



Paris, le 22 MAI 2018

Le Ministre de l'Éducation nationale

*La Ministre de l'Enseignement
supérieur, de la recherche et de
l'innovation*

A

Monsieur Didier MIGAUD
Premier Président de la Cour des Comptes

Objet : **La mise en place des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) chargées de la formation initiale des enseignants du secteur public**

Référence : votre référé S 2018 – 0342 daté du 12 mars 2018

Par courrier visé en référence, vous nous avez adressé un référé à l'issue d'une enquête conduite par la Cour sur la contribution des ÉSPÉ à la formation initiale des enseignants du secteur public.

Les recommandations formulées en conclusion de ce référé appellent de notre part les observations suivantes.

Concernant le **pilotage de la formation initiale des enseignants**, la Cour préconise en premier lieu « *d'identifier dans les contrats des sites universitaires concernés la mission de formation des enseignants, prévoir en annexe des contrats un document d'orientation pour l'offre de formation MEEF au sein du site, préciser dans le dialogue de gestion annuel les moyens au bénéfice de l'ÉSPÉ* » (**recommandation n° 1**).

L'inscription systématique, dans le **contrat** de l'établissement de rattachement de l'ÉSPÉ et dans celui du regroupement, **de la mission de formation initiale et continue des enseignants**, doit être favorisée.

De fait, les enjeux liés aux ÉSPÉ figurent déjà dans un certain nombre de contrats récents : Polynésie française, Guyane, Montpellier ou Lille.

La généralisation d'une telle mesure constituera la dernière étape d'une démarche entamée depuis plusieurs années pour rapprocher le processus d'accréditation des ÉSPÉ de la politique contractuelle de site.

En effet, après une première accréditation de l'ensemble des ÉSPÉ au moment de leur création, en 2013, le calendrier et la procédure de renouvellement de l'accréditation des ÉSPÉ ont progressivement été calés sur ceux des sites.

Ainsi, à compter de 2015, le calendrier de renouvellement de l'accréditation des ÉSPÉ s'est inscrit dans celui des vagues contractuelles.

Depuis 2016, les projets d'accréditation des ÉSPÉ ne sont plus présentés au CNESER « accréditation » hors vague de juillet, mais au CNESER « accréditation » de leur site.

Enfin, après une année d'expérimentation, l'évaluation des mentions de master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » - MEEF (partie bilan) par le HCERES est généralisée à compter de la vague C (rentrée 2018).

Le cahier des charges de la formation des enseignants est défini :

- au niveau législatif, par les missions dévolues aux ÉSPÉ (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République),
- et au niveau réglementaire, à travers les cadres nationaux de formation régissant tant le diplôme national de master (arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master) que le master MEEF (arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF) ainsi que par le référentiel de compétences professionnelles des enseignants et personnels d'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013 fixant le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation) ; ces dispositions constituent les cadres de référence pour construire et déployer la formation à l'attention des futurs enseignants et personnels d'éducation.

Dans le cadre de la procédure d'accréditation, les dossiers de demande d'accréditation des ESPE établissent un bilan de la période écoulée et précisent les axes stratégiques et les objectifs et jalons définis pour la période à venir par l'ensemble des partenaires du projet dans le respect des cadres de référence nationaux. Ces axes stratégiques sont discutés au cours du dialogue formalisé entre ces partenaires et les directions ministérielles concernées (DGESIP, DGESCO et DGRH). A l'issue de l'accréditation, le site est destinataire d'un courrier récapitulant ses points forts et ses axes de progrès ainsi que des jalons dont certains font l'objet d'un nouveau dialogue avec la tutelle en cours de contrat.

L'adjonction, en annexe du contrat de site, d'un document d'orientation pour l'offre de formation MEEF au sein du site reprenant ces axes stratégiques et ces jalons définitivement fixés suite au dialogue avec les services ministériels, peut donc être envisagée.

Concernant le **suivi des moyens au bénéfice des ÉSPÉ**, le budget de projet, outil de pilotage partagé qui identifie les contributions de chaque partenaire au service du projet commun et traduit les accords de site entre les établissements d'enseignement supérieur et le rectorat, fait l'objet d'une appropriation progressive par l'ensemble des partenaires, notamment par le biais des instances de gouvernance désormais consolidées et formalisées par des conventions et par le dialogue d'accréditation avec les services ministériels.

Un déploiement progressif et systématique, dans le cadre des procédures d'accréditation, d'une description de chacune des contributions des partenaires de l'ÉSPÉ sous une forme homogène sur l'ensemble du territoire est en cours, suite à une première mise en œuvre accompagnée par l'IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale

et de la recherche) à l'ÉSPÉ de l'académie de Nancy-Metz, au sein de l'université de Lorraine.

La Cour suggère également de « *rationaliser l'offre de formation en affirmant le rôle d'impulsion de la région académique pour promouvoir les coopérations inter-ÉSPÉ et mutualiser des formations au niveau inter-académique* » (**recommandation n° 2**).

La rationalisation de l'offre de formation fait effectivement partie des sujets qui doivent faire l'objet d'un travail conjoint des services concernés des ministères respectivement chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

L'enjeu est de piloter la carte des formations pour les disciplines rares et/ou à faibles effectifs, les professeurs de lycées professionnels et les disciplines déficitaires.

La région académique, en liaison avec les établissements d'enseignement supérieur, constitue un levier d'action efficace pour promouvoir les coopérations inter-ÉSPÉ et mutualiser des formations au niveau inter-académique.

S'agissant du manque de leviers destinés à promouvoir les coopérations inter-ESPE, il serait opportun, cinq ans après la création des ESPE, de réviser le cahier des charges de l'arrêté du 27 août 2013 fixant leurs modalités d'accréditation.

Il s'agirait ainsi de fixer les rubriques du dossier et d'en préciser les attendus par une série d'indicateurs. La cohérence et la qualité de l'offre de formation pourraient être appréciées de manière dynamique via le positionnement du projet de l'ESPE dans son environnement territorial entendu au sens inter-académique de la région.

Le rôle d'impulsion de la région académique serait affirmé et l'objectif de coopération inter-ESPE serait un jalon du dialogue de mi-mandat que la DGESIP prévoit d'instruire dans le contrat quinquennal.

En novembre 2017, un séminaire organisé à Bordeaux avec la mission d'accompagnement de l'IGAENR, la DGESIP, le réseau national des ESPE et les universités partenaires a initié une réflexion sur la cartographie économique des ESPE à partir des travaux des universités de Lorraine, Bordeaux et Lyon 1. L'approche économique réalisée au travers du système complexe des différents partenariats présents dans les ESPE a mis en avant des résultats prometteurs sur la typologie des sites, la différenciation de coût par domaine disciplinaire ou les contributions de partenaires.

Ce séminaire a ouvert de nombreuses perspectives sur les enjeux d'une répartition géographique des formations entre les différents sites des ESPE au sein de chaque région académique et le développement de la personnalisation des parcours en licence ou de formats pédagogiques innovants.

La Cour invite par ailleurs les ministères à « *mettre en place un dispositif d'évaluation de l'évolution des pratiques enseignantes et de l'entrée dans le métier à la suite de la création des ESPE* » (**recommandation n° 3**).

Le dispositif évoqué par la Cour contribuerait à évaluer l'intérêt du modèle actuel de formation de deux façons :

- premièrement, en suivant l'entrée dans le métier, il permettrait de mesurer les forces et les fragilités des enseignants récemment titularisés et de distinguer la part des fragilités liées au modèle de formation et de recrutement de celle liée au parcours antérieur de ces personnels. Pour être éclairant, un tel suivi nécessite de connaître le parcours de formation des personnels, afin de distinguer en particulier les enseignants ayant suivi un master MEEF complet, ceux ayant effectué uniquement la deuxième année du master MEEF et ceux ayant été dispensés de valider ce master ;

- deuxièmement, un dispositif d'évaluation de l'évolution des pratiques enseignantes, s'il distingue les profils d'enseignants en fonction de leur parcours de formation initiale (y compris en amont du recrutement) et continue, constituerait un outil précieux d'évaluation des différents modèles de formation.

Il convient à présent de construire un dispositif d'évaluation de l'évolution des pratiques enseignantes et de l'entrée dans le métier avec la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), l'IGEN (inspection générale de l'éducation nationale) et l'appui d'un réseau d'équipes pluridisciplinaires de recherche comme le réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) afin de formuler des requêtes cohérentes permettant d'isoler des éléments significatifs depuis la mise en place des ESPE.

Entre 2013 et 2017, la DGESCO et la DGRH se sont employées à produire un cadre de référence homogène et à en assurer l'appropriation, nécessairement lente en l'absence d'une culture partagée par tous les acteurs.

En effet, l'adossement de la formation initiale au référentiel métier du 1^{er} juillet 2013 commence lentement à promouvoir une approche par compétences encore très minoritaire à l'université. De même, la titularisation est elle-même fondée sur une grille basée sur le référentiel décliné en degrés attendus à l'entrée dans le métier (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 26 mars 2015).

Récemment, le système d'évaluation professionnelle qui se met en place dans le cadre du protocole PPCR (Parcours professionnels, carrières, rémunérations) se fonde à son tour sur une grille critérisée reprenant les compétences du référentiel, mobilisée par l'inspecteur et, pour les compétences collectives, par le chef d'établissement.

Cependant, pour être maniés avec pertinence, ces outils supposent eux-mêmes une évolution des protocoles et de l'esprit dans lequel s'effectue l'évaluation, laquelle ne devrait pas permettre la règle de compensation entre les items et devrait intégrer une part d'auto-diagnostic des enseignants. Des formats dynamiques, tels que le radar d'acquisition et de performance, sont à l'étude.

Concernant les **parcours de formation**, la Cour propose de « *formaliser et systématiser les procédures académiques de suivi des stagiaires et de repérage des difficultés, organiser pour chaque stagiaire en difficulté un plan de formation et de suivi individualisé et, préalablement à la titularisation, formaliser l'engagement de l'intéressé à suivre ce plan, et débiter les formations complémentaires dès l'année de stage* » (**recommandation n° 4**).

Une série de mesures et de dispositifs existent en termes de suivi des stagiaires.

Tous les fonctionnaires stagiaires bénéficient d'une **formation au cours de l'année scolaire**. Le schéma général repose sur **l'articulation d'une mise en situation professionnelle sur un demi-service d'enseignement et d'une formation à l'ÉSPÉ l'autre moitié du temps**.

Néanmoins, des parcours de formation adaptés sont mis en place, conformément à l'arrêté du 18 juin 2014, en fonction de la voie de concours concernée, du parcours professionnel du lauréat, de son niveau de diplôme et de ses besoins en formation. Les modalités de ces parcours sont définies par la commission académique présidée par le recteur, comprenant notamment un inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale, un membre des corps d'inspection, le responsable académique de la formation, le directeur des études de l'ÉSPÉ et les responsables des mentions 1^{er} et 2nd degrés du master MEEF. Dans tous les cas, le parcours est construit de façon à assurer l'acquisition des compétences inscrites au référentiel et donne lieu à une production de nature réflexive.

Tous les stagiaires bénéficient d'un **accompagnement à l'entrée dans le métier**, lequel se traduit par l'organisation d'une semaine d'accueil précédant la rentrée scolaire, ainsi que par le suivi, tout au long de l'année, opéré dans le cadre d'un **tutorat mixte** : chaque stagiaire

bénéficie de l'appui d'un tuteur « ÉSPÉ » et de celui d'un tuteur dit de « terrain ». Ces tuteurs conduisent des visites conjointes et contribuent à l'enrichissement de la pratique du stagiaire. Les retours de l'enquête « 3DIR » (DGESIP, DGESCO, DGRH) en octobre 2014 attestent déjà de l'effectivité de ce tutorat mixte. Une autre enquête de janvier 2016 témoigne de l'effort considérable fourni pour former les tuteurs et établir une culture commune. Un grand nombre d'ÉSPÉ a développé des modalités de mise en commun via des espaces numériques partagés, à même de faciliter le travail collaboratif.

Dans le premier comme dans le second degré, **une affectation géographiquement cohérente avec les lieux de formation est privilégiée**. Les affectations dans les écoles et établissements les plus difficiles de l'éducation prioritaire sont évitées, de même que l'affectation sur des postes spécialisés ou devant les classes les plus difficiles.

Par ailleurs, dans le cadre de leur mission de formation et de conseil prévue à l'article R. 241-19 du code de l'éducation, **les inspecteurs** de l'éducation nationale (IEN) et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) contribuent à la formation initiale et continue des enseignants avec une dimension forte de suivi des personnels, notamment des stagiaires.

A ce titre, ils participent au pilotage et à l'animation pédagogique des actions de formation initiale et continue mises en œuvre à l'attention des personnels d'enseignement. À partir des observations individuelles faites en classe dans le cadre des inspections, ils déterminent les axes de formation susceptibles de structurer un plan de formation.

Dans le premier degré, les IEN s'appuient sur les conseillers pédagogiques pour la mise en œuvre du plan de formation au niveau de la circonscription, ainsi que pour le suivi des néo-titulaires et des personnels présentant des besoins particuliers.

Sous l'autorité de ces inspecteurs, des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) assurent l'accompagnement des étudiants stagiaires et le tutorat des professeurs stagiaires, en sus de leur intervention en formation initiale dans le cadre des ÉSPÉ.

Dans le second degré, les IEN et les IA-IPR animent le réseau des professeurs formateurs académiques (PFA) qui interviennent en formation initiale auprès des enseignants au sein des ÉSPÉ et animent eux-mêmes un réseau de tuteurs, principalement des enseignants chargés de l'accueil et de l'accompagnement des professeurs stagiaires.

Les enjeux pédagogiques portés par la loi d'orientation et programmation pour la refondation de l'école de la République de juillet 2013 ont conduit à recentrer les missions des personnels d'inspection sur la professionnalisation des enseignants et leur accompagnement, à la fois individuel et collectif, tout au long de leur parcours professionnel. Ces priorités sont au cœur de la circulaire n° 2015-207 du 11 décembre 2015 relative aux missions des personnels d'inspection.

En outre, le dispositif des « **étudiants apprentis professeurs** », mis en place depuis la rentrée 2015 dans le cadre du plan relatif au développement de l'apprentissage dans la fonction publique et de la réforme de la formation initiale des enseignants, permet d'identifier, en amont du recrutement, les étudiants qui souhaitent devenir enseignants en les familiarisant aux premiers gestes professionnels.

Les candidats doivent être inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur en deuxième ou en troisième année de licence.

L'apprentissage permet au jeune de suivre une formation pratique et théorique sanctionnée par un diplôme et d'acquérir des compétences professionnelles pour l'exercice d'un métier, tout en percevant une rémunération.

L'objectif de recrutement des EAP pour 2016-2017 a été porté à 1 118 EAP (contre 1 028 en 2015-2016). Le dispositif a été reconduit en 2017-2018 avec des contingents académiques globalement identiques à ceux de 2016.

A l'issue du contrat d'apprentissage, les « étudiants apprentis professeurs » inscrits en première année de master MEEF, peuvent postuler au dispositif d'alternance ouvert dans les académies qui le proposent.

Ce dispositif répond à un objectif de professionnalisation progressive du recrutement, via la mise en place d'un parcours d'apprentissage du métier en alternance, dès la première année de master MEEF. Ce nouveau parcours de master en alternance a été mis en place pour la première fois à la rentrée 2015 par les académies de Créteil (mention MEEF 1^{er} degré) et de Guyane (mentions MEEF 1^{er} degré, 2nd degré et encadrement éducatif). 66 % des alternants en Guyane dans la mention master MEEF premier degré ont été admissibles au CRPE, soit un quart de plus que ceux qui suivaient le cursus ordinaire. À Créteil, 92 % des alternants ont été admissibles.

Les académies d'Amiens, de Reims et de Versailles ont rejoint le dispositif depuis la rentrée 2016.

La procédure de sélection des candidatures au master MEEF premier degré en alternance est confiée à une commission académique qui examine les dossiers, reçoit l'ensemble des candidats en entretien individuel et se prononce en prenant plus particulièrement en compte leur CV et leur motivation. Si leur candidature est retenue, les étudiants concernés se voient proposer un contrat d'un an durant lequel ils suivent la formation en 1^{ère} année de master MEEF en alternance et exercent à hauteur d'un quart à un tiers de service en situation de responsabilité devant élèves. Les intéressés reçoivent une rémunération correspondant au SMIC. Ils bénéficient d'un tuteur.

Au-delà de l'accueil et de la formation d'apprentis, ces dispositifs sont également l'occasion de renouveler et de diversifier le vivier de recrutement des enseignants, la présentation d'un concours enseignant constituant l'aboutissement logique du parcours d'un EAP ou d'un contractuel alternant.

Familiarisés aux premiers gestes professionnels, ces futurs stagiaires devraient être moins confrontés aux difficultés.

Il convient de préciser que dans le prolongement des travaux déjà entrepris sur **l'élargissement du vivier de recrutement**, le ministère va ouvrir un chantier spécifique de réflexion sur le pré-recrutement dans le courant de l'année scolaire.

L'objectif sera de repérer plus précocement les étudiants dont le talent et les aspirations peuvent les conduire vers le métier de professeur, en les accompagnant progressivement vers ce métier, ce qui leur permettra de se familiariser avec le monde de l'Ecole et de fonder leur choix de carrière sur une expérience concrète.

Enfin, il convient de signaler que la formalisation des procédures de suivi et de repérage des difficultés des stagiaires, préconisée dans la recommandation de la Cour, a constitué l'enjeu premier de l'élaboration de **l'outil d'auto-positionnement à l'entrée dans le métier**, outil développé par la DGESCO en collaboration avec la DGESIP et la DGRH. Sans doute insuffisamment utilisé, il est conçu comme un support permettant d'identifier le degré d'appropriation des exigences raisonnables attendues pour chacune des étapes des débuts de carrière, au regard du référentiel de compétences (arrêté du 1^{er} juillet 2013), de façon à concevoir un parcours de formation individualisé.

Il s'agit d'un aspect systématiquement abordé dans le cadre des entretiens d'accréditation, afin que la formalisation du suivi devienne effective au profit d'une individualisation des parcours.

Le repérage des difficultés suppose qu'une norme de référence soit établie. En l'état, l'outil d'auto-positionnement pourrait être affiné afin que des attendus à l'issue de la formation en Master 2 soient précisés, selon une échelle à plusieurs niveaux associant un degré de maîtrise des compétences professionnelles requises et un descriptif permettant de juger de leur acquisition par l'enseignant entrant dans le métier.

Une réflexion est engagée par le ministère chargé de l'éducation nationale à ce sujet.

La Cour préconise de « *développer la bivalence et la polyvalence dans les parcours de licence, proposer des licences combinant une majeure et une mineure pouvant relever d'UFR différentes, et offrir aux étudiants de licence des modules de formation de nature à éclairer leur orientation vers les métiers de l'enseignement* » (*recommandation n° 5*).

La pluridisciplinarité des parcours de formation des étudiants est dès à présent prévue par la réglementation. L'article 15 de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master prévoit ainsi que l'architecture des parcours types en licence est élaborée par les établissements, au sein de leur offre de formation, conformément aux principes suivants :

- en début de cycle, tout étudiant doit pouvoir bénéficier d'une organisation donnant accès à plusieurs mentions de licence ou de licence professionnelle ;
- cette organisation repose sur des équipes pédagogiques pluridisciplinaires ; cette organisation permet à tout étudiant, en cours de cycle et au plus tard à la fin du semestre 4 du cycle licence, de retarder ou de modifier le choix de sa mention de licence ou de licence professionnelle en lien avec son projet personnel et professionnel en gardant le bénéfice des crédits ECTS acquis. Cette organisation se traduit donc par un socle commun défini en termes de compétences suffisantes pour permettre ces réorientations ;
- tout étudiant bénéficie de paliers d'orientation lui permettant, sur la base des connaissances et des compétences qu'il a acquises, de rejoindre soit l'un ou l'autre des parcours types de la formation en question, soit une autre formation dans l'hypothèse où celle dans laquelle il est engagé se révélerait ne pas ou ne plus correspondre à son projet.

La logique qui préside à la spécialisation progressive instaurée par la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR) est de ne pas enfermer les étudiants de licence dans des parcours tubulaires.

La spécialisation progressive permet d'envisager soit des parcours-types identifiés comme préparant à un master MEEF, soit des cursus de licence organisés en majeure / mineure(s), la(es) mineure(s) pouvant être de la préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement. Ces offres sont en cours d'élaboration et/ou de déploiement partout sur le territoire, même si les situations varient en fonction des établissements et/ou des champs disciplinaires.

Là encore, les services ministériels sont attentifs à la présence, dans les dossiers d'accréditation des ESPE et des établissements d'enseignement supérieur délivrant le diplôme national de licence, de projets solides en matière de mise en œuvre de la préprofessionnalisation en licence.

Les réflexions, lancées par la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et l'innovation en mars 2018, sur les évolutions du premier cycle de l'enseignement supérieur et en particulier la licence devraient conforter l'accompagnement vers la professionnalisation des parcours de licence, dans laquelle les métiers de l'éducation et de la formation ont toute leur place.

Par ailleurs, le comité de suivi de la réforme des enseignants et des personnels d'éducation prévoit la publication prochaine d'un rapport consacré à la polyvalence des professeurs des écoles, sur lequel il sera possible de s'appuyer.

L'ajout de modules de formation concernant les métiers de l'enseignement appelle plusieurs remarques :

- tout d'abord, les contenus de formation (licence, master) ne sont pas définis nationalement mais relèvent de l'autonomie des universités ;
- les universités disposent de services dédiés à l'orientation des étudiants ;
- l'intégration de modules de préprofessionnalisation aux formations de licence est relativement généralisée ; elle permet d'offrir aux étudiants un panorama des métiers plus large.

Le développement d'offres de préprofessionnalisation en licence est à l'œuvre sur l'ensemble du territoire. Plus largement, l'élaboration collective par les partenaires des projets ESPÉ d'un continuum de formation des personnels enseignants et d'éducation, à partir de la licence et tout au long de la vie, est en cours. En outre, les universités organisent, souvent en lien avec les référents des services académiques, des actions de sensibilisation en présentant les métiers du professorat dans les lycées.

Au niveau national, outre l'accompagnement dans le cadre de la procédure d'accréditation, un séminaire a été organisé par l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) en 2016-2017 sur le thème du continuum de formation des enseignants et personnels d'éducation. Ce séminaire a rassemblé des représentants d'ESPÉ (directeurs et leurs adjoints en charge de la formation), des représentants des universités impliqués dans la construction des offres de formation initiale et continue, des responsables académiques de formation, des inspecteurs chargés des relations avec l'enseignement supérieur, des chefs d'établissement et des formateurs de formateurs des premier et second degrés.

Ces moments de regroupement de l'ensemble des acteurs concernés ont permis de renforcer la synergie entre les équipes sur ces questions et de faire émerger des pistes de développement du continuum de formation.

Enfin, la Cour préconise de « *placer les épreuves d'admissibilité en fin de licence, asseoir davantage les épreuves d'admission, qui seraient placées au cours de l'année de M1, sur des enseignements de professionnalisation* » (**recommandation n° 6**).

La réflexion reste engagée sur le positionnement comme sur la nature des concours, la professionnalisation, ainsi que le soulignent différents rapports, étant un objectif de la réforme, laquelle promeut une formation de master de haut niveau, professionnalisante, adossée à la recherche et intégrant un concours.

Cette réflexion collective sur les concours de recrutement et leur articulation avec la formation de master pourrait contribuer à résoudre la problématique du manque de temps de formation et d'initiation à la recherche, cette dernière étant pourtant essentielle pour l'acquisition d'une posture réflexive permettant d'interroger sa pratique professionnelle tout au long de sa carrière.

Des réflexions sont en cours sur ce sujet entre les directions ministérielles concernées au sein d'un comité associant la CPU (conférence des présidents d'université), la DGRH, la DGESCO, la DGESIP et le Réseau national des ESPE, notamment sur la nature et la place du concours de recrutement, afin que celui-ci joue mieux son rôle de repérage, de qualification et de valorisation des compétences professionnelles attendues à l'entrée dans le métier. Un consensus se dégage progressivement en faveur d'une épreuve d'admissibilité en fin de licence et d'une épreuve d'admission située en M1 ou en M2.

Cependant, ce scénario doit être affiné et son impact étudié, non seulement en termes de coût et de réingénierie des maquettes de licence et de master, mais aussi en termes d'attractivité des parcours de formation pour les meilleurs étudiants.

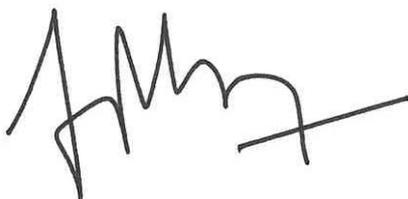
Une mission conjointe IGAENR et CPU est chargée d'apporter son expertise et de formuler des recommandations sur ce sujet.

Il convient toutefois de souligner que si un pré-recrutement devait être mis en place, il sera nécessaire de modifier la réglementation et le programme de chaque concours (soit plus de 200 concours par an pour les CAPES, CAPET et CAPLP).

Or, indépendamment de la modification des statuts des personnels concernés, l'élaboration de nouvelles maquettes de concours demande plusieurs mois (travail en commun avec les présidents de jurys, l'inspection générale et le cabinet du ministre, publication des textes).

En outre, la jurisprudence du Conseil d'Etat insiste sur le délai minimal nécessaire en cas de réforme des concours, lorsque des nouveautés substantielles sont introduites dans les épreuves d'un concours, à travers le report d'une année, à tout le moins, de l'entrée en vigueur de l'arrêté afin de permettre aux candidats de disposer d'un délai raisonnable pour se préparer.

Aussi, même si une décision était prise très rapidement dans ce sens, la mise en œuvre d'une telle réforme ne pourrait être effective, au mieux, que pour la session 2020.



Jean-Michel BLANQUER



Frédérique VIDAL