

La formation initiale et le recrutement des enseignants

PRESENTATION

Adoptée le 2 juillet 2008 en Conseil des ministres, la réforme de la formation initiale et de recrutement des enseignants des premier et second degrés dite de la « mastérisation » a été mise en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2010-2011.

Cette réforme vise à répondre aux critiques émises à l'encontre de la formation antérieurement assurée par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Elle poursuit deux objectifs :

- tout d'abord, élever le niveau de recrutement des professeurs, en exigeant désormais des candidats⁴¹⁹, pour se présenter aux concours de disposer d'un master, c'est-à-dire d'un diplôme obtenu après cinq années d'enseignement supérieur, et non plus, comme jusqu'à la session 2009, d'une licence, obtenue après trois années ;

Avec cette réforme, la France rejoint le nombre croissant de pays membres de l'OCDE qui imposent un niveau de diplôme équivalent au master pour exercer dans l'enseignement secondaire (Allemagne, Espagne, Suisse, Suède) et celui, plus restreint, des pays qui, comme la Finlande, l'exigent également pour enseigner dans le premier degré ;

- en second lieu, assurer le recrutement de professeurs mieux formés aux pratiques professionnelles nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, en réservant davantage de temps, dans la formation initiale, à l'apprentissage direct de l'enseignement devant les élèves.

Conçu au moment où le ministère devait se plier à l'exigence budgétaire du non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant en retraite, ce nouveau dispositif a aussi été engagé pour pouvoir tirer

⁴¹⁹ Par exception, une maîtrise, obtenue après quatre années d'études supérieures, était nécessaire pour passer les concours de l'agrégation.

parti, le plus rapidement possible, des économies d'emplois qu'il permettait.

De ce fait, son application accélérée a entraîné de nombreux dysfonctionnements pour une partie des 15 763 enseignants stagiaires concernés - 7 159 professeurs des écoles et 8 604 professeurs du second degré -, qui avaient la charge d'environ 500 000 élèves.

L'ambition de cette réforme aurait justifié une réflexion plus approfondie sur les conditions d'une mise en œuvre efficace et efficiente, notamment au regard de l'objectif de la réussite de tous les élèves assigné à l'éducation nationale par le législateur.

La réforme de la *mastérisation* a entraîné trois conséquences immédiates :

les lauréats des concours de recrutement sont désormais affectés immédiatement en école ou en établissement scolaire, avec une obligation de service à temps complet ;

la formation des enseignants est assurée pour partie sous forme de formation initiale *avant* les concours et pour partie sous forme de « formation continuée » *après* les concours, pendant la première année de fonction des enseignants stagiaires ;

les universités ont été appelées à mettre en place, au-delà de leurs masters disciplinaires habituels, des masters professionnels spécialisés, dont l'objet est de préparer les étudiants aux concours de l'enseignement.

La réforme n'a donc pas porté seulement sur le niveau de recrutement des enseignants, mais également sur les modalités de leur formation, avant et après les concours de recrutement. Elle a, en conséquence, entraîné une évolution du rôle des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

Créés en 1990, puis intégrés en 2005 au sein des universités, ces instituts avaient jusqu'alors une double mission : préparer les étudiants aux concours de recrutement des enseignants et assurer la formation des professeurs stagiaires, après leur réussite au concours.

Désormais, ils organisent notamment des masters « métiers de l'enseignement », pour les étudiants qui, presque tous, se préparent aux concours de professeur des écoles et de conseiller principal d'éducation. Ils assurent également, pour le compte des académies, une partie de la formation destinée aux enseignants stagiaires.

L'évolution de la formation et du recrutement des enseignants

Avant la rentrée 2010-2011	Depuis la rentrée 2010-2011
<i>Niveau de recrutement</i> : Bac+3 (ou Bac+4 pour l'agrégation)	<i>Niveau de recrutement</i> : Bac+5 pour tous les concours
<i>Formation initiale</i> : cursus disciplinaire, auquel s'ajoutait pour de nombreux candidats une année de préparation aux concours au sein des IUFM.	<i>Formation initiale</i> : masters disciplinaires dispensés par les unités de formation et de recherche (UFR) des universités, ou masters « métiers de l'enseignement », organisés par les IUFM et préparant le plus souvent au concours de recrutement des professeurs des écoles.
<i>Nombre d'années de formation post-bac avant la mise en responsabilité à temps plein devant les élèves</i> : au minimum 4 ans, dont une année de formation en IUFM.	<i>Nombre d'années de formation post-bac avant la mise en responsabilité à temps plein devant les élèves</i> : au minimum 5 ans.
<i>Déroulement de l'année de stage après la réussite au concours</i> : un tiers-temps devant les élèves et deux tiers-temps en formation à l'IUFM.	<i>Déroulement de l'année de stage après la réussite au concours</i> : un temps complet devant élèves, plus un tiers-temps de formation et tutorat assuré par les académies.

Cette réforme s'est traduite par des économies, dont le montant reste difficile à chiffrer précisément, ainsi que par une mise en œuvre marquée par des difficultés importantes.

Elle soulève aujourd'hui des questions de fond sur l'organisation de la formation initiale, sur l'attractivité du métier d'enseignant et sur l'adéquation de ce nouveau dispositif aux grands objectifs assignés au système éducatif depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

I - Un chiffrage incomplet des économies et des coûts

A - Une diminution immédiate d'emplois publics et de crédits

Dès janvier 2008, les pouvoirs publics ont décidé que, du point de vue budgétaire, les enseignants stagiaires seraient considérés comme des agents équivalents aux enseignants titulaires et qu'ils seraient soumis à la totalité des obligations réglementaires de service de leur corps d'appartenance, sans que leur temps d'apprentissage et de formation, pendant leur première année de vie professionnelle, soit pris en compte.

Précédemment, les stagiaires des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) n'entraient dans le décompte des moyens d'enseignement qu'à hauteur d'un tiers de leurs obligations réglementaires de service : la *mastérisation* permettait donc, en affectant désormais les nouveaux enseignants à temps complet devant les élèves, d'obtenir un gain budgétaire immédiat correspondant, en équivalent temps plein, à deux-tiers des effectifs concernés.

Après l'avoir évoquée dans un courrier adressé en 2009 aux syndicats, le ministère a renoncé à toute mesure indemnitaire compensant la sujétion tenant au fait que les heures de formation des jeunes enseignants viendraient désormais s'ajouter aux heures passées en classe, renforçant encore l'économie attendue.

Dans le plafond d'emplois ministériel fixé par la loi de finances pour 2011⁴²⁰, cette réforme s'est traduite par la suppression de 18 202 postes d'enseignants stagiaires des instituts universitaires de formation des maîtres. Toutefois, le plafond d'emplois a dû intégrer également la création simultanée de 2 802 emplois de titulaires pour compenser cette perte de potentiel d'enseignement et de 5 833 emplois d'étudiants de deuxième année de master effectuant des stages en responsabilité devant les élèves. Au total, il en est résulté une suppression de 9 567 ETPT⁴²¹.

⁴²⁰ L'impact de la *mastérisation* n'était pas encore pleinement mesurable en 2010, en raison de mesures transitoires permettant à certains étudiants de se présenter sans être diplômés d'un master.

⁴²¹ L'équivalent temps plein annuel travaillé (ETPT) est l'unité de décompte dans laquelle sont exprimés les plafonds d'emplois : il traduit l'activité des agents, mesurée par leur quotité de temps de travail et par leur période d'activité sur l'année.

Exprimée en euros, la suppression des postes d'enseignants stagiaires des instituts universitaires de formation des maîtres s'est traduite par une économie de 707 M€⁴²² en 2011.

Toutefois, cette économie initiale a été réduite par la création d'emplois de titulaires à hauteur de 116 M€, et par certaines mesures d'accompagnement décidées lors de la mise en œuvre de la réforme :

- les étudiants en deuxième année de master (M2) sont rémunérés pendant leur stage en responsabilité, d'une durée maximale de six semaines, sur la base d'un taux hebdomadaire de 617,40 € brut pour une quotité de service identique à celle des personnels titulaires⁴²³ : cette dépense a représenté 130 M€ en 2011 ;
- la réforme a, par ailleurs, entraîné une revalorisation des débuts de carrière des nouveaux recrutés pendant les huit premières années de fonction : le montant correspondant s'est élevé à 38 M€ en 2011 ;
- des bourses de mérite accordées aux étudiants se destinant au métier d'enseignant ont été inscrites pour 25 M€ en loi de finances 2011 ;
- des indemnités de suivi des étudiants stagiaires et de tutorat des nouveaux enseignants ont été versées aux professeurs acceptant d'effectuer cet encadrement : elles représentaient 27 M€ en 2011.

Au total, ainsi que l'indique une étude du 14 septembre 2011 de la direction des affaires financières du ministère de l'éducation nationale, l'économie budgétaire entraînée par la mastérisation peut être évaluée, en première approche, à environ 370 M€ par an⁴²⁴.

⁴²² Y compris le montant du compte d'affectation spéciale « pensions ».

⁴²³ Cf. circulaire du ministère de l'éducation nationale-direction générale de l'enseignement scolaire n° 2010-102 du 13 juillet 2010.

⁴²⁴ Par ailleurs, selon le ministère, des économies évaluées à 2,6 M€ ont été réalisées sur l'organisation des concours du premier degré ; pour les concours du second degré, les économies et les dépenses nouvelles se neutraliseraient.

Impact budgétaire 2011 de la « mastérisation » (en M€)

Mesures	Coût 2011 (y compris CAS)
Suppression des postes de stagiaires	- 707,16
Création d'emplois de titulaires	116,28
Rémunération des étudiants M2	130,01
Revalorisations début de carrière	38,64
Bourses de « mastérisation »	25,38
Indemnités de suivi et de tutorat	27,15
Total mesures liées à la réforme	-369,70

Source : direction des affaires financières – ministère de l'éducation nationale. Estimation effectuée sur la base des prévisions budgétaires et non sur les données d'exécution 2011.

B - Les impacts chiffrés

Cette économie budgétaire de 370 M€ constitue, toutefois, un maximum, car certains coûts additionnels n'ont pu être chiffrés avec précision, en raison du manque d'information des administrations sur des données pourtant essentielles :

- les coûts directs, nombreux - enseignement, administration, immobilier, etc. - entraînés par le maintien dans le système universitaire pendant une ou deux années supplémentaires des étudiants se destinant à l'enseignement, n'ont pas été évalués : cette carence, qui porte sur des dizaines de milliers de candidats aux concours de recrutement, empêche de prendre en compte un coût important, dès lors que la dépense publique engagée par la formation d'un étudiant s'élève en moyenne, pour chacune des années passées dans l'enseignement supérieur, à 10 220€⁴²⁵ ;
- l'impact de l'allongement des études des candidats sur le coût global des bourses de l'enseignement supérieur n'a fait l'objet d'aucune évaluation, alors que cette question avait été identifiée dès le début du processus de réforme par le ministère chargé de l'enseignement supérieur : la *mastérisation* entraîne, en effet, le versement de bourses sur critères sociaux pendant

⁴²⁵ Dernier montant connu, pour l'année 2009 (source : *Repères et références statistiques, ministère de l'éducation nationale, édition 2011*).

une ou deux années supplémentaires aux étudiants préparant les concours de recrutement d'enseignants ;

- il faut tenir compte également du coût des années de formation supplémentaires pour les candidats qui échouent aux concours de recrutement – de l'ordre des trois-quarts pour les étudiants issus des masters « métiers de l'enseignement » - et décident de ce fait de se réorienter : en l'absence complète de données collectées par l'administration sur le trajet universitaire des candidats présents aux concours et sur le devenir de ceux qui échouent, le coût pour les finances publiques des conséquences de cet échec massif aux concours de recrutement des enseignants est inconnu.

En sens inverse, certaines économies ont pu être éventuellement réalisées, sans qu'elles aient été non plus chiffrées, par exemple en matière de coûts de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres.

Au total, si la réforme du recrutement et de la formation des enseignants a permis, à court terme, une diminution des dépenses publiques, ses effets financiers à moyen terme ne sont pas connus avec la précision souhaitable : il est donc nécessaire que le ministère de l'éducation nationale mène sans délai une analyse détaillée sur ce point.

II - Les dysfonctionnements de la mise en œuvre

Les difficultés rencontrées au cours de la première année de mise en œuvre de la réforme ont été amplifiées par le fait qu'à la rentrée 2010, selon un bilan national établi à l'automne 2010 par la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'éducation nationale, plus de 70 % des enseignants recrutés au mois de juin précédent n'avaient aucune expérience de l'enseignement. Or, les conditions de leur prise de fonction à temps plein devant les élèves n'ont pas fait l'objet d'une attention suffisante.

A - Le calendrier de la réforme

La mise en place du nouveau dispositif a été inscrite dans un calendrier très resserré.

Pour atteindre ses objectifs opérationnels, il était, en effet, nécessaire de mettre en œuvre trois séries de mesures :

- des mesures pédagogiques pour créer les nouveaux masters destinés à préparer les étudiants aux concours et à la pratique du métier d'enseignant ;
- des mesures pour modifier les règles d'inscription aux concours ;
- des mesures budgétaires découlant de l'affectation des lauréats des concours sur un service à temps complet.

Plutôt que de programmer tout d'abord l'aspect pédagogique de cette réforme, le choix a été fait de mettre en œuvre prioritairement les dispositions réglementaires et budgétaires pour une entrée en vigueur complète à la rentrée 2010, avec une année de transition en 2009-2010.

Cette décision a permis d'intégrer très rapidement dans le budget de l'Etat les effets de la suppression des emplois des anciens stagiaires des instituts universitaires de formation des maîtres, ce qui présentait l'avantage, pour le ministère, de pouvoir appliquer plus aisément la décision générale du non remplacement d'un départ à la retraite sur deux.

D'autres options, identifiées lors de la discussion budgétaire sur le schéma d'emplois triennal, auraient eu des conséquences différentes pour le système éducatif : suppression d'un plus grand nombre de postes d'enseignants titulaires, diminution des décharges de service, accroissement de la taille moyenne des classes, augmentation des obligations de service, etc.

Toutefois, le choix d'une mise en œuvre rapide de la *mastérisation* a été à l'origine d'une grande partie des difficultés constatées au cours de sa première année d'application : le calendrier retenu, particulièrement accéléré, n'a sans doute pas empêché les responsables locaux d'identifier, voire d'anticiper, certaines difficultés d'organisation, mais il ne leur a pas toujours permis de les prévenir suffisamment à temps.

B - L'affectation des enseignants stagiaires

Une des conséquences de l'option choisie a été que les enseignants nouvellement recrutés n'ont pas été systématiquement affectés dans des postes qui présentaient les conditions les plus favorables pour débiter dans l'exercice de leur profession.

Ainsi, en dépit des orientations clairement fixées par le ministère⁴²⁶, certains enseignants stagiaires ont été affectés dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire. Dans le premier degré, le pourcentage des enseignants stagiaires en éducation prioritaire a même été plus élevé que celui des titulaires dans les académies d'Aix-Marseille, d'Amiens, de Besançon, de Caen, de la Guyane, de la Martinique et de Montpellier.

Dans le second degré, la très grande majorité des enseignants stagiaires, dont l'affectation a été connue après le mois de juin, a parfois dû prendre des classes ou des créneaux horaires dont ne voulaient pas les autres professeurs. Certains stagiaires ont été amenés à effectuer des heures supplémentaires, contrairement à ce que prévoyait la circulaire du 25 février 2010 relative à l'organisation de l'année de stage, ce qui a alourdi encore plus leur charge de travail : dans une académie de l'Est de la France, 35 % des enseignants stagiaires ont ainsi été confrontés à cette situation.

De même, contrairement aux instructions ministérielles, certains stagiaires ont été affectés dans plusieurs établissements à la fois, ce qui ne pouvait que rendre particulièrement complexe leur intégration dans la communauté éducative. Le phénomène d'affectation multiple a été particulièrement marqué dans certaines académies : il a concerné 22,3 % des enseignants stagiaires à Paris, 18,9 % à Grenoble, 16,5 % à Lyon, 13,2 % à Rouen et 10,4 % à Rennes.

Cette situation ne s'est pas limitée aux disciplines à faible quotité horaire hebdomadaire, pour lesquelles il n'y a souvent pas assez de classes pour assurer un temps complet dans un seul établissement. Ainsi, l'enquête de la Cour a montré que, sur 403 enseignants stagiaires d'une académie du Sud-Est, l'affectation dans deux ou trois établissements a certes été le lot de tous les enseignants stagiaires en arts plastiques, d'un sur deux en musique, de quatre sur cinq dans les disciplines proposées en option, mais également de 11 % des enseignants stagiaires en lettres modernes, 12 % en mathématiques, 22 % en anglais, 24 % en histoire-géographie et 25 % en sciences physiques et chimie.

⁴²⁶ Ces orientations ont été précisées dans la circulaire du ministère de l'éducation nationale du 25 février 2010 relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants-stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires.

Dans le second degré, l'affectation sur plus de deux niveaux d'enseignement⁴²⁷ a également constitué l'une des principales causes d'insatisfaction et de difficulté exprimées par les enseignants stagiaires dans les enquêtes de la direction générale des ressources humaines : cette affectation multiple les a conduits, en effet, à démultiplier la préparation de cours et de séquences d'enseignement, alors qu'ils n'avaient souvent pris connaissance des niveaux où ils devraient enseigner qu'un ou deux jours avant la rentrée scolaire. Ainsi, dans une académie de l'Est, 41 % des enseignants stagiaires en anglais, 19 % en lettres modernes, 28 % en mathématiques et 24 % en histoire-géographie ont dû enseigner sur trois niveaux ou plus.

En outre, dans la majorité des académies qui avaient fait le choix pour la formation des enseignants stagiaires de périodes « filées », c'est-à-dire réparties tout au long de l'année, une demi-journée ou une journée par semaine ont été fréquemment bloquées à cet effet - le plus souvent le mardi ou le jeudi -, ce qui a encore réduit la disponibilité des enseignants stagiaires et de leurs tuteurs.

Plus généralement, du fait notamment d'affectations tardives en établissement - certains stagiaires n'ayant été informés de leur établissement de rattachement qu'en août -, les emplois du temps des jeunes enseignants n'ont pas systématiquement tenu compte de leur situation de débutant : ils ont parfois hérité d'emplois du temps conçus pour des professeurs expérimentés, fortement regroupés sur certains jours, répartis entre de nombreux niveaux, comprenant des heures supplémentaires, ou bien concentrés sur des créneaux horaires considérés comme plus difficiles, par exemple en fin de journée.

La circulaire ministérielle du 31 mars 2011 relative à l'organisation de la période de stage pour l'année scolaire 2011-2012 a mis elle-même en lumière l'impossibilité, dans l'organisation actuelle du système scolaire, d'aménager de façon optimale la situation des enseignants stagiaires, sans faire peser simultanément des contraintes fortes sur les autres enseignants. Elle s'est bornée à rappeler aux recteurs qu'ils doivent éviter les affectations dans des zones et classes difficiles dans le premier degré et sur plus de deux niveaux dans le second degré. Le caractère peu contraignant de cette formulation montre que le risque d'une répétition des dysfonctionnements constatés lors de la première année d'application de la *mastérisation* ne saurait être écarté par principe pour l'avenir.

⁴²⁷ Pour le collège les niveaux vont de la sixième à la troisième ; pour le lycée, de la seconde à la terminale.

C - Le temps de travail des enseignants stagiaires

Le volume horaire de la « formation continue » que les enseignants stagiaires doivent suivre après leur recrutement a été fixé par une circulaire ministérielle du 25 février 2010 à un tiers des obligations réglementaires de service. Au départ, une ambiguïté durable a entouré les conditions dans lesquelles cette formation devait être assurée, *dans* ou *en-dehors* du service.

Les deux options présentaient des avantages et des inconvénients symétriques.

L'intégration de la « formation continue » *dans* les obligations de service aurait fortement minoré le gain budgétaire de la réforme au regard du potentiel d'enseignement face aux élèves : la mission interministérielle « enseignement scolaire » n'aurait pu afficher que les deux-tiers des emplois économisés. En revanche, elle aurait sans doute facilité la gestion des besoins de remplacement, puisque les emplois du temps des enseignants stagiaires auraient pu être élaborés, dès la rentrée scolaire, en intégrant une plage fixe d'un tiers de service normal réservée à la formation.

En sens inverse, l'intégration de la « formation continue » *hors* (c'est-à-dire *en plus*) des obligations de service maximisait le gain budgétaire de la réforme, mais elle rendait plus complexe la gestion des emplois du temps des enseignants. Elle obligeait, en effet, d'y intégrer, non seulement les obligations de service assurées à temps complet, mais également un tiers de temps supplémentaire consacré à une formation répartie sur l'année de façon variable. Cette solution était, en outre, très exigeante pour les nouveaux enseignants, dans la mesure où, lors de leur première année de carrière, ils ne disposent encore d'aucune séquence de cours préparée.

C'est cette deuxième option qui a été retenue.

Les enseignants stagiaires ont donc désormais une charge horaire supérieure d'un tiers par rapport au temps de travail d'un professeur titulaire. Une grande partie des critiques émises à l'encontre de la réforme au cours de ses premiers mois d'application tient à cette charge de travail supplémentaire. Le ministère l'a lui-même reconnu dans un bilan réalisé en mars 2011.

Dans le premier degré, ces difficultés ont pu être temporairement amoindries, en 2010-2011, par le fait que toutes les académies ont été en mesure d'accorder aux enseignants stagiaires des décharges horaires au cours du premier trimestre de l'année scolaire, notamment pour suivre

des stages « groupés » sur plusieurs jours. Cette possibilité résultait de l'existence momentanée d'emplois inscrits en « surnombres »⁴²⁸ sur le programme budgétaire n° 140 « enseignement scolaire public du premier degré », qui a permis d'assurer le remplacement des enseignants stagiaires pendant leurs périodes de formation. Cette situation exceptionnelle a toutefois été résorbée à la rentrée scolaire 2011.

Dans le second degré, la mise en œuvre de la réforme a, en revanche, été difficile dès le départ, ainsi que le montre un bilan réalisé en novembre 2010 par le ministère.

Six académies seulement ont été en mesure d'accorder aux enseignants stagiaires des décharges ou des allègements de service pendant toute l'année scolaire⁴²⁹, auxquelles se sont ajoutées trois académies pour quelques semaines⁴³⁰. D'autres académies, comme celles de Grenoble, Aix-Marseille, Montpellier, Lyon ou Lille, ont fait le choix de formations groupées de durée variable - en général de deux à quatre semaines -, comprises dans les obligations réglementaires de service et correspondant en fait à une décharge de service variant de 5,5 % à 11 % du temps de travail annuel.

Selon leurs moyens disponibles, les académies ont donc fait des choix de décharges de service différents, et ont placé, de ce fait, les professeurs stagiaires dans des situations inégales en termes de temps de travail annuel et d'obligations de services.

D - L'accompagnement des enseignants stagiaires

L'institution d'un tutorat a été l'une des principales innovations de la réforme. Elle était indispensable, puisque plus des deux-tiers des jeunes enseignants arrivés en septembre 2010 n'avaient aucune expérience antérieure d'enseignement devant une classe.

⁴²⁸ Le nombre de postes ouverts aux concours de recrutement était supérieur d'un millier d'emplois aux hypothèses de construction du projet de loi de finances. En outre, les flux de départs à la retraite ont été moins importants que prévu.

⁴²⁹ Académies de Bordeaux (décharge de 3 heures par semaine pour les certifiés et les professeurs d'éducation physique et sportive), de Clermont-Ferrand (décharge de 2 heures pour les certifiés, agrégés et professeurs d'éducation physique et sportive ; décharge de 4 heures pour les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation), de la Martinique (services limités respectivement à 13 et 15 heures pour les certifiés et les professeurs de lycées professionnels), de Paris et de Versailles (décharge de 2 heures) et enfin de La Réunion (décharge de 3 heures).

⁴³⁰ Académie de Limoges (décharges jusqu'au 4 novembre), de Rennes (service allégé de moitié jusqu'aux congés de la Toussaint) et de Rouen (deux périodes d'allègement de 9 heures, en septembre-novembre et en mars-avril).

Depuis lors, cette forme de soutien a gardé tout son intérêt, puisque seuls les jeunes enseignants issus des masters spécialisés dans les métiers de l'enseignement bénéficient obligatoirement d'un stage en responsabilité - au demeurant limité à six semaines maximum - au cours de la deuxième année de master.

Un sondage réalisé à la demande du ministère, en juillet 2011, montre que le tutorat est le mode de formation jugé le plus intéressant et le plus enrichissant par les enseignants stagiaires.

Reposant largement sur une relation inter-individuelle, il suppose toutefois une vigilance toute particulière dans le choix des tuteurs et dans le suivi des acquis des enseignants stagiaires. Or, si l'enquête précitée de la direction générale des ressources humaines (DGRH), menée sur l'année scolaire 2010-2011, révèle que les consignes ministérielles ont été dans l'ensemble respectées dans le premier degré⁴³¹, notamment en raison de l'existence du réseau des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEFM) - qui sont des enseignants qualifiés et bénéficiant de décharges de service pour suivre les stagiaires -, force est de constater que la situation apparaît plus contrastée dans le second degré.

L'enquête nationale de la DGRH indique, en effet, pour l'enseignement secondaire, que « *la désignation des tuteurs ne s'est pas réalisée sans difficulté* »⁴³². Ainsi, sur le plan national, 23 % des stagiaires n'étaient pas situés dans le même établissement que leur tuteur. Ce taux a dépassé 25 % dans la moitié des 26 académies qui ont répondu à cette enquête : il a atteint 31 % dans les académies de Lyon et de Reims, 34 % dans celle Rouen, 35 % dans celle de Caen et 46 % dans celle de Paris.

Dans une académie du Sud-Est analysée par la Cour, 25 % des enseignants stagiaires ne disposaient pas d'un tuteur au sein de leur propre établissement. Cette situation affectait 15 % des enseignants stagiaires en lettres modernes, 17 % en anglais, 18 % en mathématiques, 21 % en histoire-géographie et jusqu'à 54 % en éducation physique et

⁴³¹ Dans le premier degré, les tuteurs ont en moyenne deux stagiaires à suivre, sauf dans certaines académies, comme Versailles (11 % des tuteurs suivent de 3 à 5 stagiaires). Ils ont en moyenne 20 ans d'expérience. Ils sont constitués à 68 % de maîtres formateurs et de maîtres d'accueil temporaire et pour le reste de conseillers pédagogiques placés auprès des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN).

⁴³² Ce document précise que « *les inspecteurs, très impliqués dans ce travail, se sont souvent trouvés confrontés à une forte opposition syndicale et à celle de certains chefs d'établissements et/ou de l'équipe pédagogique* ». Dans l'académie de Nantes, une lettre de désignation a été adressée à 35 tuteurs réfractaires sur les 395 enseignants sollicités ; quatre d'entre eux, à la date de l'enquête, avaient maintenu leur refus.

sportive. En moyenne, 17 % des stagiaires étaient éloignés de plus de dix kilomètres de leur tuteur : cette proportion atteignait 11 % en lettres modernes, 16 % en mathématiques, 18 % en histoire-géographie et 41 % en EPS.

L'ensemble de ces observations révèle la difficulté d'organiser un tutorat efficace dans le second degré. Il convient, en outre, de souligner que le ministère dispose de très peu d'éléments d'information sur le tutorat, alors que son importance pour la formation des enseignants justifierait une capacité nettement accrue de suivi et d'évaluation de cette activité.

E - Le remplacement des enseignants stagiaires pendant leurs périodes de formation

De nombreux problèmes ont résulté de la difficulté de remplacer les enseignants stagiaires pendant leur temps de « formation continuée ».

Dans le premier degré, la disponibilité de nombreux titulaires en 2010-2011 a permis aux académies de remplacer les enseignants stagiaires amenés à suivre des formations « groupées » (sur certaines périodes) ou « filées » (tout au long de l'année).

Toutefois, cette situation ne pouvant durer en raison de la résorption prévue de ces « surnombres », plusieurs académies ont anticipé des mesures de restriction dès février 2011. Ainsi, certaines - par exemple, celle de Grenoble - ont bloqué une partie de leur potentiel de remplacement⁴³³. D'autres - par exemple, celle de Versailles - n'ont conservé qu'une semaine d'accueil avant la rentrée et ont supprimé le stage « groupé » du premier trimestre, faute de moyens de remplacement disponibles⁴³⁴.

Dans le second degré, la situation de l'année scolaire 2010-2011 a été très différente, en raison d'une disponibilité des moyens de remplacement beaucoup plus tendue que dans le premier degré. Selon les

⁴³³ Dans l'ancien système, les enseignants nouvellement recrutés étaient utilisés pour compenser les décharges de service d'une journée accordées de droit aux directeurs des écoles comprenant quatre classes. Désormais, une partie de la ressource de remplacement disponible doit faire face à ce besoin, ce qui réduit d'autant les possibilités de remplacement pour les professeurs stagiaires partis en formation.

⁴³⁴ La circulaire du 31 mars 2011 organisant l'accueil et la formation pour l'année scolaire 2011-2012 a finalement circonscrit l'effort de formation en précisant que celle-ci « comportera de préférence des stages ou des modalités d'accompagnement filés le premier mois et sera suivie d'un ou deux stages groupés qui se dérouleront pendant l'année scolaire ».

choix arrêtés par les académies, cette situation a entraîné des inconvénients, soit pour les seuls enseignants stagiaires, soit également pour les élèves.

Certaines académies ont, en effet, choisi de privilégier la formation « filée » en imposant aux établissements de prévoir à cet effet des jours entièrement libérés dans les emplois du temps des enseignants concernés et de leurs élèves.

Il n'était donc pas nécessaire de remplacer les enseignants stagiaires pendant cette formation, et les élèves ne pouvaient pâtir de leur absence. En revanche, la charge pesant sur ces enseignants inexpérimentés était alourdie, puisqu'en plus de la préparation de leurs cours, de la correction des copies, de leur enseignement en classe et des contacts avec leur tuteur, ils devaient suivre des formations au cours de la même semaine. Avec un temps de travail supérieur à celui des autres enseignants, leur emploi du temps fortement contraint handicapait leur capacité à préparer leurs cours.

En sens inverse, d'autres académies, comme celles de Grenoble, d'Aix-Marseille, de Montpellier, de Lyon ou de Lille, ont fait le choix de formations « groupées » sur certaines périodes. Cette orientation était, pour des raisons symétriques, plus favorable aux enseignants stagiaires, mais également plus gênante pour les élèves, puisque la question du remplacement des professeurs concernés se posait inévitablement.

Dans un premier temps, le ministère a prévu implicitement que les remplacements des nouveaux enseignants seraient, en tout ou partie, effectués par des étudiants.

En conséquence, les dotations académiques habituelles en moyens de remplacement n'ont fait l'objet d'aucun abondement au titre de l'année 2010-2011. En revanche, des indemnités destinées aux étudiants stagiaires de deuxième année de master ont été inscrites dans la loi de finances de 2010 pour renforcer le potentiel de remplacement. A partir de 2011, cette orientation a été officialisée : les étudiants assurant des remplacements sont désormais décomptés dans le plafond d'emplois de la mission interministérielle « enseignement scolaire ».

Ce choix revient à faire remplacer pendant plusieurs semaines des enseignants récemment recrutés par des étudiants, avec un risque supplémentaire d'inadéquation avec les besoins des élèves. Cette difficulté n'a pas été prise en compte par le ministère.

De surcroît, il aurait été nécessaire que les périodes de stage des étudiants, telles qu'elles sont fixées par les universités, coïncident dans l'année avec celles des stages « groupés » des enseignants stagiaires. Or,

la coordination entre les rectorats et les universités a été jusqu'à présent rarement assurée sur ce plan.

F - Le manque de suivi

Alors que les académies ne sont responsables ni du nombre de recrutements, ni de leur répartition disciplinaire, le ministère s'est engagé dans la voie d'une responsabilisation marquée des échelons déconcentrés pour la mise en place du nouveau mode de recrutement et de formation initiale des enseignants.

Les académies ont ainsi été chargées, en coordination avec les universités, de l'organisation de la formation initiale et de la formation « continuée » des enseignants stagiaires. Les écoles et les établissements scolaires ont reçu pour mission d'aménager l'année de travail des nouveaux enseignants.

Or, la mise en place des outils de suivi, qui auraient dû accompagner cette déconcentration, n'a pas été simultanément réalisée. En dehors de deux enquêtes ponctuelles menées par la direction générale des ressources humaines et d'un sondage réalisé en juillet 2011, le ministère ne s'est pas doté d'instruments précis lui permettant de s'assurer de l'efficacité du tutorat, alors que cette exigence est particulièrement sensible dans le second degré.

Le ministère n'est pas non plus en mesure de s'assurer de l'adéquation des formations dispensées pendant la première année aux besoins des enseignants stagiaires. Il ne connaît pas plus l'origine universitaire précise - master spécialisé ou master disciplinaire - ou bien encore le devenir professionnel des candidats recalés aux concours de recrutement. Des indicateurs essentiels de pilotage restent donc à construire.

III - Un défaut d'articulation avec les objectifs de l'enseignement scolaire

Par-delà ces difficultés de mise en œuvre, la réforme de la formation initiale et du recrutement des enseignants n'atteint pas les objectifs assignés à l'origine. Elle ne garantit pas que les enseignants bénéficient désormais d'une formation initiale plus « professionnalisante ». Elle soulève, en outre, des questions sur son adéquation avec les orientations générales du système éducatif et sur les conditions générales de recrutement des enseignants.

A - La formation au métier d'enseignant

La réforme tend désormais à séparer nettement les responsabilités entre, d'une part, un ministère employeur - celui de l'éducation nationale - qui doit recruter et organiser la formation de ses personnels enseignants, et, d'autre part, les universités, chargées de préparer les étudiants en formation initiale aux concours de recrutement, puis d'organiser des modules de « formation continuée » à la demande des académies.

La mise en cohérence de ces deux missions n'est pas pleinement assurée :

- les universités doivent construire des masters spécialisés « métiers de l'enseignement » à l'intention des étudiants se destinant essentiellement aux concours de professeur des écoles et des masters « disciplinaires » pour la plupart de ceux qui préparent les concours du second degré ;
- ces deux types de masters doivent permettre à la fois d'assurer la formation professionnelle des futurs enseignants et d'ouvrir d'autres débouchés aux étudiants qui échouent aux concours. La tension entre ces deux objectifs est d'autant plus forte que les taux de réussite aux concours sont faibles ;
- un directeur d'institut universitaire de formation de maître a ainsi observé, lors de l'enquête de la Cour, qu'un master « *enseignement, éducation, formation* » avait fait l'objet en 2010 de 1100 demandes d'inscription et de 300 inscriptions effectives en deuxième année, pour seulement 56 places ouvertes au concours de professeur des écoles dans l'académie. Dans ces conditions, la question de l'avenir professionnel de la forte proportion d'étudiants qui ne réussissent pas les concours de recrutement des enseignants est inévitablement posée ;
- pour les masters « métiers de l'enseignement », le taux d'échec important aux concours de recrutement traduit en outre, du point de vue de la bonne gestion des finances publiques, une inefficience marquée, puisque, même dans l'hypothèse où ils pourront se réorienter vers d'autres débouchés professionnels, les étudiants recalés auront été spécifiquement et coûteusement formés à un métier qu'en définitive ils n'exerceront pas⁴³⁵ ;

⁴³⁵ Les débouchés alternatifs offerts par les métiers de la formation dans le secteur privé ne peuvent à cet égard constituer une réponse suffisante.

- par ailleurs, le ministère de l'éducation nationale, devant désormais placer immédiatement les professeurs en responsabilité à temps complet devant les élèves, a besoin de recruter des agents ayant déjà acquis une expérience concrète de l'enseignement dans les classes ;
- la formation universitaire devrait donc être suffisamment professionnelle, tant dans les masters spécialisés dans les « métiers de l'enseignement », qui préparent plutôt aux concours du premier degré, que dans les masters disciplinaires généralement suivis par les étudiants qui se destinent au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) ou à l'agrégation, pour que les jeunes enseignants soient capables de faire face aux situations d'apprentissage les plus diverses ;
- or le ministère de l'éducation nationale considère que la formation initiale des enseignants se déroule en fait sur trois années, c'est-à-dire deux ans de master avant le concours et un an après le recrutement, pendant l'année de stage : l'objectif initial d'une professionnalisation de la formation des enseignants avant leur recrutement n'est donc pas encore atteint.

Plusieurs insuffisances peuvent être relevées dans l'organisation de l'élaboration des maquettes des nouveaux masters.

Un arrêté du 12 mai 2010 énumère dix compétences extrêmement générales que doivent acquérir les futurs enseignants (« maîtriser la langue française », « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », « organiser le travail de la classe », etc.). Cependant les universités s'appuient le plus souvent, soit sur leurs unités de formation et de recherche disciplinaires, soit sur les instituts universitaires de formation des maîtres, en reprenant parfois les maquettes utilisées par ces derniers dans le système antérieur, qui pourtant ne donnait pas satisfaction. Simultanément, le ministère de l'éducation nationale, qui devrait, en toute logique, exprimer clairement ses besoins en tant que futur employeur, n'a encore diffusé aucun référentiel de la formation aux métiers de l'enseignement : il ne peut donc guère peser sur le contenu de la formation initiale assurée par les universités⁴³⁶.

⁴³⁶ Un arrêt du Conseil d'Etat du 28 novembre 2011 a jugé, à la suite de requêtes présentées par plusieurs syndicats, que le ministère de l'éducation nationale était en droit de dresser par arrêté la liste de ces dix compétences professionnelles, mais qu'il n'aurait pas dû modifier sans la signature du ministre de l'enseignement supérieur le cahier des charges de la formation des maîtres organisée par les IUFM. Le Conseil

Dans ce contexte, la durée de la formation pratique des enseignants avant leur affectation devant les élèves n'apparaît pas nécessairement supérieure, dans le nouveau dispositif, à celle qui existait auparavant.

Selon la circulaire applicable, les stages de pratique accompagnée en première année de master « métiers de l'enseignement » et les stages en responsabilité en deuxième année représentent ensemble *au maximum* 12 semaines.

Non seulement aucune durée minimale n'a donc été fixée, mais, dans le dispositif précédent, la présence effective des enseignants stagiaires devant les élèves représentait un tiers de leurs obligations de service, soit précisément 12 semaines.

Le mode actuel de recrutement des enseignants ne les amène donc pas à arriver à temps complet devant les élèves avec une expérience pratique de la classe plus importante, en termes purement quantitatifs, que celle de leurs prédécesseurs.

Si l'on observe maintenant la situation des enseignants stagiaires après le recrutement, la circulaire applicable ne prévoit plus une durée de formation comptabilisée en nombre d'heures : elle lui substitue un « *volume de formation et d'accompagnement [...] équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service (ORS) du corps auquel appartient le stagiaire* ».

d'Etat a toutefois sursis à statuer sur la date d'effet de l'annulation de cet arrêté, en engageant le ministère de l'éducation nationale et les syndicats à débattre pour savoir s'il y avait lieu de limiter les effets dans le temps de cette décision, afin d'en limiter les inconvénients pratiques et juridiques.

Compte tenu des dispositions réglementaires, l'année de formation professionnelle « continuée » comprend désormais, sur une durée de 36 semaines :

- selon les académies, 288 heures à 324 heures de formation pour les professeurs des écoles du premier degré⁴³⁷ ;
- 216 heures de formation pour les professeurs certifiés du second degré ;
- 180 heures de formation pour les professeurs agrégés du second degré ;
- 240 heures de formation pour les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) du second degré.

Ces temps de formation, situés après le concours de recrutement et avant la titularisation des enseignants stagiaires, sont inférieurs à ceux qui existaient avant la réforme, puisqu'ils représentaient alors les deux-tiers des obligations réglementaires de service des stagiaires.

L'organisation de la formation soulève d'autres interrogations au regard des objectifs généraux assignés au système éducatif.

Ainsi, aucune donnée émanant du ministère ne permet d'expliquer pourquoi les professeurs des écoles du premier degré bénéficient toujours d'un temps de formation supérieur à celui des enseignants de second degré.

De même, la différence de volume horaire de formation entre les professeurs agrégés et certifiés d'une même discipline ne semble pas avoir d'autre fondement que l'existence d'obligations de service différentes. Les académies reconnaissent d'ailleurs implicitement cette incohérence, en accordant en pratique le même nombre d'heures de formation « groupées » aux stagiaires des deux corps.

Plus généralement, le ministère ne s'est pas doté des outils nécessaires pour savoir si les formations pratiques mises en place lors de l'année de stage sont effectivement axées sur les priorités qu'il a définies.

⁴³⁷ Cet écart s'explique, comme l'a souligné l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale en juillet 2010, par le caractère flou du mode de calcul utilisé : en effet, les obligations réglementaires de service des professeurs du premier degré comprennent un temps de présence en classe (24 heures par semaine), mais également un temps annualisé en dehors de la classe (correspondant à 3 heures hebdomadaires), si bien que le temps de formation prévu dépend de la base de calcul retenue par les académies (24 heures ou 27 heures).

Ainsi, les objectifs fixés par le code de l'éducation devraient normalement se traduire par une formation particulièrement renforcée en matière de gestion de l'hétérogénéité des niveaux des élèves au sein des classes. Or, selon les circulaires, cette formation ne représentait en 2010-2011 que neuf heures pour les enseignants du second degré et entre six et dix-huit heures pour les professeurs des écoles.

Cet aspect essentiel du métier d'enseignant est donc renvoyé très largement aux échanges entre le stagiaire et son tuteur, alors même que ce dernier n'a pas nécessairement bénéficié lui-même, au cours de sa carrière, d'une formation particulière en la matière. Cette limite est particulièrement sensible dans le second degré, où il n'existe pas, comme dans le premier degré, de certification validant l'expertise acquise par les tuteurs pour l'accompagnement des stagiaires.

De même, si le ministère insiste tout particulièrement sur les modules de formation relatifs à la « tenue de classe » - c'est-à-dire l'ensemble des savoirs et gestes professionnels permettant aux professeurs de conduire leur enseignement dans un climat propice aux apprentissages -, il ne préconise guère, en dehors de l'accès à un site Internet, qu'une journée de formation théorique pendant les sessions d'accueil⁴³⁸, prolongée par la suite par deux journées consacrées à l'analyse des pratiques.

Enfin, le ministère ne dispose pas des informations lui permettant de vérifier que les contenus de formation délivrés sont bien adaptés aux besoins des enseignants. Or, si l'on se réfère aux enquêtes qu'il a lui-même conduites, ils ne rencontrent guère l'assentiment des enseignants stagiaires. Un sondage effectué en juillet 2011 montrait ainsi que 69 % d'entre eux n'étaient pas satisfaits des possibilités de formation, 67 % estimaient que les journées d'accueil ne leur avaient pas été utiles, 73 % jugeaient que les journées de formation organisées au cours de l'année n'étaient pas adaptées à leur parcours antérieur et à leurs besoins ; 29 % des enseignants stagiaires jugeaient même nécessaire de bénéficier de nouvelles formations sur la pédagogie et sur la gestion des classes.

Pour faire face au besoin fortement exprimé d'une meilleure formation pratique, les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur ont récemment décidé de mettre en place des masters en alternance qui devraient concerner, pour l'année universitaire 2011-2012, de 1 500 à 2 000 étudiants répartis entre une vingtaine d'académies. Cette initiative vise notamment à renforcer la préparation

⁴³⁸ Ces journées se situent avant la rentrée scolaire, et donc avant la prise de fonction des fonctionnaires stagiaires : leur comptabilisation dans le temps de formation obligatoire pose de ce fait un problème juridique.

professionnelle des nouveaux enseignants. Au regard des dizaines de milliers de candidats qui se présentent aux concours, elle ne peut, toutefois, s'appliquer qu'à une très faible minorité des personnes concernées.

B - L'objectif du socle commun de connaissances et de compétences

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoit la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences, que tout jeune doit maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire. Cet objectif essentiel suppose une continuité dans les apprentissages entre le premier et le second degrés, grâce à la structuration d'un véritable parcours scolaire.

Dans cette perspective, le renforcement des liens entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire a été favorisé ces dernières années par le ministère, notamment grâce à la constitution de réseaux d'écoles et de collèges - les réseaux ambition réussite par exemple -, une plus forte liaison entre le cours moyen deuxième année et la sixième, ou encore l'encouragement à une présence plus fréquente des professeurs des écoles dans les collèges, en particulier pour assurer un soutien en sixième.

Il aurait donc été logique de prévoir que la réforme de la formation initiale des enseignants puisse accompagner et renforcer ce mouvement encore limité.

Pourtant, les concours de recrutement sont restés totalement séparés entre le premier et le second degrés. De même, les modalités de préparation à ces concours sont restées en grande partie distinctes : les masters « métiers de l'enseignement » sont centrés sur les concours du premier degré, tandis que les masters disciplinaires, qui préexistaient à la réforme, continuent de préparer au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) et à l'agrégation.

L'occasion de la mise en place de la réforme de la *mastérisation* n'a pas été saisie non plus pour assouplir les contraintes de gestion du système éducatif français, en rapprochant ses caractéristiques de gestion de celles des pays comparables.

Ainsi, dans les concours du second degré, la part de la « bivalence » - c'est-à-dire la capacité pour un enseignant d'enseigner dans deux disciplines - n'a pas été augmentée significativement. De même, l'existence de concours séparés pour l'enseignement technique agricole n'a pas été remise en question. Enfin, au sein de l'éducation

nationale, le recrutement dans deux corps distincts - agrégés et certifiés - a été maintenu, alors que les enseignants concernés ont vocation à enseigner aux mêmes élèves dans les mêmes établissements.

Plus généralement, en contradiction avec la notion de socle commun de compétences et de connaissances, aucune réflexion n'a été engagée au niveau national pour mettre en place des maquettes de formation initiale communes pour l'enseignement primaire et le collège.

Le ministère reconnaît lui-même que « *le pilotage du recrutement par le concours détermine totalement l'offre* » des établissements de formation. Certes, il précise que, pour favoriser la mise en œuvre du socle commun, des formations communes aux deux degrés d'enseignement peuvent être organisées pendant l'année de stage. Pour autant, ces formations ne sont pas obligatoires.

Le ministère a même précisé, en réponse à l'enquête de la Cour, que l'affectation d'enseignants stagiaires dans les dispositifs ECLAIR⁴³⁹ « *leur permettra de développer une approche plus complète de l'école du socle* », alors que cette affectation est pourtant explicitement déconseillée pour le premier degré par les instructions ministérielles.

C - Le vivier de recrutement des enseignants

Le relèvement du niveau de diplôme requis pour se présenter aux concours a entraîné mécaniquement une baisse du vivier potentiel de candidats. Il y a, en effet, plus de 300 000 étudiants en moins en master qu'en licence.

Pour le premier degré, les concours externes ont enregistré en 2011 une nette baisse des inscriptions par rapport à la session 2010, passant de 73 924 à 41 807, soit une diminution de 32 117 inscrits. Pour le second degré, les chiffres correspondants sont de 86 250 et de 65 314 inscrits, ce qui traduit une baisse de 20 936 inscriptions. Au total, le vivier de candidats potentiels s'est donc réduit de plus de 50 000 inscrits, soit une baisse des inscriptions d'un tiers sur une seule année.

Par ailleurs, la déperdition habituelle entre les inscriptions et les présences effectives aux concours s'est accentuée. C'est ainsi que, pour le concours de professeur des écoles, le taux de présence a été de 42,4 % en 2011 contre 50,3 % en 2010, et pour le certificat d'aptitude au

⁴³⁹ Le programme des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair) intègre à la rentrée 2011 le programme des collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite (Clair) conduit en 2010-2011, ainsi que la plupart des écoles et des collèges des réseaux "ambition réussite" (RAR).

professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), de 51,6 % contre 65,9 %. Pour les mathématiques, on compte 45,9 % de présents en 2011 contre 68,7 % en 2010, pour les lettres modernes, 52 % contre 67,5 %, pour l'anglais, 53,1 % contre 69,2 %, ou, pour les lettres classiques, 39,5 % contre 77,3 %.

Pour le premier degré, le taux de sélectivité des concours a pu se maintenir en raison de l'importante diminution des postes offerts – de 6 998 à 3 100 – qui est simultanément intervenue.

En revanche, pour le second degré, la forte déperdition entre le nombre d'inscrits et le nombre de candidats présents aux concours a détérioré le taux de sélectivité des concours, en dépit de la diminution des postes offerts : le ratio « admis/présents » est ainsi passé de 13,1 % à 15,8 % pour l'agrégation, de 22,7 % à 32,5 % pour le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), et de 18,5 % à 42,6 % pour le certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS).

Le ministère a reconnu que, dans ces conditions, certains taux de sélectivité sont devenus extrêmement faibles, au point que, pour certaines disciplines à forts effectifs, un candidat a désormais plus d'une chance sur deux d'obtenir le concours s'il se présente aux épreuves : pour un poste proposé lors de la session 2011, on compte ainsi seulement 1,4 présents en mathématiques (contre 3,2 en 2010), 1,9 présents en lettres modernes (contre 3,7 en 2010) ou 0,6 présents en lettres classiques (contre 1,7 en 2010).

Cette évolution est préoccupante. Alors même que le ministère indique lui-même que les jurys des concours raisonnent le plus souvent en « *défenseurs de leur discipline* », cherchant à pourvoir systématiquement l'ensemble des postes, la réduction du vivier des candidats a abouti à une incapacité à recruter sur certains postes. Lors des concours de 2011, il n'a pas été possible de pourvoir, pour le second degré, 826 postes, dont notamment 376 postes en mathématiques, 155 en lettres modernes, 131 en anglais, ou 108 en lettres classiques.

En définitive, l'évolution à la baisse, enregistrée depuis plusieurs années, du nombre de candidats présents aux épreuves des concours⁴⁴⁰, s'est accentuée.

⁴⁴⁰ Pour le premier degré, le nombre de candidats présents aux concours de recrutement a baissé de 49 644 en 2007 à 34 952 en 2010 – pour un nombre de postes diminuant de 10 275 à 6 577 -. Pour le second degré, il a baissé de 70 509 en 2007 à 48 002 en 2010 – pour un nombre de postes passé de 9 845 à 8 548.

Le niveau désormais plus élevé requis pour passer les concours a pour conséquence d'élever la moyenne générale obtenue par les candidats⁴⁴¹, mais il renforce également le phénomène de la désaffection croissante des étudiants pour les concours d'enseignants, lorsque des opportunités professionnelles mieux rémunérées leur sont ouvertes à la fin de leurs études.

Si les inscriptions aux concours de la session 2012 peuvent laisser espérer pour l'avenir une stabilisation du vivier de recrutement⁴⁴², cette perspective doit être accueillie avec une certaine prudence : moins de la moitié des inscrits se présentent en effet réellement aux épreuves. Il faudra donc attendre les prochaines années pour apprécier l'évolution réelle des candidats présents aux concours.

La *mastérisation* ne pouvait, en raison de l'augmentation du niveau de diplôme requis, que se traduire, de façon inévitable, par une plus grande difficulté à trouver les profils adéquats.

Cette contrainte prévisible aurait dû conduire à accompagner la réforme d'une réflexion élargie sur tous les facteurs pouvant améliorer la constitution du vivier des candidats : par exemple, par le choix de dates mieux adaptées pour organiser les concours, par une modification des procédures d'inscription dans les masters ayant pour débouché quasi-unique les métiers de l'enseignement, ou encore, de manière plus fondamentale, par un accroissement de l'attractivité de la fonction enseignante lorsque les étudiants ont obtenu des masters dans des disciplines pouvant déboucher, de façon alternative, sur des carrières dans le secteur privé.

Cette démarche souhaitable n'a pas été engagée.

————— *CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS* —————

Le nouveau mode de recrutement et de formation initiale des enseignants poursuit un objectif ambitieux : fournir au système éducatif des professeurs mieux formés, capables de s'adapter aux besoins des élèves et de mettre en œuvre les moyens les plus adéquats pour les conduire à la réussite.

⁴⁴¹ Pour le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), la moyenne générale obtenue par les candidats lors des épreuves écrites a augmenté dans 16 sections, et baissé dans 7 sections.

⁴⁴² Selon les données communiquées par le ministère, les inscrits pour l'ensemble des concours externes enseignants ont augmenté de 6,6 % pour la session 2012 par rapport à la session 2011 pour le second degré, et de 3 % pour le premier degré.

Cet objectif se justifiait d'autant plus que la formation assurée précédemment par les instituts de formation des maîtres suscitait de nombreuses critiques de la part des jeunes enseignants en raison notamment de l'insuffisance de la formation pratique.

Sous la pression de considérations budgétaires privilégiées au départ par le ministère de l'éducation nationale, la réforme n'a pas fait l'objet d'une préparation suffisante. De ce fait, l'impact global de l'ensemble des économies et des coûts liés à cette réforme n'est pas connu aujourd'hui de façon précise. La complexité et la rigidité des procédures de gestion de l'éducation nationale ont entraîné des difficultés notables d'organisation au cours de la première année de mise en œuvre, notamment en ce qui concerne les conditions d'accueil et de formation réservées aux nouveaux enseignants.

Ces difficultés, qui pour certaines, on peut l'espérer, ne seront que temporaires, proviennent de dysfonctionnements structurels, notamment d'une mauvaise articulation de la réforme avec les orientations stratégiques de l'enseignement scolaire.

Au total, la carence des outils de suivi et de pilotage, l'implication encore distante du ministère dans la construction des masters spécialisés ou des masters disciplinaires préparant aux métiers de l'enseignement, la déconnexion avec le socle commun de compétences et de connaissances, la difficulté pour la majorité des diplômés de masters spécialisés qui échouent aux concours d'obtenir des débouchés professionnels conformes à la formation qu'ils ont reçue, l'évolution défavorable du vivier de candidats désireux de s'engager dans les fonctions d'enseignant, l'absence d'une redéfinition des missions, des activités et de la gestion des enseignants sont autant de signes d'une insuffisance de la réflexion préalable qui aurait dû s'imposer sur l'adéquation entre cette réforme et le cadre plus large des objectifs du système éducatif, au service de la réussite de tous les élèves.

Au-delà des indispensables progrès à accomplir dans l'organisation de la première année de fonction des enseignants stagiaires, la Cour formule quatre recommandations principales pour accompagner la réforme :

- 1. élaborer un référentiel de formation pour les masters débouchant sur les concours de recrutement des enseignants, prévoyant notamment des durées minimales de formation des étudiants en milieu professionnel ;*

2. *organiser les concours de recrutement avant ou au début des masters, de façon que les étudiants n'aient pas été formés, en cas d'échec, à un métier qu'ils ne pourront pas exercer ;*
 3. *accorder des décharges de service aux enseignants stagiaires, à coût budgétaire constant, en fonction de la difficulté spécifique de leur affectation ;*
 4. *mettre en place un système d'information et de recueil des données permettant d'évaluer l'adéquation des actions de formation aux besoins des enseignants.*
-

SOMMAIRE DES REPONSES

Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative	794
Ministre du budget, des comptes publics et de la réforme de l'Etat, porte-parole du Gouvernement	799
Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche	801

**REPOSE DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE**

La réforme de la formation initiale et du recrutement des enseignants s'inscrit dans une démarche globale d'amélioration du système éducatif qui lie étroitement le renouveau de la pédagogie avec la personnalisation de l'enseignement et du parcours de chaque élève, une nouvelle gouvernance avec davantage de responsabilité et de marges d'initiatives au niveau local, et la gestion des ressources humaines avec la mise en œuvre d'un nouveau pacte de carrière pour les enseignants.

La formation initiale et continue est partie intégrante de ce pacte de carrière pour les enseignants au côté d'autres engagements comme l'accompagnement des enseignants tout au long de leur vie professionnelle, des possibilités plus larges et réelles de mobilité et d'évolution de parcours liées à la refonte de l'appréciation de la valeur professionnelle des personnels, et aussi une meilleure rémunération des débuts de carrière.

Du temps est nécessaire pour conduire un tel changement et mesurer les premiers effets. Il en est ainsi de la réforme de la formation initiale et du recrutement des enseignants qui était dans sa phase de lancement lorsque la Cour a procédé à son observation.

1 - Remarques générales, éléments de bilan et réponse au défaut de pilotage

La mise en œuvre de la réforme de la formation des maîtres a fait l'objet, pour la première année, d'un suivi attentif du Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (MENJVA). Outre les enquêtes et les données fournies par la Direction générale des Ressources humaines (DGRH) et auxquelles le rapport fait référence, ce suivi avait été d'emblée inscrit au programme de travail 2010/2011 de l'Inspection générale de l'Education nationale (IGEN) et de l'Inspection générale de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche (IGAENR). Plusieurs notes d'étapes ont ainsi été adressées au ministre tout au long de l'année scolaire, portant à la fois sur le déroulement de l'année de stage des lauréats du concours de recrutement 2011 et sur l'organisation des stages en milieu scolaire proposés aux étudiants inscrits dans les masters préparant aux concours.

Certes, comme le mentionne le rapport, les outils de pilotage : base de données statistiques, tableau de bord, analyse financière, sont à construire. Mais le regard croisé de la DGRH et des deux inspections générales pendant toute l'année a eu une fonction de suivi qualitatif extrêmement utile, comme dispositif de veille ou d'alerte et, avant tout, pour apprécier, au fil du temps, la façon dont les nouvelles modalités

d'affectation, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires, confiées aux académies, se mettaient en place.

La Cour relève que la réforme a été inscrite dans un calendrier très resserré imposé par la prise en compte des incidences de la réforme dans le budget 2011 de la mission « enseignement scolaire ». Cette rapidité a incontestablement créé des contraintes à la fois sur les services académiques chargés d'accueillir, d'affecter et d'accompagner les professeurs stagiaires et sur les professeurs stagiaires eux-mêmes. Cependant, la note transmise au ministre en avril 2011 par les inspections générales révèle qu'après une mise en place de la réforme dans l'urgence, les premiers éléments de bilan (février-mars) sont bien éloignés des catastrophes annoncées en début d'année scolaire par les diverses forces qui s'opposaient à cette réforme.

Six mois après sa mise en place effective, les inspections générales considèrent que le bilan de la réforme est encourageant. Ils reconnaissent le fort investissement de tous les acteurs concernés, avec en premier lieu les professeurs stagiaires très motivés et les corps d'encadrement (inspecteurs territoriaux et personnels de direction) qui les ont efficacement accompagnés, les responsables des universités qui se sont employés à faire vivre des masters professionnalisants et les recteurs, en tant qu'employeurs et chanceliers des universités chargés avec l'ensemble des services académiques du pilotage général.

Ce bilan encourageant n'a pas passé sous silence les améliorations nécessaires proposées par les inspections générales. Bien au contraire, et des enseignements ont été tirés de cette première année: les bonnes pratiques ont été recensées et les règles homogénéisées dans un texte de cadrage national du 31 mars 2011: « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires- année scolaire 2011/2012 ».

La deuxième année de la réforme devrait donc se réaliser dans un contexte de moindre tension. C'est en effet ce qui est constaté depuis le début de l'année scolaire 2011/2012.

Les académies ont pu anticiper dès la mi-juillet la phase d'affectation des stagiaires et ainsi améliorer la résolution des problèmes matériels de leur installation et l'organisation dans les écoles et les établissements scolaires concernés des services d'enseignement, des emplois du temps et du tutorat. Avant la rentrée des élèves, les académies ont organisé un accueil d'une semaine et de préparation à la prise de fonction. La formation des tuteurs a été largement approfondie.

Enfin, dans leur grande majorité les stagiaires avaient déjà, à la rentrée de septembre 2011, une première expérience professionnelle acquise

dans le cadre des stages de pratique accompagnée et en responsabilité, réalisés pendant les deux années de master.

Autre évolution notable, l'expérimentation dans 14 académies de masters en alternance. L'objectif est à la fois à visée de professionnalisation, avec des périodes de pratique en milieu scolaire plus importantes, et à portée sociale, les stages étant rémunérés. Cette modalité concerne un millier d'étudiants de masters préparant en majorité le concours de professeur des écoles.

Après l'année de lancement de la réforme qui, nous le concédons, fut compliquée, un saut qualitatif important a été franchi en 2011/2012. Le suivi réalisé par la DGRH et les inspections générales devrait en attester. Cependant, comme dans toute conduite du changement, des ajustements seront encore à réaliser, pour améliorer en permanence le système de recrutement et de formation des enseignants, dans un contexte où le métier évolue lui aussi en permanence.

2 - Sur le chiffrage incomplet des économies et des coûts

Il est difficile de mesurer l'impact chiffré d'une réforme sur le moyen terme, notamment ce que représente le coût de l'allongement des études des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement.

Si cet allongement constitue indubitablement un investissement supplémentaire, il faut analyser sa rentabilité économique et sociale à moyen terme. Il est admis par de nombreux Etats qu'un niveau de formation plus élevé pour un nombre plus important d'étudiants est un investissement nécessaire pour le pays, sa compétitivité et l'avenir de sa jeunesse.

3 - Sur le référentiel de formation

Un référentiel des dix compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation a été publié par le MENJVA-employeur. Les épreuves d'admission aux concours sont construites pour évaluer ces compétences chez les candidats. Pendant l'année de stage, les enseignants stagiaires acquièrent et développent ces compétences au niveau d'exigence attendu, par la pratique accompagnée du métier dans les classes et les établissements, complétée par des séquences de formation pédagogique et didactique.

Ce référentiel de compétences a aussi pour objectif d'inspirer les contenus des modules de formation préparant aux métiers de l'enseignement dans les masters des universités. Pour autant, le MENJVA fait sienne la proposition de la Cour d'élaborer avec le MESR un référentiel de formation, cadre commun à toutes les universités et à tous les rectorats pour répondre à l'ambition d'une formation cohérente, échelonnée sur 3 ans, de la première année du master à la titularisation.

4 - Sur la prise en compte des objectifs du socle commun

Il est juste de remarquer que la continuité pédagogique 1^{er} degré-collège induite par les objectifs du socle commun et son impact sur la manière d'enseigner n'apparaît pas explicitement comme une composante des concours de recrutement des professeurs des écoles et des CAPES. La bivalence disciplinaire ainsi que d'autres mesures liées au statut des enseignants, suggérées par la Cour, nécessitent d'engager une réforme du métier d'enseignant. Bien que nécessaire et admise dans son principe par le plus grand nombre, il était exclu de mener ces deux réformes d'envergure de front.

5 - Sur le vivier de recrutement des enseignants

Le rapport relève à juste titre la baisse des inscriptions au concours 2011. Outre l'effet mécanique lié au passage de la licence au niveau master, il faut rappeler que le concours 2010 s'était déroulé selon l'ancien schéma, quelques mois seulement avant le concours 2011 et pratiquement avec le même vivier.

S'agissant du concours 2012, le rapport souligne, en effet, une reprise des inscriptions. On peut faire l'hypothèse que la campagne de communication sur les métiers de l'enseignement conduite par le MENJVA et la revalorisation importante du salaire des nouveaux professeurs (+ 18 % entre 2007 et 2012) ont eu un certain impact. Quoi qu'il en soit, ces mesures témoignent de la volonté du MENJVA de constituer un vivier de candidats, suffisant en nombre, relativement aux postes qui seront mis aux concours, et en qualité (l'obtention du master étant déjà en soi un critère de sélection). Mais il est connu que certaines disciplines sont structurellement en difficulté depuis des années, notamment celles dont les diplômés ouvrent sur une pluralité d'emplois possibles, comme par exemple les mathématiques et les sciences.

6 - Sur les propositions

1 - Elaborer un référentiel de formation pour les masters débouchant sur les concours de recrutement des enseignants, prévoyant notamment des durées minimales de formation des étudiants en milieu professionnel.

Ce point a été abordé au point 2. Le MENJAV et le MESR engagent des travaux communs pour élaborer un tel référentiel de formation couvrant les deux années de préparation au concours à l'université et l'année de stage en académie.

2 - Organiser le concours de recrutement avant ou au début des masters, de façon que les étudiants n'aient pas été formés, en cas d'échec, à un métier qu'ils ne pourront pas exercer.

Nous ne pouvons retenir cette proposition, à l'opposé d'un des principes de la réforme qui est de recruter des enseignants non seulement

sur la base de connaissances académiques de haut niveau, mais des enseignants qui auront aussi démontré, avant de passer le concours (et en premier lieu à eux-mêmes), leur capacité à enseigner, ce que ne permet pas le recrutement en fin de 3^{ème} année de licence ou en début de master. Ce serait par ailleurs et d'une certaine façon revenir à un principe d'organisation qui prévalait avec les IUFM : les reçus aux concours n'avaient jamais été en mesure de démontrer préalablement leur aptitude à faire la classe ou exercer des responsabilités éducatives.

3 - Accorder des décharges de service aux enseignants stagiaires, à coût budgétaire constant en fonction de la difficulté spécifique de leur affectation.

Les académies le font quand elles le peuvent, dans un contexte budgétaire dont la Cour connaît les contraintes. C'est pourquoi la notion de décharge de service à coût constant mériterait d'être explicitée par la Cour.

4 - Mettre en place un système d'information et de recueil des données permettant d'évaluer l'adéquation des actions de formation aux besoins des enseignants.

Il est en effet nécessaire de mieux outiller le suivi que le MENJVA effectue par l'intermédiaire de la DGRH et des inspections générales (cf. le point 1). La DGRH dispose déjà d'informations précises. L'ajustement des besoins des enseignants stagiaires s'effectue d'abord par l'accompagnement personnalisé que réalisent le tuteur et l'inspecteur pédagogique, puis globalement par une évaluation conduite à l'issue de l'année de stage.

**REPONSE DE LA MINISTRE DU BUDGET, DES COMPTES
PUBLICS ET DE LA REFORME DE L'ETAT, PORTE-PAROLE
DU GOUVERNEMENT**

Ce document appelle de ma part les commentaires suivants.

Le projet d'insertion relève, à juste titre, que le bilan budgétaire de la réforme doit tenir compte, d'une part des économies effectuées au titre du schéma d'emplois 2010 et, d'autre part, des contreparties importantes concédées en termes de mesures catégorielles et de rémunération des étudiants se destinant aux métiers d'enseignement.

Je rejoins le constat de la Cour relatif au caractère encore incomplet du bilan en termes d'économies et de coûts de la réforme. Pour autant, le chiffrage de l'économie budgétaire en 2011 de la mise en oeuvre de la mastérisation, évalué en outre à 370 M € et repris par la Cour des comptes, me semble imparfait.

Ce chiffrage devrait reposer sur les données d'exécution, et non sur les seules prévisions budgétaires 2010 ou 2011.

Par exemple, le coût des mesures de revalorisation des débuts de carrière mises en oeuvre à la rentrée 2010 est estimé à 59,4 M € dans le rapport annuel de performances pour 2010. En année pleine, ce coût devrait donc être de 178 M € environ, et non de 38,7 M €, comme l'indique la Cour.

A l'inverse, les premières tendances de l'exécution 2011 laissent apparaître une probable sous-consommation de l'enveloppe de rémunération des stagiaires en deuxième année de master et des indemnités de tutorat des enseignants stagiaires et de suivi des étudiants stagiaires M2, dont le montant exact devra être précisé dans le rapport annuel de performances pour 2011.

Dès lors, le bilan consolidé de la réforme ne pourra être effectué qu'à l'issue de l'année 2011 et le chiffrage retenu par la Cour à ce stade ne peut constituer qu'une première approximation.

Par ailleurs, la contribution au schéma d'emplois 2010 de la réforme de la mastérisation ne peut s'analyser uniquement en termes de solde net entre les suppressions de postes de stagiaires et les créations de postes d'enseignants, mais doit être replacé dans le cadre d'une analyse plus globale de la réalisation des schémas d'emplois de 2010 et de 2011. Des variations non anticipées, à la baisse comme à la hausse, des départs à la retraite par rapport aux prévisions initiales, expliquent une partie importante de l'évolution des effectifs d'enseignants, ce qui rend délicate l'estimation de l'impact de la mastérisation sur le schéma d'emplois.

Plus largement, je souscris à l'appréciation de la Cour selon laquelle le bilan budgétaire complet de la réforme devrait tenir compte des effets induits, non chiffrés, des coûts de formation entraînés par le maintien dans le système universitaire pendant une ou deux années supplémentaires des étudiants se destinant à l'enseignement, ainsi que de l'impact sur les bourses de l'enseignement supérieur.

Enfin, je note les réserves que la Cour émet à l'égard du rythme de mise en œuvre de la réforme, qui a engendré un certain nombre de dysfonctionnements. Je veillerai particulièrement à ce que les éventuels ajustements qui pourraient être portés à cette réforme n'entraînent aucun surcoût budgétaire.

**REPONSE DU MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE**

Vous trouverez ci-après les observations qu'appelle de ma part votre courrier.

Je tiens à relever d'emblée le fait que la réforme engagée poursuit « un objectif ambitieux », puisqu'il s'agissait de renforcer les exigences universitaires et professionnelles de la formation initiale des enseignants afin de faire face aux enjeux nouveaux du système scolaire et d'accompagner les réformes qui y ont cours. Compte tenu de cet enjeu, il ne pouvait être question de surseoir à cette réforme, quitte à assumer un calendrier de mise en œuvre resserré ; à cet égard, il faut souligner que les universités ont apporté une réponse forte à cette réforme en matière d'offre de formation préparant aux métiers de l'enseignement, tant quantitativement que qualitativement, couvrant l'ensemble du territoire et l'ensemble des disciplines. Cette réponse me conduit à ne pas partager la position de la Cour sur le caractère précipité de la mise en œuvre de cette réforme.

Mon département ministériel est impliqué par l'intégration universitaire du dispositif et notamment par l'élévation du niveau de formation des enseignants à travers l'obtention de masters universitaires. Initiative tout à fait originale, la mise en place de telles formations doit être ajustée dans le temps à la fois au regard des difficultés apparues et afin de tenir compte de l'évolution du métier d'enseignant. Une entrée en place plus progressive ou différée, comme l'aurait privilégiée la Cour, n'aurait pas permis d'éviter ces ajustements ultérieurs.

La Cour relève que le dispositif est déjà opérationnel, ce qui n'interdit pas, bien au contraire, de proposer des correctifs qui pourraient être mis en place progressivement et rapidement. Un certain nombre d'éléments me semble ainsi devoir inspirer des évolutions à venir.

Il s'agit en particulier d'avancer dans les meilleures conditions sur un référentiel de la formation initiale aux métiers d'enseignants, qui assure une parfaite articulation entre les exigences d'employeur du ministère chargé de l'éducation nationale et l'offre de formation dispensée par les universités.

D'ores et déjà, les universités prennent en considération, outre le référentiel de compétences publié en annexe de l'arrêté du 12 mai 2010, les programmes nationaux de l'école maternelle, de l'école élémentaire et disciplinaires pour le second degré, le socle commun de compétences et de connaissances, et, d'une manière générale, l'ensemble des textes qui visent à préciser le cadre d'exercice des futurs enseignants.

L'élaboration du cahier des charges de la formation initiale permettra de simplifier l'élaboration des propositions de formation par les universités et, par là même, l'habilitation de ces propositions par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que l'évaluation périodique de cette offre de formation, assurée par l'AERES.

Il importe également de veiller à la formation professionnelle la plus adaptée.

En effet, au-delà de l'élévation du niveau de compétences disciplinaires des enseignants, la réforme vise aussi à développer une véritable formation professionnelle sur trois ans.

Outre des éléments de préprofessionnalisation possibles dès la licence sous forme des stages de découverte, la formation initiale des enseignants se développe dans un continuum de professionnalisation sur trois années comprenant les deux années de master et la première année d'exercice en qualité de professeur stagiaire. Dans le dispositif précédent, la formation professionnelle était organisée principalement sur une année pour des fonctionnaires stagiaires lauréats des concours.

Une autre piste très prometteuse consiste à développer des parcours de formation alternés, à l'intérieur de masters existants, le cas échéant par la voie de l'apprentissage afin de cibler les étudiants qui souhaitent s'orienter vers les métiers de l'enseignement et de la formation. Il s'agit là d'une excellente manière de les professionnaliser en leur assurant des allers-retours réguliers entre le terrain et l'université. J'observe que, depuis la rentrée scolaire 2011, des expérimentations de formation par alternance concernant plusieurs centaines d'étudiants dans une dizaine d'académies ont été lancées.

Un autre point évoqué doit effectivement être mieux précisé. Il s'agit du développement d'une employabilité suffisamment large et transversale afin de permettre aux titulaires d'un master 2 ayant échoué aux concours de recrutement des enseignants d'avoir d'autres débouchés professionnels. A cet égard, il convient de constater que l'ensemble de l'offre de masters « Education et Formation » est construite autour de l'ouverture à l'ensemble des métiers de l'éducation et de la formation (éducateur, formateur pour adultes, médiation culturelle et scientifique...). En effet, il s'agit à mes yeux de favoriser une bonne insertion professionnelle de tous les étudiants titulaires d'un bac plus 5.

Autant de directions sur lesquelles les équipes du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche travaillent avec leurs homologues du ministère chargé de l'éducation nationale, ainsi qu'avec les établissements universitaires.

A moyen terme, il faudra également, comme le suggère la Cour, travailler sur une meilleure articulation du calendrier des concours avec les parcours de formation, en évitant l'écueil d'une dénaturation de la réforme. Cette question, qui relève de la compétence du ministère chargé de l'éducation nationale, est susceptible d'impacter fortement le déroulé des cursus de formation. Ce n'est que par une analyse détaillée des résultats de la réforme en cours qu'il sera possible d'avancer sur un tel sujet pour parfaire ultérieurement le dispositif de formation des enseignants de notre pays.
