiants. Ces derniers apportent alors un gain significatif de qualité de la formation. Ils obéissent à un principe clairement posé : ne réunir les étudiants du premier et du second degré que pour aborder des questions qui, en l'absence de regroupement, seraient moins bien traitées.

Adossées à une authentique appropriation des textes réglementaires, soutenues par un projet qui rend raison de leurs choix pédagogiques, ces ESPE travaillent à la conception, pour l'année 2014-2015, d'un tronc commun de formation cohérent, inscrit dans le temps d'une formation tout au long de la vie et fidèle à l'esprit de la réforme. Le ressort essentiel qui rend possible leur travail, c'est la mobilisation de tous les acteurs : personnels de l'ESPE, enseignants du second degré, professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF), corps d'inspection, universitaires et représentants de l'académie. C'est aussi et surtout la puissance d'entraînement d'une conviction : les nouveaux enseignants formés dans les ESPE, forts d'une identité professionnelle renouvelée, seront les agents d'un changement de fond sans lequel notre système éducatif sera condamné à la régression.

2. Le tronc commun à l'épreuve des faits

2.1. Des difficultés d'organisation peu anticipées

La réalité du tronc commun, telle que la mission a pu l'observer lors de ses visites, révèle toutes les difficultés et toutes les limites, tous les malentendus qui se sont imposés dès la phase de conception. Ce que les dossiers d'accréditation laissaient pressentir de questions peu investies ou de points de tension négligés a été confirmé par l'apparition de problèmes très concrets de mise en œuvre et de réalisation.

L'organisation et la mise en place des enseignements du tronc commun ont été très souvent affectées par un manque de préparation et d'anticipation des obstacles de toute sorte qui pouvaient se présenter : des espaces trop petits pour accueillir tous les étudiants inscrits à une UE de tronc commun transversale, un calendrier peu fiable, pas toujours accessible aux étudiants, soumis à des changements fréquents dont tous ne sont pas informés, des chevauchements de cours et de formations, des enseignements redondants, des intervenants parfois absents et qui ne sont pas remplacés...

Les interlocuteurs rencontrés relèvent quatre sortes de difficultés d'organisation des enseignements du tronc commun :

- des enseignements annoncés et affichés n'ont pu être proposés aux étudiants, faute d'intervenants effectivement sollicités ou disponibles aux dates et heures indiquées. Des responsables de mentions ou de parcours nous confirment que la tenue de certains enseignements a été rendue impossible par l'impréparation des équipes organisatrices et par des blocages logistiques ;
- des regroupements programmés, rassemblant des étudiants de différentes mentions ou de parcours différents n'ont pu avoir lieu, faute de conditions matérielles favorables : des espaces inadaptés, des emplois du temps incompatibles, etc... ;
- des interrogations récurrentes concernant le calendrier : doit-il obéir exclusivement au calendrier universitaire ou bien doit-il tenir compte du calendrier scolaire ? Comment intégrer dans les calendriers, outre les moments de validation des UE du semestre, la période des concours ? Loin d'être des détails, ces questions ont suscité parfois une réelle désorganisation. Des cours de master ont été maintenus pendant les semaines des épreuves écrites des concours de recrutement. Par ailleurs, des PEMF ou des formateurs associés du second degré ont refusé d'assurer des enseignements du tronc commun pendant les vacances de la Toussaint et pendant les vacances d'hiver ;
- une mauvaise articulation entre cours en ESPE et stages en établissement : l'année de master 1, dans la perspective d'une professionnalisation progressive, doit poser les prémices de l'alternance entre la formation théorique et la formation acquise à l'occasion des stages d'observation et de pratique accompagnée. Or il apparaît que des cours en ESPE sont maintenus pendant les périodes dévolues aux stages.

Les interlocuteurs rencontrés par la mission ont une claire conscience de ces difficultés. Ils veillent à ce que l'université de rattachement – éventuellement les universités partenaires – et l'ESPE s'organisent en amont pour que ces questions d'organisation soient réglées l'an prochain. Ainsi, dans un contexte géographique de forte densité universitaire, toutes les universités partenaires d'une ESPE se sont déjà accordées pour que le calendrier de tous les masters MEEF soit calé, l'année prochaine, sur le calendrier scolaire.

2.2. Une mise en œuvre réduite ou contournée

2.2.1. *Des maquettes trop ambitieuses*

Les difficultés d'organisation que la grande majorité des ESPE ont affrontées expliquent pour partie l'écart presque toujours relevé entre ce qui est annoncé dans les maquettes et qui a pu justifier l'accréditation, et ce qui s'est effectivement fait dans les enseignements et qui constitue la réalité du tronc commun. Elles révèlent en filigrane l'ambition sans doute démesurée dont s'est trouvé investi le tronc commun de formation dans les maquettes des masters MEEF.

Dans certains cas, tous les domaines du tronc commun sont présentés et toutes les compétences concentrées dès la première année de master. Cette recherche d'exhaustivité, parfois doublée d'un recours excessif aux spécialistes, rend le tronc commun lourd, pour ne pas dire indigeste sans garantir pour autant la qualité de l'enseignement dispensé. Le tronc commun doit trouver sa juste place dans une formation globale.

Ce ne sont pas l'exhaustivité et la spécialisation des enseignements qui en font la vertu formatrice, mais leur adéquation aux objectifs : il ne s'agit pas tant d'assimiler des savoirs que d'acquérir progressivement des compétences.

La marge d'appropriation et de choix est large, et il n'y a sans doute pas de passage obligé. Le tronc commun ne doit pas s'ériger en enseignement autonome, mais être la pierre angulaire d'une formation commune efficace.

2.2.2. *Des volumes horaires réduits*

Au regard des autres enseignements dispensés en master MEEF, tels qu'ils sont présentés dans les maquettes, ceux du tronc commun de formation bénéficient de volumes horaires faibles. On voit par exemple, dans un master MEEF première année d'un volume horaire total de 504 heures, que le tronc commun ne bénéficie que de 54 heures, la majorité de la dotation horaire allant aux enseignements disciplinaires (288 heures) et didactiques (117 heures).

Une telle répartition horaire se justifie par la nécessité, surtout en master 1, de consolider la formation disciplinaire et didactique d'étudiants qui devront, à la fin du deuxième semestre, se présenter aux épreuves écrites de concours de recrutement qui sont restés assez largement, à l'exception du CRPE, définis par les champs disciplinaires. Quelques interlocuteurs de la mission ne manquent toutefois pas de relever ce qui leur semble une contradiction : d'un côté la volonté manifeste d'introduire et de reconnaître une formation à caractère professionnel, de l'autre le maintien de la suprématie de la formation disciplinaire académique. « L'indigence », selon eux de l'horaire accordé au tronc commun serait le signe d'un parti pris en faveur de la seconde alternative.

2.2.3. *Un tronc commun parfois au service des priorités académiques*

Dans la réalité de sa mise en œuvre, le tronc commun de formation semble osciller entre deux voies, toutes deux également discutables : soit on aborde – c'est le cas le plus fréquent – les

questions professionnelles liées à l'exercice du métier dans une certaine abstraction du territoire et de la réalité académique dans lesquels l'étudiant se forme et dans lequel il sera enseignant ou éducateur, soit on traite ces questions presque exclusivement à l'aune de la réalité sociale, culturelle et scolaire propre à une académie et à ses territoires, au risque de produire un discours qui confine au particularisme et qui ne vaudrait que pour un territoire et pour un contexte spécifique de travail.

Dans ce deuxième cas de figure, le tronc commun permet d'aborder des thèmes et des problématiques dont la tonalité correspond aux préoccupations de l'académie, d'un territoire ou d'une circonscription. Si cette adaptation donne un caractère concret à la formation et permet aux étudiants de connaître les réalités auxquelles ils vont devoir faire face, au moins durant leurs stages, elle comporte toutefois le risque de voir l'objectif de constitution d'une culture commune se transformer en projet d'acquisition d'une culture académique, voire d'une culture territoriale. Une telle orientation n'est pas en soi condamnable et on ne peut que se satisfaire de la prise en compte, dans les formations dispensées, de la réalité. Elle interroge cependant la notion même de culture commune, qui trouve son sens véritable à l'échelon d'une communauté élargie, la communauté nationale. Elle peut par ailleurs remettre en question le principe d'un cadrage national de la formation des enseignants.

Ainsi, quelques ESPE ont fait le choix de privilégier les thèmes du tronc commun de formation trouvant un écho particulier dans la réalité des territoires de l'académie et de minorer la part dévolue à certains domaines qui ne sont pas moins importants. Des modules de formation sont en ce sens valorisés, sur le décrochage scolaire, sur l'éducation prioritaire, sur la sociologie des inégalités scolaires, sur les déterminants de la violence scolaire, au détriment de modules portant par exemple sur les grands sujets sociétaux ou sur l'éducation artistique et culturelle.

Par ailleurs, en réponse à des spécificités de recrutement locales, certaines ESPE utilisent parfois le tronc commun de formation pour apporter aux étudiants et aux contractuels admissibles un soutien dans la maîtrise de la langue française et de savoirs fondamentaux. Le tronc commun de formation sert ici à renforcer la formation disciplinaire ; il peut, par exemple, comporter des enseignements de français pour les professeurs des écoles. Il fait alors l'objet d'un traitement quelque peu contourné, pour servir les priorités de l'académie.

Ainsi, pour une académie, le contexte spécifique de l'enseignement oriente le travail partenarial avec l'ESPE vers le traitement exclusif de certains thèmes du tronc commun. C'est là le signe d'une collaboration fructueuse qui soulève, cependant, quelques interrogations. Comment, en effet, construire un authentique tronc commun quand la priorité d'une académie, notamment pour ses professeurs des écoles, est donnée au renforcement disciplinaire, pour surmonter les lacunes de leur formation universitaire ? Comment s'assurer de l'émergence d'une culture commune quand la principale préoccupation est de rendre un territoire attractif et d'améliorer la qualité de ses enseignants ? Les difficultés et les défis de certaines académies ne sont pas centrés exclusivement sur les bénéfices que peut apporter l'ESPE. Ils excèdent sans doute les dispositifs de formation qu'elle peut mettre en place, du moins en l'état actuel.

Il apparaît donc que le tronc commun ne parvient à s'épanouir et, avec lui, les grandes lignes de la rénovation de la formation des enseignants, que dans un espace scolaire apaisé, un espace où la singularité du territoire et des problématiques qui y sont attachées n'est pas écrasante au point de rendre quelque peu caduque la visée d'une culture commune.

2.3. Des contenus d'enseignement en cours d'élaboration

2.3.1. *Des libellés opaques et des contenus flous*

De manière générale, la consultation des maquettes des masters MEEF ne permet pas d'identifier les contenus précis des enseignements du tronc commun. Pour la grande majorité des maquettes élaborées par les ESPE de l'échantillon de la mission, l'impression d'avoir affaire à des « coquilles vides » persiste, même après les visites et les entretiens.

Le plus souvent, les intitulés des modules ou des UE du tronc commun se contentent de reproduire la désignation d'un des domaines du texte réglementaire fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF. Ainsi retrouve-t-on dans les maquettes les libellés d'UE suivants : « Gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage : la conduite de classe », « Principes et éthique du métier : la laïcité et la lutte contre les discriminations », etc. De tels intitulés ne permettent pas aux étudiants d'accéder à des contenus déterminés d'enseignement. Ils manifestent, tout au moins dans leur formulation, un manque d'appropriation et d'élaboration des indications ministérielles. Celles-ci ne semblent pas habitées et restent bien abstraites, fort éloignées de la visée professionnelle qui les anime.

Quand les maquettes font place à des reformulations qui semblent indiquer un choix particulier pour aborder le domaine concerné, le contenu réel de l'enseignement apparaît flou et incertain. Ainsi le libellé, incontestablement séduisant, mais pour le moins mystérieux : « Égalité des chances / Inégalité des chances : genre et origine sociale ». De même l'intitulé d'un module de formation, sans doute prometteur, mais dont le contenu est inaccessible « Éducation et société ».

2.3.2. *Des contenus morcelés par la contrainte des maquettes*

La nécessité de structurer la formation en blocs et en UE ne met pas seulement en question l'unité et la cohérence de l'ensemble des enseignements dispensés, elle affecte les contenus des enseignements, en particulier ceux du tronc commun qui se voient soumis à un grand morcellement, au point de constituer, disent certains interlocuteurs de la mission, un « patchwork » inintelligible.

Ainsi, dans les maquettes étudiées, des UE de tronc commun sont composées d'une multiplicité d'enseignements assurés, chacun, par un intervenant différent. À chaque enseignement est dévolu un volume horaire spécifique. Par exemple, dans une ESPE, l'UE « Devenir enseignant » proposée aux étudiants de master MEEF dès le premier semestre est constituée de quatre enseignements obligatoires différents : le développement de l'enfant et de l'adolescent, approches psychologiques ; les rapports aux savoirs, les processus et styles d'apprentissage et les malentendus sociocognitifs ; la diversité des élèves et les contextes particuliers (ASH, éducation prioritaire) ; l'interdisciplinarité.

Le volume de trente heures dévolu à cette UE est divisé en dix demi-journées. Les étudiants accèdent à des contenus d'enseignement développés en trois heures ou en six heures. Il y a là, sans doute, une volonté de diversifier les approches et d'envisager les multiples aspects d'un domaine du tronc commun. Mais l'impression qui s'impose est celle d'une dispersion qui compromet l'unité du contenu et de l'objectif visé, d'un émiettement qui risque de diluer le propos et de le rendre inconsistant.

2.3.3. *Des modalités d'enseignement déséquilibrées*

Inscrits dans le cadre universitaire du master, les enseignements du tronc commun de formation des masters MEEF peuvent être dispensés selon plusieurs modalités : cours magistraux (CM), travaux dirigés (TD), travaux pratique, formation à distance, etc. Dans les faits, ces différentes modalités ne sont pas toutes sollicitées et, dans les dossiers de présentation, les enseignements sont déclinés en heures de cours magistraux et de TD.

Lors de ses visites et de ses entretiens, la mission a en la matière fait un double constat.

D'une part, les raisons des choix qui ont conduit à intervenir dans l'enseignement d'une UE ou d'un module selon telle ou telle modalité n'apparaissent pas clairement. Pourquoi, par exemple, le module « Éthique et déontologie » est-il intégralement dispensé en CM, tandis que le module « Prise en compte de l'élève » donne lieu systématiquement à TD ? Si la pertinence de ces choix n'est pas, en tant que telle, mise en cause, il s'agit simplement de veiller à ce qu'ils ne soient pas arbitraires ou uniquement motivés par de quelconques contraintes commodités.

On constate, d'autre part, un déséquilibre : plus de 60 % des enseignements du tronc commun s'effectuent en effet en CM, et moins de 40 % en TD. Seuls les étudiants de la mention premier degré, et dans de rares ESPE, semblent bénéficier d'autant d'enseignements en CM qu'en TD. Là encore, la mission ne met pas en question ce qui pourrait relever de choix concertés. Cependant, il est assez paradoxal de dispenser sous une forme purement théorique des enseignements destinés à introduire progressivement à un métier et à des pratiques professionnelles.

2.4. Une évaluation en quête de cohérence et de légitimité

2.4.1. *Des principes et des modalités d'évaluation à clarifier*

La consultation des maquettes des masters MEEF, ainsi que les visites et entretiens menés par la mission, laissent souvent apparaître une question fort peu investie : comment évaluer les acquis des étudiants pour ce qui concerne les enseignements reçus du tronc commun ? Les principes et les modalités de l'évaluation du tronc commun de formation – qui participe, rappelons-le, pour un certain nombre d'ECTS à la validation du master – soulèvent à plus d'un titre des interrogations.

La première, liminaire, est de savoir exactement ce qu'il s'agit d'évaluer. L'objectif des enseignements du tronc commun est l'acquisition, par tous les étudiants, de compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur futur métier. Ces compétences sont

explicitement formulées dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁷. Il s'agit des quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation que les étudiants devront maîtriser au terme de leurs deux années de master MEEF.

Le principe de la progressivité de la formation et de la professionnalisation exigeait une réflexion partagée sur la progressivité de l'acquisition de ces quatorze compétences professionnelles. Il ne semble pas que cette réflexion ait eu lieu. Rares ont été les interlocuteurs de la mission qui ont soutenu la pertinence de viser telle compétence dès le premier semestre du master et telle autre seulement au quatrième semestre. Des questions articulées au référentiel des compétences, portant sur les compétences professionnelles que l'on peut juger élémentaires et celles que l'on estime plus complexes n'ont pas vraiment été abordées.

Dans la structuration universitaire de la formation, on a massivement fait le choix, depuis la mastérisation, d'évaluer chaque UE, créditée d'ECTS, au terme de chaque semestre. Une compétence professionnelle – et laquelle – peut-elle être évaluée au terme d'un semestre ? Combien faut-il valider de compétences par semestre, par année de master ? Convient-il toujours de procéder à un contrôle continu pour évaluer l'acquisition de compétences professionnelles ? À peine énoncées, ces questions apparaissent creuses et vides de sens. Faute d'avoir traité ces questions, les acteurs ont subi un système d'évaluation des enseignements du tronc commun souvent inadéquat.

La question des travaux demandés aux étudiants pour évaluer les compétences qu'ils ont acquises dans les enseignements du tronc commun est peu réfléchie. Rares sont les interlocuteurs capables de justifier la conception de tel exercice ou de telle restitution pour évaluer telles compétences professionnelles investies dans tels enseignements. Là aussi la mission a eu l'impression que dominaient des orientations arbitraires et peu concertées.

2.4.2. Des pratiques très disparates

Cette situation a pour corrélat une grande disparité des pratiques, disparité qui n'est pas condamnable en tant que telle, mais qui traduit souvent une perplexité ou une incapacité à investir vraiment la question de l'évaluation. Ainsi, dans telle ESPE, on demande aux étudiants de master 1 de composer un travail écrit et de le déposer sur une plate-forme. Dans telle autre, les étudiants de master 1 produisent, à l'aide de leurs cours, l'analyse d'une situation d'enseignement vécue pendant leur stage. Dans une autre ESPE encore, les étudiants de première année doivent effectuer deux sortes de travaux : produire une étude de cas à partir de l'analyse d'une situation de travail observée durant le stage, analyser une situation de travail sous forme vidéoscopée. Dans ces trois cas de figure, les données dont a disposé la mission sont très vagues : la nature des travaux demandés aux étudiants est inaccessible. Il en est de même pour les critères d'évaluation.

Ajoutons, pour conclure sur ce point, que certaines ESPE, sans doute parce qu'elles sont longtemps restées entravées par des difficultés structurelles liées à leur création et à

⁷ Cf. Le bulletin officiel de l'éducation nationale n° 30 du 25 juillet 2013.

l'apaisement de tensions mettant en question leur existence même, n'ont pas été en mesure de penser et de mettre en place une évaluation des enseignements du tronc commun.

2.5. Un tronc commun rarement commun

Toutes les ESPE constitutives de l'échantillon semblent avoir eu le plus grand mal à concevoir et à mettre en place un tronc commun de formation réellement commun, et ce malgré des indications réglementaires claires qui mettent en avant les compétences professionnelles communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation et que devront acquérir les étudiants des masters MEEF au terme de leur formation. On a pourtant jugé, ici et là, que tel groupe de compétences ne concernait que les étudiants de la mention premier degré, tel autre groupe que ceux de la mention second degré, tel autre groupe enfin que ceux de tel parcours de la mention second degré. Faute d'être explicitées et justifiées, ces interprétations du contenu du tronc commun sont souvent apparues comme peu fidèles à la lettre, et surtout à l'esprit, des textes officiels.

2.5.1. *Le tronc commun « commun » ou transversal*

Ainsi certaines ESPE ont-elles élaboré un tronc commun « commun », ou une formation commune « commune » ou encore un tronc commun « transversal ». Ces expressions apparaissent souvent telles quelles, dans les maquettes et dans les documents remis à la mission. Elles désignent la part réellement commune de la formation du tronc commun. Cette part commune ne coïncide pas toujours avec la pratique des regroupements auxquels on procède pour organiser les enseignements. Elle renvoie à des contenus d'enseignement que l'on juge devoir concerner tous les étudiants des masters MEEF.

Ce tronc commun « commun » est le plus souvent composé d'enseignements théoriques dispensés en CM. Une part congrue du volume horaire du tronc commun lui est dévolue (entre 12 et 16 heures par semestre, en master 1). Il porte sur des contenus généraux : les principes et les valeurs de la République, la laïcité, la lutte contre les discriminations, l'éducation à la citoyenneté, la connaissance du système éducatif, etc.

Ce tronc commun « commun » nous semble poser deux difficultés majeures :

- d'une part, il paraît reposer sur la confusion entre tronc commun de formation et formation générale et théorique. Il consiste à dispenser à tous les étudiants des savoirs abstraits qui recouperaient pour partie ceux dispensés par les sciences de l'éducation,
- il soulève, d'autre part, la question de l'articulation d'enseignements généraux et théoriques à des compétences, qui plus est à des compétences professionnelles, qui visent à acquérir la maîtrise de « gestes » et de « postures », dans des situations « de terrain » toujours singulières.

2.5.2. *Le tronc commun semi-transversal*

Des enseignements de tronc commun « semi-communs » sont parfois conçus à destination des étudiants de la mention second degré. Cette formation semi-transversale permet d'aborder des

thématiques qui ne sont communes qu'à certaines disciplines, lesquelles entretiendraient par principe des affinités. Ainsi, il existerait des thématiques du tronc commun qui ne concerneraient que les étudiants se destinant à l'enseignement des mathématiques, de physique-chimie et des sciences du vivant, d'autres ne concerneraient que les étudiants qui enseigneront le français ou les lettres, l'histoire et la géographie, la philosophie, etc.

Un tronc commun semi-commun, ainsi fondé sur l'idée que certaines thématiques ne peuvent être abordées qu'à partir de l'inscription dans des champs disciplinaires – celui des sciences, celui des humanités – risque, là aussi, de conduire à négliger complètement ce qu'il s'agit pour les étudiants d'acquérir grâce au tronc commun de formation, à savoir des compétences professionnelles. Il postule surtout que les enseignements du tronc commun ne sauraient se construire que dans un horizon disciplinaire.

2.5.3. *Le tronc commun spécifique*

Cet horizon disciplinaire finit par s'imposer totalement dans la conception d'un tronc commun spécifique. L'idée qui préside à cette formule est que certaines thématiques ne concernent que les étudiants de la mention premier degré (par exemple les spécificités de l'école maternelle) et que d'autres ne peuvent être abordées que dans la perspective offerte par une discipline (la citoyenneté serait, par exemple, une thématique réservée aux étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'histoire et de la géographie).

La notion de « tronc commun spécifique » résiste mal à la logique, et on peut légitimement, en première approche, y voir une contradiction dans les termes. Mais là n'est pas l'essentiel. La principale difficulté réside dans le fait de soutenir que des enseignements spécifiques à une discipline, fussent-ils articulés à des thématiques générales, peuvent constituer un tronc commun de formation. Dans l'architecture de la formation dispensée dans les masters MEEF, n'ont-ils pas plutôt leur place dans le bloc disciplinaire ou dans le bloc didactique ?

2.5.4. *Une domination disciplinaire encore très perceptible*

Le tronc commun est certes globalement reconnu et accepté comme un élément essentiel de la formation. Mais, dans les faits, il peine à trouver sa place et à acquérir une dignité égale à celle de la formation disciplinaire.

Une partie des acteurs des ESPE semble en effet l'associer à des représentations négatives de l'IUFM et à l'idéologie qui a accompagné leur mise en place au début des années 90. Ces interlocuteurs rappellent qu'ils avaient manifesté à l'époque leur rejet de la conception de la formation des enseignants prônée par les IUFM. Ils expriment aujourd'hui leur réticence par le refus de promouvoir le tronc commun, en paroles et dans les faits. Certains d'entre eux détourneraient même les étudiants d'assister aux enseignements de tronc commun et les encourageraient à se consacrer exclusivement à la seule formation qui vaille selon eux : la formation disciplinaire.

Ainsi, dans les dispositifs de formation mis en place par les ESPE, le tronc commun doit sans cesse chercher sa place et résister à la domination du bloc disciplinaire. C'est qu'il est bien souvent présenté comme l'adversaire des disciplines et de la didactique des disciplines. Or,

plutôt que d'opposer le tronc commun et la formation disciplinaire, il faudrait travailler à consolider une communauté de vue. Comment en effet un professeur pourrait-il acquérir une culture professionnelle qui le rapproche de ceux qui exercent le même métier que lui s'il n'est pas d'abord ancré dans une discipline qu'il maîtrise et qui seule l'autorise à enseigner ? La culture commune obtenue par l'acquisition de compétences professionnelles n'est pas l'autre de la culture académique et à la maîtrise des savoirs disciplinaires. Elle les suppose et leur confère en retour une consistance objective éprouvée au contact du terrain et de la réalité du métier.

2.6. Des articulations avec les stages à consolider

Tous les interlocuteurs rencontrés s'accordent sur la nécessité de s'appuyer sur l'alternance pour construire la formation de tronc commun. Tous soutiennent que les lieux privilégiés d'acquisition et d'évaluation des enseignements du tronc commun sont les stages, d'observation et de pratique accompagnée en master 1, en responsabilité en master 2.

Or, dans la réalité observée, les articulations possibles entre le tronc commun et les stages d'observation et de pratique accompagnée accomplis par les étudiants de master 1 semblent généralement peu investies, rares et fragiles. La mission a fait le constat que cette question n'avait pas fait l'objet d'un traitement réfléchi. Elle relève de cas de figure saillants : soit aucune articulation patente n'est établie, si bien que ce qui se passe en stage n'affecte pas vraiment la formation de tronc commun, laquelle ne trouve pas davantage de résonances tangibles dans le stage, soit les articulations mises en place sont opaques, illisibles, voire contestables.

Sur ce point, les informations et les réflexions les plus significatives ont été fournies par les étudiants rencontrés. Certains décrivent de manière critique l'organisation du stage, même quand il leur a permis de découvrir le travail en établissement avec un tuteur de qualité. Ils déplorent le trop de temps et d'énergie que leur a demandé le stage, au regard de la préparation du concours. Cette impression d'avoir été « absorbés » par le stage et par le tronc commun ne tient pas tant à la densité des contenus qu'à la lourdeur et à la rigidité des tâches demandées. Produire, par exemple, l'analyse d'une situation de travail vidéoscopée exige en effet de multiples autorisations de filmer, de photographier..., autant de démarches fastidieuses qui semblent éloignées de l'objectif de formation du tronc commun et des finalités du stage, et étrangères au but que se fixe les étudiants : réussir le concours.

Des critiques formulées par les étudiants ont par ailleurs été portées, non sur le principe et l'intérêt des enseignements de tronc commun quand ils sont articulés au stage, mais sur leur adaptation aux situations vécues. Sur certains thèmes du tronc commun, des étudiants soulignent des différences d'approche significatives entre les pratiques du formateur qui les accueille en établissement et le discours général et quelque peu abstrait tenu en ESPE. Quelques-uns relèvent de réelles contradictions entre les contenus enseignés à l'ESPE et ce qui est effectivement transmis sur le terrain, du moins par leur maître de stage.

Conscientes de ces difficultés, certaines ESPE ont mené dès cette année un travail particulier sur la phase de stage en établissement. Fortes de la conviction que les établissements scolaires sont des lieux essentiels de formation, elles ont conçu un livret du stagiaire pour permettre un

suivi des étudiants et s'assurer de la cohérence des enseignements dispensés en ESPE et auprès du formateur en établissement. Pour celui-ci, le référentiel du formateur en préparation au ministère offrira toutes les ressources pour guider leur travail avec le stagiaire et les interventions à l'ESPE. Ces ESPE ont également su mobiliser les corps d'inspection territoriaux pour qu'ils participent à ce travail de formation dans les établissements et renforcent la vocation des ESPE à aller sur le terrain pour assurer la formation commune des étudiants.

2.7. Le poids du passé : la prégnance de la formation générale des IUFM

De tous les dispositifs de formation proposés dans les ESPE, le tronc commun est sans doute celui que les acteurs associent le plus aux IUFM. Il est pour certains la simple reprise, sous un nom différent, de la formation générale et commune qui était dispensée dans les IUFM.

Les initiatives destinées à marquer la nouveauté et l'originalité du tronc commun ne semblent pas avoir convaincu la plupart des interlocuteurs rencontrés qui, souvent, tirent occasion d'un entretien portant sur le tronc commun de formation pour méditer le destin des IUFM. Pour ces interlocuteurs, la mort des IUFM n'a jamais été clairement prononcée. En fait, les IUFM leur semblent avoir été pendant plus de vingt ans un vaste chantier. La création des ESPE achève, à leurs yeux, ce chantier alors même qu'elle prétend le clore et en ouvrir un nouveau. Avec les ESPE, c'est le programme des IUFM qui est poursuivi, par d'autres moyens, sous des appellations qui ne parviennent pas à cacher l'identité des objectifs et des contenus. D'ailleurs, concluent ces interlocuteurs, les mêmes qui ont fait les IUFM se retrouvent souvent dans les ESPE.

Les mêmes principes qui ont justifié la conception de la formation générale et commune dans les IUFM sont au fondement du tronc commun de formation dans les ESPE. À ce titre, la définition de la « formation générale » que présente l'arrêté du 2 juillet 1991 relatif au contenu des formations organisées par les IUFM est éloquente. On la discerne assez clairement, sous des formules différentes et des intentions quelque peu modifiées, dans l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées en master MEEF et portant définition du contenu du tronc commun.

Ces principes communs trouvent dans les notions de métier, de professionnalisation et d'identité professionnelle leur parfaite expression. Les objectifs des IUFM énoncés en termes de « professionnalisation globale » se retrouvent dans les ESPE avec peu de variantes sous la dénomination de « culture commune ». De même, la mise en avant par les IUFM d'une formation pédagogique en alternance est présente dans les ESPE, par l'importance dévolue aux stages dans le parcours de l'étudiant, celui-ci étant devenu un « apprenant - alternant ». C'est enfin la même conception de la professionnalisation qui est en jeu et qui exige à la fois des compétences disciplinaires nécessaires à la transmission des savoirs, des compétences pédagogiques instruisant des savoir-faire sans cesse interrogés, et une véritable identité professionnelle faisant place à une réflexion critique sur le métier et ses contextes d'exercice.

La mission relève souvent de grandes similarités entre la structure d'une formation générale et commune telle que la présentait l'IUFM, et la structure du tronc commun de formation proposée par l'ESPE. Elle constate que des libellés d'enseignements qui étaient dispensés en

IUFM se retrouvent tels quels en ESPE. Il n'est pas rare que ces enseignements soient assurés par ceux-là même qui s'en chargeaient à l'IUFM. Signe de cette continuité patente, nombre de nos interlocuteurs continuent à parler de l'IUFM en lieu et place de l'ESPE, à évoquer la formation générale et commune pour désigner le tronc commun de formation.

Ainsi, on ne s'étonnera pas de voir le tronc commun de formation cristalliser toutes les critiques adressées aux IUFM. Considéré comme le fidèle rejeton de la formation transversale, le tronc commun suscite des interprétations contrastées. Pour certains, il constitue l'élément essentiel d'une formation professionnalisante que les IUFM n'ont pas réussi à mettre en place, faute d'un ferme soutien de tous les acteurs et à cause des résistances émanant des défenseurs des savoirs et des disciplines. Pour d'autres, il concentre un ensemble de représentations et de convictions qui, loin de s'être imposées, doivent composer avec des réticences et des limites structurelles, au risque de fragiliser l'ensemble de l'édifice de formation prôné par les ESPE.

2.8. Un vivier d'intervenants à constituer

La prégnance de la formation générale et commune des IUFM se manifeste dans la reconduction des personnels qui en avaient la charge. Ceux-ci ont d'emblée investi les enseignements du tronc commun, souvent pour compléter leur service, parfois sans prendre la mesure des modifications et des ajustements qu'il fallait consentir. Mais a-t-on toujours sollicité leur sens de l'adaptation à des exigences nouvelles, tant pour ce qui concerne le contenu de leur enseignement que pour ses modalités ? Certains représentants de l'IUFM devenu ESPE font part de leur désarroi et de leur sentiment de solitude quand il leur a fallu concevoir leur enseignement et les formes de leurs interventions. Quelques-uns affirment qu'ils n'ont reçu aucune directive et qu'ils n'ont à aucun moment été guidés dans leur tâche. C'est sans doute cette absence d'orientation qui les a poussés à se replier sur ce qu'ils connaissaient et à reproduire les grandes lignes de la formation transversale à laquelle ils participaient en IUFM.

La mise en œuvre du tronc commun de formation exige que l'on fasse appel à des intervenants à la hauteur des enjeux, conscients de ce que le renouvellement des visions et des pratiques est la condition nécessaire de la rénovation de la formation des enseignants. Il ne s'agit pas de déconsidérer les compétences disponibles, celles que des personnels de l'IUFM possèdent souvent, incontestablement. Mais il convient, dans toute la mesure du possible, de solliciter les interventions les plus au fait d'un domaine, tant par leur savoir que par leur expérience, d'offrir aux étudiants une incarnation vivante des compétences que l'on souhaite les voir acquérir. Sans doute cela passe-t-il par un certain renouvellement du vivier des enseignants et des intervenants.

Le tronc commun semble d'autant plus instructif et formateur qu'il est assuré par des intervenants relevant de catégories professionnelles différentes : des personnels des ESPE et des composantes de l'université de rattachement ou partenaire, des personnels enseignants, d'éducation, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degré, des professionnels intervenant en milieu scolaire dans le cadre de partenariats éducatifs, des professionnels de la formation. Aucune compétence ne saurait être par principe exclue,

pourvu qu'elle satisfasse aux objectifs de professionnalisation et de construction d'une culture commune. L'écueil qu'il faut éviter est de se satisfaire systématiquement de l'offre existante pour régler des questions de gestion des ressources humaines.

En conclusion, la mission tire un bilan mitigé de ses observations et analyses. Si certaines ESPE ont su concevoir et mettre en œuvre un tronc commun de formation fidèle aux recommandations ministérielles, d'autres peinent à structurer cette partie importante de la formation dispensée en ESPE en s'appuyant sur ce qui en constitue l'horizon, à savoir la professionnalisation des enseignants et éducateurs et leur progression dans la construction d'une culture commune opérationnelle.

La parole et les réflexions des étudiants rencontrés sont à ce titre significatives. La plupart d'entre eux jugent intéressants et formateurs les enseignements du tronc commun. Mais ils ne les perçoivent pas encore comme un facteur de réussite au concours auquel ils se présentent, ni comme un facteur de professionnalisation à même de les préparer à entrer dans le métier. Leurs propos sont parfois sévères à l'égard d'une formation qu'ils estiment souvent trop lourde et dont ils doutent de l'utilité effective.

Sans amoindrir un tel jugement, il convient certainement de le contextualiser en l'inscrivant dans le temps. La mission a recueilli les appréciations et analyses des étudiants inscrits en première année de master MEEF, à la fin du 1^{er} semestre ou au début du 2^{ème} semestre. La perception qu'ils avaient du tronc commun de formation était inévitablement partielle, unilatérale, oblitérée par des préoccupations bien légitimes liées à la préparation des concours. Il faudrait sans doute solliciter leurs appréciations à deux moments à venir, décisifs dans leur parcours : à l'issue des concours de recrutement, une fois informés des résultats de l'admission à la session rénovée, durant leur année de stage en responsabilité pour les lauréats des concours. C'est à la condition d'être articulée aux évolutions de parcours des étudiants qu'une évaluation du tronc commun de formation par les étudiants est porteuse d'enseignements.

3. Préconisations : les leviers à mobiliser pour faire évoluer le tronc commun

3.1. Maintenir un pilotage national

Lors de ses visites et dans les entretiens qu'elle a menés, la mission a souvent perçu une certaine ignorance des contours précis du tronc commun de formation, tels que les définit l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF. Le contenu concret de cette partie de la formation, à savoir ses domaines constitutifs et son intime corrélation aux compétences professionnelles identifiées dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, est méconnu de nombreux interlocuteurs.

Cette ignorance plus ou moins prononcée de l'étendue du tronc commun et de sa visée professionnelle se manifeste de deux manières :

- des quatre domaines qui constituent la formation – les gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, les connaissances liées au parcours des élèves, les enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier, l'appropriation des thèmes d'éducation transversaux et des grands sujets sociétaux – seul un ou deux domaines sont retenus comme essentiels et font véritablement l'objet d'enseignements ;
- les enseignements dispensés dans le tronc commun de formation ne sont pas toujours rapportés au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, à ce qui donc devrait leur fournir un contenu concret et leur assurer une visée professionnelle.

Il convient, pour prévenir ces deux écueils, de maintenir un pilotage national du tronc commun de formation. L'objectif de ce pilotage national n'est pas de contester l'orientation propre que chaque ESPE, au nom de l'autonomie des établissements d'enseignement, peut donner à la formation qu'elle dispense. Loin de contester le principe de liberté des ESPE, liberté qui s'exprime dans la détermination d'un projet et de contenus d'enseignements singuliers, un pilotage national du tronc commun de formation, qui pourrait prendre la forme, par exemple, d'un référentiel, serait un constant rappel, bienveillant et ouvert, de la grande diversité des enseignements que le tronc commun rend possibles et de leur caractère directement articulé aux pratiques et aux réalités.

3.2. Structurer les interfaces

Des observations et des entretiens qu'elle a menés, des analyses qu'elle a pu construire, la mission tire l'enseignement que le tronc commun de formation ne saurait exister sans tisser de profondes relations avec les autres aspects de la formation dispensée dans les masters MEEF. Concevoir le tronc commun comme un bloc à part et cloisonné qui dispense des enseignements spécifiques assurés par une seule catégorie d'enseignants, qui mobilise des compétences spécifiques distinctes des autres compétences professionnelles, serait le signe d'un grave malentendu porteur d'échecs à venir.

La mission invite à penser les enseignements du tronc commun non comme une somme de cours ou de communications de spécialistes, mais comme la dimension professionnelle d'une formation globale qui se construit de manière transversale, qui mobilise les autres compétences des enseignants et des éducateurs en prise avec l'exercice de leur métier, qui s'appuie sur l'alternance tout en se nourrissant de la diversité des situations et des réalités de terrain. Elle préconise donc de valoriser tout ce qui participe au décroisement du tronc commun, tout ce qui suscite des objets de travail réellement communs et non simplement des enseignements abstraits que l'on considère, a priori, comme devant concerner tous les étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement et de l'éducation. Elle suggère que soient développés le travail par équipe pluri-catégorielle et l'élaboration d'outils partagés.

Ainsi, pour faire évoluer le tronc commun de formation, il convient de structurer les interfaces :

- **avec les stages.** L’alternance, si elle ne saurait à elle seule suffire à l’acquisition des compétences professionnelles et à la maîtrise des différents contextes d’exercice du métier, constitue un pilier essentiel de la formation renouvée des enseignants. Les stages, d’observation et de pratique accompagnée, en responsabilité, confrontent les étudiants à ce qui constituera le cœur de leur métier. Ils exigent d’eux qu’ils circulent entre les savoirs théoriques et les compétences pratiques, qu’ils prennent la mesure de diverses réalités de terrain, pour mieux se préparer à la pratique concrète de leur travail de professeur et d’éducateur ;
- **avec la recherche.** Les étudiants inscrits dans les masters MEEF ne sauraient être coupés de la réalité vivante de la recherche, celle qui se développe dans leur discipline d’enseignement pour ceux qui se destinent à l’enseignement secondaire, mais aussi celle qui se déploie dans des champs de savoirs transversaux comme les neurosciences ou la psychologie cognitive, enfin celle qui se construit en éducation, au sens large, y compris la didactique des disciplines scolaires. Le tronc commun exige donc que l’on dépasse la division entre les masters MEEF et les masters recherche pour faire une place, dans les différents modules de formation, à des enseignements articulés à la recherche. Adossées à la recherche, les formations dispensées dans les masters MEEF pourront mobiliser tout ce qui, dans la recherche se faisant, pourra faire l’objet de transferts au profit de dispositifs pédagogiques innovants.

Conscientes de la nécessité de cette interface et de la diffusion des acquis de la recherche, certaines ESPE proposent dans leur offre de formation des parcours recherche pouvant parfois ouvrir des débouchés vers le doctorat. Le tiers des ESPE intègre au moins un laboratoire de recherche dans leur périmètre. Quelques-unes ont constitué une structure fédérative de recherche rassemblant de cinq à trente laboratoires de recherche. Enfin, un nombre significatif d’ESPE organisent des groupes de travail associant chercheurs, formateurs et enseignants dans le but de développer l’innovation. Ces groupes prennent la forme de groupes de développement ou de groupes de production ;

- **avec la formation continue.** Le principe d’une professionnalisation intégrée au master et progressive exige une certaine continuité de la formation. Celle-ci, en effet, ne saurait prendre fin avec l’obtention du master ou la titularisation dans un corps enseignant. Pour un professeur ou pour un éducateur, l’acquisition des compétences professionnelles a lieu tout au long de la vie. Elle commence dans le cadre de la formation initiale et elle se poursuit dans la formation continue, laquelle doit toujours viser le renouvellement des pratiques, selon des objectifs professionnels déterminés. La réussite du tronc commun de formation repose sur l’idée d’un continuum de formation allant de la licence à la formation continue, en passant par la formation initiale et la formation continuée.

3.3. Solliciter les instances de l'ESPE

Parce qu'il concerne tous les masters MEEF, par-delà les partages institutionnels qui affectent la réalité de l'enseignement (primaire, secondaire, général, technologique, professionnel) et par-delà les identités disciplinaires, le tronc commun de formation doit faire l'objet d'une réflexion qui engagera l'ensemble des partenaires de l'ESPE, mais aussi ses instances représentatives les plus articulées à la réalité de la formation, au contenu et à l'orientation des dispositifs d'enseignements mis en place. C'est à cette condition qu'il pourra évoluer et mieux intégrer les exigences de professionnalisation et de construction d'une culture commune.

Dans chaque ESPE, le **conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP)** n'est pas une simple instance représentative. Il s'agit plutôt d'un espace d'échange et de discussion où tous les acteurs, en collaboration avec quelques personnes extérieures, interrogent les dispositifs d'enseignement et de recherche mis en place et en évaluent la pertinence au regard des objectifs de formation visés. Les COSP remplissent une fonction essentielle, notamment dans les ESPE regroupant un grand nombre d'établissements et d'organismes. Ils forment souvent le seul espace de l'ESPE où pourront se développer les discussions générales articulées à la matière même des enseignements proposés.

Les conseils de perfectionnement représentent également une instance essentielle. Organisés selon les différentes mentions de master MEEF ou selon les différents parcours pour la mention second degré, ils sont chargés du suivi et de la régulation des formations. Composés de personnels des premier et second degrés, de membres des corps d'inspection, de chefs d'établissement, de conseillers pédagogiques, de représentants des partenaires de l'ESPE, ils examinent les questions relatives à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des formations dispensées. À partir de leurs évaluations et de l'approche critique qu'ils construisent, les conseils de perfectionnement portent des propositions d'évolutions devant le conseil d'orientation scientifique et pédagogique.

La mission préconise que dans chaque ESPE les acteurs puissent s'appuyer sur les conseils de perfectionnement et sur le COSP pour dessiner les grandes lignes des évolutions nécessaires du tronc commun de formation. Il s'agit, en effet, de faire évoluer les contenus des enseignements, les principes et les modalités d'évaluation, mais aussi de veiller à la valorisation de cette partie de la formation à laquelle il conviendrait de consacrer un nombre suffisant d'ECTS.

3.4. Évaluer le degré de professionnalisation des concours de recrutement

La création des ESPE et la mise en place, dans les masters MEEF, d'un tronc commun de formation se sont effectuées en étroite corrélation avec la rénovation des concours de recrutement des enseignants et des éducateurs. La réforme de la formation des enseignants s'est en effet accompagnée d'une réforme des principes et des modalités de leur recrutement.

Pour les concours de recrutement de professeurs du second degré, le principe de la professionnalisation, au cœur de la réforme et du tronc commun de formation dispensé dans les ESPE, repose sur une conception intellectuelle de la pédagogie, non strictement technicienne. Les présidents des jurys ont dû penser le lien entre la maîtrise disciplinaire et la

pratique de l'enseignement à partir d'une pédagogie conçue comme ce qui agit sur les savoirs académiques pour en faire des contenus d'enseignement. Une telle définition de la pédagogie recoupe la problématique de la transmission et déjoue le partage entre savoir et pédagogie. Pour qu'il y ait transmission, il faut bien qu'il y ait des objets de savoir à transmettre, objets que les disciplines construisent et enseignent.

La mission a eu maintes occasions d'éprouver la volonté des acteurs des ESPE de conformer la formation dispensée en master MEEF aux exigences formulées dans les maquettes des concours. Elle relève notamment combien les notes de commentaire et parfois les sujets zéro ont été déterminants dans le choix de telle orientation et de tel type d'enseignement. Elle constate qu'en matière de construction de l'identité professionnelle, de professionnalisation des compétences et de sensibilisation au contexte d'exercice du métier, les ESPE ont incontestablement « joué le jeu ».

Mais la mission fut aussi destinataire de nombreuses interrogations : tous les présidents des concours de recrutement joueront-ils le jeu ? Feront-ils effectivement droit, dans la conduite concrète de leur jury et dans l'élaboration des épreuves, orales tout particulièrement, aux compétences professionnelles des candidats et à leur connaissance des conditions réelles de pratique de leur enseignement ? Ces interrogations se muent souvent en inquiétudes de voir le nouveau dispositif de formation de l'ESPE, si difficilement mis en place, battu en brèche par des concours qui continuent, malgré la mobilisation des acteurs et une ferme volonté politique, à fonctionner sur le modèle ancien dans lequel ce qui compte avant tout est la maîtrise des savoirs académiques et disciplinaires des candidats.

Pour répondre à ces interrogations et espérer lever les inquiétudes, la mission invite à évaluer les apports des concours en matière de définition du tronc commun de formation. Elle préconise que soit menée une évaluation systématique de tous les concours de recrutement de la session rénovée 2014. Cette évaluation permettrait de mieux coordonner encore la formation dispensée par les ESPE aux exigences du recrutement. Elle présenterait surtout l'intérêt d'apprécier le degré de professionnalisation des concours, pour faire évoluer en conséquence ceux qui ne parviennent pas encore à reconnaître et à valoriser, chez les candidats, les compétences professionnelles.

3.5. Systématiser l'évaluation des enseignements du tronc commun

Pour faire évoluer le tronc commun, il convient non pas d'asséner des propositions théoriques de changement mais de tenir compte des enseignements de l'expérience. C'est par ajustements mesurés et modifications progressives, à partir de la réalité même qui se donne sous les traits du tronc commun, que des évolutions saillantes sont possibles. C'est la réforme de l'existant, non le rejet brutal, qui permettra lentement au tronc commun de devenir ce qu'il doit être.

L'évaluation raisonnée des enseignements du tronc commun de formation peut fournir un accès privilégié aux données de l'expérience. Les ESPE qui l'ont pratiquée en adressant à tous les étudiants un questionnaire à la fin du premier semestre en ont tiré un bénéfice réel. Elles ont pu rectifier la structuration, les contenus et les modalités des enseignements du tronc

commun pour le deuxième semestre, et pour la deuxième année de master. L'évaluation a ainsi constitué un facteur important de pilotage.

La mission préconise de systématiser l'évaluation des enseignements du tronc commun de formation par tous les étudiants inscrits dans les masters MEEF. Elle estime qu'une telle évaluation est sans doute l'un des leviers de l'évolution du tronc commun vers plus de professionnalité, plus d'identité professionnelle, plus de culture commune.

3.6. Construire une pédagogie du tronc commun

Dans ses visites et entretiens, la mission a mesuré toutes les confusions que cristallisaient la création et la mise en place d'un tronc commun de formation. Pour certains interlocuteurs, le tronc commun est le signe de la rénovation et d'un progrès de la formation des enseignants, pour d'autres, il marque une régression et le retour au modèle de formation prôné par les IUFM. Ses défenseurs et ses adversaires s'accordent sur un point : ils lui confèrent une importance sans doute excessive et une place démesurée. Si le tronc commun est un maillon important de la formation rénovée, il ne saurait se substituer aux autres éléments d'une formation conçue pour être globale et unifiée.

Il convient donc de situer le tronc commun de formation à sa juste place et de l'inscrire dans la perspective de professionnalisation qui justifie son existence. Le tronc commun n'est pas le tout de la formation et son ambition doit être rapportée aux objectifs restreints que lui fixe chaque ESPE. Les malentendus qu'il concentre ne pourront être levés que si tous reconnaissent sa visée professionnalisante et ne lui prêtent pas des intentions idéologiques. Le tronc commun de formation n'est pas l'agent d'une uniformisation du corps enseignant. Il assure les conditions d'une culture commune élémentaire.

La mission invite les différents acteurs à revenir au sens originel du tronc commun, à s'en approprier de nouveau le sens et la finalité. Elle préconise un effort de pédagogie pour que chacun comprenne l'intention à l'œuvre dans le tronc commun de formation et pour qu'un discours cohérent voie le jour. Pour l'institution et pour les ESPE, s'impose en effet la nécessité d'harmoniser les discours tenus aux étudiants et aux universitaires des autres composantes.

3.7. Intégrer les évolutions nécessaires dans les maquettes

Tous les interlocuteurs rencontrés estiment qu'il faut introduire, dès la rentrée prochaine, des changements significatifs dans la formation de tronc commun proposée par leur ESPE. Des inflexions et des reprises à nouveaux frais de certains dispositifs sont jugés nécessaires, pour que le tronc commun soit le lieu d'une réalité transversalité des connaissances et le terrain d'acquisition des compétences professionnelles liées à l'exercice du métier.

Les modifications souhaitées ne concernent pas seulement la mise en place de tel enseignement ou l'organisation de tel module. Elles portent sur la conception même du tronc commun, qu'il faudrait, selon certains interlocuteurs, revoir intégralement, à la lumière de l'expérience acquise, des échecs rencontrés et de la connaissance plus approfondie des textes réglementaires et des recommandations qui furent formulées après la création des ESPE.

Quelques échanges menés par la mission s'achèvent sur le constat que « tout est à reprendre » en matière de tronc commun, la première année de fonctionnement de l'ESPE ayant été peu propice aux réflexions de fond et à l'intelligence des enjeux. C'est l'interrogation sur les objectifs et la finalité d'un tronc commun de formation qui doit être conduite, avant même que ne soient déterminés des contenus d'enseignement et des modalités d'évaluation.

Cette réflexion, qui aboutira à des évolutions notables et profondes, ne saurait laisser intactes la structure et le contenu des maquettes des masters MEEF. C'est pourquoi la mission préconise d'introduire pour le tronc commun de formation, au vu de l'enjeu que concentre cette partie de la formation dispensée en ESPE, des modifications dans les maquettes établies pour constituer le dossier d'accréditation, même quand l'accréditation a été obtenue sans difficulté pour plusieurs années.

Conclusion

À l'image des ESPE, le tronc commun de formation est au milieu du gué. Si sa mise en place, articulée à des principes et à des objectifs clairement formulés, a été globalement approuvée et soutenue, elle n'en demeure pas moins fragile et confrontée à des défis importants. Dans toutes les ESPE visitées, le tronc commun doit évoluer vers plus de professionnalisation et plus d'inscription dans des contextes concrets d'exercice, pour que se construise une réelle culture commune à dimension opérationnelle. C'est dire qu'il doit subir des changements, très significatifs parfois, pour prendre sa part à une formation de qualité et plus cohérente, pour convaincre des étudiants souvent perplexes de son utilité et de son efficacité.

Ces évolutions ne seront envisageables que si tous les acteurs se réapproprient l'intention qui a présidé à la création des ESPE et le sens investi dans l'idée d'un tronc commun de formation. Aucun acteur ne saurait faire l'économie de ce travail de compréhension et d'intelligence qui en fin de compte décidera, sans doute, de la réussite ou de l'échec des projets substantiellement unis de l'ESPE et du tronc commun. La culture commune que visent les enseignements de tronc commun n'est pas indifférente à l'harmonie des représentations dont peuvent témoigner les acteurs des ESPE, tous engagés dans un projet qui exige d'eux non une identité de vues, mais le partage de certains principes et de quelques convictions. De ce partage pourra naître une communauté ouverte, condition d'une réflexion sur les moyens de rétablir et de perfectionner une formation initiale, continuée et continue des enseignants adaptée à notre temps. Le principal défi des ESPE est un défi humain : œuvrer à une culture commune entre les différents acteurs.

Les évolutions et les réussites du tronc commun de formation dépendent de la capacité d'action et de mobilisation des acteurs engagés dans chaque ESPE. Ceux-ci sont les chevilles ouvrières de la rénovation et il convient de leur faire confiance, de leur donner le temps de mesurer les limites des dispositifs mis en place et d'en concevoir de plus adéquats.

Cette dimension du temps est essentielle. Elle invite à inscrire toutes les perceptions et les analyses que chacun formule dans une durée qui leur enlève tout caractère définitif et irrévocable. Elle exige que les évolutions, aussi bien des représentations que de la réalité soient suivies et étudiées pour instruire une véritable connaissance de ce qui se fait en ESPE

en matière de tronc commun. Elle suggère enfin d'attendre la fin d'un cycle complet de deux années de master MEEF pour ébaucher un bilan raisonné de la formation dispensée en ESPE et, plus particulièrement, du tronc commun de formation. Seul ce bilan formé à l'épreuve de la réalité et du temps permettra de dessiner des évolutions fiables et assurées.

**Quatrième partie : Gestion académique et mobilisation des
formateurs de terrain et des tuteurs**

SOMMAIRE

Quatrième partie : Gestion académique et mobilisation des formateurs de terrain et des tuteurs.....	121
Introduction	125
1. Les formateurs des premier et second degrés dans le dispositif de formation rénovée : un potentiel qui reste à dynamiser	125
1.1. Formateurs et tuteurs : des fonctions aux contours imprécis	125
1.1.1. <i>Les formateurs issus des IUFM, toujours les plus nombreux dans les ESPE</i>	<i>126</i>
1.1.2. <i>Les formateurs « de terrain » : peu de renouvellement mais un nouveau profil de formateur esquissé dans le second degré</i>	<i>126</i>
1.1.3. <i>Le développement du tutorat, signe d'une professionnalisation de la formation qui se cherche.....</i>	<i>127</i>
1.2. L'expérience des personnels d'encadrement : une ressource faiblement sollicitée, en particulier dans le premier degré.....	129
1.3. Priorité des académies aux urgences organisationnelles mais faible valorisation de leurs ressources de formation.....	130
1.3.1. <i>Un difficile ajustement des moyens de formation disponibles.....</i>	<i>130</i>
1.3.2. <i>Des modes de pilotage et de gestion inadaptés.....</i>	<i>131</i>
2. Des formateurs déstabilisés, en quête d'un nouveau positionnement	133
2.1. Une très modeste contribution des formateurs aux projets des ESPE.....	133
2.1.1. <i>Un dispositif de formation rénovée manquant de lisibilité et insuffisamment rôdé pour éviter les écueils organisationnels.....</i>	<i>133</i>
2.1.2. <i>Le projet ESPE, largement méconnu des formateurs de terrain.....</i>	<i>133</i>
2.2. Formateur, une fonction aux exigences nouvelles	134
2.2.1. <i>Une grande hétérogénéité des publics en formation.....</i>	<i>134</i>
2.2.2. <i>Des formateurs dont les compétences ne suffisent pas à rassurer sur la qualité de la formation dispensée</i>	<i>135</i>
2.3. Des conditions d'intervention dégradées par la faible coordination du dispositif de formation	136
2.3.1. <i>Des conditions d'exercice insatisfaisantes pour les formateurs</i>	<i>136</i>
2.3.2. <i>Une articulation défailante entre formation à l'université et apprentissage du métier sur le terrain.. ..</i>	<i>137</i>
2.3.3. <i>Une formation des tuteurs à questionner</i>	<i>137</i>
3. Une priorité essentielle : disposer de ressources en formateurs à la hauteur des enjeux de la formation rénovée	138

3.1.	Professionaliser les formateurs et tuteurs.....	138
3.2.	Harmoniser les contenus et pratiques de formation grâce à une approche transversale	140
3.3.	L'établissement scolaire, espace de formation intégrée.....	142
	Conclusion et préconisations	144

Introduction

La mission thématique relative à la gestion académique et à la mobilisation des formateurs de terrain et des tuteurs a dégagé au fil des visites en académies des éléments significatifs témoignant du degré d'avancement des projets de formation en cours de réalisation et a choisi d'y apporter des recommandations contingentes tant les situations rencontrées se modifient rapidement.

À l'évidence, les interrogations sont multiples. La création des ESPE a-t-elle conduit les académies à faire évoluer leurs ressources de formation et à les organiser différemment ? Les formateurs académiques ont-ils été mobilisés sur le nouveau schéma de formation et de quelle manière ?

Les ESPE ont reçu mission de renouveler la formation des personnels de l'éducation en intégrant la dimension professionnalisante. Comment harmoniser l'ensemble des réponses formatives théoriques et pratiques en prenant appui sur les questionnements suscités par l'exercice du métier ? Cette interrogation n'est pas sans conséquence sur la partition traditionnelle entre formation initiale et formation continue et introduit la dimension d'un continuum de formation ainsi que le concept d'établissement formateur.

De quelles compétences les ESPE ont-elles besoin pour y parvenir ? En disposent-elles ? Comment peuvent-elles les développer ?

Les témoignages recueillis et les documents consultés permettent de mesurer l'ampleur du changement culturel à opérer. Potentiel peu mobilisé dans le nouveau dispositif de formation, les formateurs rencontrent des conditions d'exercice de plus en plus exigeantes alors même que leur métier se transforme profondément. La mission a donc examiné les conditions à réunir pour qu'autour des projets des ESPE soient activés les leviers susceptibles de donner à la politique de formation les formateurs dont elle a besoin.

1. Les formateurs des premier et second degrés dans le dispositif de formation rénovée : un potentiel qui reste à dynamiser

1.1. Formateurs et tuteurs : des fonctions aux contours imprécis

Les visites effectuées dans les académies du panel illustrent la difficulté rencontrée par la mission à clarifier cette question tellement les appellations fluctuent d'un site à l'autre, d'une académie à l'autre. À cela au moins deux explications : les strates successives de réforme de la formation des maîtres ont déposé leur spécificité sans totalement effacer l'état antérieur et les appellations font actuellement l'objet d'une diversité d'utilisation qui accroît la confusion.

La mastérisation a clairement investi l'État employeur de la responsabilité de former les fonctionnaires stagiaires, ce qui l'a conduit à se réappropriier les ressources de formation qu'il mettait auparavant à disposition de l'IUFM et à les réorganiser. Ces ressources ont été

mobilisées sur des missions tournées vers la professionnalisation, comme le rapport des inspections générales sur les moyens de la formation des maîtres établi en 2012-2013 l'a souligné. Les collaborations IUFM / rectorat ont été plus ou moins suspendues et les circuits de communication qui permettaient de mettre en place l'alternance également. Or, avec la rénovation de la formation, les besoins de formation initiale se sont accrus à proportion de l'augmentation du nombre de formés à accompagner. Ces facteurs conjugués expliquent l'état d'incertitude actuel.

Les formateurs relevant d'une tutelle académique, c'est-à-dire les enseignants du champ scolaire – premier et second degrés –, peuvent être regroupés en trois catégories : ceux qui exercent à l'université, c'est-à-dire principalement à l'ESPE, les formateurs de terrain et les tuteurs « métier ».

1.1.1. Les formateurs issus des IUFM, toujours les plus nombreux dans les ESPE

À l'heure actuelle, une grande partie du potentiel de formation des ESPE est constituée par les formateurs du champ scolaire qui exerçaient à l'IUFM, rémunérés sur les moyens propres de ces écoles, en emplois à temps plein ou sur postes partagés. Ils représentent environ 60 à 70 % du potentiel d'enseignement selon les ESPE. Cet héritage des IUFM n'est pas surprenant puisque dès le départ le principe d'une continuité des ressources en formateurs entre les IUFM et les ESPE a été posé.

Les témoignages de ces formateurs auprès de la mission montrent que le basculement de leurs pratiques vers une professionnalisation de la formation ne va pas toujours de soi, en particulier pour ceux qui, parfois depuis plusieurs années, ont été éloignés de la gestion d'une classe et du fonctionnement quotidien d'une unité d'enseignement. Or désormais beaucoup d'entre eux sont investis d'une responsabilité de tuteur au titre de l'ESPE auprès d'étudiants en master. À cela s'ajoute la crainte d'être concurrencés sur le plan de l'expertise didactique, bien que leurs apports en ce domaine soient généralement reconnus très pertinents par les formateurs de terrain.

1.1.2. Les formateurs « de terrain » : peu de renouvellement mais un nouveau profil de formateur esquissé dans le second degré

Dans le premier degré, la grande majorité des formateurs sont des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF). Ils sont reconnus pour leurs compétences en formation grâce à une certification qui existe depuis 1976, le CAFIPEMF, dont la possession témoigne encore aujourd'hui d'une réelle expertise pédagogique. Leurs missions premières de formation initiale « ont glissé » vers celles de la formation continue.

Leur service d'enseignement comporte une décharge de 6 heures hebdomadaires à disposition de l'IA-DASEN de leur département. Une partie de cette décharge est attribuée à l'ESPE – souvent sans convention –, à titre indicatif à hauteur d'une cinquantaine d'heures annuelles dans certaines académies, le reste des 216 heures de décharge revenant à l'employeur. Sur cette partie de leur décharge, les PEMF assurent à près partout le rôle de tuteur « de terrain ». À l'heure actuelle, des discussions entre universités et académies continuent sur la répartition des heures de décharge, l'équilibre entre formation initiale, formation continue et tutorat dans

le service des PEMF et le compte pour lequel les PEMF effectuent ce tutorat, celui de l'employeur ou celui de l'ESPE, puisque certaines d'entre elles le demandent.

Comme cela sera évoqué dans la suite du rapport, la présence historique des PEMF à l'IUFM et leur pratique de l'alternance n'ont pas suffi à faciliter leur intégration dans le nouveau dispositif de formation.

Dans le premier degré, il est également fait appel à des conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux, à des maîtres d'accueil temporaires (MAT) ; ces derniers, enseignants volontaires et expérimentés, repérés ou reconnus par les IEN comme de possibles candidats au CAFIPEMF, sont chargés de l'accueil d'étudiants dans leur classe et dans leur environnement professionnel.

Dans le second degré, les membres des corps d'inspection qui se voient confier par le recteur une enveloppe de moyens horaires d'enseignement repèrent des professeurs expérimentés, qu'ils sollicitent pour un nombre d'heures de formation rémunérées en heures supplémentaires ou en décharge de service. Le choix par l'IA-IPR ou l'IEN-ET-EG de la discipline est à juste titre ressenti par les intéressés comme une reconnaissance à laquelle ils attachent de l'importance ; ce fonctionnement est habituel. Ce sont d'anciens chargés de mission auprès des inspecteurs, d'anciens formateurs IUFM ou des formateurs engagés jusqu'ici spécifiquement dans la formation continue.

On peut penser qu'il y a eu peu d'élargissement des viviers : ainsi, dans une académie du panel, les nouveaux recrutés représentent à peine 2 % des formateurs. Ils interviennent dans les l'ESPE, sans être à temps plein sur moyens ESPE ou rectoraux selon les cas¹. Leur taux d'intervention dans les formations des ESPE varie considérablement d'une ESPE à l'autre et, au sein d'une ESPE, d'un master à l'autre².

Mais les évolutions récentes de la formation poussent les académies à préciser les conditions d'exercice de ces formateurs. Plusieurs d'entre elles recourent à l'appellation de « *formateurs associés* » qui désignent des enseignants qui ont une partie de leur service réservée à la formation, sont rémunérés par l'académie ou sur moyens de l'ESPE et pour une durée renouvelable.

1.1.3. Le développement du tutorat, signe d'une professionnalisation de la formation qui se cherche

La complexité et l'urgence dans lesquelles s'est installée la rénovation de la formation ont précipité la mise en œuvre de ressources d'encadrement *ad hoc*, recyclant les catégories de formateurs existantes et accélérant l'émergence d'une catégorie de personnels chargés d'accompagner sur le terrain étudiants et stagiaires : les tuteurs. Dans le second degré ils peuvent être peu expérimentés sur ce type de mission. Tous les tuteurs perçoivent une

¹ Leur contribution peut être importante puisque l'on observe dans une ESPE que la moitié des heures du tronc commun en M1 est assurée par des personnels d'encadrement ou des formateurs rémunérés par le rectorat.

² Par exemple de 0,6 % à 45 % entre les masters proposés par une ESPE.

indemnité fixée par décret³, modulable selon le statut des « tutorés », étudiants ou stagiaires, et les fonctions exercées, accueil en observation et pratique accompagnée ou référent d'un stage en responsabilité.

C'est essentiellement la nécessité de recruter massivement des tuteurs – pour encadrer cette année les fonctionnaires stagiaires, les contractuels admissibles (CAD) et les étudiants de M1 – qui a contraint les académies à pallier au plus pressé et à utiliser les ressources dont elles disposaient. Elles ont dû trouver ces ressources dans les aires urbaines en proximité des sites universitaires pour que les étudiants ou les fonctionnaires stagiaires pris en charge puissent concilier formations à l'université et présence sur le terrain. À partir de là, la fonction de tuteur recouvre des réalités d'accompagnement des plus diverses, accentuées par la « superposition des viviers » de recrutement aux concours et fréquemment exercée, au moins formellement, de façon collective.

Ainsi, un stagiaire du premier degré est suivi théoriquement par trois tuteurs : un tuteur ESPE, un tuteur de formation et un tuteur de terrain, chacun des tutorats pouvant être assuré par un PEMF, au moins pour les deux premiers. Cette diversité tutorale pose la question de la frontière entre formations théorique et pratique, de l'ambivalence du rôle de tuteur exercé par les PEMF pour le compte de prescripteurs différents et de l'adaptation des formations proposées aux tuteurs.

Le tuteur ESPE est un formateur le plus souvent à plein temps, universitaire, enseignant du second degré ou professeur des écoles. Son rôle est de s'assurer de la maîtrise des contenus théoriques de formation.

- *Dans le premier degré*, la fonction de tuteur de formation est essentiellement exercée par les PEMF, conformément à des missions statutaires établies et reconnues. Cette année les professeurs des écoles maîtres formateurs ont été en priorité chargés du suivi des contractuels admissibles et des stagiaires à raison de trois à cinq visites dans l'année. Les « tuteurs de terrain », qui sont des professeurs de l'école support du stage, ont surtout un rôle d'accueil et d'aide au quotidien. Cependant les entretiens menés par la mission avec les contractuels admissibles ont montré la diversité de l'aide apportée par ces tuteurs tout comme celle de leur disponibilité et de leur investissement ; dans un département, les directeurs d'école ayant refusé de tenir ce rôle de tuteur pour les stagiaires affectés sur leur décharge de direction, ce sont les PEMF qui ont pris le relais.
- *Dans le second degré*, les tuteurs, sont le plus souvent sélectionnés après avis des chefs d'établissement et assurent des missions globales d'accompagnement des étudiants et des stagiaires, en principe en lien avec un enseignant de l'ESPE. Plus que dans le premier degré, qui a bénéficié de la déconcentration de l'ESPE sur des antennes départementales, la répartition des étudiants et stagiaires, soumise au double critère de la proximité universitaire et de la discipline, n'a pas toujours permis de recruter des tuteurs dans les établissements d'accueil des stagiaires,

³ Décret n° 2010-952 du 24 août 2010 fixant pour les personnels des premier et second degrés et les personnels d'éducation les conditions de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation.

d'autant plus que s'y ajoutait une logique d'optimisation des moyens qui a conduit les services académiques à préempter les supports d'enseignement nécessaires à l'affectation des stagiaires. Les conséquences ont été une faible spécialisation de la fonction de tuteur ou une démultiplication de chaque tuteur en direction de deux ou trois stagiaires.

L'usage généralisé du terme de tuteur à tous ceux qui se rendent sur le terrain pour suivre des étudiants ou des stagiaires est symptomatique du caractère flou des missions confiées aux différents types d'accompagnants, comme de la confusion qui entoure la notion-même de professionnalisation et sa mise en place.

1.2. L'expérience des personnels d'encadrement : une ressource faiblement sollicitée, en particulier dans le premier degré

Les personnels d'encadrement interviennent essentiellement dans la préparation des « berceaux » de stage et dans l'accueil sur le terrain des stagiaires.

Les corps d'inspection du premier degré animent des équipes de PEMF et de conseillers pédagogiques au niveau de leur circonscription. La collaboration avec l'ESPE, quand elle existe, est du ressort le plus souvent de l'IEN adjoint à l'IA-DASEN ou d'un IEN chargé d'une circonscription du premier degré (IEN-CCPD) lorsqu'il a reçu une mission spécifique dans le domaine de la formation ou plus simplement lorsqu'il joue un rôle d'interface auprès des PEMF pour la transmission des sollicitations d'interventions adressées par l'ESPE. Les IEN interviennent également parfois à l'université dans les UE, par exemple dans le tronc commun ou comme animateurs d'ateliers de pratiques professionnelles, tout comme les chefs d'établissement ou les membres des corps d'inspection du second degré. Mais cet aspect tient une place très modeste, bien en deçà de ce que leur expérience professionnelle pourrait apporter.

Les membres des corps d'inspection du second degré proposent les formateurs « associés » et les enseignants susceptibles d'assurer le rôle de tuteur. Ils travaillent le plus souvent à partir de berceaux de stage communiqués par les services rectoraux. Certains parmi eux assurent des fonctions à l'ESPE, par exemple comme adjoint du directeur pour la relation avec le rectorat, ou participent à des groupes de travail sur les maquettes de master bien qu'ils aient été très inégalement associés à l'élaboration de ces maquettes. Dans une académie, un IA-IPR préside le conseil d'école de l'ESPE. Dans une autre académie, l'accréditation de l'ESPE pour un an a imposé la mise en place d'une dynamique autour d'un nouveau projet qui prend appui sur une « cellule projet », construite sur la base d'une équipe plurielle représentant le rectorat (le doyen des IA-IPR), l'ESPE et les universités. Le projet est donc co-construit et les corps d'inspection sont impliqués en amont de toute formation.

Ailleurs, les corps d'inspection sont associés à la mise en œuvre des formations par leur participation aux conseils de perfectionnement de l'ESPE. Le président de chaque conseil de perfectionnement est un inspecteur. Les inspecteurs sont consultés sur les questions relatives aux stages professionnels (lieux, désignation des tuteurs, suivi et accompagnement des

étudiants...) et sur le processus de recrutement des formateurs de terrain. Ils sont représentés dans toutes les instances décisionnelles et consultatives de l'ESPE.

Si les tâches et responsabilités confiées aux corps d'inspection varient d'une académie à l'autre, partout leurs relations antérieures avec l'enseignement supérieur ont facilité le maintien de liens même très ponctuels et parfois de nature interpersonnelle avec les ESPE. Ils constituent les relais disponibles que les recteurs mobilisent pour représenter les positions académiques dans les instances et groupes de travail universitaires et diriger l'entité administrative du rectorat en charge de la formation (division de la formation, délégation académique à la formation des personnels...). Leur rôle dans l'organisation de la formation renouvelée, sans être clairement établi par les textes, est donc essentiel et occupe une partie parfois importante de leur activité professionnelle sous forme de décharge ou de contributions plus informelles.

1.3. Priorité des académies aux urgences organisationnelles mais faible valorisation de leurs ressources de formation

Le travail considérable réalisé par les académies a permis l'accueil de tous les publics concernés par la réforme de la formation en surmontant plusieurs obstacles qui pour certains ne sont d'ailleurs pas totalement dépassés, qu'il s'agisse du déploiement des moyens de formation, de l'inadaptation des ressources disponibles ou de leur gestion. Le travail accompli est d'autant plus à souligner que leur action s'est inscrite dans un contexte universitaire complexe, avec de multiples interlocuteurs ne disposant pas nécessairement de la volonté et de la capacité à collaborer suffisantes et ce d'autant que leur structuration interne ayant tardé, les ESPE n'ont pas toujours pu exercer le rôle de coordination qui leur était dévolu.

1.3.1. Un difficile ajustement des moyens de formation disponibles

Les académies ont été confrontées ces dernières années à des contraintes budgétaires dont la lourdeur a été très variable en fonction du stock d'emplois dont elles disposaient et de la pression de leur démographie. Parallèlement, sur fond de mastérisation, le nombre de lauréats aux concours de recrutement diminuait. Il n'est pas étonnant que les moyens réservés à la formation aient été en baisse, parfois forte : ainsi, dans un département urbain très peuplé, les postes de PEMF ont été réduits de moitié entre 2009 et 2013. *A contrario* il a pu arriver que les ressources de formation disponibles ne soient utilisées qu'*a minima*, notamment dans le premier degré. C'est donc avec un potentiel de formation amoindri ou peu mobilisé qu'il a fallu faire face à l'arrivée croissante de nouveaux ou futurs enseignants.

Or, le nouveau schéma de formation conduit les universités à accroître leur demande de moyens en direction des autorités académiques. Certes, le rapport des inspections générales sur « *l'état des lieux des moyens de la formation des enseignants* » avait conclu en 2013 à un volume de postes suffisant dans les IUFM pour absorber les exigences supplémentaires dues au renouvellement de la formation. Il apparaît, à la lumière des observations actuelles, que si le surencadrement dans les ESPE reste une réalité, qui a conduit à des gels d'emplois et des mutualisations de services administratifs de la part des universités, celles-ci mettent en avant

la hausse des effectifs étudiants et le coût des masters 2, notamment en suivi de stage⁴, qui augmentent les besoins, et, soulignons-le, cela d'autant plus que les habitudes d'organisation des enseignements ne sont pas systématiquement réinterrogées. Cela se traduit par une demande d'heures de formateurs supplémentaires qui constitue un sujet de discordance dans les sites multi-universitaires et donne lieu à des discussions serrées avec les autorités rectORAles dans le cadre des conventions en cours de négociation.

1.3.2. Des modes de pilotage et de gestion inadaptés

Il s'est avéré difficile de construire de nouveaux dispositifs académiques de formation cohérents et adossés *au projet de l'ESPE*, pièce maîtresse et structurante du nouveau dispositif mais qui était entièrement à construire et qui a tardé à se mettre en place. Le résultat a été une réutilisation de l'existant sans que soient réaménagées dans une approche globale les modalités d'organisation antérieures, la tâche étant déjà lourde de fournir à chaque étudiant accueilli un berceau de stage et un tuteur. Quant à la question de la valorisation du potentiel de formateurs disponibles, elle semble avoir été peu investie par les académies. Une double absence de coordination est relevée *dans le premier degré*. La gestion départementalisée des PEMF n'a pas été accompagnée d'une harmonisation académique qui aurait permis d'avoir une position unique vis-à-vis de l'ESPE concernant l'utilisation et les missions des formateurs de terrain. Le dialogue, s'il a eu lieu, s'est instauré entre les IA-DASEN et les antennes de l'ESPE, la pluralité de ces antennes, héritées de l'IUFM, favorisant le cloisonnement.

De plus, les différences interdépartementales ont pu être criantes au sein d'une académie. Si dans tel département les heures de décharge PEMF données à l'ESPE sont parfaitement identifiées par l'IA-DASEN, tant en volume qu'en contenus, dans un autre il n'y a aucune visibilité des services, tant sur l'identité des formateurs sollicités que sur le volume effectué par tel ou tel formateur, ce qui se traduit par une absence d'attestation de service fait ou de description des activités. La mission a constaté une évidente méconnaissance de ce que font les PEMF dans les masters MEEF et de réelles inégalités en termes de charges de travail.

Le réseau des écoles d'application a peu à peu perdu de son sens, de façon concomitante à la suppression de postes de PEMF. Il en est de même pour les directeurs d'école d'application (DEA), qui ne sont souvent plus sollicités dans la formation initiale et continue, en dépit de leurs compétences et de leur expérience pédagogique. Si ces écoles perdurent, elles ne jouent plus un rôle structurant dans l'accompagnement des maîtres formateurs du premier degré⁵.

⁴ De plus, le nombre des reçus au M1 qui échoueront au concours et souhaiteront s'inscrire au M2 et repasser le concours est à prendre en compte, qu'il s'agisse de terrains de stage à trouver ou de tuteur à mobiliser et rémunérer. Selon un point de vue rapporté par un COAC, « *l'idée serait que les M2 non admis fassent un stage de 8 à 10 semaines à partir de janvier. Ils pourraient alors travailler au projet de l'école en lien avec le directeur ou, dans le cadre des rythmes par exemple, contribuer à l'élaboration du projet éducatif territorial* ». Les directeurs deviendraient des tuteurs de terrain ... à accompagner.

⁵ Citons un département où subsistent des pôles de formation qui regroupent les écoles d'application, dont la majeure partie est située à proximité du siège de l'ESPE - antérieurement celui de l'IUFM. Ces pôles avaient reçu mission de répartir les charges de formation entre les PEMF qui leur sont rattachés et de mettre en place leur formation. Cette formation est actuellement orientée sur la préparation des contenus d'interventions des formateurs sans viser l'acquisition de nouvelles qualifications. Les contacts actuels avec l'ESPE ne sont que la survivance de liens historiques et personnels avec d'anciens formateurs IUFM exerçant toujours à l'ESPE.

- *Dans le second degré*, le lien peut être très distendu entre les enseignants intervenant en formation et leur tutelle administrative. Il n'est pas rare que les services académiques ne connaissent pas le nombre exact de personnels du premier ou du second degré qui interviennent à l'ESPE et sont directement rémunérés par celle-ci, ou encore qu'ils n'aient pas connaissance des rémunérations versées par l'ESPE pour des interventions au-delà des décharges attribuées. Dès lors, le constat, par des responsables académiques, que les personnels déchargés se considèrent plus comme personnels de l'ESPE que comme personnels de l'éducation nationale n'est pas surprenant.

En revanche, le suivi direct par les corps d'inspection responsables de l'identification des viviers de formateurs et de tuteurs et la gestion par une structure administrative académique unique (DIFOR, DAFPEN,...) a joué en faveur d'une unité dans les procédures de gestion des formateurs de terrain du second degré. Les collaborations ont été facilitées quand l'ESPE disposait d'un bureau des stages centralisant les demandes de tous les étudiants et le rectorat d'une plate-forme relevant de la division de la formation chargée d'inventorier les tuteurs. Cependant cette organisation n'a pas forcément garanti la diffusion de consignes précises aux formateurs de terrain et tuteurs, qui ont régulièrement exprimé à la mission leur sentiment d'isolement.

Si la rénovation de la formation a positionné les formateurs de terrain comme les vecteurs du changement et les garants de la dimension professionnalisante désormais attachée à la formation, l'attention de l'institution à valoriser leurs parcours professionnels a été jusqu'ici peu soutenue. Par exemple, les conventions en cours de discussion entre universités et rectorats et qui comportent, entre autres, la définition des services des formateurs, ne sont pas des sujets naturellement soumis à la réflexion des équipes de direction académiques⁶. Ainsi, face aux nouveaux besoins en formation, il ne semble pas que ces équipes se soient saisies de la question des profils de formateurs que ces besoins exigent – dans une approche englobant premier et second degrés – et plus largement aient posé le cadre d'une politique de ressources humaines adaptée.

Pour cette année, la mise en place de la formation initiale a mobilisé toutes les énergies. À l'heure actuelle, c'est d'abord autour de la formation des tuteurs que semblent se construire des perspectives de travail inscrites dans les plans de formation continue 2014-2015 des académies qui associent les ESPE et les universités. La prochaine année scolaire devrait débiter sur des bases de collaboration clarifiées entre académies et universités par des conventions actuellement en cours de négociation. Ces conventions devraient poser le cadre partenarial, non seulement en termes de volumes horaires mais aussi de contributions, des formateurs aux formations initiale et continue et de leur formation.

Compte tenu de la continuité fonctionnelle avec les dispositifs de formation antérieurs dont l'héritage est à la fois culturel et organisationnel, il importe de veiller à l'adaptation des ressources formatives actuelles aux enjeux de la formation rénovée en même temps que sont opérés de nouveaux recrutements de formateurs. La nécessité d'agir pour qu'évoluent le profil et la carrière des formateurs est exprimée à la fois par les formateurs eux-mêmes et par leurs

⁶ Au sens du décret n° 2012 -16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique.

employeurs. Il s'agit de changer la culture professionnelle, de revisiter les missions, d'intervenir sur le recrutement, les procédures de gestion et de poser la question de la certification, à terme de dire précisément de quels formateurs on a besoin et comment on les mobilise. Ces objectifs ne sont pas encore placés au premier plan et il n'existe pas à ce jour de vraie politique de ressources humaines dans le domaine de la formation.

2. Des formateurs déstabilisés, en quête d'un nouveau positionnement

Les formateurs de terrain, premier et second degrés, tuteurs d'étudiants ou de stagiaires peinent à trouver leur place dans le nouveau dispositif de formation. Les urgences de mise en place de l'ESPE ont relégué au second plan l'attention qui devait leur être apportée et vraisemblablement la mesure n'a pas été suffisamment prise du saut qualitatif qui leur était demandé, des changements d'organisation les concernant et des attentes qui pèsent sur eux, en particulier du côté de l'université. Ils expriment donc un certain découragement alimenté par trois motifs qui interagissent.

2.1. Une très modeste contribution des formateurs aux projets des ESPE

2.1.1. *Un dispositif de formation rénovée manquant de lisibilité et insuffisamment rôdé pour éviter les écueils organisationnels*

Dans de nombreux cas, l'ESPE, qui est au cœur de ce dispositif, n'est pas encore assez structurée ni organisée administrativement pour assurer la nécessaire fonction de coordination entre les différents intervenants. Par ailleurs, du côté des académies, l'habitude prise au moment de la mastérisation d'une stricte séparation dans la gestion des moyens de formation entre employeur et opérateur n'a pas été réinterrogée, vraisemblablement compte tenu de la faible visibilité du fonctionnement des ESPE. Cela explique que les formateurs de terrain et les étudiants stagiaires soient nombreux à souligner l'absence de référents dans les différentes institutions dont ils dépendent, ESPE et rectorat.

Les problèmes organisationnels pèsent sur le quotidien des formateurs, qu'il s'agisse de la transmission des commandes qui leur sont adressées, de leurs dates d'intervention, de l'établissement de leurs ordres de mission ou du remboursement de leurs frais de déplacements. À cela s'ajoute la question des équivalences horaires entre travaux à l'université et service employeur. Pour les tuteurs, c'est autour de la mise en place de l'alternance que se cristallisent les découragements. Pour tous, les contingences matérielles servent de toile de fond à la difficulté de se positionner par rapport au projet de l'ESPE.

2.1.2. *Le projet ESPE, largement méconnu des formateurs de terrain*

De nombreux formateurs ont le sentiment que l'institution leur demande beaucoup mais qu'elle ne les consulte pas suffisamment pour participer à l'élaboration de la formation. Être entendu par des membres des inspections générales représente pour eux une forme de reconnaissance des enjeux de leur fonction. Le fait que les formateurs du premier et du second

degrés aient été dans de nombreux cas peu ou pas associés à l'élaboration des maquettes de formation, dont ils disent parfois ne pas avoir connaissance, en dit long sur le manque de liens entre eux et les enseignants exerçant à l'ESPE ou dans les autres composantes universitaires.

Alors que les sollicitations de l'université sont importantes et fragilisent leur pratique quotidienne de professeur, certains formateurs de terrain estiment que dans les emplois du temps, les universitaires « passent en premier ». Les professeurs associés disent pâtir du cloisonnement entre ce qui relève de l'universitaire et ce qui relève du professeur certifié, du professeur PLP⁷, parfois du professeur agrégé.

Il convient cependant de nuancer ce propos car certains secteurs⁸ ne rencontrent aucun problème pour mobiliser de manière concertée universitaires et formateurs second degré et pour coordonner leurs interventions. Partout s'exprime une forte attente vis-à-vis du nouveau statut de formateur du second degré (PFA, professeur formateur académique), dans la mesure où aujourd'hui il est préférable sur le plan matériel d'être professeur en établissement avec des heures supplémentaires que formateur associé.

2.2. Formateur, une fonction aux exigences nouvelles

Les formateurs en formation initiale interviennent à l'ESPE, dans les EPLE et sur le suivi des stagiaires en alternance. Ils contribuent à l'élaboration du mémoire et participent à l'évaluation des professeurs stagiaires. Tandis que leurs conditions d'exercice se complexifient, leurs tâches de formateur connaissent de profondes évolutions : le profil des publics à former s'est beaucoup diversifié et leur apparaît plus exigeant.

2.2.1. Une grande hétérogénéité des publics en formation

Les étudiants ou professeurs stagiaires ont des profils très divers, de par leur origine sociale, leur expérience antérieure, leur formation universitaire et extra universitaire. Ainsi, si chaque contractuel est suivi par un tuteur à l'ESPE, certains contractuels admissibles ayant déjà leur master ne suivent aucun cours à l'ESPE. Dans le premier degré, certains PEMF témoignent des lourdes charges que représentent les visites, en particulier l'accompagnement des contractuels admissibles déjà titulaires d'un M2 et qui ne sont pas étudiants à l'ESPE.

Outre la diversité des profils, des PEMF attribuent la lourdeur de leur fonction à l'accroissement du nombre de débutants à suivre. Ils font une nette distinction entre les étudiants qui ont été à l'ex-IUFM et les autres, dont le nombre a eu tendance à croître et qui sont plus loin du métier. Compte tenu du nombre important de stagiaires, le temps d'accompagnement de chacun se réduit et des PEMF indiquent ne pas parvenir à travailler avec un stagiaire (PES) et un contractuel admissible qui se partagent pourtant la même classe.

⁷ Pour de nombreuses spécialités relevant du lycée professionnel, tant dans le domaine des services que dans le domaine de la production, il n'y a pas de préparation spécifique dans la plupart des ESPE. Les candidats se préparent « tout seuls » bénéficiant toutefois du tronc commun. Pas ou peu de choses sont prévues pour les formations bivalentes du CAPLP (lettres-histoire, mathématiques-sciences). Des organisations inter académiques sont souhaitées pour couvrir ces formations, voire des réponses inter régionales.

⁸ Citons ici les formations de professeurs de LP, là la formation des CPE ou certaines disciplines d'enseignement général.

L'hétérogénéité des publics à encadrer confronte les formateurs à des problèmes récurrents chez les stagiaires en difficulté.

Dans le premier degré, les professeurs des écoles stagiaires (PES) sont suivis par des maîtres formateurs rattachés à l'ESPE. Dans une académie⁹, en cas de difficulté d'un PES, un dispositif d'alerte et un soutien sont immédiatement mis en place. Or, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) allant à la rencontre des PES très tôt dans l'année, les difficultés sont elles-mêmes repérées très tôt. Quand ils reçoivent la visite de leur conseiller, les PES sont destinataires d'un rapport éventuellement envoyé à leur tuteur. En cas de difficulté, l'ESPE n'est pas compétente, c'est la circonscription qui réagit en demandant éventuellement une « sortie de classe ». Les difficultés diffèrent selon la formation des PES, mais l'un des dénominateurs communs est la « mise en danger des élèves », notamment dans le contexte des sorties de classe. D'autres difficultés sont rencontrées par les PES. Leurs apprentissages sont mal assimilés et insuffisamment réfléchis. En tout état de cause, leurs difficultés sont toujours abordées par les CPC en réunion de régulation.

Certains départements ont fait le choix d'impliquer les directeurs d'écoles, notamment ceux bénéficiant d'une demi-décharge, non seulement parce qu'ils disposent de plages horaires qui facilitent le dialogue, mais aussi en raison de leur tradition du compagnonnage. À cet égard, le discours a été insistant autour du renforcement académique nécessaire auprès des PES. Il s'agit bien de renforcement et de mise à niveau des futurs professeurs des écoles. Dans certaines académies, lors de la dernière session de concours de recrutement des professeurs des écoles, la barre d'admission se situait autour de 5/20. Les jeunes enseignants classés en fin de liste d'admission sont souvent porteurs de difficultés scolaires rencontrées dès le CP et ont traversé les cursus sans avoir construit les compétences suffisantes dans le lire, écrire, compter.

2.2.2. *Des formateurs dont les compétences ne suffisent pas à rassurer sur la qualité de la formation dispensée*

Les étudiants stagiaires rencontrés en établissement ont une connaissance du nouveau dispositif de formation très partielle, certains ne sachant pas ce que signifie le terme ESPE. Dans l'ensemble, ils rencontrent beaucoup de difficultés à identifier leurs interlocuteurs et ce qu'ils peuvent en attendre. Ce déficit patent de communication renforce l'impression chez eux qu'ils appartiennent à des générations « sacrifiées », « qu'ils essuient les plâtres ». Ils ont manifesté leur inquiétude auprès de la mission sous forme d'un faisceau de raisons¹⁰ dont une seule sera développée ici : l'inégale qualité et la posture très diverse des formateurs.

Ici des M2 se montrent très critiques sur les maîtres d'accueil temporaires qui « ont un statut de formateur aléatoire avec accompagnement ou non selon la bonne volonté de l'enseignant, défrayés mais parfois sans mission réelle de formation ». Là, des PES soulignent que la seule

⁹ Cet exemple n'est pas isolé.

¹⁰ Citons l'orientation « concours » de la formation pour les M1, le manque d'approche pragmatique du métier et la difficulté de concilier préparation du master et préparation du concours, discours qui fait écho à celui de formateurs de l'ESPE et de l'université, la dimension « recherche » des mémoires qui se traduit par un niveau d'exigence coûteux en temps et trop souvent une déconnexion de la pratique professionnelle, l'angoisse de certains CAD d'être affecté immédiatement sur un poste à temps complet après le concours, sans formation.

continuité perceptible de leur formation est celle du calendrier mais que l'articulation entre les interventions des formateurs est défaillante, d'autres regrettent de ne pas être assez préparés à « affronter une classe ». Les visites programmées apparaissent trop tardives. La critique est souvent plus vive en direction des formateurs relevant de l'université.

À côté de ces points de vue critiques, la mission a recueilli celui d'une contractuelle admissible qui a eu la chance d'être dans un groupe encadré par des formateurs universitaires bien sensibilisés au milieu professionnel et qui ont fait l'effort d'ancrer leur cours dans des problématiques éducatives. Mais cette contractuelle a bien dit que ce n'était pas forcément le cas dans d'autres groupes de son master. Quelle que soit la part de subjectivité attachée à ces propos, une grande disparité semble exister dans la formation, y compris d'un même parcours MEEF selon le groupe auquel on appartient, ce qui en dit long sur l'organisation « tubulaire » des formations et sur l'éloignement entre l'université et les établissements.

2.3. Des conditions d'intervention dégradées par la faible coordination du dispositif de formation

2.3.1. Des conditions d'exercice insatisfaisantes pour les formateurs

La tâche des formateurs et des tuteurs est compliquée par l'absence d'articulation avec l'ESPE, si bien que la formation dispensée dans l'ESPE peut ne leur être connue, selon des témoignages recueillis par la mission, qu'à travers la liste des thèmes abordés ; or l'articulation théorie / pratique est pour tous le plus important. Concernant la nature de leurs interventions, il semble que rien ne soit véritablement défini ni stabilisé et qu'ils soient sollicités dans un système « à la carte ». Les maître formateurs ressentent difficilement cet état de fait, ils se vivent comme des « *variables d'ajustement* » de l'ESPE, utilisés pour « *boucher les trous des maquettes* ». Pour preuve, il est fait appel à eux non pas au motif de leur spécificité ou de la plus-value qu'ils peuvent apporter en matière de professionnalisation, mais pour assurer des cours magistraux dans le cadre du tronc commun de formation¹¹. Les formateurs dans le premier degré sont en demande d'un accompagnement plus fort des étudiants et d'un retour à une pratique d'alternance plus intégrative. Ils s'interrogent sur la conception de l'articulation professionnalisation et apport universitaire qui semble ne pas être la même pour tous.

Sans doute peut-on conclure que les sollicitations désormais adressées aux formateurs mettent leurs compétences et leur disponibilité à rude épreuve.

Ce sont les PEMF qui l'expriment le plus vivement, parce que beaucoup d'entre eux perçoivent leur niveau de formation insuffisant désormais face à un recrutement des futurs enseignants à Bac + 5. Ils pointent l'absence de corrélation entre leur diplôme (CAFIPEMF) et leurs missions et pensent souhaitable de redéfinir les compétences attendues au regard du nouveau contexte, notamment de réfléchir à la conception de la professionnalisation et au rôle de chacun. Ils attendent une formation directement ciblée sur leur métier, l'analyse de leurs

¹¹ À titre d'exemple, une intervention s'adressant à 180 étudiants en M1 concernant l'évaluation sur le thème : « impact sur la pratique en cycle 1, cycle 2, cycle 3 », la conception du sujet de partiel et les corrections, l'ensemble est comptabilisé trois heures.

pratiques et la constitution de compétences nouvelles. Des conseillers pédagogiques de circonscription expriment le besoin de voir la spécificité de formateur légitimée par une formation et une certification renouvelée au regard des exigences d'accompagnement des étudiants. Formateurs du premier comme du second degré doivent résoudre des dilemmes nouveaux et ressentent une maîtrise insuffisante de leur métier de formateur.

2.3.2. *Une articulation défailante entre formation à l'université et apprentissage du métier sur le terrain*

Les critiques formulées tant par les formateurs que par leurs étudiants ou stagiaires mettent en lumière les *faiblesses des coordinations* pourtant cruciales dans un dispositif de formation dont la plus-value repose sur l'articulation formation/métier. Ces faiblesses ont eu pour conséquences le manque de contact entre formateurs de terrain et formateurs en exercice à l'ESPE, l'absence d'outils communs de suivi des stagiaires, une évaluation de l'activité des stagiaires marginalisant l'aspect professionnalisation, un encadrement des formateurs de terrain et des tuteurs très lacunaire¹² et ont fréquemment produit une juxtaposition d'interventions dérivant d'objectifs et de contenus arrêtés sans concertation entre les responsables de formation et en décalage avec la présence des stagiaires en établissement¹³.

Dans tel établissement et dans telle discipline, par exemple, les contacts sont dus au hasard des emplois du temps et à un « créneau » commun entre le tuteur et le stagiaire. La symétrie des emplois du temps complique en effet les choses, empêchant les rencontres et un travail commun. Il en résulte une « gestion de classe » relativement efficace, mais pratiquement aucun travail dans le registre pédagogique, pourtant essentiel au dispositif ESPE.

Tandis que les stagiaires reçoivent un enseignement didactique à l'ESPE et une formation académique à l'université, globalement leurs tuteurs méconnaissent ou ne se sentent pas liés par ce dispositif de formation, qui leur paraît relativement étranger. Comme observateurs, ils constatent que la formation didactique des stagiaires fonctionne bien et que, dans l'exercice du métier, les stagiaires font un travail convenable, la difficulté majeure des stagiaires étant de répondre aux diverses tâches et sollicitations des élèves¹⁴ tout au long de l'année. Les tuteurs ressentent par ailleurs une forme de déconsidération des professeurs de terrain par les universitaires. Ce fort cloisonnement entre le terrain et l'ESPE où les rôles de chacun sont mal définis, est sujet à de grandes différences entre les disciplines et entre les académies.

2.3.3. *Une formation des tuteurs à questionner*

Comme cela a été souligné, le développement important du tutorat est récent et les attendus vis-à-vis de ceux qui en sont chargés assez imprécis. Même si les pratiques sont variables, la formation est jugée insuffisante voire inexistante pour les tuteurs rencontrés par la mission. Elle est certes parfois difficile à mettre en place en raison des contraintes d'implantation des

¹² « Le professeur tuteur n'ayant reçu aucune formation préalable, la « formation » se sera parfois réduite aux seuls conseils donnés sur un mode « personnel » » (note de mission dans une académie).

¹³ On note le regret que la formation sur l'EPL ne soit intervenue qu'en janvier alors que les contractuels admissibles étaient en poste depuis déjà plus d'un trimestre.

¹⁴ Une PES donnait comme exemple de questions d'élève qui l'ont embarrassée la demande du nombre de carreaux à réserver pour la marge...

stagiaires, mais cela n'explique pas tout. Pilotée par les DAFPEN, la formation des professeurs tuteurs représente en général une ou deux journées de regroupement. Des parcours de formation et de suivi hybrides sont parfois mis à disposition à la fois des tuteurs et des stagiaires.

Si les tuteurs du premier degré sont le plus souvent formés (CP et PEMF), il n'en va pas de même pour le second degré. Des livrets mis à disposition des tuteurs sont, dans la plupart des académies, souvent bâtis sur d'anciens modèles (IUFM). En l'absence de procédures formalisées d'accompagnement, mais aussi d'informations sur l'évaluation, la fonction de tuteur est laissée à l'initiative individuelle et relève davantage du conseil que d'un encouragement à la réflexivité. Les stagiaires sont pourtant unanimes à reconnaître l'importance de l'accompagnement par les tuteurs « terrain » et regrettent aussi le manque de communication entre les différents formateurs. La question récurrente est bien celle de l'articulation de l'ESPE et du terrain.

3. Une priorité essentielle : disposer de ressources en formateurs à la hauteur des enjeux de la formation rénovée

Au cours des visites en académie la mission s'est attachée à repérer ce qui pouvait apparaître comme des éléments innovants et des leviers porteurs du changement culturel que nécessite la formation rénovée des professionnels de l'éducation. Ces éléments, parfois embryonnaires et/ou essentiellement prospectifs, ressortissent à trois champs d'actions : une professionnalisation des formateurs, la valorisation des aspects transversaux en formation et le développement d'espaces de formation intégrée.

3.1. Professionnaliser les formateurs et tuteurs

Il faut dire clairement que les ESPE ne disposent pas à l'heure actuelle de ressources prêtes à répondre aux missions pour lesquelles ces écoles ont été créées. Elles sont donc confrontées à l'adaptation des pratiques de formation en usage. Quant aux académies, elles rencontrent un écueil démobilisateur, réorienter leur dispositif de formation et d'accompagnement en fonction de projets, ceux des ESPE, encore très balbutiants.

La perception d'une maîtrise très approximative de leur potentiel de formation conduit directions d'ESPE et autorités académiques à introduire des pratiques nouvelles, ou au moins en font-elles le projet, une partie d'entre elles rencontrant les attentes de formateurs. Il s'agit de doter l'ESPE d'un projet fédérateur susceptible de modifier en profondeur la culture des organisations qui vont le mettre en œuvre, à la fois par son contenu et par la démarche présidant à son élaboration. Ainsi de nouveaux projets d'ESPE, pas seulement dans les sites accrédités pour un an, sont en préparation, à l'initiative des recteurs ou avec leur soutien actif.

On relève la préoccupation, partagée, de prendre appui sur des collaborateurs capables d'incarner et de construire les articulations entre ESPE et organisation académique : recrutement parmi les membres des corps d'inspection d'un directeur adjoint chargé à l'ESPE des relations avec le rectorat, choix de rassembler formations des professeurs des écoles et des

professeurs du second degré sous la responsabilité d'un seul directeur adjoint « pour mieux incarner la culture commune des métiers de l'enseignement » ou de constituer une cellule de partenariat au sein de l'ESPE qui sera chargée d'organiser la coordination entre le rectorat, l'ESPE et le pôle universitaire. Ailleurs le directeur de la pédagogie fait de la délégation à la formation des personnels de l'éducation nationale, dont il a la responsabilité, le support de la liaison avec l'ESPE.

Il est par ailleurs attendu du conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP) qu'il stimule l'émergence de nouvelles modalités de formation, tant pour les étudiants que pour les formateurs. Des présidents de conseil d'école rencontrés disent leur intérêt pour œuvrer dans cette voie, tout en faisant observer que le conseil dispose d'un pouvoir d'influence et de négociation plus que d'un pouvoir décisionnel.

Certains projets d'ESPE sont plus avancés : des conditions favorables anticipant le modèle de la formation rénovée ont abouti à la création d'une structure ESPE capable de mettre en œuvre le projet initialement validé : co-conception des masters MEEF intégrant cette année la construction d'un parcours de formation en M2, co-interventions et participations croisées des différents types de formateurs, alternance bâtie sur un suivi personnalisé des stagiaires à partir de visites conjointes (tuteurs ESPE, tuteurs de terrain, corps d'inspection), communication sur l'avancée du projet en vue de maintenir l'adhésion des corps d'inspection et des porteurs de masters MEEF au cours d'un séminaire commun, intervention de l'université et de l'ESPE comme opérateurs de formation dans le plan académique de formation 2014-2015 pour la formation des tuteurs de terrain des lauréats des concours 2014 et une formation de formateurs dédiée aux usages pédagogiques du numérique.

À partir des situations analysées, la mission souligne l'intérêt d'harmoniser les compétences et de développer un travail plus collectif entre formateurs, en constituant des équipes de formateurs coordonnées et en contact avec le terrain, en faisant le choix de pourvoir à temps partiel les postes ESPE libérés. Des co-interventions, l'élaboration des nouvelles maquettes de masters sont l'occasion d'associer aux enseignants de l'université les corps d'inspection et des formateurs de terrain dans la perspective de créer un vivier commun de professionnels de terrain et de formateurs.

Il serait souhaitable que les procédures de désignation des tuteurs et des formateurs associent l'encadrement, inspecteurs ou chefs d'établissement, et institutionnalisent le recrutement des personnels candidats à des fonctions d'enseignement dans l'enseignement supérieur, de façon à sortir d'une logique antérieure de cooptation.

Des académies ont tenu à poser le cadre d'exercice des formateurs « associés » qu'elles venaient d'instituer en leur adressant *une lettre de mission*. C'est un premier pas vers de nouveaux profils de formateurs¹⁵ qui sont décrits avec un haut niveau d'exigence, qui nécessitera une formation des formateurs pour y souscrire.

¹⁵ Dans une lettre de mission il est demandé à des professeurs du second degré associés comme formateurs dans les masters MEEF du second degré d'intervenir comme formateur dans les formations initiales MEEF (M1 et M2), – communes et disciplinaires ou de spécialité –, de contribuer à la formation des différents types de professeurs assurant la mission de tuteurs (M1, M2), d'amorcer une démarche pour faire connaître, comme formateur, les travaux des laboratoires sur les axes arrêtés dans le dossier d'accréditation de l'ESPE,

La formation des tuteurs gagnerait à être envisagée selon une formule mixte d'animation ESPE / rectorat, comme c'est déjà le cas en de nombreux endroits.

Des références communes à tous les formateurs, y compris les formateurs universitaires, sont à dégager des orientations de la loi du 8 juillet 2013 et du référentiel de compétences des maîtres : par exemple travailler effectivement sur la mise en place des nouveaux cycles d'enseignement ou prendre en compte la difficulté scolaire. Elles pourraient être placées en ouverture d'un cahier des charges relatif aux modalités et contenus de la professionnalisation, et intégrées à l'offre de formation proposée par les universités. Les formateurs de terrain considèrent cet outil comme le garant d'une bonne articulation des différentes interventions que comportent l'accompagnement d'un étudiant ou d'un stagiaire.

Ces mêmes formateurs sont en demande d'une démarche de type « analyse de pratiques », si possible partagée là aussi avec des formateurs universitaires ; c'est la condition d'acquisition de nouvelles postures professionnelles. À la rentrée prochaine, les ESPE ouvriront la 4^{ème} mention des masters MEEF « pratiques et ingénierie de formation »¹⁶. Un des objectifs est de professionnaliser les formateurs mais aussi d'élargir leur vivier.

Parallèlement il conviendra de traiter la question de la certification des compétences des formateurs qu'ils appartiennent au premier degré, où le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur (CAFIPEMF) ne correspond plus aux tâches dévolues aux PEMF, ou au second degré qui ne dispose pas de certification. Compte tenu du levier capital que représente la formation pour le système éducatif, l'évidence s'impose de former avec une exigence de qualité accrue les formateurs et de leur donner des perspectives d'évolution de carrière. Dans la construction de compétences nouvelles, la dynamique dans laquelle les place leur environnement professionnel devrait prendre une part croissante.

3.2. Harmoniser les contenus et pratiques de formation grâce à une approche transversale

L'objectif est de miser sur le développement de domaines transversaux dont on peut espérer que la dynamique entraînera l'ensemble des acteurs de la formation tout en modifiant en profondeur la culture des organisations.

notamment l'axe transversal relatif aux pratiques innovantes, d'assurer des liens réguliers (y compris par des visites) avec les contractuels admissibles inscrits en M2 (CAD2) et, en tant que de besoin avec les étudiants M1 MEEF lors des stages, pour les accompagner et les suivre dans leurs parcours en alternance, d'être référent pour leur discipline afin d'assurer les liens entre le rectorat et l'ESPE et donc avec les différentes personnes accompagnant les CAD, (le tuteur de terrain, le chef d'établissement dans lequel il est en poste, un professeur formateur des masters MEEF second degré qui, au cours de visites, apporte un regard extérieur sur l'activité professionnelle du stagiaire, le référent universitaire qui gère la validation du stage au titre universitaire et qui effectue aussi une ou plusieurs visites) afin de répondre à leurs questions et/ou orienter vers les bons interlocuteurs du rectorat et de l'ESPE. Ils peuvent profiter de cette mission pour s'engager dans des travaux de recherche menés par les laboratoires liés à l'ESPE et exercent dans le respect du calendrier universitaire.

¹⁶ Cette mention fonctionne déjà dans certaines ESPE pour des formations ASH.

L'idée de privilégier des objets de travail transversaux a été régulièrement mise en avant. Pour beaucoup d'intervenants, professeurs d'université, maîtres de conférence, conseillers principaux d'éducation, professeurs agrégés ou certifiés, le transversal des disciplines est le fond du travail et « la vie scolaire » doit prendre toute sa place dans la formation. C'est un état d'esprit encouragé par la loi de refondation de l'École. Dès lors le stage pourrait être conçu et traité comme le moment privilégié où se concrétise cette approche transversale et contribuer à construire une alternance qui soit une véritable professionnalisation.

Évidemment, une telle approche induit, pour les interlocuteurs de la mission, la révision des maquettes de masters. Cette révision s'accompagne du souhait de positionner à l'avenir le champ de la formation aux métiers de l'éducation à partir du L3. Dans les sites où la réflexion est plus avancée, la méthode envisagée ou testée est de tendre à un travail collégial associant l'ensemble des formateurs, de terrain et de l'université : il s'agit d'harmoniser l'organisation purement matérielle¹⁷ ainsi que les contenus, estimés par les acteurs locaux comme dispersés et sans cohérence. Le rythme n'est pas identique pour les premier et second degrés, le travail étant parfois engagé ici et prévu seulement là. Quoiqu'il en soit, se fait jour le besoin encore limité de traiter de l'articulation des champs de la formation et de la progressivité des apprentissages avec ceux qui ont en charge la formation.

Pour accélérer les acculturations, les projets des ESPE ont dès le départ intégré des dimensions transversales par nature – le numérique, la recherche et l'innovation – sur lesquelles les attentes sont fortes. Le constat tout à fait logique de la mission est que, compte tenu de la création extrêmement récente des ESPE, ces chantiers sont à peine ouverts dans les sites les plus avancés et leur développement dépendra d'abord de la qualité de leur pilotage.

Le numérique. Que ce soit du côté des étudiants comme de celui des formateurs, sauf exception, le numérique paraît quasiment absent de la formation tant sur le plan des préoccupations pédagogiques et disciplinaires, qu'en tant qu'outil au service de la formation.

Dans une académie, la création d'une direction du numérique au sein de l'ESPE, à laquelle est rattaché le service TICE de l'université, sert une vision très transversale englobant formation initiale, formation continue et recherche. Il reste à suivre le projet qui viendra soutenir cette décision de principe et les connexions qui seront établies avec le projet numérique de l'académie.

Une autre ESPE met en place un centre de valorisation de l'innovation pédagogique qui joue un rôle d'interface, afin de trouver un équilibre entre formation à distance et formation en présentiel. Dans la même académie, une note minimale d'admissibilité au CRPE très faible a suscité un dispositif¹⁸ expérimental qui vise à offrir un auto-positionnement aux stagiaires afin de leur permettre de suivre des modules complémentaires à distance. Les premiers résultats sont très encourageants.

¹⁷ Par exemple des enseignants d'une ESPE interviennent dans des masters d'autres disciplines alors que leur propre discipline est déficitaire en heures d'enseignement.

¹⁸ Une présentation globale du dispositif de formation, une explicitation du cahier des charges et une brève présentation de l'application informatique ASTUCE pour faciliter le partage des évaluations et les échanges entre tous les acteurs de la formation sont faites aux formateurs (académie de Grenoble). Parce qu'il permet l'action coordonnée des différents acteurs, ce dispositif s'est révélé extrêmement précieux, comme outil de liant entre le terrain l'ESPE et l'académie et comme levier d'évolution de pratiques.

Enfin, ailleurs encore, un portfolio numérique généralisé à tous les parcours, étroitement lié à un écrit de recherche professionnalisant, fait consensus et devient le portefeuille de compétences en fin de formation, support pour la détermination d'éventuels besoins en formation continue.

La recherche est un autre levier, inhérent au positionnement des ESPE au sein des universités. Il reste globalement à l'activer, mais on relève déjà des initiatives intéressantes : l'organisation par une ESPE, dans le cadre de ses programmes de recherche, de séminaires ouverts aux formateurs de terrain et aux tuteurs, ou un partenariat avec l'Académie des Sciences pour permettre l'accueil de professeurs et des collaborations entre les corps d'inspection, les relais institutionnels et les scientifiques du monde de la recherche au sein d'une université, avec l'objectif de modéliser les processus et méthodes utilisés pour servir au développement de la formation dans d'autres domaines.

Si la recherche est présente dans la réflexion prospective de toutes les ESPE, l'hésitation demeure souvent entre la création de laboratoires de recherche propres à l'ESPE et celle d'une fédération des laboratoires de recherche en éducation existants. Les bénéfices attendus dans l'interaction entre terrain et université et en termes de formations des formateurs sont grands mais les obstacles à lever ne manquent pas, souvent marqués du poids de l'histoire locale (concurrence entre universités, entre laboratoires, entre enseignants-chercheurs) ou de la géographie (difficulté propre au premier degré due à l'éloignement des sites départementaux de l'ESPE). Là également, la pertinence et la vitalité du projet fédérateur seront déterminantes.

L'innovation. Dans une académie, un centre de valorisation des innovations pédagogiques coordonne les projets d'innovations pédagogiques à destination des publics de l'ESPE. Il s'appuie pour cela sur les centres d'innovation pédagogique et/ou sur les services d'ingénierie pédagogique des universités. Ses missions visent à valoriser l'innovation pédagogique dans l'académie, diffuser les pratiques innovantes ou expérimentales en enseignement, proposer des formations aux enseignants et formateurs, diffuser des ressources pédagogiques et documentaires. Un vrai projet de formation hybride grâce au numérique permet une formation en présentiel et à distance, une modification du rapport au savoir.

Les potentialités qu'offrent les pistes qui viennent d'être succinctement évoquées en ce qui concerne le renouvellement de la formation expliquent qu'une direction d'ESPE affiche la volonté de « spécialiser le COSP dans des débats d'orientation stratégique, à savoir à court terme la recherche, le numérique, l'innovation et l'évaluation des formations ». La responsabilité dévolue aux COSP dans l'activation de ces leviers est importante tout comme celle d'orienter une politique partenariale, en particulier en direction des établissements.

3.3. L'établissement scolaire, espace de formation intégrée

Le degré de réussite de la rénovation de la formation des maîtres ne pourra vraisemblablement pas être dissocié de la capacité à articuler les stratégies et programmes institutionnels portés par les universités et les académies avec les initiatives et innovations produites dans les écoles et les établissements d'enseignement et diffusées par les réseaux plus ou moins informels de professionnels. Il sera en effet difficile d'ignorer que des expériences vécues sur le terrain par

les professionnels de l'enseignement et de l'éducation transforment les conditions dans lesquelles ils exercent leurs métiers... et leurs attentes en termes d'accompagnement et de formation.

L'usage des outils multimédias facilite la création de réseaux de documentation et d'échanges de pratiques entre professionnels fonctionnant avec une forte réactivité. Ils offrent des possibilités de travail collaboratif où chacun peut contribuer et puiser des informations ou des ressources à son rythme.

L'autre espace d'expérience est celui de *l'établissement d'exercice*. Il constitue un microcosme surprenant par la diversité des fonctionnements d'un établissement à l'autre et la richesse des pistes qui peuvent y être explorées. Devant la réduction drastique ou l'inadaptation de la formation continue, des communautés scolaires se sont organisées pour puiser dans les ressources de formation ou d'accompagnement disponibles localement. Ainsi certains enseignants qui ont acquis de l'expérience et s'impliquent dans l'ensemble des activités de leur établissement (par exemple la liaison école / collège) ont parfois suivi une formation, mais pas toujours, et deviennent des références pour leurs collègues.

La multiplication de professionnels débutants (emplois d'avenir professeur, contractuels admissibles, stagiaires, ...) rend le rôle de ces référents plus visible et plus indispensable. Les équipes de direction s'appuient sur eux pour encourager la construction de nouvelles modalités d'enseignement : co-enseignement, projet interdégradés sur le travail personnel de l'élève... L'observation de séquences en classe par la mission a montré qu'il suffirait de proposer une médiation qui suscite chez les enseignants une mise à distance réflexive de leurs pratiques pour que soit installée au cœur de leur dispositif la capacité de faire progresser les élèves les plus lents et les plus éloignés des acquis attendus : cette médiation suppose un formateur lui-même formé à cette modalité « légère » d'accompagnement.

Les établissements ressentent ce besoin d'accompagnement en même temps que les personnels de direction cherchent à dynamiser leurs équipes puisque, comme le dit le principal d'un collège en éducation prioritaire, « le travail de l'enseignant est la meilleure garantie de sérénité ». Cela explique que l'intervention de chercheurs, parce qu'elle apporte un regard extérieur stimulant pour le collectif de l'établissement et des pistes que les responsables peuvent relayer, soit recherchée par des chefs d'établissement et des IEN mais ceci relève plutôt de liens interpersonnels que d'une organisation qui diffuserait équitablement les compétences disponibles.

Pour les cadres rencontrés par la mission, la notion d'établissement formateur a du sens car ils voient dans le déploiement d'une dynamique collective une issue face aux résistances des élèves qui demeurent. En écho à leurs points de vue, les organismes internationaux et européens ainsi que les chercheurs, les acteurs de l'éducation et les politiques affirment le rôle potentiel de l'établissement scolaire comme un nouvel espace de formation et de professionnalisation des enseignants.

C'est un constat assez partagé, l'établissement scolaire peut devenir un espace de formation, une organisation constitutive de nouvelles compétences comme on peut en voir dans les milieux hospitalier ou associatifs. Mais cette dimension n'est accessible qu'à certaines

conditions concernant les profils, les compétences des formateurs, les temps, les espaces et les outils mis à leur disposition. Ces conditions constituent un objet de travail privilégié de l'Institut français d'éducation (IFE) dont les études recourent les préoccupations suscitées par le système scolaire¹⁹.

Conclusion et préconisations

L'intégration dans une approche métier des éléments de la formation et des apports de la recherche avec une irrigation réciproque qui favorise les avancées respectives est la question fondamentale qui conditionne le passage réel à un nouveau modèle de formation. Ce maillon manquant sera bien délicat à forger au sein des ESPE parce qu'il suppose une culture professionnelle et une combinaison de compétences dont elles ne disposent pas encore. Une approche intégrée de la formation suppose de réfléchir en profondeur aux modalités d'apprentissage des métiers de l'enseignement et de l'éducation sur et par le terrain, dans la perspective d'un continuum de formation transcendant formation initiale et formation continue et de constituer les viviers de formateurs qui la mettront en œuvre : dans ce domaine, l'apport des ESPE est à inventer.

Dans cette perspective, trois catégories de préconisations sont proposées. Elles concernent la mise en application de la politique nationale de formation, les formateurs et le pilotage académique.

1. Préciser la conception et les modalités de mise en œuvre de la formation renouvelée aux métiers de l'enseignement et de l'éducation

- Veiller à la visibilité et à la cohérence du projet de l'ESPE

Ces deux qualités font actuellement défaut et ne permettent pas aux formateurs et tuteurs de situer leur action dans une vision globale de la formation qui leur donnerait une maîtrise suffisante de leur fonction, susciterait leur adhésion et participerait à les mobiliser.

À la lumière des observations effectuées il est urgent de travailler à une communication fluide et complète entre les différents acteurs de la formation. Les projets d'ESPE doivent être explicités et connus des formateurs. Un espace numérique partagé pourrait permettre de disposer en temps réel des informations nécessaires tant du côté ESPE / rectorat / IA-DASEN que pour les différentes catégories de formateurs / tuteurs / étudiants²⁰.

¹⁹ L'IFE travaille sur une approche conceptuelle qui articule recherche, formation, développement professionnel au service d'un accompagnement des équipes d'écoles ou d'établissements et des formateurs. Par son projet et par les compétences et les ressources dont il s'est doté, l'IFE est en mesure de contribuer au niveau national à l'ensemble des problématiques de la formation. Sa contribution la plus significative réside dans sa capacité à observer le déploiement des innovations à différentes échelles (en classe, en établissement et à l'université), à l'analyser et à le mailler avec le travail de la recherche, et à l'exploiter pour répondre aux questions de métier que se posent les professionnels de l'enseignement et de l'éducation ou pour développer la notion d'établissement formateur. Cet apport original au sein de la recherche universitaire en éducation explique la proposition faite au conseil d'école de l'ESPE de l'académie de Lyon de désigner le directeur de l'IFE à la présidence du conseil d'orientation scientifique et pédagogique de l'école.

²⁰ Selon le modèle de l'application ASTUCE développée par l'académie de Grenoble et évoquée précédemment.

La production des documents et outils utiles à la formation (lettres de mission, cahiers des charges, guides d'observation...) doit chaque fois que cela est possible résulter d'une élaboration collective entre université et rectorat à laquelle les différents types de formateurs seront associés.

Pour que ces processus de travail collectif entrent dans la culture de la formation et qu'ils produisent un suivi harmonisé des parcours des étudiants, il est nécessaire de penser les lieux qui favoriseront leur installation et leur développement²¹.

- Préciser le nouveau concept de formation

La rédaction d'un cahier des charges adapté à l'élaboration de la maquette de chaque master MEEF serait l'occasion de définir la dimension professionnalisante de la formation qui ne va pas de soi, de préciser le périmètre d'une alternance intégrative et sa déclinaison en termes de modalités de formation des enseignants ; cette démarche interrogerait le caractère professionnalisant que pourraient revêtir les mémoires de master MEEF.

Les recherches actuelles mettent en avant le rôle primordial de l'environnement professionnel quotidien dans la formation en entreprise, une telle formation étant conçue sous forme continuée. Si l'on admet que les organisations professionnelles sont en elles-mêmes vecteur de formation, les établissements scolaires deviennent alors les porteurs d'une dimension nouvelle dans l'apprentissage du métier d'enseignant. Il serait utile d'ouvrir une réflexion approfondie sur l'intérêt et les conditions de réalisation d'une telle démarche, autrement dit sur la notion « d'établissement formateur » et d'en déduire le profil des formateurs dont cet établissement aurait besoin pour remplir sa mission.

Les perspectives évoquées questionnent le traitement encore trop cloisonné entre formation initiale et formation continue. Il conviendrait de redéfinir la manière dont sont élaborés de nombreux plans académiques de formation, parfois récurrents depuis des années dans certaines formations, et pour cela :

- optimiser l'organisation du dispositif global de formation ;
- identifier au niveau de l'ESPE des référents pour les formateurs de terrain ;
- installer une structure de gestion des stages : l'alternance est affaire de contenus mais également d'organisation pratique supportée par une étroite collaboration entre responsables de l'ESPE et responsables académiques ;
- poser le principe du double tutorat dans l'accompagnement des stagiaires en construisant les conditions de collaboration entre tuteur de l'ESPE et tuteur de terrain ;
- créer les conditions matérielles pour que tuteur et stagiaire puissent conduire un travail réflexif commun (espaces de travail, temps spécifiques, prise en compte horaire, ...) ;

²¹ Il a été ainsi mis en place dans une université un « conseil d'unité d'enseignement » dans chaque discipline dont le rôle s'apparente à celui d'un conseil de classe, de façon à introduire de la cohérence, en particulier en attendant la révision des maquettes de master.

- accélérer la réflexion sur le numérique comme outil et objet de formation ainsi que son introduction dans les pratiques pédagogiques et éducatives des formateurs.

2. Mobiliser les formateurs en valorisant leur qualification

- Actualiser les missions et compétences des formateurs

Tous les formateurs sont associés dans *une mission commune* qui est de créer les conditions qui permettent à un professionnel ou à un futur professionnel d'acquérir les compétences (connaissances, posture et pratiques) attendues dans l'exercice de son métier. Cette mission commune s'adresse à des profils de formateurs différents relevant de deux responsabilités distinctes, celle de(s) l'université(s) et celle de l'académie. Il convient donc de différencier les formateurs ESPE (appartenant à des UFR ou la structure ESPE) des formateurs de terrain, PEMF et PFA. Dans les deux cas ils peuvent être sollicités pour exercer un tutorat qui nécessite chez tout formateur l'acquisition d'un savoir-faire adapté à ce rôle très spécifique de tuteur ; cette spécificité concerne également des professionnels de terrain expérimentés sans implication particulière dans la formation qui se voient proposer la charge de tuteur.

Les attentes vis-à-vis des formateurs mériteraient d'être précisées à partir *d'un référentiel de mission et de compétences*. Ce référentiel envisagerait les conditions autorisant la mise en place des espaces formatifs (classe, établissement, contexte universitaire...) utilisés par les formateurs. La fonction de tuteur de terrain recevrait un traitement particulier.

En effet, des clarifications sont nécessaires sur l'exercice du tutorat, ses différentes formes ainsi que sur le fonctionnement des binômes ou trinômes de tuteurs : l'intérêt d'un « double accompagnement » des stagiaires par un tuteur de terrain et par un tuteur universitaire est une plus-value à condition de préciser la logique de complémentarité qui articule les rôles respectifs des tuteurs, leur responsabilité dans le suivi du stagiaire et l'évaluation du stage ou la soutenance du mémoire.

Ce point permettra d'articuler leurs apports et de construire les outils indispensables à leur collaboration. Compte tenu de la place de l'alternance dans la formation, et dans la construction du métier, des passages obligés sont à établir entre objets d'étude, notamment du tronc commun, et situations / pratiques professionnelles.

- Construire de nouveaux profils de formateur

Le profil type du formateur de terrain est celui d'un professionnel adhérant à une vision intégrative de la formation, ouverte sur les questionnements du métier d'enseignant ou d'éducateur. Il dispose de savoir-faire spécifiques en matière de formation qu'il acquiert grâce à une formation conçue sur mesure en rapport avec la mission que l'institution a définie et lui confie.

La relation à l'institution est contractuelle : elle est formalisée par exemple par une lettre de mission et s'inscrit dans une durée déterminée qui est renouvelable. Le formateur est un professionnel qui garde un ancrage permanent avec le terrain selon des modalités définies par rapport à son service :

- pour les formateurs appartenant au champ scolaire, favoriser les postes en temps partagé afin de maintenir un lien permanent avec les réalités du métier. Cette mesure gagnerait à concerner les postes d’enseignants vacants ou libérés dans les ESPE comme les moyens réservés par les académies ;
- pour les universitaires, et particulièrement pour les formateurs ESPE issus du premier et du second degré, encourager les travaux de recherche-action permettant de travailler avec des équipes de terrain ;
- pour tous les formateurs intervenant en accompagnement ou en visite de terrain les mettre en situation de travailler collectivement les compétences transversales utiles pour assurer le suivi d’un formé ;
- des commissions mixtes – représentants université et académie – devraient avoir la charge des recrutements à venir de formateurs.

Le formateur travaille en équipe, il comprend les logiques des formateurs relevant des différentes composantes qui sont partie prenante de la formation et sait former au travail collectif en même temps qu’assurer un suivi individuel des formés. En établissement il sait proposer une médiation entre les expériences professionnelles développées au quotidien ou dans des projets communs innovants et la dimension réflexive du métier dans un questionnement qui valorise la progression des compétences.

Pour le formateur de terrain, PEMF ou PFA, qui intervient à l’ESPE, les contenus d’intervention recherchés par l’université sont précisés avec l’employeur en fonction des heures de formation déléguées et de la contribution en termes de dimension professionnelle.

- Donner la priorité à la formation des formateurs

Former à un métier nécessite de se professionnaliser soi-même et par conséquent d’acquérir la posture et les savoir-faire qui le permettront. Il est donc urgent de concevoir des formations de formateurs permettant de construire les compétences exigées par la rénovation de la formation initiale et continue. Les besoins exprimés par les différents publics concernés – formés et formateurs (tuteurs, PEMF, CP, corps d’encadrement voire formateurs universitaires²²) – convergent vers l’intérêt de mettre l’accent sur l’analyse de pratiques, la conduite d’entretien et généralement sur l’acquisition des postures et gestes professionnels du formateur.

Plusieurs directions pourraient être travaillées :

- à partir des études actuelles réalisées par des experts et des expérimentations en cours, élaborer un *référentiel métier* à partir duquel seront construites les formations de formateurs ;

²² Il semble essentiel de s’attacher aux besoins de formation de ces formateurs à l’ESPE et à l’université. Parmi eux, certains PRAG à l’université sont un peu isolés, voire déstabilisés, et leur proposer une formation pourrait les re-dynamiser.

- structurer au niveau national un réseau de formateurs volontaires capables d’impulser la formation des formateurs de terrain en université et en académie ;
- s’appuyer sur le concours de l’IFE opérateur de formation qualifié dont l’ingénierie est bâtie sur l’articulation entre recherche, déploiement des innovations et prise en compte du métier réel ;
- construire des partenariats avec des enseignants-chercheurs en didactique et en éducation, notamment par l’organisation de stages nationaux et l’ouverture à l’international ;
- développer la formation des formateurs « en situation » sous forme d’un accompagnement des équipes en relation avec des initiatives pédagogiques lancées dans les établissements (par exemple la pratique du co-enseignement), un accompagnement qui pourrait s’appuyer sur des équipes mixtes (« formateurs de terrain », formateur universitaire, enseignant-chercheur), elles-mêmes suivies par un référent de formation ;
- développer des modules de formation destinés aux tuteurs, organisés conjointement par ESPE et rectorat, en privilégiant les rencontres tuteurs, corps d’inspection et formateurs universitaires. Prévoir des modules ouverts à des tuteurs premier et second degrés qui favorisent l’émergence du cycle de consolidation (CM1 - CM2 - 6^{ème}) ;
- sensibiliser aux enjeux de la culture numérique et en systématiser les usages pour les formateurs ;
- maîtriser la formation des formateurs en généralisant les masters MEEF 4 « pratiques et ingénierie de la formation » ; la conception des maquettes de formation fera également l’objet d’un cahier des charges comme pour les maquettes des autres masters MEEF et la question sera de disposer des compétences capables d’assurer les enseignements dans ces masters ;
- reconnaître les acquis professionnels des formateurs sous forme d’une certification de leurs compétences par une évolution du CAFIPEMF dans le premier degré et par la création d’une certification appropriée dans le second degré pour les PFA.

3. Consolider le rôle de l’équipe de direction académique

- Piloter tous les aspects de la formation

La formation ne peut pas être largement déléguée aux experts, elle doit faire l’objet d’un pilotage direct des équipes de direction académiques, et pas seulement dans les choix budgétaires et la répartition des moyens. Il revient à l’employeur de garantir la dimension professionnalisante des formations dispensées à ses agents, dont il attend un retour dans l’exercice de leur métier et pour laquelle il mobilise des moyens importants. Les conditions de suivi du public formé, la mobilisation des formateurs et la pertinence globale du dispositif académique de formation sont autant d’aspects qui relèvent d’une gouvernance équilibrée entre le recteur et ses adjoints.

Faire l'inventaire précis des ressources disponibles en formateurs de terrain, de leurs besoins d'accompagnement, rechercher les possibilités de les valoriser dans le cadre d'une vraie politique de ressources humaines (recrutement, congés formation, VAE, promotion, responsabilité de projets...).



Monique Ronzeau



Pierre Desbiolles