

Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015

RAPPORT N° 2015-081
Octobre 2015

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

monsieur le secrétaire d'État chargé de l'enseignement
supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

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

Inspection générale de l'éducation nationale

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

**Le suivi de la mise en place
des écoles supérieures du professorat et de l'éducation
au cours de l'année 2014-2015**

Octobre 2015

Pierre DESBIOLLES

Monique RONZEAU

Christophe MARSOLLIER

Dominique FRUSTA-GISSLER

Carole SEVE

Annie GALICHER

Anne SZYMCZAK

Annaïck LOISEL

Christian VIEAUX

Françoise MONTI

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

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

Avec la participation des inspecteurs généraux de l'éducation nationale :

Bernard André ; Pascale Costa ; Yves Cristofari ; Vincent Duclert ; Olivier Grenouilleau ; Brigitte Le Brethon ;
Philippe Le Guillou ; Antoine Mioche ; Paul Raucy ; Florence Smits ; Xavier Sorbe.

SYNTHÈSE

Un bilan qui demeure contrasté : entre consolidation du dispositif et chantiers qui restent à investir	1
--	---

ANNEXES THÉMATIQUES

Annexe 1 : Une gouvernance consolidée qui s'inscrit dans un cadre partenarial complexe	37
Annexe 2 : La recherche en ESPE : entre affichage politique volontariste, structuration amorcée et quête de légitimité.....	67
Annexe 3 : Le double défi de l'alternance intégrative et de la professionnalisation : une dynamique positive à confirmer	91
Annexe 4 : La carte des formations n'est pas encore perçue comme un levier stratégique de mise en œuvre du projet des ESPE	119

SYNTHÈSE

**Un bilan qui demeure contrasté : entre consolidation du dispositif
et chantiers qui restent à investir**

SOMMAIRE

Introduction	1
 1. Un nouveau mode de gouvernance partenarial en cours de construction qui s'éloigne du modèle IUFM	2
1.1. Une gouvernance aujourd'hui stabilisée en grande partie grâce à l'investissement des acteurs institutionnels.....	2
1.2. Un positionnement universitaire qui s'affirme malgré des difficultés de gestion persistantes	3
1.2.1. <i>L'ESPE est progressivement reconnue comme une composante universitaire à part entière à fortes spécificités</i>	<i>4</i>
1.2.2. <i>L'ESPE : une composante qui doit s'inscrire dans une logique de mutualisation et de lisibilité des moyens qui lui sont alloués</i>	<i>5</i>
1.2.3. <i>La question du rattachement des ESPE aux communautés d'universités et établissements (COMUE)</i>	<i>7</i>
1.3. Un dispositif de pilotage essentiel au niveau national comme au niveau des sites mais qui doit évoluer	9
 2. Les leviers d'une mise en œuvre réussie de la réforme des ESPE	10
2.1. La concrétisation du budget de projet devient une priorité.....	10
2.2. La place de la recherche dans la formation des enseignants : une évolution favorable qui se dessine et qu'il faut soutenir.....	11
2.2.1. <i>Des efforts de structuration qui devraient permettre l'émergence d'axes de recherche prioritaires</i>	<i>11</i>
2.2.2. <i>Des enseignants-chercheurs en quête de légitimité, de moyens et de perspectives d'évolution de carrière</i>	<i>11</i>
2.2.3. <i>Un transfert des résultats de la recherche vers les formations encore peu explicite</i>	<i>12</i>
2.2.4. <i>Le mémoire de master est souvent perçu comme un outil de formation à et par la recherche.....</i>	<i>13</i>
2.2.5. <i>Des actions innovantes dont l'impact sur la formation reste à évaluer</i>	<i>14</i>
2.3. Une politique des ressources humaines qui doit s'adapter à des contraintes multiples	14
2.4. Une réforme qui doit être évaluée en temps réel et dans la durée dans le cadre d'un processus qualité généralisé	15
 3. Les nouvelles priorités	16
3.1. Une formation appelée à dépasser le cadre du master MEEF : construire l'articulation entre préprofessionnalisation, formation initiale, formation continue et continuée.....	16
3.2. Le double défi de l'alternance et de la professionnalisation	17

3.2.1.	<i>La nécessité de mettre en place une alternance effective</i>	17
3.2.2.	<i>La mixité des équipes pédagogiques à consolider</i>	17
3.2.3.	<i>La difficile professionnalisation d'un public (plus) hétérogène (que prévu).....</i>	19
3.3.	Identifier les parcours suivis par les étudiants.....	20
3.3.1.	<i>Le concours, pierre de touche du parcours type de formation.....</i>	21
3.3.2.	<i>Des stratégies identifiées par les stagiaires et leurs formateurs lors de la seconde année de master MEEF</i>	22
3.3.3.	<i>Un suivi indispensable des décisions de titularisation et, plus généralement, du parcours des étudiants</i>	23
3.4.	Les angles morts de la réforme : le tronc commun de formation, la formation des professeurs des voies professionnelles et technologiques et la formation continue	23
3.4.1.	<i>Une culture commune toujours en construction</i>	23
3.4.2.	<i>La formation des professeurs des voies technologiques et professionnelles</i>	24
3.4.3.	<i>Une formation continue toujours embryonnaire dans les ESPE.....</i>	25
3.5.	Des équilibres économiques encore fragiles qui nuisent à la lisibilité des objectifs de la réforme.....	26
3.6.	Un projet collectif et évolutif qui doit s'inscrire davantage dans le cadre d'une politique de site universitaire et académique : le contrat de site comme outil de convergence stratégique	27
Conclusion		28
Préconisations.....		29
Annexes thématiques.....		35

Introduction

Le programme de travail annuel 2014-2015 des inspections générales de l'éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) comporte, au titre du suivi des réformes, une mission conjointe portant sur le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Cette mission s'inscrit dans la continuité de celle menée par les inspections générales en 2013-2014¹ qui portait sur la mise en place de la première année des ESPE.

Cette mission se décline autour de quatre thématiques distinctes et complémentaires :

- le pilotage des ESPE ;
- la place de la recherche ;
- la professionnalisation de la formation ;
- la carte des formations concourant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation et notamment la gestion des parcours liés aux concours à faibles flux.

Ces thématiques ont été traitées de façon conjointe dans les ESPE retenues par la mission, représentatives de la diversité à la fois des projets, de leur état d'avancement et des situations académiques et universitaires. La mission a fait le choix de retourner dans les dix académies visitées en 2013-2014 et d'ajouter à cet échantillon cinq académies supplémentaires afin de le compléter. Entre janvier et avril 2014, la mission s'est ainsi déplacée dans près de la moitié des ESPE : Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nantes, Nice, Paris, Rennes, Rouen, Toulouse et Versailles. Elle s'est par ailleurs appuyée sur les données recueillies dans le cadre de la mission menée par l'IGAENR sur le transfert des biens de l'ESPE de Lille à la COMUE Lille Nord-de-France et sur le passage de la COMUE aux responsabilités et compétences élargies².

Préalablement à ces visites, la mission a établi un questionnaire articulé autour des quatre thématiques retenues, les questions relevant de la professionnalisation de la formation portant essentiellement sur la mise en œuvre de la seconde année de master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Ce questionnaire a été envoyé à tous les interlocuteurs de la mission avant les visites en académie. Il a ainsi pu être le support des entretiens menés avec les présidents d'université, leurs équipes de direction et responsables de service, les directeurs, présidents de conseil et équipes de direction des ESPE, les autorités académiques, les corps d'inspection, les enseignants et enseignants-chercheurs des ESPE, les chefs d'établissement, les stagiaires et les étudiants.

La mission a également sollicité, quand cela s'est avéré nécessaire, les correspondants académiques IGAENR et les services de l'administration centrale pour une étude approfondie de points particuliers. Elle a enfin rencontré le président du réseau des ESPE.

¹ Rapport n° 2014-071 « La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation », septembre 2014.

² Rapport n° 2015-038 « Le transfert des biens de l'ESPE de Lille vers la COMUE Lille Nord de France et le passage de la COMUE aux RCE », juillet 2015.

Même si le libellé de la mission confiée aux inspections générales ne comprenait pas l'ensemble des questions liées au suivi des ESPE au cours de l'année 2014-2015 et reposait sur le choix de quatre thématiques jugées prioritaires pour le suivi de la deuxième année d'application de la réforme de la formation des enseignants, la mission s'est naturellement interrogée sur d'autres aspects de la réforme qui dépassent le périmètre ainsi défini et qui conditionnent tout autant la réussite de sa mise en œuvre.

Le présent rapport comprend une synthèse des analyses thématiques effectuées par la mission, synthèse qui se conclut sur une liste de préconisations. Suivent les quatre parties plus spécifiques aux thématiques de la lettre de mission adressée aux inspections générales en début d'année scolaire.

1. Un nouveau mode de gouvernance partenarial en cours de construction qui s'éloigne du modèle IUFM

1.1. Une gouvernance aujourd'hui stabilisée en grande partie grâce à l'investissement des acteurs institutionnels

Après une première année d'existence consacrée essentiellement à la mise en place des instances, les ESPE ont consolidé au cours de l'année 2014-2015 les principaux éléments de leur dispositif de gouvernance et de pilotage, dans le respect des principes de la réforme mais selon des modalités qui peuvent varier sensiblement d'une académie à l'autre. Toutes les instances sont désormais opérationnelles ou en passe de l'être, ce qui est le cas par exemple des conseils de perfectionnement qui n'existent pas encore dans toutes les ESPE, même si leur existence apparaît bien dans les dossiers d'accréditation.

Au-delà des instances prévues réglementairement, de nombreuses instances spécifiques ont été rajoutées au dispositif initial, positionnées au niveau de l'académie ou de l'ESPE : comités de pilotage ou de suivi académiques, commission académique pour les parcours adaptés, commission de coordination pour les formations initiale et continue. L'ensemble du dispositif peut ainsi apparaître complexe et difficile à mettre en œuvre au plan opérationnel : la réalité constatée dans la plupart des académies est que cette complexité est de fait rendue nécessaire par la multiplicité des acteurs et des périmètres d'intervention.

Comme la mission l'avait relevé dans son rapport précédent, les autorités académiques ont très tôt manifesté une volonté d'animer et de copiloter le dossier ESPE considéré comme prioritaire. Le plus souvent, des comités de suivi, de direction ou de pilotage de l'ESPE qui associent les recteurs, les présidents des universités du site, les directeurs d'ESPE, les doyens des IA-IPR, le directeur de la pédagogie du rectorat ont été créés et perdurent aujourd'hui. Les dossiers d'accréditation prévoyaient que ces comités devaient accompagner le projet jusqu'au terme de sa construction et de son inscription dans l'espace de l'enseignement supérieur. En réalité, les recteurs ont continué, au cours des réunions qu'ils organisent régulièrement avec les présidents d'université du site, à suivre ce dossier particulièrement sensible.

En parallèle, des groupes de travail informels impliquant un nombre important de partenaires ont été créés dans de nombreuses ESPE autour de trois grands thèmes : l'architecture générale de la formation, le projet de politique de recherche en éducation, et le projet politique de l'offre de formation.

Globalement, la mission constate s'agissant cette fois de l'ESPE, qu'il existe de fait plusieurs niveaux de pilotage :

- l'équipe de direction de l'ESPE, sous l'impulsion de son directeur, et avec l'aide des corps d'inspection, qui consacre des temps de réflexion spécifiques au bilan de la formation et à la préparation du renouvellement de l'accréditation ;
- les conseils (conseil d'école – CE et conseil d'orientation scientifique et pédagogique – COSP) et particulièrement le COSP qui associe directement les doyens des corps d'inspection et le directeur de la pédagogie aux réflexions sur le fonctionnement de l'ESPE et les orientations pédagogiques et organisationnelles à mettre en œuvre ;
- le département, qui est, pour le premier degré, le cadre territorial d'un dialogue de proximité régulier entre les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), les inspecteurs de l'éducation nationale adjoints (IENA) et les antennes de l'ESPE.

Cette diversité se reflète aussi dans les organigrammes des ESPE dont la structure se situe entre héritage de l'ex-IUFM et prise en compte des conséquences de la réforme de 2013, ce qui localement peut conduire à des organigrammes qui, pour certains, diffèrent peu de ceux de la période précédente ou, pour d'autres, se caractérisent par une lourdeur et une complexité peu propices à la lisibilité de l'organisation.

La place prépondérante de l'équipe de direction apparaît désormais très clairement, confortée par l'existence du Réseau des directeurs d'ESPE qui exerce un rôle fédérateur reconnu au plan local comme au plan national, d'impulsion et de réflexion, mais aussi de relais d'informations et de bonnes pratiques entre les différentes catégories d'acteurs. L'enrichissement mutuel entre les membres des équipes de direction est également nourri par leurs rencontres nationales, à l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR³), lors de manifestations scientifiques, de rencontres collectives.

Au-delà de ce pilotage institutionnel qui fonctionne désormais dans de bonnes conditions, c'est bien davantage la faiblesse et/ou la complexité du portage politique du projet ESPE qui est le plus souvent à l'origine des tensions qui perdurent dans certaines académies. Plusieurs facteurs cristallisent ces tensions : la question des moyens, qui sera abordée plus en détail, la logique de territoire pédagogique qui prévaut dans le premier degré et la philosophie générale du projet qui correspond plus à une logique d'établissement que de formation. Toutes ces interrogations sont au cœur des débats actuels et appellent des réponses précises qui peuvent toutefois être différentes selon les sites, cette différenciation s'expliquant notamment par le contexte universitaire singulier dans lequel se trouve placée chaque ESPE.

1.2. Un positionnement universitaire qui s'affirme malgré des difficultés de gestion persistantes

La période de deux ans qui vient de s'achever a permis, non sans difficultés, l'installation progressive des ESPE dans un paysage universitaire lui-même en forte évolution. Si ce positionnement n'est pas encore totalement et également reconnu sur l'ensemble des sites, de nombreux signes positifs

³ École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

marquent la période récente et conduisent à relativiser les quelques situations de « résistance » qui subsistent dans certaines académies. Il n'est pas inutile de rappeler à nouveau que la loi de juillet 2013 a clairement porté le choix d'une ESPE composante intégrée à une université ou à un regroupement d'universités.

Toutefois, la situation de l'ESPE peut varier considérablement selon différents critères :

- les caractéristiques disciplinaires de l'université de rattachement, qui peut ou non regrouper l'essentiel des ressources nécessaires à la formation des enseignants ;
- le nombre d'universités partenaires sur le site ;
- les processus de fusion entre universités déjà menés à leur terme ou en préparation ;
- l'existence d'une (ou plusieurs) COMUE et le transfert éventuel de l'ESPE à celle(s)-ci ;
- les conséquences de la réforme territoriale à venir sur des rapprochements éventuels entre ESPE, ou tout au moins, sur des modes de collaboration renforcée.

1.2.1. L'ESPE est progressivement reconnue comme une composante universitaire à part entière à fortes spécificités

La question de la reconnaissance de l'ESPE comme une composante universitaire à part entière, forte de ses spécificités et légitime à assurer la maîtrise d'ouvrage de la formation initiale et continue des enseignants sur l'ensemble du site, ne va pas de soi et a pu provoquer ici ou là des crispations, voire des tensions.

Toutefois, la dynamique créée par le processus d'accréditation des ESPE, puis par la mise en œuvre de la première année, a été le plus souvent confortée au cours de l'année 2014-2015, en particulier dans le cadre des travaux des comités de suivi ou de pilotage mis en place dès l'origine par les recteurs et regroupant l'ensemble des partenaires universitaires concernés. La régularité et la qualité des relations institutionnelles nouées à cette occasion, notamment entre les trois principaux partenaires (recteur, président de l'université intégratrice, directeur de l'ESPE), ont permis d'impulser et de réguler les actions à engager, malgré un contexte complexe de multipartenariat qui ne favorisait pas nécessairement la prise de décision.

Dans les principaux points d'achoppement déjà relevés l'an dernier par la mission, demeure la question des modalités d'inscription et de la répartition des droits d'inscription des étudiants aux formations MEEF, que celles-ci soient ou non dispensées à l'ESPE. Si le principe d'une inscription pédagogique obligatoire à l'ESPE est clair dans sa formalisation, comme l'avait rappelé la DGESIP en mars 2014, les constats opérés par la mission révèlent une grande disparité de pratiques, qui nuisent à la traçabilité et au suivi de l'ensemble des étudiants inscrits dans des parcours MEEF. En particulier, les choix relatifs aux inscriptions administratives de ces étudiants opérés par les établissements universitaires rendent difficiles les discussions sur les principes de reversement de droits entre les différentes catégories d'intervenants, notamment à l'égard des autres partenaires universitaires.

D'une façon générale, l'absence de données fiables et exhaustives concernant tant les étudiants que leurs parcours et leurs résultats aux concours demeure une source de difficulté non négligeable pour le pilotage des ESPE et, au-delà, de la réforme. Il convient en effet de rappeler que les bases de

données existantes ne permettent pas actuellement le croisement des statistiques relatives à l'inscription des étudiants (via la remontée des fichiers SISE⁴ par les universités à l'administration centrale) avec celles des inscrits⁵ aux différents concours de recrutement. De nombreuses voix se sont déjà étonnées de cette difficulté persistante à lever ce qui apparaît avant tout comme un obstacle d'ordre technique mais qui perdure depuis deux ans. La mission souligne à son tour l'importance de ce sujet : il est urgent si l'on veut construire des analyses fiables et partagées sur les effets de la réforme, que le ministère engage une démarche spécifique avec l'ensemble des directions concernées (DGRH / DGESIP / DGESCO / DNE / DEPP) en vue notamment de construire un dispositif de suivi des parcours et des résultats aux concours des étudiants inscrits en MEEF. L'utilisation de l'INE⁶ au moment de l'inscription des candidats aux concours est une piste qui doit être explorée.

1.2.2. L'ESPE : une composante qui doit s'inscrire dans une logique de mutualisation et de lisibilité des moyens qui lui sont alloués

Conformément aux dispositions de l'article L. 721-3 du code de l'éducation, « chaque ESPE dispose, pour tenir compte des exigences de son développement, d'un budget propre intégré (BPI) au budget de l'établissement public dont elle fait partie ». Ce BPI permet d'identifier les moyens de la composante ESPE consacrés au projet collectif de la formation des enseignants.

Le statut de composante interne de l'ESPE a entraîné dans la plupart des établissements un traitement semblable à celui réservé aux autres composantes de l'université de rattachement, en particulier dans les domaines de l'allocation des moyens et de l'élaboration du budget, ce qui a pu susciter certaines difficultés ou incompréhensions lorsque les conséquences de ce traitement de droit commun s'inscrivaient dans une politique de restriction budgétaire ou de retour à l'équilibre financier.

Si les statuts de plusieurs universités prévoient la passation d'un contrat d'objectifs et de moyens (COM) destiné à fixer, sur la base d'indicateurs partagés, les objectifs de performance attendus de l'ESPE en fonction des moyens alloués en ressources humaines, en crédits de fonctionnement et d'investissement, la mission a pu constater que leur rédaction et leur mise en application ont bien du mal à se concrétiser, dans l'attente des clarifications financières rendues nécessaires par la situation financière de certains établissements universitaires. Néanmoins, certaines universités ont mis en place des procédures destinées à dégager les éléments objectivés d'un véritable dialogue de gestion avec l'ESPE, en particulier avec des fiches de caractérisation dans les domaines de gestion les plus sensibles comme les finances et la gestion des ressources humaines (GRH).

Dans le cadre de l'anticipation de la mise en place de la nouvelle gestion budgétaire et comptable publique (GBCP) au 1^{er} janvier 2016, plusieurs actions ont en effet été développées cette année dans les universités et seront poursuivies en 2015-2016 en matière de GRH, notamment pour renforcer le pilotage de la masse salariale (états de services des enseignants / suivi de la consommation des emplois et des charges / fiabilisation des données concernant les emplois et les effectifs etc.). Les ESPE ont naturellement vocation à s'inscrire dans cette démarche.

⁴ SISE : système d'information sur le suivi de l'étudiant à partir des inscriptions en université.

⁵ Application OCEAN qui permet de vérifier les critères administratifs d'inscription des candidats.

⁶ INE : identifiant national étudiant unique.

Le budget de l'ESPE s'inscrit dans une double logique : celle d'une composante interne à l'université et à ce titre soumise aux contraintes budgétaires de celle-ci, et celle d'un projet plus vaste à l'échelle du site, qui donne de la visibilité aux moyens mis dans la formation des enseignants par l'ensemble des partenaires impliqués (universités du site / autres établissements d'enseignement supérieur / académie / collectivités territoriales). En principe, chacun de ces partenaires reste totalement maître de la mobilisation des budgets qu'il affecte à l'ESPE.

En tant que composante universitaire, certaines ESPE ont nettement affiché leur volonté de ne pas être seulement une instance de coordination, mais de s'appuyer sur leur statut « spécifique » pour accomplir au mieux leur mission de maître d'ouvrage de la formation des enseignants dans l'académie. Les possibles conflits de gouvernance entre d'une part une ESPE qui représente un périmètre d'intervention impliquant l'ensemble des partenaires associés à la formation des enseignants, bien plus large que celui qui découle de son statut de composante interne et, d'autre part, des partenaires universitaires multiples dont l'un d'entre eux, en sa qualité d'établissement de rattachement, a seul juridiquement le dernier mot, peuvent parfois inquiéter les différents acteurs concernés. Certains n'hésitent pas à revendiquer une plus grande autonomie budgétaire, plus conforme à la spécificité de leur modèle de fonctionnement.

La mission rappelle à cet égard que des instruments permettant de clarifier le mode d'allocation des ressources à une composante et de suivre leur utilisation en lien avec des objectifs définis en partenariat dans le cadre d'un dialogue de gestion approfondi existent déjà dans les universités : ce sont les contrats d'objectifs et de moyens (COM) qui constituent un outil de pilotage interne et de suivi de gestion efficace dès lors qu'il s'appuie sur des données et indicateurs validés d'un commun accord, comme l'exemple des IUT – qui en ont été les premiers bénéficiaires – l'a montré. La mission ne peut qu'encourager les universités intégratrices à conclure de tels contrats avec pour objectif l'élaboration d'un budget de l'ESPE à coût complet, incluant la masse salariale qui lui est affectée. Ceci n'implique pas que la gestion de ce budget soit effectuée en comptabilité distincte, mais serait de nature à favoriser la traçabilité des moyens alloués à l'ESPE au niveau de son établissement de rattachement et, au-delà, de l'ensemble des partenaires contributeurs au sein du budget de projet.

La mission recommande qu'une réflexion soit engagée, notamment au sein du Réseau des ESPE, sur une adaptation du contenu des COM, sur le modèle des contrats applicables à d'autres composantes à statut particulier comme les IUT⁷, afin de mieux prendre en compte la demande de clarification des ESPE. Ces dernières doivent se voir davantage reconnues dans leur rôle d'interface entre des partenaires nombreux, relevant de cultures et de pratiques différentes en matière de pilotage et de gestion.

Parallèlement, un travail doit être lancé avec les ESPE, les rectorats, la DGESIP et la Conférence des présidents d'université (CPU) sur la transparence et la traçabilité des moyens affectés à la formation des enseignants, tous les interlocuteurs de la mission ayant insisté sur leur difficulté à calculer des coûts complets qui traduisent l'effort consenti par les acteurs académiques et universitaires au profit des ESPE, transparence qui permettrait d'une part, de réguler plus efficacement le système en fonction des apports respectifs et, d'autre part, de tempérer les revendications des autres composantes universitaires qui répugnent à consentir des moyens supplémentaires à l'ESPE jugée par ailleurs bien dotée.

⁷ Décret n° 2014-825 du 21 juillet 2014 relatif aux contrats d'objectifs et de moyens des IUT.

Dans cette perspective de régulation, plusieurs pistes peuvent être explorées : l'ajustement des maquettes des formations, l'intégration du coût du référentiel d'activités, un ajustement plus fin des apports académiques aux besoins constatés (pour les services en temps partagé notamment), l'harmonisation des règles en matière d'échanges de services entre universités partenaires, de comptabilisation des heures de cours complémentaires, la définition de critères communs pour évaluer le coût globalisé du tutorat mixte. La cohérence de la gestion des heures d'enseignement au regard de la carte des formations⁸ portées par l'ESPE, les UFR disciplinaires et les universités partenaires doit en particulier faire l'objet d'un travail spécifique en vue de dégager de nouvelles marges de manœuvre dans un contexte de contraintes budgétaires fortes et de hausse significative des effectifs étudiants.

La mission préconise également d'étudier la faisabilité d'une cartographie des activités concourant à la formation des enseignants, sur le modèle développé par l'IGAENR en 2013 de la cartographie économique des activités des universités. Cet outil méthodologique appliqué et adapté aux ESPE pourrait permettre de lever certaines des critiques entendues à propos des budgets de projet, dont la concrétisation peine à émerger.

La cartographie serait en effet de nature d'une part à intégrer la dimension pluriannuelle dans la construction du projet de l'ESPE et, d'autre part, à faciliter l'identification des moyens (charges et ressources) consacrés par chaque institution partenaire au financement de ses activités définies par grands domaines d'intervention (formation initiale / recherche / formation continue).

1.2.3. La question du rattachement des ESPE aux communautés d'universités et établissements (COMUE)

Le sujet spécifique du rattachement des ESPE aux COMUE, qu'il ait été traité dès l'accréditation des ESPE⁹, ou qu'il se pose aujourd'hui pour répondre à un contexte local, soulève encore de nombreuses interrogations, même si les obstacles administratifs et réglementaires qui freinaient jusqu'alors la mise en œuvre effective du transfert des ESPE vers les COMUE ont été en grande partie levés au cours de ces derniers mois. Les COMUE sont en effet désormais opérateurs de l'État et peuvent à ce titre demander à bénéficier des responsabilités et compétences élargies (RCE) prévues par la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités dite loi LRU.

Le transfert des personnels et des biens doit être précédé de nombreuses consultations des instances concernées (conseil d'administration et comité technique de l'université de départ et de la COMUE notamment), de l'exercice de leur droit d'option par les personnels de l'ESPE. Il suppose également que soient fixées, préalablement et d'un commun accord entre l'université intégratrice et la COMUE, les modalités du transfert (calendrier – arrêt des comptes – organisation des élections). Il s'agit en l'espèce d'un processus long, complexe, qui doit être anticipé et préparé avec rigueur, ce qui explique en partie le fait qu'à ce jour aucune opération de transfert d'une ESPE vers une COMUE n'ait pu être menée à son terme.

L'intégration d'une ESPE au sein d'un EPSCP qui ne serait pas une université mais un regroupement d'établissements suppose de plus un fort consensus politique autour du projet porté par l'ESPE tout

⁸ Voir rapport IGAENR n° 2014-035 de juin 2014 sur *la gestion des heures d'enseignement au regard de la carte des formations supérieures*.

⁹ Trois ESPE ont été créées et accréditées en 2013 au sein d'une communauté d'universités et établissements à Lille, Montpellier et Rennes.

comme sur le positionnement de celle-ci à l'égard des universités du site, ce qui n'est pas sans soulever quelques interrogations pour certains sur le risque d'un retour à une formation des maîtres coupée du terrain, isolée sinon autonome, en particulier dans le domaine de la recherche. De même, l'articulation entre le projet stratégique de la COMUE et le projet de l'ESPE en matière de formation des enseignants va nécessiter un travail spécifique en particulier avec les partenaires non universitaires de la COMUE, qui risquent de ne pas adhérer spontanément aux objectifs définis dans un périmètre éloigné de leurs préoccupations.

Les conditions d'une intégration réussie de l'ESPE dans une COMUE renvoient par ailleurs à la structure même de la COMUE et à sa capacité à assumer sans risque les nouvelles compétences qui lui auront été dévolues par le passage aux responsabilités et compétences élargies. Or, les organisations mises en place au niveau des COMUE sont aujourd'hui pour la plupart embryonnaires et n'intègrent aucune autre composante universitaire. La réflexion sur la structure-cible souhaitable pour les futures COMUE intégratrices d'une ESPE est balbutiante, en particulier en termes de fonctions support. Il est certain que sur ce dernier point les ratios comparables appliqués aux universités ou aux organismes de recherche aboutissent, appliqués aux COMUE, à des services support surdimensionnés et sur-dotés en ETP (équivalents temps plein), même en tenant compte en cas d'intégration d'une ESPE, de leurs contraintes spécifiques de gestion notamment dans les domaines de la scolarité et du patrimoine.

En fonction des solutions qui seront retenues le moment venu, en termes d'organisation interne, sur les sites concernés par l'hypothèse d'une telle intégration, la mission souligne la nécessité d'explorer systématiquement la piste de la mutualisation avec l'ensemble des partenaires universitaires, par exemple en matière de stratégie immobilière, de schéma directeur numérique ou de développement de systèmes d'information. Il est probable en effet que la COMUE, au moins dans une première phase, restera une structure fédérale *monocomposante*, même si d'autres missions transversales entraînant des transferts de compétences pourront lui être confiées. En tout état de cause, c'est avant tout le consensus politique obtenu sur le projet et le niveau d'intervention de la COMUE (coordination ? régulation ? gestion ?) qui déterminera les organisations et les transferts de compétences nécessaires, en particulier en cas de demande de passage aux RCE.

Pour l'ensemble de ces raisons, il apparaît indispensable de traiter la question de l'intégration des ESPE dans les COMUE après un travail préalable de diagnostic juridique, administratif et financier adossé à une concertation de nature stratégique et politique¹⁰ entre tous les acteurs du site, y compris dans l'hypothèse où cette intégration aurait déjà été actée dans son principe au moment de l'accréditation de l'ESPE. En tout état de cause, la mission estime prématuré, sauf cas exceptionnel¹¹, le transfert des ESPE dans les COMUE, notamment en l'état actuel des services support mis en place, surtout si cette intégration est destinée, comme le suggèrent certains, à leur conférer une autonomie accrue pouvant aller jusqu'à la reconnaissance d'un statut plus protecteur, comme celui d'établissement public, devenant alors membre de la COMUE à part entière. Certaines voix se font entendre aujourd'hui pour défendre cette hypothèse qui en tout état de cause nécessiterait une modification de la législation en vigueur, estimant que ce retour à la situation antérieure

¹⁰ Dans les sites comme Bordeaux et Montpellier, où s'est réalisée une fusion partielle des universités, le maintien des ESPE dans l'université fusionnée apparaît comme une solution largement préférable à celle du transfert à la COMUE, même si ce transfert est inscrit dans le dossier d'accréditation.

¹¹ Le transfert des moyens de l'ESPE de Lille vers la COMUE Lille Nord-de-France fait l'objet actuellement d'une expérimentation, dont il conviendra de tirer tous les enseignements.

d'indépendance statutaire des IUFM¹² serait la solution à apporter au risque de balkanisation ou de mainmise des universités sur leur fonctionnement et leurs moyens.

La mission note que les défenseurs de cette thèse n'apportent pas de réponse sur les autres risques potentiels non moins importants d'une telle option et qui ont en grande partie inspiré les auteurs de la réforme de juillet 2013 : celui de l'isolement des écoles à l'égard du terrain, d'une part, compte tenu de l'éloignement et de la faiblesse relative de la structure COMUE telle qu'elle existe aujourd'hui et d'autre part, à l'égard des universités et du monde de la recherche. Il lui semble plus approprié de renforcer les conditions d'un meilleur positionnement des ESPE au sein de leur université de rattachement en veillant à en définir les modalités sur la base d'un travail mené avec la CPU, le MENESR et le réseau des ESPE.

Par ailleurs, le sentiment général d'une lassitude évidente à l'égard des nombreuses réformes qui se sont succédé dans un laps de temps très court dans le champ de la formation des enseignants ne peut qu'inciter à la plus grande prudence à l'égard de toute nouvelle réforme institutionnelle remettant en cause, sans réel bilan sur la durée, les principes mêmes de celle de 2013.

1.3. Un dispositif de pilotage essentiel au niveau national comme au niveau des sites mais qui doit évoluer

La nécessité de la poursuite d'un pilotage et d'un suivi sur la durée de la réforme de la formation des enseignants s'est imposée cette année et ce à tous les niveaux de mise en œuvre :

- au niveau des académies, la mission a pu constater à quel point les instances statutaires ou informelles constituées par les recteurs avaient joué et continuaient à jouer un rôle majeur dans le suivi et la régulation du système ;
- au niveau des universités, le mode de pilotage, souvent initié par l'université intégratrice, se heurte à davantage de difficultés qui peuvent varier considérablement d'un site à l'autre en fonction notamment du nombre de partenaires universitaires impliqués. Néanmoins, même si ces difficultés ne sont souvent que le reflet des tensions qui affectent la structuration du territoire universitaire, et ce bien au-delà de l'ESPE, des modalités nouvelles de collaboration et de suivi se développent et s'inscrivent dans la logique d'une évaluation partagée des résultats de la réforme ;
- au niveau national, le comité de suivi de la réforme présidée par le recteur Daniel Filâtre a poursuivi sa mission cette année et l'articulation entre les trois directions d'administration centrale (DGESCO / DGESIP / DGRH) sur le dossier ESPE s'est effectuée au sein d'un comité de pilotage (COFIL) aux travaux duquel les deux inspections générales (IGAENR et IGEN) ont été associées dans le cadre de leur mission de suivi annuelle. Au rôle d'animation du travail commun entre les trois directions s'ajoute pour le COFIL le lien permanent à assurer avec les directeurs d'ESPE, mais aussi la diffusion des bonnes pratiques et des résultats des groupes de travail mis en place cette année avec les VPCFVU (vice-présidents de commission de la formation et de la vie universitaire) ou la CPU par exemple.

¹² Les IUFM, jusqu'à la réforme d'avril 2005 et leur intégration dans les universités, bénéficiaient du statut d'établissement public à caractère administratif (EPA).

Il faut ainsi saluer le fait que le COPIL se soit saisi de sujets qui nécessitaient une approche transversale, via le travail mené avec la CPU, les VPCFVU, les responsables d'ESPE, les académies et les directions pour les futurs lauréats du concours 2015 titulaires d'un MEEF 2, travail qui a abouti à une note cosignée par les trois directions générales (DGRH, DGESCO, DGESIP) sur les parcours adaptés, et diffusée à tous les directeurs d'ESPE en mai 2015. Plusieurs groupes de travail coordonnés par le COPIL ont ainsi permis de faire progresser l'instruction de thématiques spécifiques tout comme l'harmonisation des textes entre les directions ; en revanche, la mission ne peut que regretter la publication tardive de textes réglementaires pourtant instruits et rédigés en mode collaboratif bien en amont au sein du même COPIL, ce qui révèle des marges de progrès importantes dans la méthode de travail utilisée.

L'évaluation des effets produits par la réforme à l'issue de ses deux années d'existence et la nécessaire prise en compte des remontées du terrain conduisent aujourd'hui à s'interroger non sur le principe d'un pilotage resserré mais plutôt sur l'efficacité du dispositif de pilotage actuel, ou tout au moins sur son évolution au regard des objectifs affichés par les ministres. Ainsi, si certains estiment que les travaux du COPIL ont progressivement perdu en réactivité, la raison en est sans doute l'absence d'une représentation des directions au niveau pertinent permettant aux participants d'engager véritablement leur direction sur les orientations en discussion.

L'une des voies pour dépasser ces difficultés opérationnelles consiste probablement à rendre plus étroit et régulier le portage politique de la réforme qui doit se traduire, dans la durée, selon des modalités pérennes, par un suivi du travail collaboratif entre les directions impliquées, cette inflexion n'étant toutefois pas de nature à remettre en cause l'existence même d'une structure de pilotage au niveau ministériel.

2. Les leviers d'une mise en œuvre réussie de la réforme des ESPE

2.1. La concrétisation du budget de projet devient une priorité

Le budget de projet, tel qu'il se présente aujourd'hui dans la plupart des ESPE, reste très en deçà des ambitions des auteurs du concept, dans la mesure où il ne remplit pas encore son rôle d'outil stratégique et fédérateur. Issu le plus souvent d'un long processus de recherche de compromis difficilement obtenu entre l'ensemble des partenaires, il peine à dépasser la simple juxtaposition des contributions respectives et des charges déclarées par les partenaires universitaires, d'une part, et par les académies, d'autre part. L'articulation avec l'offre de formation n'est pas toujours explicite, le périmètre pris en compte n'est pas toujours complet puisque il est rare qu'y figurent la formation continue ou la formation des formateurs.

Les modalités de calcul des différentes contributions sont également au cœur du sujet : hétérogènes, sans unité de compte commune, en particulier pour la prise en compte des temps de service différents selon le statut des enseignants, reposant sur des données issues de systèmes d'information non interopérables. Le réseau des ESPE souligne à juste titre la nécessité d'avancer sur la définition d'un mode de calcul à coût complet incluant la masse salariale et des critères de répartition des charges partagés entre tous les acteurs. La mission juge essentiel que des progrès significatifs et rapides soient réalisés sur cette question qui devient d'autant plus prioritaire que les effectifs connaissent à cette rentrée une forte croissance. Pour répondre efficacement à cet objectif, elle souligne enfin que les travaux qui vont être engagés devront impérativement être coordonnés

et impliquer tous les acteurs concernés, du côté universitaire comme du côté académique. Ils devront aussi s'appuyer sur des données actualisées provenant, d'une part, de l'exécution des BPI des ESPE au titre des exercices 2014 et 2015, et, d'autre part, du bilan des conventions de partenariat conclues entre les académies et les ESPE.

2.2. La place de la recherche dans la formation des enseignants : une évolution favorable qui se dessine et qu'il faut soutenir

2.2.1. Des efforts de structuration qui devraient permettre l'émergence d'axes de recherche prioritaires

Dans certaines des ESPE visitées, la recherche en et sur l'éducation est en cours de structuration. Des « commissions recherche » réunissant des représentants de tous les partenaires concernés par le volet recherche de la formation ont été installées afin d'enrichir la réflexion et d'être force de proposition ou d'appui à des actions impulsées par l'ESPE. Des structures fédératives de recherche se mettent en place, qui permettent de créer des réseaux d'enseignants-chercheurs travaillant sur des thématiques certes distinctes, relevant parfois de différentes disciplines, mais ayant toutes en commun d'être en relation avec l'éducation.

De nouvelles collaborations se créent, entre enseignants-chercheurs de différents laboratoires ou entre enseignants-chercheurs et acteurs académiques, des séminaires se mettent en place, des perspectives d'appels à projets, aujourd'hui à une échelle locale plus que nationale, se dessinent, qui permettront d'identifier des axes prioritaires de recherche autour desquels se fédéreront peut-être davantage d'enseignants-chercheurs, pourquoi pas issus de différents horizons plus disciplinaires.

La valorisation et la diffusion des résultats de la recherche auprès du plus grand nombre sont des préoccupations constantes des interlocuteurs de la mission, elles sont en particulier soutenues par le réseau des ESPE. De l'avis général, l'effort de structuration doit s'accompagner d'un effort considérable de communication. Dans cet objectif, il serait sans doute pertinent qu'au niveau de chaque ESPE chacun puisse avoir accès à la liste des chercheurs et des enseignants-chercheurs des unités de recherche de l'université intégratrice et des universités partenaires, ainsi qu'à celle des thématiques de recherche relatives à l'éducation, ce qui participerait de leur visibilité et favoriserait les mises en réseau. Il faudra sans doute inventer de nouveaux outils de diffusion des résultats de ces recherches (revues, espaces collaboratifs...).

La mission a constaté que le volet recherche de certaines ESPE est soutenu au sein même de l'équipe de direction, qu'une fonction administrative est identifiée en ce sens et que celle ou celui qui assure cette fonction aide à la coordination de la structuration de la recherche en et sur l'éducation, parfois veille à la valorisation des travaux de recherche. Cette configuration est apparue à la mission comme un atout au développement du volet recherche de l'ESPE.

2.2.2. Des enseignants-chercheurs en quête de légitimité, de moyens et de perspectives d'évolution de carrière

Les interlocuteurs de la mission, interrogés sur les objectifs des recherches menées en ESPE ou dans des laboratoires rattachés à une ESPE, répondent qu'il s'agit bien sûr de produire des résultats qui puissent répondre aux questions éducatives (sur les apprentissages, l'évaluation, la pédagogie différenciée...) mais également de donner une plus grande légitimité et reconnaissance scientifique à

cette recherche en, sur et pour l'éducation. Certains des enseignants-chercheurs rencontrés par la mission ont confié leur sentiment que leurs travaux pouvaient être parfois un peu moins bien considérés que ceux issus de laboratoires plus « visibles » au sein de leur université. Attirer des jeunes talents, doctorants, chercheurs et enseignants-chercheurs, leur permettre d'avoir une carrière semblable à celle des universitaires d'autres domaines (en particulier d'avoir plus facilement accès au corps des professeurs des universités sur la base de leur travaux de recherche), attirer, là encore comme dans d'autres domaines, des professeurs d'université pour développer des axes thématiques jugés prioritaires sont également des aspirations que la mission a pu recueillir.

La recherche étant également une question de moyens financiers, soutenir une activité de recherche autour d'axes jugés prioritaires suppose que soit clairement identifiée dans le budget propre intégré et dans le budget de projet la part dédiée à la recherche afin de pérenniser des financements locaux. Une partie de ces moyens pourrait être dévolue au financement d'appels à projets ainsi qu'à celui de thèses ou de stages post-doctoraux, ce qui marquerait une vraie rupture avec les ex-IUFM et enverrait un signal fort à la communauté universitaire. Pour soutenir les équipes de recherche, il n'est pas non plus interdit d'imaginer que, au-delà des soutiens locaux, des appels à projets soient lancés à l'échelle nationale (type ANR) dans le domaine de l'éducation. Des financements européens pourraient également être envisagés, de type « Alliance », spécifiques à la recherche dans ce domaine, qui permettraient de participer au dispositif de coordination des efforts de recherche des états européens. Même si la temporalité du politique n'est pas toujours celle de la recherche, les réformes menées par le ministère de l'éducation nationale ne manquent pas de soulever des sujets sur lesquels les enseignants-chercheurs des ESPE et, plus généralement, tous les acteurs de la formation pourraient s'engager (interdisciplinarité, partage des valeurs de la République...).

2.2.3. Un transfert des résultats de la recherche vers les formations encore peu explicite

Un des objectifs de la réforme est que les résultats de ces recherches nourrissent la formation des futurs professeurs et deviennent, dans les ESPE, sources d'innovations pédagogiques. Cet objectif demeure visiblement un horizon : la mission n'a rencontré que peu de formateurs en ESPE mettant en avant des contenus de formations intégrant des résultats récents de la recherche, peut-être parce que près des deux tiers de ces formateurs ne sont pas des enseignants-chercheurs.

Il ne s'agit pas de comparer le master MEEF à certains masters disciplinaires dont le contenu des enseignements change très régulièrement afin de suivre les évolutions de domaines de recherche et de donner à de futurs doctorants les connaissances nécessaires pour mener un travail de doctorat. Les finalités du master MEEF sont différentes. Cependant, il est possible d'envisager qu'une partie de la formation dispensée dans les ESPE soit au plus proche de ce qui se « produit » actuellement dans les laboratoires, quitte à mutualiser entre ESPE, à s'appuyer sur des formations hybrides ou à distance type M@gistère. À titre d'exemple, un module « court » (deux à trois heures) pourrait donner aux enseignants différents points de vue de la recherche sur une thématique traitée par le programme, une bibliographie, des interviews de chercheurs et ce en formation initiale comme en formation continue.

Les enseignants-chercheurs sont traditionnellement les mieux armés pour ce transfert de résultats récents de la recherche vers l'enseignement. Encore faut-il que leurs sujets de recherche s'y prêtent ou qu'ils aient été recrutés pour cela. On pourrait également imaginer que les autres formateurs de l'ESPE (PRAG, PRCE...) soient eux aussi formés par et à la recherche afin de pouvoir assurer ce transfert. Des espaces de travail collaboratif réunissant des formateurs (ou d'autres professionnels

de l'éducation), des chercheurs et des enseignants-chercheurs pourraient être mis en place dans cet objectif. Dans le cadre de leur projet respectif, tous les acteurs pourraient travailler sur un thème commun, les chercheurs et les enseignants-chercheurs partageant avec leurs collègues « l'état de l'art » sur le thème traité, une distance réflexive et un appui méthodologique. Une des conséquences de cette acculturation à la recherche, et sans doute pas la moindre, serait qu'il deviendrait envisageable que tous les formateurs ESPE puissent accompagner les stagiaires dans l'élaboration de leur mémoire de master.

Des appels à projets définis de manière conjointe par des commissions mixtes ESPE – académie et partenaires associés permettraient d'encourager de telles initiatives autour de différents types de projet : expérimentations en établissement, conception de différents types de ressources à destination des enseignants, pour l'académie ou à diffusion plus large. Là encore, la mission pense à des parcours type M@gistère ou encore à la plate-forme du moteur des ressources pédagogiques numériques du programme national FUN (France université numérique) afin de mettre à disposition des professionnels de la formation et de l'enseignement des ressources produites par la recherche. Répétons-le, le public visé, dans ce cadre, n'est pas que celui des étudiants et des stagiaires, mais également celui des formateurs académiques, qui ne sont que rarement en contact avec la recherche en dehors de leur éventuelle formation à l'ESPE, alors même que tous les acteurs rencontrés s'accordent à affirmer que tous les formateurs ont un rôle essentiel à tenir dans le transfert des résultats de la recherche vers les enseignants, en particulier dans le cadre d'une formation continue encore largement à construire.

Enfin, la valorisation de ce type d'action de transfert des résultats de la recherche vers les enseignements est essentielle, ne serait-ce qu'en explicitant dans les maquettes des formations l'apport de la recherche aux enseignements dispensés.

2.2.4. Le mémoire de master est souvent perçu comme un outil de formation à et par la recherche

Plutôt que celui du transfert des résultats de la recherche via les contenus des enseignements, qui était pourtant un sujet attendu, le sujet le plus fréquemment évoqué par les interlocuteurs de la mission lorsque la question de la recherche et de ses liens avec la formation a été abordée est celle du mémoire de master. Les enseignants-chercheurs rencontrés estiment que la formation à et par la recherche est, en partie, rendue possible par l'élaboration de ce mémoire, qui permettrait aux stagiaires de s'approprier les méthodes de la recherche (recueil et traitement de données, posture réflexive, accès à la complexité...). Si le sujet du mémoire ne rejoint pas systématiquement une problématique professionnelle, il est en revanche souvent en lien avec une des thématiques de recherche de l'encadrant. Il est vrai qu'encadrer un mémoire de master qui porte sur une thématique éloignée de ses propres centres d'intérêt et d'expertise est un exercice délicat et que le nombre d'encadrants potentiels est restreint.

La question de ce mémoire a été largement abordée lors des entretiens menés par la mission, qui a pu constater la grande diversité des attendus comme des modalités d'encadrement, modalités souvent contraintes par le nombre limité d'enseignants-chercheurs susceptibles de l'encadrer. Si des cahiers des charges ont été très souvent rédigés au niveau des ESPE pour en encadrer la forme et le suivi, un document de cadrage national a été parfois souhaité. Les stagiaires rencontrés ont souvent souligné la lourdeur du travail qui leur est demandé, parfois pour s'en plaindre mais également pour

exprimer le regret de ne pas pouvoir y consacrer tout le temps et l'énergie qui leur paraissent indispensables à la l'élaboration de ce mémoire.

2.2.5. Des actions innovantes dont l'impact sur la formation reste à évaluer

La mission a constaté que des actions innovantes visant à renforcer les liens entre recherche et formation se mettent parfois en place ; elles seront explicitées plus loin dans le rapport. Conçus dans certaines ESPE en même temps que se sont mis en place les masters MEEF, ces dispositifs sont souvent le fruit du travail de collectifs associant différents types d'acteurs (formateurs ESPE, corps d'inspection...). Il resterait, et sans doute par ceux-là mêmes qui ont mis en œuvre ces actions, à évaluer leur impact sur la formation des enseignants, notamment en termes de professionnalisation. Ces actions témoignent cependant du dynamisme observé dans plusieurs des ESPE visitées, dynamisme dont on espère qu'il se généralisera, et de l'engagement des formateurs des ESPE, souvent bien décidés à s'emparer voire à créer une place unique à la frontière des domaines de la formation, de la recherche et du monde professionnel.

2.3. Une politique des ressources humaines qui doit s'adapter à des contraintes multiples

La question récurrente de la gestion des ressources humaines dédiées ou concourant à la formation des enseignants demeure très prégnante dans l'approche du dossier des ESPE. La mobilisation d'équipes pédagogiques et de recherche de qualité au service des missions portées par l'ESPE représente un défi majeur, en termes d'évolution des compétences et de professionnalisation des méthodes d'apprentissage.

La formation initiale et, bien davantage encore, la formation continue des enseignants, ne constituent pas encore, loin s'en faut, un levier de gestion des ressources humaines, même si le chantier de modernisation des métiers de l'éducation nationale ouvert il y a deux ans a été l'occasion de réaffirmer l'importance des qualifications nécessaires à l'accomplissement de missions spécifiques pour les enseignants au cours de leur carrière et donc, à ce titre, de la formation continue. De nombreux dossiers ont été ouverts par la DGRH et la DGESCO : identification de parcours de formation continue moyennant une reconnaissance via une procédure de certification pour les maîtres-formateurs, les formateurs académiques, les directeurs d'école, actualisation des formations d'adaptation à l'emploi, publication de référentiels d'activités et de compétences. Des réflexions s'engagent sur une logique de diplomation de personnels inscrits en formation continue par l'ESPE qui leur délivrerait des crédits ECTS¹³. Aujourd'hui, le nombre de formateurs académiques intervenant en ESPE peut varier considérablement d'une académie à l'autre : la participation des professionnels de terrain peut atteindre 25 % de la formation, mais peut aussi se situer très en deçà. Leur rôle doit être reconnu et renforcé au titre de la formation initiale comme de la formation continue, sur la base d'objectifs quantifiés et progressifs.

Du côté universitaire, la question RH soulève d'autres problématiques, compte tenu de la composition actuelle du corps enseignant des ESPE, dans lequel les enseignants-chercheurs (EC) représentent à peine le tiers du total des effectifs. Autre obstacle maintes fois évoqué, la difficile reconnaissance de l'activité d'enseignement dans le recrutement et le déroulement de carrière des

¹³ *European credits transfer system.*

enseignants-chercheurs¹⁴. Par ailleurs, le calcul de la charge de travail d'un enseignant prend en compte une organisation classique de type cours magistral pensé en présentiel / travaux dirigés / travaux pratiques, mode de calcul de plus en plus décalé par rapport aux nouvelles pratiques pédagogiques (enseignement à distance / pédagogie inversée / tutorat / formation par la recherche / production de ressources numériques) qui ont vocation à se développer dans les ESPE.

Des évolutions sur ces différents points sont régulièrement réclamées et devraient progressivement s'imposer, sans nécessairement s'accompagner de moyens supplémentaires, afin de reconnaître et professionnaliser l'activité de formation, ce qui suppose d'agir sur plusieurs leviers : les modalités de recrutement, l'application effective d'un référentiel d'équivalences horaires et d'activités¹⁵ intégrant un volet pédagogique, la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs, leur évaluation individuelle. Dans ce contexte, les ESPE ont un rôle essentiel à jouer dans la structuration de la formation continue des enseignants du supérieur.

2.4. Une réforme qui doit être évaluée en temps réel et dans la durée dans le cadre d'un processus qualité généralisé

Les effets de la réforme de la formation des enseignants doivent être non seulement évalués au fur et à mesure de son déploiement mais aussi à moyen et long termes, dans le cadre d'une politique qualité intégrée au projet de développement de chaque ESPE. Certaines d'entre elles (Clermont-Auvergne, Lille Nord-de-France), se sont déjà engagées dans cette voie : l'une à partir d'une charte de l'évaluation des formations, des enseignements et du fonctionnement qui vise à améliorer les dispositifs pédagogiques existants, à valoriser l'image de l'école et à contribuer à faire évoluer sa gouvernance ; l'autre, à l'aide d'un système de management de la qualité, destiné à améliorer l'ensemble des processus de l'ESPE, les deux démarches s'inscrivant dans la perspective d'une certification de type ISO 9001. Ces deux exemples sont intéressants par l'innovation qu'ils représentent dans les procédures habituellement utilisées au sein des universités en matière de processus qualité appliqués à une composante, puisqu'ils englobent l'ensemble des paramètres, y compris ceux qui touchent au fonctionnement même de la structure.

Qu'il s'agisse de l'organisation de la formation des enseignants entre l'employeur et l'université, entre les différentes composantes impliquées au sein d'une même université ou entre les universités partenaires, l'exigence de qualité doit prévaloir et donner lieu au déploiement de processus bien identifiés et cohérents entre eux.

La mission recommande un accompagnement spécifique des ESPE en vue de leur permettre de s'approprier et de développer des démarches qualité visant à optimiser leur fonctionnement et les pratiques de leurs personnels, notamment en matière de pilotage, de GRH, de gestion et diffusion des données, de partenariat, de communication, d'évaluation et de suivi des étudiants et des stagiaires.

¹⁴ Rapport IGAENR de novembre 2013 : *Des effets de la loi LRU sur les processus de recrutement des enseignants-chercheurs*.

¹⁵ Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 sur les obligations de service des enseignants-chercheurs ; arrêté du 23 avril 2009 relatif au référentiel national d'équivalences horaires.

3. Les nouvelles priorités

3.1. Une formation appelée à dépasser le cadre du master MEEF : construire l'articulation entre préprofessionnalisation, formation initiale, formation continue et continuée

Pour de nombreux interlocuteurs de la mission, s'il était fondé lorsque la réforme a été mise en œuvre, d'insister sur l'ensemble des deux années de master MEEF comme moment privilégié pour développer les compétences professionnelles indispensables aux métiers du professorat et de l'éducation, force est de constater que la formation ne pourra pas à l'avenir se limiter à ce cadre restreint.

La seconde année de master MEEF est en particulier jugée très lourde par les stagiaires (mais aussi leurs tuteurs et formateurs), qui doivent, dans le cadre de l'alternance intégrative, assumer une classe en responsabilité, suivre une formation à l'ESPE et consacrer le temps nécessaire à la préparation et à la rédaction d'un mémoire de master. Dès lors, certains des interlocuteurs de la mission n'ont pas hésité à proposer d'alléger les maquettes de formation en ESPE, par exemple en restreignant le nombre de thématiques abordées, afin de consacrer davantage de temps à d'autres aspects jugés prioritaires de la formation. Parfois même l'idée a été évoquée de diminuer le nombre d'heures dévolues à la formation en ESPE, en particulier lorsque les maquettes actuelles se situent dans la fourchette haute du volume horaire prévu par les textes, et ce afin de laisser davantage de temps aux stagiaires pour leur travail personnel. Il n'a pas échappé à nombre d'interlocuteurs de la mission qu'une réduction du volume horaire des enseignements dispensés à l'ESPE s'accompagnerait d'une réduction des services des enseignants. Lorsque ces derniers ne sont pas en sur-service, cette réduction a pu être envisagée concomitamment à la transformation de postes de PRAG (service d'enseignement annuel de 384 h) en postes de maître de conférences (service d'enseignement annuel de 192 h). Cette transformation, rendue possible typiquement lors de départs en retraite, permet d'augmenter le nombre des enseignants-chercheurs actuellement affecté dans les ESPE, nombre beaucoup plus faible que dans les autres composantes des universités.

Il a sans doute été nécessaire d'attendre que la formation ait été mise en place et vécue pour que le constat d'une formation parfois trop ambitieuse puisse être fait, la confrontation de ce qui avait été pensé à sa mise en œuvre entraînant naturellement des ajustements. Réduire le nombre de thématiques abordées lors du master MEEF ou diminuer le nombre d'heures de formation en ESPE ne signifie pas renoncer à une formation de qualité à condition que la formation se poursuive au-delà de la titularisation, en particulier lors des deux premières années d'exercice, comme cela est déjà le cas dans quelques académies. Les stagiaires rencontrés par la mission ne sont d'ailleurs pas les derniers à le demander, certains même regrettant que ne leur soit pas donnée l'opportunité de poursuivre le travail de recherche initié à l'occasion du mémoire de master auquel ils n'ont pu consacrer le temps qu'il leur paraissait nécessaire. Dans ce cas, une articulation avec la formation initiale est bien sûr indispensable et les jeunes professeurs, éventuellement accompagnés par les corps d'inspection, pourraient eux-mêmes construire à et avec l'ESPE la suite de leur parcours, en fonction d'éventuelles lacunes repérées ou d'approfondissements nécessaires. Un tel continuum de formation, qui se construirait ensuite tout au long de la vie professionnelle des professeurs, nécessite que l'ESPE et les acteurs académiques construisent ensemble la formation sur plusieurs années, en fonction des besoins et des objectifs des uns et des autres.

Il est sans doute tout aussi important que la formation aux métiers du professorat et de l'éducation débute avant le master MEEF, dès la licence. Qu'il s'agisse pour les étudiants de confronter leur représentation de ces métiers à la réalité de la classe, grâce à de courts stages en observation, ou de commencer à développer des compétences professionnelles (disciplinaires ou non disciplinaires) qui leur seront utiles au moment du concours ou durant le master, nombreuses sont les possibilités offertes aux universités pour préparer au mieux leurs étudiants.

3.2. Le double défi de l'alternance et de la professionnalisation

La mission souligne que dans toutes les ESPE visitées, malgré les inévitables difficultés liées à l'organisation complexe de cette seconde année, le processus de professionnalisation de la formation des stagiaires, lauréats des concours, est en cours de construction.

3.2.1. La nécessité de mettre en place une alternance effective

L'alternance intégrative en seconde année de formation ne s'est cependant pas mise en place sans difficultés, en particulier dans le premier degré du fait de spécificités structurelles ou conjoncturelles (mi-temps devant élèves impliquant des emplois du temps particulièrement chargés, sans possibilités d'échanges d'informations avec le professeur titulaire en charge de la classe, tuteur de terrain en général dans un autre établissement, mise en place concomitante de la réforme des rythmes scolaires...). La plupart de ces difficultés pourront sans doute être surmontées. Dans le premier degré, certaines académies ont déjà par exemple prévu une organisation de l'alternance différente, en rassemblant les heures de classe sur des semaines entières. Ailleurs est envisagé, toujours dans le premier degré, un accompagnement de proximité par un professeur de l'école d'affectation, voire son directeur. Cette proximité entre stagiaires et tuteurs de terrain étant plébiscitée dans le second degré, il n'est pas étonnant qu'elle soit un des objectifs de la rentrée prochaine dans le premier degré.

Partout les acteurs s'emparent des possibilités offertes par la réforme, analysent ce qui a été mis en place et préparent déjà les années suivantes, en imaginant d'autres organisations pour tenir compte de spécificités locales, comme par exemple la difficulté à trouver des établissements d'accueil proches de l'ESPE ou encore d'organiser des rencontres régulières entre les divers intervenants qui accompagnent le stagiaire.

Au-delà des aspects pratiques de la mise en place de l'alternance entre deux lieux de formation, avec ses contraintes organisationnelles souvent fortes et chronophages, il n'est pas interdit de s'interroger sur la cohérence entre la formation dispensée en ESPE et l'expérience vécue dans l'établissement d'affectation des stagiaires. En définitive, rares sont les « points de contacts pédagogiques » identifiés par les stagiaires rencontrés entre ces deux temps et ces deux lieux de formation, même si les stagiaires indiquent parfois que le mémoire de master permet de rapprocher les enseignements reçus et le vécu de la classe, lorsque son sujet s'y prête.

3.2.2. La mixité des équipes pédagogiques à consolider

Une des grandes ambitions de la réforme est d'associer, dans la conception de la formation comme dans sa mise en œuvre, tous les acteurs universitaires et académiques. Lors de ses visites, la mission a pu constater que souvent les aspects organisationnels de cette mise en œuvre (organisation de l'alternance par exemple) avaient bénéficié de cette mixité des équipes ou tout du moins d'échanges

constructifs. Le constat est moins positif lorsqu'il s'agit de questions touchant à la formation, par exemple l'accompagnement des stagiaires ou leur évaluation.

3.2.2.1 Un tutorat mixte qui reste souvent à construire

Ces regards croisés entre stagiaires, tuteurs de terrain, tuteurs ESPE, chefs d'établissements, corps d'inspection sont pourtant indispensables à l'instauration du tutorat mixte voulu par la réforme. Cependant l'organisation de rencontres pluripartites relève souvent de l'exploit. Pour pallier cette difficulté, certaines ESPE ont développé des outils de suivi numériques qui permettent d'échanger des informations (comptes-rendus de visites, rapport d'autoévaluation, questions-réponses...) et, en définitive, de mettre en place un accompagnement différencié des stagiaires. La mission a pu constater que cet accompagnement différencié tient souvent compte du parcours antérieur du stagiaire et qu'il est parfois même évolutif, c'est-à-dire qu'il tient compte du rythme d'acquisition des compétences professionnelles. Sans affirmer que ces outils permettent de régler toutes les difficultés, ils peuvent cependant permettre de structurer les échanges, d'astreindre tous les acteurs à des échéances et d'économiser du temps de transport ou de lecture de courriels. D'autres pratiques observées dans certaines ESPE sur ce suivi sont sans doute transposables, en particulier celles qui concernent l'autoévaluation par les stagiaires sur la base de grilles de compétences élaborées par les ESPE. Cette autoévaluation présente l'avantage de permettre aux tuteurs de se positionner sur le versant « accompagnement » de leur mission davantage que sur celui de l'évaluation, les stagiaires ayant d'ailleurs confié à la mission avoir parfois du mal à distinguer la ligne de crête séparant les deux versants.

3.2.2.2 Une demande souvent formulée de rapprocher ESPE et terrain

Renforcer ce tutorat mixte n'est que l'un des aspects d'un des plus grands défis qui attendent encore certaines des ESPE : rapprocher ce qui se fait dans l'établissement de ce qui se fait à l'ESPE, comme cela a déjà été évoqué plus haut à propos de la nécessité de mettre en place une alternance effective¹⁶.

Ce rapprochement exigera d'abord que l'information circule : de nombreux chefs d'établissement, de nombreux tuteurs de terrain, parfois même des membres des corps d'inspection se sont plaints de n'avoir aucune connaissance de la formation dispensée aux stagiaires dans les ESPE. S'ils étaient informés de l'essentiel des aspects organisationnels, le contenu des enseignements dispensés et les objectifs visés par la formation ne leur étaient pas connus.

Certains stagiaires, rejoignant en cela des formateurs ESPE, ont regretté que du temps n'ait pas été prévu dans les maquettes pour l'observation et l'analyse de pratiques afin « de comparer ce que l'on apprend à l'ESPE à ce qui se fait en classe ». Cette analyse de pratiques professionnelles a pourtant été plébiscitée par les stagiaires lorsqu'ils l'ont expérimentée. Est-ce parce que ces analyses de pratiques rappellent trop des usages largement développés dans les ex-IUFM que certains ont voulu éviter de les réintroduire dans les formations actuellement dispensées ? La réforme de la formation des enseignants devrait pourtant permettre d'en renouveler les modalités, en associant par exemple dans les équipes impliquées tuteurs de terrain, tuteurs ESPE et membres des corps d'inspection (ce qui permettrait d'échapper à la critique souvent faite d'une analyse de pratiques déconnectée des réalités de la classe) ou encore en élargissant le champ d'investigation (stagiaires du second degré en

¹⁶ Rapport IGAENR 2015-044 de juin 2015 : *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation*.

observation dans le premier degré et réciproquement). Encore faudrait-il que ces temps d'observation soient prévus dans le mi-temps en établissement scolaire ou dans celui dévolu à la formation en ESPE, dès leur organisation.

Enfin, pour le second degré, un autre acteur de la formation peut être un lien privilégié entre l'ESPE et ce qui se passe dans les classes : le professeur formateur académique. On peut imaginer que ces professeurs soient formés à l'ESPE et qu'ils animent ensuite un réseau de tuteurs de terrain, tout en rencontrant régulièrement les formateurs ESPE, eux-mêmes tuteurs ESPE pour certains. Dans l'académie de Créteil, la mission a d'ailleurs observé un tel réseau de tuteurs de terrain (second degré) animé par une professeure formatrice académique dont les tuteurs s'accordaient à dire qu'elle avait d'ailleurs fait évoluer leurs propres pratiques¹⁷. La transposition de cette initiative dans d'autres ESPE est sans aucun doute possible, la mission ne peut que l'encourager.

3.2.3. La difficile professionnalisation d'un public (plus) hétérogène (que prévu)

La seconde année de master MEEF a été conçue dans une logique linéaire, c'est-à-dire pour des lauréats de concours issus de M1 et préparant un M2 en alternance pendant leur année de stage. La réalité de la rentrée 2014 a été tout autre et la diversité du public bien plus grande qu'attendue. La mission a pu elle-même constater que, dans certaines spécialités du second degré en particulier, les stagiaires n'ayant pas suivi le parcours type « licence disciplinaire / M1 MEEF / concours » étaient plus nombreux que ceux qui l'avaient suivi. Titulaires de master ou autres diplômes équivalents, ces lauréats des concours n'ont pas moins suivi cette année une formation en alternance, leur formation en ESPE étant en revanche adaptée.

Afin de construire des parcours adaptés à ces nombreux stagiaires, les équipes académiques et de l'ESPE ont dû se livrer, dans les quelques jours qui ont suivi la rentrée, à un long et patient travail de recensement, tant les situations étaient diverses. Certes, les équipes des ESPE avaient préparé leur rentrée, en s'appuyant sur les travaux de commissions pédagogiques souvent réunies plusieurs fois en début d'année scolaire pour construire des parcours adaptés. Mais, en l'absence de directives nationales sur le contenu de ces parcours, chaque ESPE a dû construire une offre de formation dans l'urgence et adopter des règles souvent différentes, en particulier en ce qui concerne le mémoire de master. Dans de nombreuses ESPE, les équipes pédagogiques ont renoncé à exiger de ces stagiaires en parcours adaptés un mémoire de master à la hauteur de celui demandé aux autres stagiaires. C'est plutôt un « écrit professionnel », le plus souvent sans soutenance, qui a été demandé à ces étudiants pour la plupart déjà titulaires d'un master et ayant donc déjà rédigé un mémoire et soutenu leur travail. Ce qui n'a pas été sans créer des crispations dans les ESPE qui avaient fait le choix de demander un mémoire de master plus classique à leurs stagiaires en parcours adaptés certaines même ayant dû reculer devant le mécontentement des étudiants.

À la diversité des parcours construits, parfois plus allégés que réellement adaptés, s'est superposée une diversité dans la reconnaissance par l'ESPE de la formation suivie. Souvent, c'est un diplôme d'université (DU) qui est délivré en fin de formation aux stagiaires déjà titulaires d'un master et qui donc n'ont pas besoin d'un master MEEF pour être titularisés. Parfois, de simples attestations d'obtention d'unités d'enseignement sont délivrées, ou bien tout simplement rien n'était prévu, en tous cas au moment des visites de la mission. Ce qui ne serait pas sans répercussions sur l'image renvoyée par l'ESPE à ces stagiaires qui, la mission tient à le souligner encore, sont particulièrement

¹⁷ Voir section 5.1 de l'annexe thématique traitant de l'alternance intégrative et de la professionnalisation.

nombreux. Aussi préconise-t-elle que soit systématiquement prévue une validation de cette formation adaptée. Certains des stagiaires rencontrés suggèrent même que soit organisée, en fin d'année scolaire, une « remise de diplôme », qui réunisse tous les étudiants en fin de formation, quel qu'ait été leur parcours au sein de l'ESPE, pour leur signifier leur identité partagée au terme d'une formation initiale (enfin) terminée. Au-delà des aspects symboliques, penser ces parcours adaptés est une nécessité pour la réussite de la réforme : des stratégies étudiantes pourraient se mettre en place si les étudiants (futurs stagiaires) voyaient dans ces parcours un moyen plus sûr de parvenir à la titularisation après avoir réussi aisément le concours grâce à l'obtention préalable d'un master disciplinaire.

Il convient enfin de souligner qu'il est d'ores et déjà certain que la diversité du public à accueillir en M2 à la rentrée 2015 sera plus grande encore. Dès maintenant, les ESPE ont tenté d'identifier les possibles parcours antérieurs de leurs futurs étudiants. Il est probable que la rentrée prochaine sera mieux anticipée, même si les ESPE ne sont pas en mesure de prévoir finement avant la rentrée le nombre et la diversité des parcours adaptés à gérer. Elles ont toutefois commencé à déterminer une typologie de parcours adaptés selon les cursus antérieurs les plus fréquents : les lauréats détenteurs d'un master MEEF ; les stagiaires titulaires d'un autre master ; les lauréats dispensés de diplôme. Elles peuvent également s'appuyer sur une note des trois directions générales du ministère envoyée à tous les directeurs d'ESPE qui identifie six types de situation pour ces parcours adaptés¹⁸. Certaines ESPE ont fait le choix, pour se donner le temps de connaître le parcours antérieur des stagiaires, de consacrer la première période de formation (le mois de septembre ou la période avant les congés de Toussaint) à des formations transversales nécessaires à tous, ce qui permet de regrouper tous les stagiaires et donne du temps pour identifier les parcours antérieurs et bâtir une réponse plus en conformité avec les besoins.

Reste le cas d'étudiants reçus au M2 MEEF et ayant échoué au concours. Certaines ESPE, notamment celle de Créteil, ont en projet une offre de formation en leur direction. Présumant que ces étudiants seront pour partie engagés comme contractuels enseignants dans l'enseignement public et souhaiteront continuer à préparer le concours, l'ESPE prévoit de leur ouvrir la possibilité de s'inscrire dans une Attestation d'études universitaires leur permettant de suivre des UE de M1 dédiées à la préparation du concours.

3.3. Identifier les parcours suivis par les étudiants

La mission n'a, hélas, pu obtenir les statistiques sur l'ensemble des ESPE qui lui auraient permis de répondre à un certain nombre de questions concernant les parcours réellement suivis par les étudiants et de quantifier leur diversité.

Ces questions se posent pourtant à chaque étape du parcours type : première année de master MEEF, concours, seconde année de master MEEF en alternance, obtention du master MEEF et titularisation concomitantes. À l'étape du concours, il serait indispensable de connaître le pourcentage des lauréats de concours 2014 qui étaient inscrits en première année de master MEEF,

¹⁸ Une note DGRH – DGESCO – DGESIP portant sur la mise en œuvre des parcours adaptés a été envoyée le 29 mai 2015 aux recteurs, présidents des universités et COMUE. Six types de situations pour les étudiants en seconde année de formation sont identifiés : fonctionnaire stagiaire venant de valider le M1 MEEF, lauréat du concours, en alternance en M2 MEEF (« parcours type ») ; étudiant en M2 MEEF représentant le concours ; étudiant en M2 MEEF se destinant à des métiers hors MEN ; fonctionnaire stagiaire déjà titulaire d'un master autre que MEEF ; fonctionnaire stagiaire déjà titulaire d'un master MEEF ; fonctionnaire stagiaire dispensé du grade de master.

tout comme le taux de réussite aux concours 2014 des étudiants inscrits ou non-inscrits en première année de master MEEF. Concernant la seconde année de master MEEF, il serait nécessaire de connaître le pourcentage de stagiaires qui suivent des parcours adaptés, celui des étudiants inscrits en seconde année de master MEEF qui, ayant échoué à la session 2014 du concours, pensent le présenter à nouveau ou au contraire ont choisi de s'engager dans une autre voie. Même si, au moment de la rédaction de ce rapport, ces informations ne sont pas accessibles, il sera tout aussi indispensable de faire le bilan de la titularisation au terme de cette première année de réforme ; tout comme il reviendra aux universités de faire un bilan du devenir des titulaires du master MEEF qui ont échoué (au moins) deux fois aux concours.

Les réponses à ces questions, et à celle qui sera évoquée plus tard du pourcentage de réussite des étudiants qui ont suivi le parcours type, ne sont pas anodines : elles constituent pour certains les indicateurs de la réussite de la réforme telle qu'elle a été conçue. Pour les ESPE, la mise en place d'un suivi statistique serré (en particulier au moment du concours) permettrait d'anticiper la diversité des effectifs à venir.

3.3.1. Le concours, pierre de touche du parcours type de formation

La place choisie pour le concours, en fin de première année de master MEEF, permet en principe aux candidats, durant une année, de réassurer leurs connaissances disciplinaires, d'acquérir une première expérience professionnelle lors de stages en établissement, d'initier le développement de compétences professionnelles¹⁹, dont beaucoup ne sont pas purement disciplinaires, en particulier en suivant le tronc commun de formation.

En pratique, il n'est souvent pas simple de parvenir, en un an, au niveau d'expertise disciplinaire qu'exigent les concours²⁰ tout en développant des compétences professionnelles susceptibles d'être évaluées. Les candidats, comme leurs formateurs, doivent donc faire des choix. Dans les années à venir, ces choix seront sans doute en partie dictés par l'évolution de la teneur des sujets de concours, par l'équilibre affiché, lors des épreuves écrites comme lors des épreuves orales, entre évaluation des connaissances disciplinaires et évaluation des compétences professionnelles. Les concours de recrutement de professeurs ayant une longue tradition d'évaluation des connaissances disciplinaires, c'est bien la place réservée et le poids attribué à l'évaluation des compétences professionnelles qui attesteront, in fine, de la professionnalisation des concours et, en conséquence, induiront la formation dispensée en première année de master MEEF.

Si réussir aux concours devait rester possible, voire plus facile, sans aucune expérience professionnelle et sans aucune formation hors formation disciplinaire, nul doute que d'une part les formateurs de master réduiront la part dévolue à l'acquisition de compétences professionnelles lors de la première année de master MEEF et que d'autre part les étudiants choisiront une voie certes un peu plus longue mais garante de succès, celle du master disciplinaire, d'autant plus qu'elle leur ouvre celle d'une seconde année de master MEEF en parcours adapté, qui n'est pas elle-même sans

¹⁹ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, publié au JO du 18 juillet 2013 et au BO n° 30 du 25 juillet 2013.

²⁰ En particulier les concours qui présentent une certaine « bivalence » (CAPES de physique-chimie, d'histoire-géographie, CAPLP d'anglais-lettres, etc.), la plupart des candidats ayant obtenu l'année précédente une licence de l'une des valences et devant donc se « remettre au niveau » pour l'autre.

avantages. Cette première stratégie possible des étudiants fait bien des concours professionnalisés la pierre de touche du parcours type de formation tel qu'imaginé par la réforme²¹.

3.3.2. Des stratégies identifiées par les stagiaires et leurs formateurs lors de la seconde année de master MEEF

La réforme de la formation des personnels enseignants et d'éducation s'est accompagnée de nouvelles modalités d'évaluation et de titularisation des stagiaires, qu'ils suivent un M2 MEEF ou un parcours adapté. Ces modalités sont décrites par trois arrêtés parus en août 2014 qui concernent respectivement les professeurs des écoles²², les conseillers d'éducation, professeurs certifiés, professeurs d'éducation physique et sportive et professeurs des lycées professionnels²³, enfin les professeurs agrégés²⁴. Une note de service rédigée par la DGRH et publiée en mars 2015²⁵ complète ces arrêtés par le biais d'un ensemble de fiches thématiques.

L'une des principales nouveautés présentées par ces textes est que les évaluateurs académiques (IEN pour le premier degré, corps d'inspection et chef d'établissement pour le second degré) ne sont plus les seuls sur lesquels repose l'évaluation du stagiaire en vue de sa titularisation, comme cela était le cas depuis 2010 : le directeur de l'ESPE²⁶ devient également un acteur du processus d'évaluation. Pour chacun des stagiaires, il lui est en effet demandé d'émettre un avis, transmis à l'instance en charge de proposer la titularisation (un jury académique pour le premier degré, les CPE, professeurs certifiés, d'EPS et de lycée professionnel, un inspecteur général pour les professeurs agrégés), le recteur arrêtant dans tous les cas la liste des personnels titularisés.

La note de service de la DGRH mentionnée ci-dessus identifie clairement une des difficultés inhérentes à ce nouveau mode de fonctionnement, en soulignant que « *l'appréciation par le jury de l'aptitude à la titularisation du stagiaire doit prendre en compte de façon équilibrée l'ensemble des avis, avis des corps d'inspection, avis du chef d'établissement pour les enseignants du second degré, d'une part, et avis du directeur de l'ESPE, d'autre part. Une coordination des différents évaluateurs est en particulier nécessaire lorsqu'il apparaît que le stagiaire est susceptible de ne pas obtenir son master à l'issue de son stage* » puisque, en particulier, « *dans cette hypothèse, le stagiaire a vocation à être placé en renouvellement de stage* ». Ce second stage sera lui aussi en alternance, c'est-à-dire à mi-temps devant les élèves.

Dans ce contexte, il n'est pas exclu que certains stagiaires inscrits en M2 MEEF, estimant que la charge de travail est trop élevée et qu'une seconde année à mi-temps leur permettrait de terminer plus sereinement leur formation initiale, s'investissent peu dans leur formation en ESPE, voire

²¹ Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale portant sur la professionnalisation des concours de recrutement est attendu pour l'automne 2015.

²² Arrêté du 22 août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires, paru au JO du 26 août 2014.

²³ Arrêté du 22 août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement du second degré stagiaires, paru au JO du 26 août 2014.

²⁴ Arrêté du 22 août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires, paru au JO du 26 août 2014.

²⁵ Note de service n° 2015-055 du 17 mars 2015 paru au BOEN n° 13 du 26 mars 2015.

²⁶ L'arrêté Arrêté du 9 juillet 2015 paru au JO du 12 juillet 2015 modifie les arrêtés d'août 2014, en remplaçant l'expression « *L'avis du directeur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation responsable de la formation du stagiaire* » par « *L'avis de l'autorité en charge de la formation du stagiaire* ».

échouent volontairement au master afin de faire en trois ans ce que l'institution avait prévu qu'ils fassent en deux. Ce risque reste sans doute modéré, les étudiants étant en général pressés d'en finir avec leurs études et conscients qu'un renouvellement de stage n'est pas la meilleure façon de débiter une carrière.

En revanche, pour les stagiaires en parcours adaptés et déjà titulaires d'un master, la tentation peut être grande de ne pas s'investir dans leur formation en ESPE surtout si, dès l'année prochaine, il apparaît qu'en définitive les avis des évaluateurs académiques sont davantage suivis par les jurys que celui du directeur d'ESPE, l'institution ayant compté sur un nombre suffisant de titularisations pour la rentrée à venir et ne pouvant se permettre un trop grand nombre de stagiaires en renouvellement de stage. Le nombre de stagiaires en parcours adapté étant de l'ordre de celui des stagiaires en seconde année de master MEEF, cette stratégie pourrait, elle, ne pas être anecdotique. Dans ce contexte, la professionnalisation des concours revêt une importance particulière. Il ne faudrait pas en effet que le taux de réussite au concours des titulaires d'un master (non MEEF) soit supérieur à celui des étudiants ayant été préparés lors d'un M1 MEEF.

Car, dans ce cas, un parcours de réussite (en particulier dans le second degré) pourrait être : « M2 disciplinaire – réussite au concours – parcours adapté avec assiduité modérée à l'ESPE – titularisation », parcours bien différent du parcours type de la réforme. En définitive, le renouvellement de stage risque de n'être prononcé que lorsque les évaluations académiques sont défavorables, l'avis du directeur de l'ESPE n'étant pris en compte qu'à la marge, sauf lorsque le stagiaire n'est visiblement pas en situation de valider son master. Ce qui n'était certainement pas ce que les auteurs de la réforme avaient envisagé.

3.3.3. Un suivi indispensable des décisions de titularisation et, plus généralement, du parcours des étudiants

L'institution devant être particulièrement vigilante sur ces points, il est indispensable de mettre en place un suivi, au niveau des académies et à l'échelon national, des parcours des futurs professeurs et des décisions rendues par les commissions académiques. Autrement dit, une évaluation de la mise en œuvre de la réforme ne peut pas faire l'économie de statistiques précises sur les taux de réussite au concours et de titularisation en fonction du parcours des étudiants. Cependant, il faudra sans doute attendre plusieurs années pour en tirer des conclusions solides. D'abord parce que la formation et les concours vont continuer d'évoluer pour s'adapter au mieux aux objectifs, ensuite car il est probable que, lors de leurs premières années d'existence, les ESPE vont accueillir de nombreux candidats aux parcours professionnels variés qui n'auront pas suivi le master MEEF mais réussiront car ils auront trouvé dans les ESPE un accompagnement qu'ils n'avaient pas trouvé jusqu'alors.

3.4. Les angles morts de la réforme : le tronc commun de formation, la formation des professeurs des voies professionnelles et technologiques et la formation continue

3.4.1. Une culture commune toujours en construction

Le constat établi par la mission des inspections générales en 2013-2014 concernant le tronc commun de formation était sévère. Certes mis en place techniquement, ce tronc commun apparaissait comme souvent déconnecté du reste de la formation, constitué à partir de modules de formation très courts,

disparates lorsqu'ils n'étaient pas redondants, dont les contenus, parfois jugés sévèrement par les étudiants, étaient largement hérités d'enseignements déjà dispensés dans les ex-IUFM.

Ce tronc commun a fait cette année l'objet d'une attention moins soutenue de la part de la mission, sans doute car elle-même préconisait l'année dernière « *d'attendre la fin d'un cycle complet de deux années de master MEEF pour ébaucher un bilan raisonné de la formation dispensée en ESPE et, plus particulièrement, du tronc commun de formation* » mais également car, lors des premiers entretiens conduits cette année, les interlocuteurs de la mission lui ont indiqué que peu de choses avaient évolué sur les enseignements de première année, que parfois ces enseignements étaient même dispensés aux stagiaires en parcours adaptés, la priorité étant donnée à la mise en place de la seconde année de formation du master MEEF.

Au printemps 2015, la mission a pu cependant constater le choc qu'a représenté, pour certaines ESPE, le constat d'un tronc commun qui ne permettait pas de construire, chez les futurs professeurs, une culture commune susceptible de permettre d'affronter, entre soi et avec les élèves, les événements de janvier 2015. L'absence de formation adaptée à la construction de la première compétence du référentiel, « Faire partager les valeurs de la République », a été, pour certains des interlocuteurs de la mission, un révélateur d'un tronc commun à reconstruire. La mission l'indiquait l'année dernière et le souligne cette année : le tronc commun de formation n'est pas le vecteur d'une uniformisation du corps enseignant ; il assure les conditions d'une culture commune élémentaire.

Comme l'année dernière, la mission préconise donc dans un premier temps que chaque ESPE évalue (et fasse évaluer par les étudiants et les stagiaires) les enseignements du tronc commun de formation afin de rectifier la structuration, les contenus et les modalités des enseignements pour les deux années de formation. Elle estime qu'une telle évaluation est sans doute l'un des leviers de l'évolution du tronc commun vers plus de professionnalité, plus d'identité professionnelle, plus de culture commune, même si elle ne dispense pas de penser le tronc commun dans un ensemble cohérent de formation.

3.4.2. La formation des professeurs des voies technologiques et professionnelles

De nombreux interlocuteurs de la mission estiment que les ESPE n'ont pas, pour l'instant, porté beaucoup d'attention à la formation des enseignants des voies technologiques et professionnelles, se contentant, lorsque ces formations sont proposées, d'une adaptation à minima de ce qui existait.

Il est vrai que les spécificités de ces formations ne permettent pas de les intégrer facilement au modèle ESPE. En particulier, de nombreux CAPLP ne peuvent être associés à une spécialité universitaire et se retrouvent donc de fait sans véritable parcours en ESPE. Certains stagiaires doivent en conséquence intégrer des mentions voisines, les corps d'inspection assurant la maîtrise d'ouvrage des formations disciplinaires et didactiques spécifiques à la spécialité, formations assurées par des professeurs ressources.

Plus encore que dans d'autres formations, les étudiants et des stagiaires de ces spécialités ont des profils très variés. Fréquemment inscrits dans un projet de seconde carrière, plus âgés en moyenne que les étudiants des autres spécialités, leur expérience universitaire, lorsqu'elle existe, est souvent lointaine et les formations académiques doivent donc en tenir compte. Leur expérience professionnelle est en revanche précieuse et, *a contrario*, pour les étudiants qui n'en disposent pas, il est indispensable d'inclure des stages en entreprise dans la formation. Ces stages doivent être

suffisamment longs pour permettre une bonne connaissance de l'entreprise, de sa structure et de son organisation, voire en assurer une valorisation pédagogique. Intégrer ces stages dans la formation initiale est un défi auquel peu d'ESPE ont pour l'instant répondu.

Enfin, les ESPE doivent assumer un héritage peut-être plus présent encore pour ces formations que pour d'autres : les politiques antérieures de certains ex-IUFM, eux-mêmes s'inscrivant dans la continuité d'ex-ENNA (écoles normales nationales d'apprentissage), ont quelquefois mené au développement, sur un même site, de nombreuses formations relevant de spécialités technologiques et professionnelles toutes différentes, parfois dans des domaines éloignés. Ces formations sont aujourd'hui en difficulté car elles se retrouvent en situation de faibles flux, les lauréats des concours étant dispersés dans de nombreuses académies. Les conséquences sont multiples : dans certaines spécialités par exemple les formateurs jadis recrutés par les ex-IUFM sont maintenant en sous-service alors que d'autres spécialités souffrent du départ en retraite d'un formateur seul capable de dispenser un enseignement très spécialisé.

Les académies d'Île-de-France ont trouvé de longue date une solution pour s'affranchir de ces questions de faibles flux pour les formations professionnelles, en les répartissant entre établissements franciliens : les formations relevant du secteur de la production sont essentiellement dispensées à Créteil, et celles relatives aux services à Versailles. C'est, de l'avis de la mission, une piste à explorer sur le reste du territoire, notamment dans les académies proches géographiquement et dans le cadre de la réforme territoriale. Ce qui n'exclut pas que l'État se penche sur la possibilité de rationaliser une carte nationale des formations, notamment pour les formations professionnelles, en fonction des ressources locales.

Les besoins en professeurs des voies professionnelles et technologiques vont être importants dans les années à venir, en particulier dans les filières industrielles. Il est indispensable que les ESPE se saisissent rapidement des spécificités de ces formations et mettent en place des parcours de réussite adaptés à des étudiants aux profils variés, en particulier pour attirer des candidats issus de deux viviers : celui des reconversions et des secondes carrières d'une part, celui des étudiants bac + 2 (BTS, DUT, etc.) d'autre part, en instaurant par exemple une année de transition (licence professionnelle par exemple) dans ce second cas. Le cas des reconversions et des secondes carrières gagnerait sans doute à être considéré dans le cadre de l'apprentissage dans la fonction publique, ce qui permettrait aux futurs professeurs de se familiariser (à nouveau) avec le monde scolaire tout en conservant une rémunération compatible avec une vie familiale souvent déjà engagée. L'institution ne peut ignorer la formidable opportunité que représentent ces deux viviers.

3.4.3. Une formation continue toujours embryonnaire dans les ESPE

Les ESPE doivent relever le défi d'une formation continue des enseignants au sein même de l'université, en accompagnant la nécessaire transformation pédagogique qu'exige un enseignement supérieur en profonde mutation. Il est clair qu'aujourd'hui la participation des ESPE à l'offre de formation continue est restée très marginale, se limitant le plus souvent aux préparations aux concours. Au cours de l'année scolaire, des formations mixtes ont été mises en œuvre sous forme de séminaires ou de journées thématiques. En janvier 2015, la CPU, le réseau national des vice-présidents CFVU et le réseau national des ESPE ont conjointement élaboré dans cette perspective des propositions intéressantes sur la formation initiale et continuée des lauréats d'un concours de recrutement les destinant à un métier de la formation ou de l'éducation. La prochaine année devrait

voir se développer des actions plus larges à destination des tuteurs et des formateurs notamment, mais aussi dans des champs nouveaux, comme la laïcité ou la lutte contre les discriminations.

Cette évolution doit s'accompagner en parallèle d'un repositionnement des services académiques qui gèrent majoritairement la formation continue dans les académies, une attribution directe de moyens aux ESPE étant l'exception, ce qui n'est pas sans poser le problème de la prise en charge des dépenses correspondantes. En revanche, l'enquête menée par les directions auprès des directeurs d'ESPE en novembre 2014 fait nettement apparaître que les ESPE sont de plus en plus impliquées dans l'élaboration des plans académiques de formation (PAF).

À n'en pas douter, la participation active des ESPE au développement d'une nouvelle approche de la formation continue au bénéfice des enseignants en lien étroit et progressif avec leur formation initiale sera l'un des enjeux majeurs de l'année 2015-2016²⁷. Là encore, se posera très rapidement la question de l'évaluation des moyens nécessaires au déploiement de nouvelles actions de formation continue au sein des ESPE, étant rappelé que la Cour des comptes dans son récent référé déplore qu'au niveau national comme au niveau déconcentré, il soit si difficile d'apprécier l'effort budgétaire consacré à la formation continue ainsi que la contribution des différents acteurs à cette activité, faute d'être en mesure de chiffrer l'ensemble des dépenses engagées à ce titre.

Paradoxalement, c'est peut-être la formation continue des enseignants du supérieur, plus que celle des enseignants des premier et second degrés, qui pourrait plus rapidement se développer dans certaines ESPE : il a en effet parfois été indiqué à la mission que les unités de formation disciplinaires, impliquées dans la formation des enseignants via le suivi de mémoires de master par exemple, réalisaient que des unités d'enseignement de l'ESPE pouvaient (également) s'adresser à des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés. Même si ces initiatives restent rares, elles doivent être soulignées tant elles rompent avec des pratiques traditionnelles d'auto-formation des enseignants-chercheurs et permettent d'établir des ponts entre composantes des universités impliquées dans les ESPE concernées.

3.5. Des équilibres économiques encore fragiles qui nuisent à la lisibilité des objectifs de la réforme

Comme cela avait déjà été souligné dans un rapport conjoint des inspections générales de janvier 2013²⁸, les données relatives aux moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants sont loin d'être identifiées et consolidées, alors même que le périmètre d'intervention des ESPE s'est étendu et complexifié depuis l'application de la réforme de juillet 2013.

Si l'on s'en tient à la formation initiale, il est difficile de recenser des données fiables et convergentes en provenance des universités, des ESPE, ou encore des rectorats et des DSDEN et encore plus de les comparer à la situation antérieure à 2013, les réformes successives ayant rendu incertaines les estimations fournies sur la durée. La complexité de l'exercice est certes avérée, mais il peut paraître surprenant que la situation n'ait pas davantage évolué vers une plus grande traçabilité depuis 2013.

Malgré ces distorsions dans la remontée des informations, il faut rappeler que les constats effectués en 2013 faisaient alors ressortir une diminution des moyens statutaires des IUFM « très nettement

²⁷ Référé de la Cour des comptes en date du 14 avril 2015.

²⁸ Rapport IGAENR-IGEN n° 2013-005 de janvier 2013 : *Évolution et état des lieux des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants*.

inférieure » à la baisse des effectifs pris en charge, la création d'emplois n'apparaissant pas comme une priorité, compte tenu des marges existantes. Après les premières années de fonctionnement des ESPE, il est essentiel de vérifier si ces marges existent encore, de les caractériser, et de déterminer si elles sont de nature à permettre des ajustements fondés sur l'état des ressources et des besoins.

Après deux années d'existence des ESPE et devant les difficultés rencontrées pour apprécier le contenu réel des conventions de partenariat conclues par les rectorats avec les ESPE, tout comme la diminution drastique des moyens consacrés à la formation des enseignants dénoncée par certains, la mission recommande l'actualisation de ces constats en procédant à un état des lieux exhaustif, à l'échelle du site, incluant les moyens mis à disposition tant par les universités que par les académies. La définition de règles partenariales communes doit être généralisée à cette occasion et donner lieu à la production de bilans annuels quantitatifs et qualitatifs, si possible présentés sous un format harmonisé préalablement défini au plan national. Un tel état des lieux devrait aussi permettre de clarifier le débat récurrent sur le dépeçage supposé des ESPE par leur université de rattachement, mis en avant par certains défenseurs de la sanctuarisation des moyens alloués aux ESPE.

Au-delà de ce premier diagnostic, si l'on veut étayer la stabilisation du modèle économique des ESPE, il convient également d'entreprendre une évaluation du coût global de leur activité de formation au sein de leur établissement de rattachement : les premiers audits effectués par l'IGAENR en appui des processus de fusion entre universités font apparaître un coût en valeur absolue de l'étudiant très supérieur en IUFM (aucune étude globale n'a pas encore été menée depuis la création des ESPE), par rapport aux autres secteurs de formation. De même, les taux d'encadrement et le calcul du potentiel d'enseignement réellement disponible au regard de l'ensemble des formations auxquelles participent les enseignants affectés à l'ESPE, au sein de l'établissement étudié, doivent faire l'objet d'un calcul qui prenne en compte les spécificités du fonctionnement des ESPE (interventions extérieures des enseignants, formation d'un public étudiant non inscrit dans l'université intégratrice).

La mission ne peut qu'encourager l'ensemble des acteurs à participer à l'ouverture de ce chantier à ses yeux prioritaire.

3.6. Un projet collectif et évolutif qui doit s'inscrire davantage dans le cadre d'une politique de site universitaire et académique : le contrat de site comme outil de convergence stratégique

À l'évidence, la carte des formations conduisant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation n'est pas encore perçue par les différents acteurs comme un levier stratégique de mise en œuvre du projet des ESPE. Certes, là encore, l'urgence et l'ampleur des défis à relever au cours de ces deux années d'existence des ESPE expliquent que cette question n'ait pas été traitée en priorité. Pourtant les problématiques de carte des formations et de gestion de parcours à faibles flux sont révélatrices des enjeux liés à la mise en place des ESPE.

La notion même de carte des formations ne fait pas l'objet d'une définition partagée, la plupart des acteurs mettant davantage l'accent sur une description de l'ensemble des formations proposées par l'ESPE, voire sur les implantations géographiques des parcours MEEF hérités pour la plupart d'une organisation antérieure aux ESPE, plutôt que sur une réorganisation de l'offre de formation. La dimension universitaire de la composante ESPE rend bien sûr l'exercice encore plus complexe et impose une approche tout à la fois nouvelle et globale de l'interaction entre le projet de

développement de l'ESPE, celui de son université intégratrice et le site universitaire dans lequel ils s'inscrivent.

La mission a pu constater par ailleurs que la vision nationale de l'offre de formation des ESPE est reconstituée a posteriori par l'administration centrale à partir des remontées des ESPE, et ne relève pas d'un pilotage en amont qui reposerait sur des rééquilibrages territoriaux entre domaines et parcours. L'absence d'harmonisation des données numériques nationales, et notamment de nomenclature commune des formations, accentue la difficulté ; ce qui prévaut au niveau national correspond à une conception territorialisée de l'offre de formation des ESPE, qui rend complexe toute tentative pour se repérer dans une offre foisonnante et éclatée.

À la question essentielle qui se pose aujourd'hui d'identifier les voies possibles permettant à l'État de jouer véritablement son rôle de régulateur, l'une des réponses qui s'impose immédiatement est le contrat de site conclu entre l'État et les établissements universitaires ou regroupements d'établissements. Le contrat de site introduit par la loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) du 22 juillet 2013 répond à la nécessité d'une vision stratégique de moyen et long terme, tant pour les établissements sous tutelle du MENESR que pour l'ensemble des partenaires du site, y compris les collectivités territoriales. Les contrats définissent la stratégie globale du site en matière de formation, de recherche, de vie étudiante et de rayonnement international pour une période quinquennale. Ils comportent un accompagnement important de l'État en termes de ressources humaines, les COMUE ayant été dotées de nouveaux emplois²⁹ pour les trois années à venir (2015-2017). À cette occasion ont été créés un certain nombre d'indicateurs qui devraient permettre d'évaluer dans cinq ans le travail effectué³⁰.

L'enjeu de l'émergence d'une vision structurante et commune au plus grand nombre d'acteurs a donc naturellement un impact particulièrement fort en matière de formation sur un site donné et devrait pouvoir intégrer la question de la cohérence territoriale des formations aux métiers de l'enseignement et de l'éducation. À cet égard, la perspective de la prochaine réorganisation territoriale offre un cadre de réflexion inédit qui devrait favoriser un travail inter-académique propice à de nouvelles mutualisations. Certaines ESPE³¹ travaillent déjà à la recomposition d'une carte des formations qui s'inscrirait sur la base d'enjeux communs dans une future grande région.

Conclusion

L'augmentation des effectifs en master MEEF qui s'est poursuivie cette année, avec une progression de près de 3,8 % en première année, est, à elle seule un révélateur de l'attractivité de ces nouvelles formations qui ont su retrouver leur public. Même si de nombreuses interrogations demeurent sur la réussite du nouveau modèle de formation mis en place en 2013, même s'il n'est pas encore acquis que ces deux années fondées sur l'alternance et la professionnalisation aient trouvé leur juste cohérence et offrent aux étudiants la qualité dans les contenus et l'accompagnement qu'ils sont en droit d'attendre, la mission constate à l'issue de ses visites en académie et des nombreux entretiens menés au cours de l'année que les progrès dans la mise en œuvre de la réforme sont indéniables et

²⁹ 167 emplois ont été programmés à ce titre lors de la signature des contrats des sites Lille Nord-de-France, Languedoc-Roussillon Universités et Paris-Saclay.

³⁰ Trois communautés d'universités et d'établissements (COMUE) ont récemment signé au ministère, leur premier contrat de site pour la période 2015-2019 avec le secrétaire d'État à l'enseignement supérieur et à la recherche. Ces contrats font suite aux premiers contrats de sites signés l'année dernière en juillet 2014 par les COMUE franciliennes.

³¹ Clermont-Auvergne – Lyon - Grenoble.

témoignent de la forte implication des acteurs, qui ne se dément pas. Le contexte complexe d'une gouvernance partenariale qui reste à consolider ne doit pas pour autant conduire à la remise en cause tant des principes mêmes qui ont fondé la rénovation de 2013 que de la dynamique de construction qui s'est instaurée. Il convient en revanche que chacun se mobilise pour améliorer ce qui doit l'être dans la mise en place d'un véritable continuum de formation professionnelle, donnant une large place à l'apport de la recherche et favorisant le travail collaboratif entre les différentes catégories de formateurs ainsi que l'acquisition d'une culture commune entre les futurs enseignants et personnels d'éducation. À cet effet, la mission émet plusieurs préconisations qui figurent ci-après.

Préconisations

- **Conforter le positionnement de l'ESPE en tant que composante universitaire**
 - clarifier et harmoniser les règles d'inscription des étudiants dans les ESPE et les universités intégratrices et partenaires ;
 - fixer un cadre au plan national en vue de la conclusion systématique par les universités intégratrices d'un contrat d'objectifs et de moyens (COM) avec leur ESPE ;
 - accompagner la clarification des modalités d'élaboration et de suivi du budget de projet, en lien avec les services académiques, les directeurs d'ESPE et les présidents d'université. Consolider l'ensemble des moyens alloués par tous les partenaires de l'ESPE et en assurer la traçabilité en associant notamment les composantes autres que l'ESPE qui participent aux formations MEEF ou qui ont leurs propres formations ;
 - explorer les possibilités de mutualisation et d'optimisation des fonctions support entre ESPE, université intégratrice et universités partenaires ;
 - dans l'hypothèse d'un transfert envisagé d'une ESPE dans une COMUE, réaliser systématiquement un audit préalable sur l'ensemble des conditions requises pour sécuriser et s'assurer de la pertinence de l'opération ;
 - étudier la faisabilité d'une cartographie économique de l'activité de formation des enseignants au niveau d'un site.
- **Engager une politique ambitieuse de gestion et de formation des ressources humaines**
 - élaborer et assumer dans les ESPE une politique de renouvellement des ressources humaines en cohérence avec les objectifs de formation et de recherche, soutenue par l'université intégratrice et le rectorat, dans un objectif d'amélioration continue : recrutement d'enseignants-chercheurs sur des profils permettant le développement de la recherche en et sur l'éducation en lien avec les besoins de formation, présence accrue de formateurs de terrain à temps partagé entre autres. Réaliser un schéma directeur prévisionnel des besoins en emplois et compétences à l'ESPE en stock et en flux, *a minima* sur la durée du contrat de site ;
 - impliquer l'ensemble des enseignants de l'ESPE (enseignants-chercheurs, PRAG, PRCE, autres formateurs) comme tuteurs ESPE et renforcer l'implication des enseignants-chercheurs des UFR ;

- constituer au niveau des rectorats des ressources renouvelées en formateurs académiques en mettant à profit la future certification ; confier à ces formateurs l'animation de réseaux de tuteurs ;
 - mettre en place une formation conjointe des tuteurs terrain et tuteurs ESPE, avec un complément particulier pour les tuteurs ESPE nouvellement nommés et les plus éloignés du terrain, en favorisant par exemple des visites en binôme ou des observations de classe.
- **Développer l'usage d'outils d'évaluation des formations et des politiques qualité afin d'étayer le pilotage pédagogique et d'optimiser le fonctionnement des ESPE**
 - promouvoir la mise en œuvre de démarches d'évaluation des formations associant les formateurs et les étudiants / stagiaires et développer des dispositifs en ligne d'évaluation de la qualité des formations ;
 - accompagner la mise en place généralisée de démarches qualité aux différents niveaux du fonctionnement des ESPE (pilotage, relations avec les partenaires, communication, gestion des moyens et des données, évaluation et suivi des étudiants) en vue de contribuer à leur amélioration ;
 - soutenir la dynamique qualité en prenant appui sur des systèmes de management de la qualité, des contractualisations avec des organismes certificateurs et en élaborant une charte d'évaluation de la qualité des processus.
- **Poursuivre un pilotage national de la mise en œuvre de la réforme**
 - fiabiliser et recenser l'ensemble des données statistiques relatives aux étudiants se préparant aux métiers du professorat et de l'éducation (effectifs / parcours antérieurs / réussite aux concours...) afin de permettre un suivi effectif de cohortes ;
 - coordonner les travaux des directions d'administration centrale et l'exploitation des enquêtes menées auprès des ESPE ;
 - favoriser le développement et l'usage d'un outil numérique partagé entre ESPE, services académiques et établissements, accessibles à tous les acteurs (formateurs, tuteurs, chefs d'établissement, inspecteurs et stagiaires) permettant le suivi de la formation des stagiaires ainsi que le recensement des données relatives aux effectifs étudiants, aux formations et aux parcours proposés, aux lieux et établissements où ils sont dispensés afin notamment d'établir une carte nationale des formations.
- **Améliorer la visibilité, la valorisation et la coordination des travaux de recherche dans le domaine de l'éducation**
 - dans chaque ESPE, effectuer l'inventaire des unités de recherche et des chercheurs de l'université intégratrice et des universités partenaires qui travaillent sur des thématiques relatives à l'éducation et plus largement, aux modes d'apprentissage de nouvelles compétences. Favoriser leur mise en réseau (création de structures fédératives de recherche, financement d'appels à projets, journées d'étude, colloque...) en vue de développer de nouvelles collaborations entre chercheurs, enseignants-chercheurs et professionnels de l'éducation.

- assurer aux professionnels de la formation et de l’enseignement l’accessibilité en ligne de ressources produites par la recherche, en particulier en s’appuyant sur la plate-forme du moteur des ressources pédagogiques numériques du programme national FUN (France université numérique).
- encourager la coordination des activités de recherche spécifiques au domaine de l’éducation en vue par exemple de définir des thématiques de recherche prioritaires et d’orienter les financements de l’ANR.
- **Dans chaque ESPE, structurer l’organisation du volet recherche en vue de le rendre plus opérationnel**
 - installer ou pérenniser une « commission recherche » réunissant des représentants de tous les partenaires concernés par le volet recherche de façon à enrichir la réflexion et être force de propositions ou d’appui à des actions impulsées par l’ESPE ;
 - prévoir dans l’équipe de direction de l’ESPE une fonction administrative de soutien au volet recherche et identifier plus clairement dans le budget propre intégré et dans le budget de projet la part dédiée à la recherche.
- **Dans chaque ESPE, renforcer et expliciter les liens entre recherche, formation et pratiques d’enseignement**
 - expliciter l’apport de la recherche à la formation des étudiants des masters MEEF dans toutes les unités d’enseignement, y compris dans les modalités de contrôle des connaissances des étudiants ;
 - intégrer les apports de la recherche en et sur l’éducation dans la formation des formateurs.
- **Sur chaque site, instaurer des modalités opérationnelles favorisant une alternance réellement intégrative**
 - organiser, sous le pilotage de la direction de l’ESPE, une concertation régulière entre intervenants (formateurs de l’ESPE et des autres composantes de l’université et du terrain) afin d’accroître la cohérence et l’efficacité des modalités de formation et de tutorat et d’assurer un accompagnement différencié et évolutif ;
 - sur le mi-temps en établissement scolaire, dans le premier et le second degré, réserver des demi-journées dédiées alternativement à l’observation et à l’analyse des pratiques, dans tous les cycles, en associant les tuteurs ESPE, des tuteurs de terrain et des membres des corps d’inspection ;
 - mettre en place dans le premier degré un tutorat ou un accompagnement de proximité dans l’école d’affectation, soit en confiant explicitement cette mission d’accompagnement au directeur d’école, soit en désignant un autre enseignant de l’école comme tuteur.

- **Accompagner l'adaptation continue des maquettes, des parcours et des contenus de formation**
 - organiser la formation dans une temporalité en adéquation avec les besoins des stagiaires par un meilleur équilibre entre thématiques communes et cours disciplinaires. Proposer des contenus de formation au-delà des dates de soutenance du mémoire de master ;
 - faire du mémoire de master un temps et un espace de professionnalisation et non une surcharge de travail parfois sans lien avec le terrain ;
 - alléger les modalités d'évaluation en privilégiant des évaluations plus globales ;
 - diversifier les modalités de formation et développer la construction et la mise en place de formations hybrides ou à distance ;
 - préparer, en fonction des publics attendus, des parcours adaptés et les expliciter. Apporter systématiquement une reconnaissance universitaire à la formation suivie en parcours adapté.
- **Concevoir une méthodologie pour construire une carte des formations et se donner les moyens de la rendre opérationnelle**
 - à l'échelle nationale, mobiliser les directions concernées (DGESIP, DGESCO, DEPP, DGRH) afin de fournir aux ESPE un cadre commun permettant la constitution d'une carte nationale des formations MEEF à partir des remontées académiques ;
 - à l'échelle de l'académie, associer les différents acteurs (université intégratrice et universités partenaires, ESPE, services académiques) au diagnostic de l'existant, à l'identification des besoins et des enjeux et aux objectifs que les acteurs se donnent à court, moyen et long termes ;
 - inciter les acteurs au niveau des territoires ainsi que les directions ministérielles à concevoir la notion de carte des formations dans un large continuum (L3, MEEF 1 et 2, premiers paliers de la formation continuée des néo-titulaires – T1, T2, T3) en articulant ressources locales et besoins de l'employeur.
- **Mieux positionner l'État dans son rôle de pilotage stratégique et de régulation**
 - veiller aux équilibres entre les formations offertes à l'échelle nationale, afin notamment que l'avenir des disciplines rares ou à faibles effectifs ne soit pas entièrement lié aux choix des seuls opérateurs de formation territoriaux ;
 - s'assurer du maintien des domaines à très faibles flux, nationalement ou localement, en explicitant les motifs économiques, pédagogiques et scientifiques justifiant ce maintien ;
 - passer d'une logique de territoire à une logique de formation : continuum, formation continue, site(s) de formation. Réguler, voire limiter, la prolifération des parcours adaptés en tant que réponse systématique aux particularités des faibles flux ;
 - apporter des réponses universitaires à la formation des enseignants des voies technologiques et professionnelles afin de ne pas décrocher les disciplines concernées des buts et des exigences de la mastérisation.

- inscrire explicitement l'objectif de cohérence territoriale des formations MEEF dans le cadre du contrat de site.



Pierre DESBIOLLES



Monique RONZEAU

Annexes thématiques

Annexe 1

**Une gouvernance consolidée
qui s'inscrit dans un cadre partenarial complexe**

SOMMAIRE

1. Les principes de la réforme sont partout respectés même s'ils sont différemment déclinés .. 41

1.1. Les organigrammes privilégient la stabilité de la structure même si les équipes de direction sont diversement reconfigurées 41

1.2. Toutes les instances sont opérationnelles ou le seront dans le courant de l'année 2015 41

1.2.1. *Dans les instances communes, les COSP et les conseils de perfectionnement diffèrent selon les ESPE.* 42

1.2.2. *Les instances réglementaires sont souvent complétées par des instances spécifiques* 43

1.3. Les ESPE sont traitées comme les autres composantes de l'université intégratrice 43

1.4. Malgré sa spécificité, l'ESPE se voit appliquer des procédures normalisées par l'université intégratrice, notamment dans le mode d'allocation des moyens 44

1.4.1. *L'ESPE dispose d'un budget propre intégré élaboré selon la même procédure que les autres composantes* 44

1.4.2. *Le budget de projet est la plupart du temps un budget de compromis, loin d'un document budgétaire stratégique*..... 45

1.5. Des mutualisations entre ESPE et services centraux des universités intégratrices s'amorcent en termes de fonctions support mais restent difficiles à mettre en œuvre 47

1.6. La politique de ressources humaines est partout un sujet de discussion..... 47

1.6.1. *La maîtrise des emplois affectés à l'ESPE lui échappe en partie* 47

1.6.2. *La structure du corps enseignant reflète la faiblesse du caractère universitaire des ESPE*..... 48

1.6.3. *La formation continue est encore une activité très accessoire pour le corps enseignant des ESPE*... 49

1.6.4. *Globalement, le vivier de formateurs de terrain est actuellement suffisant au regard des besoins*.. 49

1.6.5. *La plupart des universités estiment que l'ESPE est la composante la mieux encadrée*..... 50

1.7. La procédure d'inscription et la répartition des droits d'inscription des étudiants inscrits en master MEEF ont cristallisé les divergences 51

2. Les ESPE sont partagées entre la réponse aux urgences du quotidien et la consolidation d'une nouvelle dynamique qui garantira leur pérennité..... 53

2.1. Les ESPE ont été principalement absorbées par la gestion d'une urgence qui l'emporte sur la temporalité du projet..... 53

2.1.1. *Il existe peu de projets de développement dans les ESPE* 53

2.1.2. *L'incompatibilité logicielle des systèmes d'information et la crispation qui s'en est suivie a mobilisé beaucoup d'énergies* 54

2.1.3.	<i>La détermination des contributions des différents partenaires a généré de nombreuses réunions ..</i>	54
2.1.4.	<i>Affirmer le rôle de l'ESPE comme maître d'ouvrage de la formation continue des enseignants au niveau académique reste une intention à concrétiser.....</i>	55
2.1.5.	<i>La mise en place de dispositifs spécifiques d'évaluation commence à mobiliser les acteurs sans aboutir encore à des systèmes globalisés.....</i>	55
2.2.	Malgré la complexité du dispositif, le pilotage est en voie de consolidation, porté par un volontarisme tant au plan local que national	57
2.3.	Les dynamiques de pilotage se développent d'autant mieux que des mécanismes de travail partagé entre les partenaires ont été mis en place	58
2.4.	Le processus de décision est soutenu par l'engagement des acteurs	59
2.4.1.	<i>Malgré la complexité du dispositif, les prises de décision se trouvent facilitées par les relations tripartites construites lors de la phase d'accréditation</i>	59
2.4.2.	<i>Les corps d'inspection entretiennent des liens réguliers et constructifs avec les ESPE</i>	59
2.5.	La démarche qualité est une dynamique vertueuse à promouvoir	61
3.	Les équipes doivent développer un partenariat efficace pour faire face à la complexité et relever les défis de la réforme	62
3.1.	La personnalité et l'engagement des maîtres d'œuvre académiques et universitaires dans la conduite et le processus de réforme sont prépondérants	62
3.2.	Un comité de suivi informel accompagne la réforme pour garantir sa réussite.....	63
3.3.	L'efficacité de la gouvernance des ESPE repose en grande partie sur la cohérence de son équipe de direction	63
3.4.	La désignation des représentants siégeant dans les instances est un levier de la gouvernance	64
3.4.1.	<i>La désignation des personnalités extérieures n'est pas neutre dans le dispositif de gouvernance ...</i>	64
3.4.2.	<i>Un choix judicieux des représentants du recteur dans les instances est gage de réussite.....</i>	64

1. Les principes de la réforme sont partout respectés même s'ils sont différemment déclinés

1.1. Les organigrammes privilégient la stabilité de la structure même si les équipes de direction sont diversement reconfigurées

Globalement, les organigrammes n'ont pas fondamentalement évolué depuis la création des ESPE, voire parfois depuis la période IUFM. L'organigramme fonctionnel s'est surtout enrichi de fonctions nouvelles qui, dans un premier temps, ont permis de positionner les personnels de l'ex-IUFM, mais aussi de traduire les nouveaux principes d'organisation des ESPE notamment en prenant davantage en compte la place de la recherche ou celle des partenaires universitaires.

Chaque directeur adjoint est souvent à la tête d'un pôle plus ou moins étoffé (responsable des services administratifs et techniques, responsables administratifs, responsables techniques, chargés de mission en plus ou moins grand nombre). Il arrive que chaque site délocalisé de l'ESPE bénéficie aussi, sous la direction d'un responsable de site, de personnels exerçant la plupart des mêmes fonctions qui y sont dupliquées.

Dans l'ensemble des ESPE visitées, l'équipe de direction se trouve répartie sur plusieurs sites, plus ou moins distants. Elle se réunit formellement à un rythme souvent hebdomadaire, mais ces réunions ne donnent généralement lieu ni à un compte rendu ni à un suivi. Le fonctionnement repose beaucoup sur des contacts interpersonnels et téléphoniques très fréquents. Le plus souvent, une équipe de direction resserrée assure le pilotage et comprend, outre le directeur de l'ESPE, un ou plusieurs directeurs adjoints, avec des compétences variables et le responsable des services administratifs de l'école. Dans la plupart des ESPE, les responsables de site ne font plus partie de l'équipe de direction reconfigurée.

C'est là la principale évolution de l'organigramme depuis la période de l'IUFM, ce choix paraissant judicieux au regard des évolutions du pilotage du nouveau dispositif appuyé essentiellement sur la formation et la recherche, ce qui n'exonère pas toutefois les équipes de direction des ESPE d'une réflexion à moyen terme sur le positionnement de ces responsables locaux dans une équipe de direction reconfigurée. Certains responsables de site sont ainsi d'ores et déjà conviés dans une réunion, mensuelle ou bimensuelle, *d'une équipe de direction élargie* (qui s'apparente à un comité de direction de l'ESPE) avec les responsables de parcours et les chargés de mission, lorsqu'ils existent. Une seule ESPE de l'échantillon se distingue en associant, en plus, dans ce qui est appelé *un bureau de direction*, un représentant de chaque université partenaire et deux représentants académiques. Ces réunions traitent de tous les sujets relatifs à la vie de l'école.

1.2. Toutes les instances sont opérationnelles ou le seront dans le courant de l'année 2015

Les instances prévues par les textes, dans la forme prévue par les textes, sont désormais en place. Au-delà des instances réglementaires, plusieurs ESPE ont constitué des structures de concertation consultatives qui permettent de préparer les délibérations soumises aux instances. Globalement, la complémentarité des rôles de chacune de ces instances permet de réunir les conditions

institutionnelles pour que l'équipe de direction dispose des outils lui permettant d'assurer de manière efficace la gouvernance des ESPE.

1.2.1. Dans les instances communes, les COSP et les conseils de perfectionnement diffèrent selon les ESPE

Les conseils d'école ont été les premières instances à se mettre en ordre de marche et à organiser leur mode de fonctionnement. La plupart se réunissent mensuellement et s'inscrivent aujourd'hui dans le paysage institutionnel des ESPE. La composition de ce conseil d'école est perçue tout à la fois comme un atout et – parfois – un inconvénient. Un atout : c'est un point d'ancrage important pour faire le lien entre l'université et ses partenaires et rassembler solennellement les différents partenaires de la formation pour dialoguer et prendre des décisions. Un inconvénient : le personnel enseignant, issu de l'ex-IUFM, continue parfois sur certains sites à contester l'ESPE, d'autres membres n'étant par ailleurs pas fondamentalement convaincus du bien-fondé de cette réforme et ne se privant pas de le faire savoir.

Toutefois, si dans ces quelques ESPE il existe encore des demandes de la part de certaines organisations syndicales de participer en tant que telles aux conseils d'école, elles sont marginales, le plus souvent la représentation des personnels enseignants étant assurée selon des modalités qui ne donnent plus lieu aujourd'hui à forte contestation. À titre d'exemple, une ESPE a ainsi créé un « conseil consultatif de l'école » qui permet d'accueillir les représentants des organisations syndicales.

D'une façon générale, il convient de signaler que, lorsqu'il existe une opposition syndicale à la direction de l'ESPE, celle-ci s'exprime aussi au-delà du conseil d'école, dans les instances de l'université, dans lesquelles l'ESPE a des représentants (CT, CHSCT) et, également, lorsque l'ESPE y a des élus au conseil d'administration de l'établissement.

Le conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP) est invariablement composé de trois groupes : les représentants des universités, les personnalités extérieures désignées par le recteur et celles désignées par le conseil d'école. Mais la taille de ce COSP est très variable : 12, 24, 32, 48 membres. Plusieurs directeurs d'ESPE ont souligné que les fonctions et missions du COSP étaient encore insuffisamment définies, ce qui peut expliquer pourquoi cette instance a tardé à fonctionner. À ce jour, les COSP se sont encore peu réunis : deux ou trois séances dans une année, dont l'une a été consacrée à la désignation de leur président.

Sur la question précédemment évoquée de la représentation des organisations syndicales, certains statuts d'ESPE ont contourné la difficulté en prévoyant, cette fois au niveau du COSP, une forte représentation des personnels enseignants ou intervenants dans le collège des universités partenaires (10 sur 14 par exemple à Rouen), concession faite aux personnels de l'ex-IUFM qui craignaient de perdre leur identité dans la nouvelle configuration. D'autres ont prévu statutairement de faire figurer, dans les personnalités extérieures désignées par le recteur, des représentants des personnels concernés par les formations ESPE sur la base des représentants élus au comité technique académique.

Les conseils de perfectionnement n'existent pas en tant que tels dans un nombre important d'ESPE visitées. Lorsqu'ils fonctionnent, il a été souligné que les propositions qui sont issues des travaux de ces conseils sont concrètes et opérationnelles, en lien avec les préoccupations des acteurs de terrain,

permettant notamment de faire évoluer de façon significative les maquettes. Il appartient donc aux directeurs des ESPE dans lesquelles ces instances ne se sont pas encore réunies de les mettre en œuvre, conformément aux projets élaborés dans le cadre de l'accréditation.

1.2.2. Les instances réglementaires sont souvent complétées par des instances spécifiques

Comme cela avait été souligné l'an dernier, **les comités de pilotage académiques** informels créés par le recteur à l'origine pour préparer les dossiers d'accréditation des ESPE ont perduré et ont montré leur efficacité en matière de régulation des relations entre partenaires académiques et universitaires.

Dans toutes les académies a été mise en place une **commission académique**¹ chargée de définir les parcours de formation adaptés pour certains personnels enseignants et d'éducation stagiaires, dispensés de la préparation du master. Cette commission, dont les membres sont désignés par le recteur qui la préside, est appelée à se réunir en début d'année scolaire pour déterminer les besoins de formation correspondant à la situation de chacun des stagiaires en fonction de son parcours antérieur.

D'autres instances ont été installées à l'initiative des ESPE ; ainsi, l'une d'elles² a institué une **commission de coordination des formations initiale et continue** (CCFIC) qui concerne l'ensemble des formations de master dans les quatre mentions. De cette instance sont issus les conseils de perfectionnement qui commencent à se réunir cette année. Sa composition très élargie est intéressante en ce qu'elle permet de réunir les responsables des mentions de masters MEEF, un responsable pour chacun des parcours des masters MEEF, le directeur de chacune des composantes concernées par les masters enseignement, des représentants des services académiques, de la direction de l'ESPE, le vice-président du CFVU de l'université de rattachement et des représentants des étudiants. Elle a notamment été consultée sur les formations communes (enseignements et évaluations), l'encadrement des EAP, les stages alternatifs, les nouvelles formations, les parcours recherche dans le domaine de la formation, les relations entre les préparations à l'agrégation et les masters MEEF.

1.3. Les ESPE sont traitées comme les autres composantes de l'université intégratrice

Globalement, à quelques exceptions près, les relations entre les ESPE visitées et les universités intégratrices sont constructives. Rappelons que l'IUFM était déjà inscrit dans une logique d'intégration dans l'université, dont il était une composante, et que les circonstances de cette intégration initiale, lorsqu'elles ont été favorables et non conflictuelles, ont facilité la mise en place de l'ESPE en 2013.

Même s'il n'est plus vraiment question de remise en cause de la réforme, il ressort toutefois des entretiens menés par la mission que les personnels (administratifs et formateurs) qui ont dû passer de l'IUFM à l'ESPE alors qu'ils venaient à peine de subir la phase d'intégration de l'IUFM dans l'université semblent avoir été sérieusement éprouvés par la succession de réformes de 2010 à 2014 et qu'ils craignent de nouveaux bouleversements du dispositif.

¹ Circulaire n° 2014-080 du 17 juin 2014 relatives aux modalités de stage des lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public pour l'année 2014-2015.

² ESPE de Franche-Comté.

Si l'ESPE ne figure, ès qualités, dans aucune des instances de l'université intégratrice, elle est cependant représentée dans les différents conseils en tant qu'invitée à titre permanent. Elle participe ainsi aux débats, mais pas au vote. Le directeur participe, comme les autres directeurs de composante, à la réunion de direction élargie de l'université et, à titre consultatif, au conseil d'administration de l'université. L'ESPE est par ailleurs représentée dans différentes commissions prévues dans les statuts de l'université, en particulier dans le domaine de la gestion des ressources humaines.

D'autres formes de représentation de la composante ESPE peuvent avoir été développées et prendre des formes très variables. Une université de rattachement a par exemple nommé une directrice générale des services adjointe qui va suivre spécifiquement les dossiers de l'ESPE avec la vice-présidente de la commission formation et vie universitaire (CFVU). Une autre université a formalisé le dialogue sur certains dossiers avec le rectorat (rencontre bimensuelle) et avec un comité de pilotage (inscrit dans la convention) qui se réunit deux fois par an pour faire le bilan et donner des orientations stratégiques. Des personnels de l'ESPE peuvent aussi siéger en tant qu'élus dans différentes instances de l'université (CA, CFVU, CFS) et l'ESPE est généralement une invitée permanente à la commission de la formation.

En ce qui concerne le positionnement de l'ESPE au regard des *universités partenaires*, là encore la situation varie selon les établissements. L'ESPE n'est pas représentée en tant que telle dans les instances des établissements universitaires partenaires, cette disposition n'étant pas prévue dans les statuts. Toutefois, même si aucune disposition spécifique ne le prévoit, chaque université peut décider d'associer le directeur de l'ESPE à ses réflexions et travaux sur l'offre de formation et de recherche selon des modalités définies au cas par cas. La question spécifique de la gouvernance et du positionnement des ESPE intégrées à une COMUE a par ailleurs été précédemment évoquée dans la synthèse.

1.4. Malgré sa spécificité, l'ESPE se voit appliquer des procédures normalisées par l'université intégratrice, notamment dans le mode d'allocation des moyens

1.4.1. L'ESPE dispose d'un budget propre intégré élaboré selon la même procédure que les autres composantes

Le budget propre intégré (BPI) s'inscrit dans le cadre du dialogue de gestion entre la direction de l'université et ses composantes, même s'il n'y a pas de contrat d'objectifs et de moyens (COM) formalisé à l'issue de la procédure, mais un simple document synthétisant l'ensemble des demandes et des besoins exprimés. Ce BPI de l'ESPE est généralement élaboré de la même manière que celui des autres composantes ou unités budgétaires, selon la procédure budgétaire adoptée par le conseil d'administration de l'université. Des conférences techniques avec le responsable administratif de la composante sont d'abord organisées, suivies d'un échange comparatif sur les données avec l'ensemble des directions ou services.

En réalité, l'ESPE n'est pas tout à fait traitée comme les autres composantes, du fait de ses modalités particulières de financement. D'une part, lors de la conception du budget, l'ESPE n'a pas toujours connaissance de la part de la dotation de l'État, qui lui sera allouée par son université de rattachement, laquelle ne connaît pas non plus le montant de la dotation globale de fonctionnement (DGF) au moment où elle prépare son budget. D'autre part, même si la charge d'enseignement a été,

en règle générale, fixée dans le dossier d'accréditation, le BPI n'est pas géré en comptabilité distincte. L'autorité de tutelle ne peut donc pas avoir l'assurance qu'il y figure l'intégralité des charges qui concourent au fonctionnement de l'ESPE, certaines d'entre elles étant directement supportées par les services centraux.

La contribution de la composante ESPE au titre des fonctions de gestion assurées par l'université de rattachement est généralement calculée forfaitairement et n'est pas isolée en fonction d'indicateurs d'activité qui lui seraient spécifiques. Les services mutualisés sont les mêmes que pour les autres composantes. Le coût de ces services mutualisés est déduit de l'enveloppe dès le départ, avant le dialogue de gestion, par une séparation du budget « campus » et du budget *stricto sensu* de la composante. Dans quelques ESPE, des chantiers sur l'optimisation des fonctions support et soutien en amont du dialogue de gestion ont été ouverts, sans qu'il soit possible à ce stade d'en tirer un premier bilan.

S'agissant de la *participation rectorale*, elle a fait le plus souvent l'objet de discussions entre mise à disposition de postes et crédits. En règle générale, la convention a fixé la hauteur de cette participation (entre 20 et 30 % des enseignements). Globalement, cette obligation contractuelle est à peu près remplie. La mission note cependant, au moins dans deux des ESPE visitées par la mission, une différence de vue entre le rectorat et ses partenaires. Pour le rectorat, en décomptant toutes les participations quelle que soit leur forme, le résultat budgétaire est conforme aux équilibres politiques du projet alors que pour les autres partenaires, l'engagement du rectorat ne respecte pas l'engagement conventionnel. Le partenaire universitaire semble déplorer la participation du rectorat sous forme d'heures et non par la mise à disposition de personnels. Dans une autre ESPE, la réalité de l'engagement de l'académie pour la présente année est différente des engagements institutionnels, ce qui contribue à déconnecter le BPI du budget de projet alors même que celui-ci reflétait un consensus réel entre les partenaires.

1.4.2. Le budget de projet est la plupart du temps un budget de compromis, loin d'un document budgétaire stratégique

La mission avait constaté l'an passé³ que, dans la plupart des ESPE, le budget de projet n'était pas un véritable document stratégique mais, tout au plus, un essai de présentation politique des contributions que chaque partenaire de l'ESPE s'était engagé à apporter pour la formation des enseignants. Il ressortait de ces constats que le budget de projet était un état premier de la réflexion, qui visait à recenser des indicateurs pertinents et partagés pour définir ce que pourrait être le niveau d'équilibre du budget de l'ESPE et ses modalités de financement par l'ensemble des partenaires. La mission recommandait que cette disposition nouvelle de la loi de juillet 2013 soit effectivement mise en œuvre pour l'exercice 2015 et fasse l'objet d'une délibération des conseils concernés (de l'ESPE mais aussi des conseils d'administration des universités).

Pour l'exercice 2015, la situation n'est guère différente. Si les modalités d'élaboration du budget de projet diffèrent selon les ESPE, partout celui-ci est issu d'une démarche longue et difficile, parfois conduite dans le cadre du comité de pilotage académique. Son élaboration a le plus souvent donné lieu à plusieurs réunions de cadrage organisées avec l'ESPE, associant les universités et le rectorat, pour définir un cadre de travail sur la construction du budget de projet et rappeler les objectifs

³ Rapport conjoint IGEN-IGAENR n° 2014-071 de septembre 2014 sur *la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation*.

communs. Quand une situation s'est révélée bloquée, après des échanges intenses, parfois tendus, à tous les moments cruciaux, entre la direction de l'ESPE, l'université intégratrice et l'académie, c'est un arbitrage rectoral qui s'est imposé à l'ensemble des acteurs. Il n'en reste pas moins que chacune des universités partenaires décide ensuite seule et unilatéralement du montant effectif de sa contribution au moment de l'élaboration de son propre budget.

L'identification des apports des multiples contributeurs a constitué un premier obstacle qu'il a fallu franchir en initiant un travail sur les outils de pilotage et les tableaux de bord, travail qui n'est pas encore complètement abouti aujourd'hui. Au final, le document produit se présente souvent sous la forme d'une synthèse des charges supportées par chaque partenaire et ne constitue pas encore, loin s'en faut, un document stratégique et budgétaire.

Le budget de projet reste en effet trop souvent l'agrégation des contributions estimées par chaque université contributive et par l'académie. Il est rarement conçu en fonction du projet de formation de l'ESPE, se contentant même parfois de reconduire les contributions antérieures allouées à l'ex-IUFM. Les besoins sont en général estimés par l'ESPE et discutés au sein du comité de pilotage académique à partir d'une projection d'effectifs, d'ouverture de formations, de l'organisation pédagogique, etc. Le dossier d'accréditation fixe des plafonds en heures aux contributions des partenaires mais pas de planchers. Le mode de calcul de ces plafonds n'a toujours pas été explicité et certains contributeurs semblent douter des montants de participation. L'absence de plancher fixé à chaque partenaire, qui peut donc se désengager par exemple si les enseignants préfèrent se tourner vers la formation disciplinaire, est un sujet d'inquiétude.

S'agissant de la contribution des universités, le financement s'effectue le plus souvent sur les bases du modèle théorique d'allocation des moyens SYMPA⁴. Il est rare que le budget de projet ait été construit de manière conjointe entre les trois partenaires sur des indicateurs partagés établis en fonction des dépenses réellement engagées par les différents contributeurs : calcul de coûts complets – masse salariale comprise –, application de ratios au titre des fonctions support et soutien souvent mutualisées au niveau central de l'université, prise en compte du nombre de sites et de campus, etc.

Le budget de projet ne comprend pas de variable d'ajustement et n'est pas lui-même une variable d'ajustement de l'université intégratrice. Par ailleurs, la plupart des budgets de projet n'intègrent pas encore la formation continue ni, d'ailleurs, la formation de formateurs et l'accompagnement des maquettes.

Il semble donc que ce document ne constitue qu'une réponse formelle à l'injonction ministérielle de constituer de tels budgets de projet, dont la validation est variable selon les universités. Parfois, après accord politique du comité partenarial ou stratégique (recteur et présidents), ce budget est validé par un vote du conseil d'administration de chaque université. Il arrive aussi qu'il ne fasse l'objet d'aucun vote.

L'analyse, si possible au coût complet, des moyens effectivement mis en œuvre par l'ensemble des partenaires concernés n'a pas pu être menée par les acteurs à partir des seules données dont disposaient les ESPE, et ce d'autant que tous les établissements universitaires ne sont pas en capacité de les isoler au plan comptable. Les données transmises par les différents contributeurs ont donc

⁴ Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité (SYMPA) mis en place par le ministère en charge de l'enseignement supérieur en 2009.

essentiellement un caractère déclaratif. La question de leur contrôle, à commencer par celui que devra sans conteste exercer le conseil d'école, reste toujours d'actualité. La mission ne peut, tout comme elle l'avait fait l'an dernier, que souligner l'absence d'impact économique de ces budgets de projet qui résultent d'exercices largement théoriques.

1.5. Des mutualisations entre ESPE et services centraux des universités intégratrices s'amorcent en termes de fonctions support mais restent difficiles à mettre en œuvre

L'intégration de l'ESPE en tant que composante d'une université post-LRU a eu pour conséquence directe un alignement de son mode de gestion sur les principes d'organisation applicables dans l'université intégratrice. Rappelons que les établissements universitaires, depuis la loi de 2007 et l'exercice de nouvelles responsabilités et compétences élargies, ont progressivement et simultanément centralisé et professionnalisé un certain nombre de fonctions support, en particulier dans le domaine de la gestion des ressources humaines.

Les ESPE se sont donc naturellement inscrites dans cette structuration déjà engagée, alors même qu'elles disposaient historiquement de services administratifs et des emplois correspondants qui leur permettaient d'assurer la gestion de leur activité de façon autonome. L'IGAENR, dans son rapport de janvier 2013⁵ sur l'état des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants, relevait déjà que les mutualisations au moment de l'intégration de l'IUFM avaient prioritairement concerné les personnels BIATSS ; cette tendance s'est poursuivie avec la création des ESPE.

Grâce à des opérations de mutualisation et de centralisation de fonctions support (la paie des personnels en est le meilleur exemple), ce sont les effectifs des services de gestion des ressources humaines des ESPE qui ont été réduits en priorité. C'est donc logiquement la question des redéploiements d'emplois qui a pollué cette année, dans plusieurs ESPE, la préparation de leur BPI. Du côté des universités, l'ESPE reste majoritairement une composante dont l'encadrement administratif est jugé globalement confortable, au regard des ratios appliqués aux autres composantes. Enfin, la mission a pu constater lors de ses visites que les éventuelles mutualisations entre ESPE dans la mise en place de formations complémentaires ou dans le développement hybrides (en partie à distance) demeurent à ce jour très embryonnaires.

1.6. La politique de ressources humaines est partout un sujet de discussion

1.6.1. La maîtrise des emplois affectés à l'ESPE lui échappe en partie

La plupart des ESPE ne disposent pas de la visibilité indispensable à la conduite d'une politique de ressources humaines inscrite dans la durée. Il convient de rappeler que la cartographie des emplois qui leur ont été affectés a été établie en principe lors du passage de l'IUFM à l'ESPE, la DGESIP ayant même précisé en juillet 2014 aux présidents d'université qu'il convenait de sanctuariser ces emplois actés afin de tenir compte des évolutions prévisibles d'effectifs dans les masters MEEF. Mais, à l'évidence, le passé récent de l'intégration des ex-IUFM dans l'université a aussi laissé quelques traces douloureuses, certains continuant à déplorer lors de ce passage un dépeçage en règle supposé avoir été effectué par l'université intégratrice suivi d'un redéploiement au bénéfice d'autres

⁵ Rapport n° 2013-005 Janvier 2013, *Évolution et état des lieux des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants*.

composantes ou des services centraux. La conséquence de ces désaccords pèse sur certaines ESPE qui peinent encore à considérer ces emplois comme des emplois de l'université, ce qui provoque des désaccords et parfois des conflits.

Selon les interlocuteurs des ESPE visitées, en dépit de marges d'autonomie, plusieurs facteurs concourent à les priver d'une action prospective en matière de ressources humaines. Le premier facteur, et non le moindre puisqu'il englobe tous les autres, est la difficulté à faire reconnaître ce qu'ils estiment être la spécificité des ESPE et donc leurs besoins particuliers liés à la formation renouvelée des enseignants. Ensuite, la charge d'enseignement des masters MEEF second degré répartie entre les composantes disciplinaires n'est pas toujours connue de l'ESPE, qui n'assure donc pas une gestion globale des ressources humaines et ne peut travailler en prospective sur l'ensemble des emplois mis par la communauté académique au service de la formation des enseignants. Tout naturellement, la maîtrise des emplois affectés à l'ESPE lui échappe donc en grande partie.

Il peut ainsi arriver qu'un poste d'enseignant-chercheur soit publié au titre de l'ESPE par l'université de rattachement sans que le besoin de formation existe à l'ESPE. Ou encore que le recrutement se fasse sans tenir compte des priorités de l'ESPE, celle-ci n'étant pas toujours membre des comités de sélection, même si elle peut y être représentée. Enfin, le coût d'une professionnalisation enseignante est aussi, du point de vue de l'ESPE, supérieur au coût d'une professionnalisation universitaire.

La mission recommande qu'un travail partagé de diagnostic et d'analyse prospective soit engagé dans les universités intégratrices avec les ESPE sur les moyens consacrés à la formation des enseignants ainsi que sur les profils de compétences attendus chez les formateurs. La question des besoins actuels et futurs de la formation des enseignants ne se pose pas seulement en termes de nombres d'emplois ou d'heures d'enseignement mais aussi en termes de qualité des formateurs et de diversité des profils au sein des ressources de formation. Elle doit s'inscrire dans une démarche globale incluant naturellement les formations disciplinaires délivrées dans les composantes, mais aussi le champ de la formation dans le premier degré ou celle des professeurs de l'enseignement professionnel et technologique qui doivent pouvoir bénéficier de l'intervention de formateurs universitaires.

1.6.2. La structure du corps enseignant reflète la faiblesse du caractère universitaire des ESPE

Le corps enseignant des ESPE est issu du transfert direct des ressources des ex-IUFM. Même en augmentation depuis la mise en place des ESPE, la part des enseignants-chercheurs y représente à peine le tiers des emplois d'enseignants. Les ESPE font souvent le constat que cette proportion d'enseignants-chercheurs est bien trop faible pour prétendre afficher le caractère universitaire des écoles nouvellement créées. Au final, ce sont les enseignants du second degré – PRAG et PRCE – qui forment l'écrasante majorité du corps enseignant des ESPE (comme dans l'ex-IUFM), une part non négligeable d'entre eux étant cependant constituée de docteurs ou de doctorants.

Chacun sait bien par ailleurs que, parmi les critères de sélection des nouveaux enseignants-chercheurs de l'ESPE et des UFR (lorsqu'ils ont pour vocation l'enseignement en master MEEF), la prise en considération d'une expérience d'enseignement dans l'éducation nationale des candidats est loin d'être la règle. De plus, au sein des enseignants-chercheurs, la très faible proportion de professeurs des universités accroît la faiblesse du caractère universitaire des ESPE. Il n'est pas rare qu'un poste de professeur des universités publié par l'université intégratrice reste vacant, faute d'un nombre suffisant de candidats.

1.6.3. La formation continue est encore une activité très accessoire pour le corps enseignant des ESPE

Même si de nombreux recteurs, directeurs d'ESPE et présidents d'universités déclarent ou reconnaissent que le développement de nouvelles formes de partenariats est nécessaire à l'évolution de la formation continue pour le développement de la professionnalisation et les progrès du système éducatif, la grande majorité des ESPE a peu avancé sur ce sujet, certaines d'entre elles⁶ proposant néanmoins une formation continue diplômante

En matière de formation continue, l'ESPE est généralement l'opérateur privilégié dans le cadre des appels d'offres lancés par les académies. Elle coordonne la réponse de l'ensemble des composantes des universités à ces appels d'offres. Le rectorat est à l'initiative des commandes de formation continue, des groupes techniques se réunissent pour élaborer des appels d'offres dans lesquels on peut trouver des formateurs ESPE. Des enseignants de l'ESPE, universitaires, les assurent généralement en heures complémentaires à leur service statutaire d'enseignement. Le plan de formation est également élaboré par le rectorat (DAFPEN⁷). Des interventions sont prévues dès cette année dans différents domaines (préparation à diverses agrégations internes, analyse de pratiques professionnelles, thématiques spécifiques).

La mission constate toutefois, pour le moment, en termes de volumes horaires que la participation des intervenants de l'ESPE à des actions de formation continue se fait à la marge, la mise en œuvre de ces actions étant restée largement dans le champ d'intervention des services académiques.

1.6.4. Globalement, le vivier de formateurs de terrain est actuellement suffisant au regard des besoins

Structurellement, les besoins en formateurs de terrain ne peuvent qu'augmenter, à effectifs d'étudiants et de stagiaires constants. En effet, la politique de ressources humaines des ESPE conduit à remplacer progressivement les PRAG / PRCE personnels de la composante ESPE partant à la retraite par des enseignants-chercheurs, et ce, afin de développer le potentiel des laboratoires adossés à l'ESPE. Cela créera mécaniquement un affaiblissement du potentiel en heures d'enseignement, qui devra être compensé par les ressources de l'académie dans le cadre du projet ESPE.

Pour cette année 2014-2015, la situation s'est révélée cependant un peu tendue pour le vivier des PEMF⁸, dans la mesure où c'est sur ce vivier que repose l'essentiel de la formation et de l'accompagnement des lauréats du concours exceptionnel ainsi que le tutorat de terrain pour les professeurs des écoles stagiaires du concours rénové. De plus, la situation des PEMF est hétérogène d'un département à l'autre. Aucun rééquilibrage, ni aucune mutualisation ne sont réalisés entre les départements, autrement dit, les PEMF ne sortent pas de leur département. S'il n'existe pas de problèmes quantitatifs, quelques ESPE peuvent rencontrer des problèmes qualitatifs ou d'ordre géographique.

Pour le second degré, la situation est contrastée en fonction des disciplines. Les formateurs sont recrutés sur appel d'offres, tous les candidats sont sélectionnés par les inspecteurs. La question des tuteurs peut aussi être très variable selon les disciplines : stagiaires très éloignés du lieu de formation

⁶ ESPE de Clermont-Auvergne.

⁷ Délégation académique à la formation des personnels enseignants.

⁸ Professeurs des écoles maîtres formateurs.

du fait de la qualité du tuteur ; stagiaires mis en établissement scolaire près de l'ESPE mais avec un tuteur peu disponible. Dans ce cas, le rectorat et l'ESPE travaillent sur des propositions d'alternance différentes et sur la mise en place d'une formation à distance (culture commune) pour les plus éloignés.

Plusieurs ESPE ont fait évoluer les modalités d'activité des formateurs par la mise en place de limitations dans la quotité d'exercice au sein de l'ESPE et/ou dans la durée d'exercice. Une académie, dans l'esprit de la refondation de la formation initiale associant des professionnels de terrain à la formation assurée au sein des ESPE, a travaillé ainsi à faire évoluer les obligations professionnelles des enseignants de l'académie exerçant en service à temps partagé.

La plupart des académies ont également mis en place, selon des modalités variées, une politique de formation pour les formateurs intervenant à l'ESPE. Deux ESPE des académies visitées ont mis en place un master 4^{ème} mention, « conseiller pédagogique à destination des enseignants titulaires du second degré », ce qui peut à terme professionnaliser cette fonction. Elles ont aussi organisé une ou deux journées de formation destinées à l'ensemble des tuteurs pour les premier et second degrés.

Dans le premier degré, généralement, même si les ESPE fonctionnent encore sur le modèle du processus de certification pour devenir maître-formateur (CAFIPEMF), l'instauration du tutorat mixte a nécessité une information spécifique des PEMF et, pour éviter les disparités, une harmonisation des fréquences de visite et des outils.

La réforme de 2013, en modifiant la formation des enseignants, a rendu nécessaire la mobilisation de nouvelles compétences chez les formateurs et une mobilisation accrue des ressources, notamment pour accompagner individuellement le stagiaire sur le terrain, ce qui entraîne des conséquences importantes quant au nombre et au profil des formateurs sollicités. Cette nouvelle donne doit aussi être intégrée dans la réflexion globale qui reste à organiser, ESPE par ESPE, sur l'ensemble des ressources disponibles et des besoins validés au service de la formation des enseignants.

1.6.5. La plupart des universités estiment que l'ESPE est la composante la mieux encadrée

Les ressources d'encadrement administratif, en particulier pour les fonctions support, sont généralement au centre des discussions entre l'ESPE et l'université intégratrice. Plusieurs ESPE visitées ont encore affirmé à la mission avoir été pillées lors de l'intégration de l'IUFM dans l'université.

Cependant, dans la plupart des cas, le siège de l'ESPE a conservé une part importante de ses fonctions support et de son niveau d'encadrement antérieur. Les universités intégratrices produisent des tableaux comparatifs sur l'ensemble des composantes qui aboutissent à ce constat. Mais paradoxalement, il n'est pas rare qu'une ESPE ait rencontré des difficultés sur la fonction « scolarité » dès lors que les étudiants y sont inscrits et pédagogiquement et administrativement, ce qui représente un surcroît de charges important. D'une façon générale, les ESPE affirment que l'on ne prend pas en compte leurs spécificités : la multiplicité des sites, le suivi des stagiaires (gestion scolarité peu comparable avec les autres UFR), suivi des services enseignants (diversité des situations entre praticiens de terrain, vacataires...), ou du moins que les universités auraient du mal à entendre ces spécificités.

Lorsqu'il y a mutualisation de fonctions support, celle-ci porte prioritairement sur la paie et sa centralisation, les services de ressources humaines, les systèmes d'information et le patrimoine. La réorganisation des emplois des fonctions support est généralement justifiée par un double objectif d'efficience et d'équité de traitement avec les autres composantes universitaires. Ainsi, une université a passé un contrat de service avec sa composante ESPE, contrat qui définit entre les deux parties les droits et obligations réciproques en précisant les activités prises en charge par les campus, les modalités de fonctionnement et d'échanges entre la direction centrale, la direction de campus et la composante et identifie les interlocuteurs habilités. Les grands principes qui sous-tendent ce contrat sont la subsidiarité, l'équité et la qualité du service.

D'une manière plus générale, au-delà des modalités de prise en compte de la situation particulière de la composante ESPE dans les fonctions support de l'université intégratrice, se pose la question de l'articulation des services existants de l'ESPE, souvent bien dotés en emplois, au sein d'une structure d'accueil (université ou COMUE) organisée, par nécessité économique ou dans le cadre d'un processus de professionnalisation accrue, autour d'un principe de mutualisation.

1.7. La procédure d'inscription et la répartition des droits d'inscription des étudiants inscrits en master MEEF ont cristallisé les divergences

La question de l'inscription des étudiants MEEF a été cette année encore un prétexte qui a cristallisé le manque de consensus sur d'autres points de mise en œuvre de la réforme. Les ESPE en qualité d'organisatrices de la formation initiale et continue des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation sont, à ce titre, responsables du suivi des inscrits au sein des quatre mentions des masters MEEF, ce qui suppose, a minima, qu'elles inscrivent pédagogiquement tous les étudiants préparant un master MEEF, ceux-ci étant placés sous la responsabilité pédagogique des ESPE.

La lettre du 10 mars 2014 cosignée des trois directrices générales en charge du suivi du dossier ESPE rappelait à cet égard que ce principe d'une telle inscription devait être appliqué le plus rapidement possible, et ce « quelle que soit la configuration universitaire de l'académie ». Dans l'hypothèse où une autre UFR d'une université partenaire assurerait une part importante de la mise en œuvre d'un parcours de formation au sein d'une des mentions, le principe acté prévoit que l'inscription pédagogique peut être doublée sans démarche spécifique de la part de l'étudiant, en s'appuyant sur l'interopérabilité – supposée – des systèmes d'information.

La mission avait déjà pu constater l'an passé que la réalité des échanges de données entre universités, y compris lorsque celles-ci utilisaient le même logiciel de scolarité, en l'occurrence APOGEE, ne correspondait pas vraiment au dispositif préconisé. Cette année encore, malgré des progrès constatés, de nombreuses difficultés ont été soulignées par les interlocuteurs de la mission.

S'agissant des inscriptions administratives des étudiants, des choix différents ont été faits par les universités : inscription unique à l'ESPE, inscription dans l'université d'origine, inscription dans l'université intégratrice, avec ou sans inscription secondaire à l'ESPE, avec ou sans reversement des droits d'inscription.

Au-delà de la question du suivi des inscrits se pose également celle du reversement des droits en interne et en externe. En effet, ces droits d'inscription constituent une ressource propre de l'université intégratrice, qu'elle peut choisir ou pas de reverser à l'ESPE en tout ou partie.

Ces relations sont généralement régies par une convention lorsqu'il y a reversement (droits d'inscription, frais de transport, heures de cours complémentaires). Le plus souvent cette situation génère beaucoup de négociations entre les universités quant à la hauteur de la participation. La situation est très variable selon les contextes (nombre d'universités partenaires et effectifs), allant jusqu'à créer un véritable objet de crispation des relations entre partenaires dans le cas où un nombre important d'universités se trouvent engagées dans le dispositif de formation.

Car, quelle que soit la solution retenue, les remontées statistiques sont longues et difficiles à fiabiliser. En effet, l'ESPE n'a pas les moyens techniques de maîtriser le pilotage de cette opération qui repose sur des systèmes et des dispositifs différents (différentes versions d'APOGÉE, absence d'outils communs). Il arrive aussi qu'avec le système de l'inscription secondaire à l'ESPE, celle-ci soit la seule à avoir une vision globale des effectifs. Le risque potentiel de double comptage, en cas de double inscription, continue donc à exister, même si aucun problème de ce type n'a été signalé à la mission.

L'année 2014-2015 a connu par ailleurs une clarification par rapport à l'année précédente du fait du reversement des droits, à titre de compensation, à l'université intégratrice par le MENESR pour les M2 fonctionnaires stagiaires, ce qui a permis de compenser d'éventuelles baisses de dotation dans certaines universités.

Si l'on se réfère aux textes en vigueur, le principe adopté depuis la publication de la circulaire 2014-080 du 17 juin 2014 stipule en effet que :

« les lauréats des concours externes qui doivent suivre et valider leur année de stage la dernière année de leur master doivent s'inscrire en dernière année de master MEEF pour pouvoir être nommés stagiaires. Dans ce cadre, ces lauréats sont dispensés du paiement de tous droits d'inscription. Il en est de même pour les lauréats non soumis à cette condition d'inscription qui bénéficieront d'une formation dispensée par l'établissement d'enseignement supérieur ».

Généralement une part des droits d'inscription des étudiants inscrits aux formations rattachées à l'ESPE dans APOGEE est reversée à l'ESPE (prévision et exécution directement sur l'unité budgétaire de l'ESPE), en fonction des effectifs d'inscrits. En réalité, il s'avère que, sur ce point sensible de l'affectation du montant des droits et après de nombreuses discussions, chaque université a adopté une solution qui lui est propre.

Parfois, les étudiants et les fonctionnaires stagiaires sont inscrits dans l'université intégratrice et 50 % des droits sont reversés à l'université partenaire au prorata du nombre d'étudiants (inscription effectuée dans APOGÉE avec un code non diplômant). Ailleurs, les droits d'inscription sont perçus directement par l'ESPE, la part « composante » lui restant définitivement acquise (total moins droits de bibliothèque, médecine préventive...). Les universités partenaires, quant à elles, perçoivent et conservent l'intégralité de leurs droits d'inscription. Ailleurs encore, les droits d'inscription sont centralisés et titrés dans les services centraux. Cela doit permettre d'éviter les erreurs manuelles et les doubles titrages ainsi que d'éviter de les considérer comme des ressources propres par les composantes.

Il apparaît clairement dans les pratiques constatées que les droits d'inscription ne constituent pas des ressources propres affectées systématiquement à l'ESPE - composante, ce qui correspond à la

règle habituellement pratiquée par les universités en termes d'allocation de moyens à leur composantes, mais se heurte aux pratiques de gestion des ESPE héritées des ex-IUFM.

2. Les ESPE sont partagées entre la réponse aux urgences du quotidien et la consolidation d'une nouvelle dynamique qui garantira leur pérennité

L'évaluation de la réforme ne semble pas être une priorité au milieu des urgences et d'un contexte qui n'est pas encore totalement stabilisé. Les ESPE sont cependant intégrées au dispositif général d'évaluation de l'université intégratrice : étude de la présence et de la réussite, de l'insertion professionnelle des diplômés, évaluation des formations et des enseignements, tableaux de bord financiers, outils de contrôle de gestion... Il n'y a guère que lors de l'élaboration du budget de projet qu'un calcul des coûts spécifiques à l'ESPE a été esquissé.

2.1. Les ESPE ont été principalement absorbées par la gestion d'une urgence qui l'emporte sur la temporalité du projet

La mise en œuvre de la réforme des ESPE s'est jusqu'à présent focalisée sur la réponse à donner aux exigences complexes d'une nouvelle gouvernance et de l'application de nouvelles maquettes de formation. Cette première phase s'est d'ailleurs déroulée à des rythmes différents selon les ESPE, certaines devront probablement prendre plus de temps pour parvenir aux objectifs qu'elles se sont elles-mêmes fixées notamment dans leurs dossiers d'accréditation. Elles doivent aujourd'hui s'inscrire dans une autre temporalité, celle du moyen et du long terme, qui s'appuie sur les priorités respectives de l'ensemble des acteurs impliqués.

2.1.1. Il existe peu de projets de développement dans les ESPE

La mission constate que les ESPE n'ont pas – encore – pu ou souhaité s'engager dans une réflexion approfondie sur un projet de développement adapté à leur histoire, aux spécificités tant académiques qu'universitaires du site, aux ressources humaines disponibles ou au potentiel de recherche existant.

Les étapes successives qui ont jalonné la mise en œuvre du projet ESPE jusqu'à ce jour constituent, de fait, les bases d'un projet de développement, qui se construit surtout sur des objectifs de court et moyen termes. Deux stratégies de développement, qui n'ont pas nécessairement été explicitement validées par le conseil d'école, ont été principalement observées dans les ESPE visitées :

- l'une décrit les enjeux et axes stratégiques de développement de l'ESPE : enseigner est un métier qui s'apprend ; prendre en compte la dimension recherche en appui aux formations ; des missions transversales et de coordination de l'ESPE (dont l'innovation par le numérique et la qualité) – ce projet est repris en introduction du budget de projet de l'école (cf. *infra*) ; développer le concept d'« établissement formateur », pour les parcours du second degré ;

- l'autre repose sur cinq points : la formation par et au numérique ; le développement de la mention pédagogie et ingénierie de la formation (MEEF4) ; la formation continue diplômante (validation des acquis) ; la recherche ; la consolidation du tronc commun.

Dans d'autres académies, le développement de l'ESPE est jugé fragilisé par la perspective des recompositions universitaires et interrégionales, même si la prochaine fusion des régions est parfois perçue comme une opportunité de restructurer et d'équilibrer la carte des formations.

2.1.2. L'incompatibilité logicielle des systèmes d'information et la crispation qui s'en est suivie a mobilisé beaucoup d'énergies

Plusieurs ESPE ont été confrontées cette année, et le sont toujours, à des difficultés de compatibilité de logiciels de gestion et notamment de saisie des services des enseignants, les éléments constitutifs des différents systèmes d'information n'étant pas toujours les mêmes que ceux de l'université intégratrice et que ceux de l'ensemble des universités partenaires. Certains responsables d'ESPE ont même évoqué une sorte de « navigation à vue » qui à l'évidence ne garantit pas un pilotage efficace fondé sur des données vérifiables.

Au-delà de la question des systèmes d'information, d'autres difficultés de gestion ont été relevées qui concernent autant les déclarations, en début d'année universitaire, des services prévisionnels des enseignants que la vérification des heures réalisées après service fait.

Ainsi, les services prévisionnels ne sont pas toujours communiqués en temps et heure, ce qui complique les rapprochements effectués par les services de l'ESPE lors de l'établissement des tableaux de services réalisés. Les modalités de décomptes des heures (ouvertures de groupes, par exemple) ne coïncident pas entre universités, des calendriers et des modalités de mise en paiement des heures complémentaires diffèrent (l'une sur déclaration des enseignants, l'autre après vérification). Les référentiels d'activités et de compétences peuvent varier sensiblement d'un établissement à l'autre.

De même, la question sensible des inscriptions administratives et de ses conséquences en termes de reversement de droits entre UFR ou établissements partenaires a suscité, quelle que soit la solution retenue, de nombreuses difficultés liées à la remontée de statistiques relatives aux inscrits. L'ESPE seule n'est généralement pas en capacité d'assurer un suivi efficace faute de données fiables issues de systèmes et de dispositifs différents, (différentes versions d'APOGÉE, absence d'outils communs). Paradoxalement, il arrive aussi qu'avec le système de l'inscription secondaire à l'ESPE, celle-ci soit la seule à avoir une vision globale des effectifs.

2.1.3. La détermination des contributions des différents partenaires a généré de nombreuses réunions

Du côté *académique*, les rectorats se sont en général montrés très actifs lors de l'élaboration du budget de projet et ont largement mobilisé tant les services administratifs que les services d'inspection. Les rectorats se déclarent donc satisfaits d'une procédure qu'ils ont largement conduite, du moins pour cette année. Il faut toutefois souligner qu'ils n'ont pas toujours été en mesure de verser la participation au nom de l'État dans des délais compatibles avec la procédure budgétaire universitaire.

Le point le plus difficile à régler a souvent été celui de la formation continue. Pour le plan académique de formation (PAF), y compris ses volets départementaux, le recteur reste le maître d'ouvrage, et définit le cahier des charges en publiant les dispositifs de formation et un appel d'offres pour en assurer la mise en œuvre. L'ESPE est non seulement opérateur privilégié dans la réponse à l'appel d'offres, mais aussi la plate-forme d'entrée dans les universités, étant chargée de la diffusion de cet appel d'offres et de la production des réponses faites par l'ensemble des composantes des universités.

2.1.4. Affirmer le rôle de l'ESPE comme maître d'ouvrage de la formation continue des enseignants au niveau académique reste une intention à concrétiser

Le rôle de l'ESPE comme maître d'ouvrage de la formation continue des enseignants au niveau académique est souvent en devenir, les acteurs concernés n'ayant pas encore accepté de laisser leurs prérogatives historiques en la matière.

Dans une ESPE, plusieurs parcours sont construits explicitement avec les autres composantes. Dans ces parcours, une répartition théorique des unités d'enseignement (UE) a été établie afin que chacun sache quelle est sa responsabilité. Chaque personnel membre de l'équipe pédagogique est susceptible d'intervenir dans l'une ou l'autre de ces UE, le suivi des mémoires de master, notamment, n'étant pas réservé aux seuls intervenants de l'ESPE. Le responsable de parcours, en concertation avec les coordonnateurs pour chacune des composantes concernées, arrête la composition de l'équipe pédagogique et donc la répartition réelle des charges d'enseignement entre la composante ESPE et les autres composantes. C'est cette base qui permet d'établir l'avenant annuel à la convention de partenariat avec l'ESPE.

Au niveau académique, si l'ESPE comme porteuse de projet partenarial est désormais reconnue comme maître d'ouvrage et l'un des maîtres d'œuvre de la formation initiale, de la sensibilisation / préprofessionnalisation en licence aux différents parcours de master, elle doit donc encore s'affirmer dans le champ de la formation continue.

2.1.5. La mise en place de dispositifs spécifiques d'évaluation commence à mobiliser les acteurs sans aboutir encore à des systèmes globalisés

Les responsables de l'ESPE se sont saisis récemment de la question de la mise en place de dispositifs d'évaluation, même si beaucoup avaient déjà initié des enquêtes auprès des étudiants. Il faut rappeler qu'aucun mécanisme d'auto-évaluation ni d'évaluation externe n'ont été formellement prévus au moment de la création des ESPE. À ce stade, s'il existe diverses formes d'évaluation, aucun dispositif global d'évaluation n'a été repéré et il ne s'agit pas encore de rapprocher les coûts et l'atteinte des objectifs.

Dans les ESPE visitées, il n'existe pas encore de dispositif d'évaluation et/ou de suivi formalisé et spécifique élaboré avec l'université de rattachement. Cette absence est généralement expliquée par l'impossibilité de se baser sur les statistiques disponibles, ce qui explique que, pour le moment, aucun bilan de mise en œuvre de la réforme n'a été présenté à un conseil d'administration. De plus, la performance de l'ESPE ne faisait pas encore partie des indicateurs des COM, lorsque ceux-ci sont entrés en application ou était en cours de discussion. Les seules données sont celles fournies au moment du dialogue de gestion, chaque ESPE tout comme les autres composantes étant sollicitée

pour suivre et renseigner les indicateurs qui doivent être remontés au ministère. Les conseils de perfectionnement et le COSP pourraient pourtant être porteurs de cette évolution vers l'évaluation.

Les ESPE qui ont mis en place des outils et des indicateurs l'ont donc fait dans le cadre plus général des dispositifs d'évaluation déjà implantés dans l'université intégratrice, au même titre que les autres composantes. Plusieurs dispositifs d'évaluation de ce type ont été présentés à la mission lors de ses visites. À titre d'exemple, une université intégratrice⁹ a choisi de mettre à disposition des équipes pédagogiques un outil informatique (« EVAMAINE ») développé par l'université du Maine avec laquelle elle a passé convention. L'outil comporte quatre niveaux d'évaluation : université (niveau 1), composante (niveau 2), formation (niveau 3) et enseignement (niveau 4). L'université a choisi d'activer pour l'ESPE les niveaux 3 et 4, accessibles pour les enseignants dans l'ENT¹⁰ – onglet pédagogie. L'évaluation des formations est formalisée par des questionnaires portant sur les thèmes suivants : information et communication / organisation et contenu de la formation / équipements et ressources pédagogiques / acquis de la formation et évaluation / appréciation d'ensemble.

Ailleurs¹¹, l'évaluation de la performance repose sur sept indicateurs transverses et cinq indicateurs spécifiques à l'ESPE.

Les sept indicateurs *transverses* sont les suivants : deux de pilotage financier (taux d'exécution des dépenses et recettes), production infra-annuelle des dépenses et recettes, projections, taux de retour des entretiens professionnels, rentabilisation des locaux, part des inscriptions administratives par le web, renforcement de l'attractivité internationale.

Ces indicateurs transverses sont complétés par des indicateurs *spécifiques* par composante, notamment pour l'ESPE par cinq indicateurs dans un dossier « performance » qui peut permettre de majorer la dotation de la composante : le nombre de stages effectués par les étudiants (ceux de la maquette de formation), l'utilisation de la pédagogie numérique avec un objectif quantifié (+ 80 %), le développement des partenariats (deux nouvelles conventions par an), l'amélioration de la visibilité de l'offre de formation (vingt demi-journées dans des manifestations externes), l'amélioration de l'insertion professionnelle (rencontre avec des employeurs externes, nombre de participants à la journée).

Toutefois, la performance de l'ESPE ne fait pas encore partie des indicateurs du COM. De plus, si dans le cadre de la mise en œuvre du contrat d'établissement, l'université assure le suivi des quatre indicateurs de formation, la réussite aux concours n'est pas un indicateur en tant que tel de l'ESPE. L'université, pour cet indicateur, se repose sur les données transmises par le rectorat. En revanche, des outils de suivi, essentiellement sur les paramètres financiers, ont été mis en place, au moyen de fichiers mis à disposition des responsables administratifs.

Du côté de l'académie, au-delà du suivi des résultats d'admission aux concours et du taux d'insertion professionnelle, des enquêtes de satisfaction sont menées auprès des étudiants. Les résultats sont communiqués dans les différentes instances, mais il est envisagé d'aller plus loin et de lancer des commandes précises, notamment dans le cadre partenarial avec l'ESPE.

⁹ Université de Nantes.

¹⁰ Environnement numérique de travail.

¹¹ Aix-Marseille Université (AMU).

Faute de dispositif d'évaluation structuré, il est permis toutefois de s'interroger sur les moyens qu'auraient l'académie et le MENESR en leur qualité d'employeur d'évaluer la réalité de la mise en œuvre du cahier des charges validé dans les maquettes. La réponse n'est pas simple car l'académie employeur et l'académie partenaire du projet ESPE et acteur des formations peuvent avoir des approches sensiblement différentes du processus d'évaluation et des critères à déployer.

Les conseils de perfectionnement, lorsqu'ils existent, peuvent permettre une forme d'évaluation au plus près des formations et la courte expérience issue de leurs travaux permet aux ESPE d'affirmer que la parole y est très libre et que les étudiants s'en saisissent. L'autoévaluation des parcours par exemple est une proposition qui est ressortie des conseils de perfectionnement.

Des enquêtes concernant la perception des formations MEEF ont aussi été réalisées auprès des étudiants. Ces questionnaires reposent sur une « questothèque » de plusieurs centaines de questions (dont certaines étaient déjà mises en œuvre du temps de l'ex-IUFM). Ces questions portent sur les conditions générales de travail, l'accueil, la restauration, les ressources documentaires, les contenus de formation, les contenus master-concours, les relations master - métiers de l'enseignement. Ces questionnaires sont complétés par des entretiens conduits auprès d'un panel d'étudiants volontaires.

Enfin, plusieurs ESPE ont mis en place *un observatoire des formations* qui complète les données de l'observatoire local de la vie étudiante. Les dossiers d'accréditation prévoyaient un tel observatoire, présidé par le recteur, qui s'appuierait sur des groupes de travail et des enquêtes auprès des étudiants et des formateurs. S'il est prématuré d'effectuer un bilan des travaux de ces observatoires compte tenu de leur création récente, une analyse des résultats des premières enquêtes est attendue pour la fin de l'année scolaire.

2.2. Malgré la complexité du dispositif, le pilotage est en voie de consolidation, porté par un volontarisme tant au plan local que national

Malgré le volontarisme des acteurs au service de la réussite de la réforme, le pilotage des ESPE se caractérise par sa complexité, et cela pour des raisons de nature différente :

- *politiques et structurelles*, relatives au nombre d'universités et de COMUE impliquées et donc aux multiples interlocuteurs et instances à consulter et aux consensus à rechercher. Les relations entre les acteurs de certaines entités sont parfois localement difficiles et perturbées par des enjeux scientifiques qui dépassent le seul cadre de la formation des enseignants ; « *Il convient que l'ESPE ne devienne pas une victime collatérale de ces tensions* », avertit le recteur de l'une des académies concernées ;
- *fonctionnelles*, liées à la diversité de l'offre de formation initiale et continue dont l'organisation et la mise en œuvre nécessitent d'une part de faire dialoguer et s'accorder des acteurs de cultures et de statuts différents, et, d'autre part, d'aligner certains paramètres comme les calendriers universitaires sur les contraintes liées à au calendrier du rectorat (vacances scolaires, date de titularisation, etc.) ;
- *pédagogiques*, obéissant à des logiques distinctes selon les domaines disciplinaires concernés qui fixent des contraintes et des priorités et qui garantissent la qualité de la formation professionnelle (la culture métier dans la professionnalisation des professeurs

de lycée professionnel – PLP – ne peut être négligée au profit de la seule culture commune) ;

- *épistémologiques*, notamment autour du clivage parfois persistant entre le disciplinaire et le pédagogique, entre savoirs et métier. La mission a, sur ce plan, relevé de nettes avancées, universités et universitaires étant maintenant convaincus que la dimension professionnalisante ne constitue pas une menace pour la formation disciplinaire et que, bien au contraire, elle peut même renouveler l’acquisition des savoirs scientifiques et ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

Il apparaît naturel que certaines ESPE accusent un certain retard sur les plans de la politique de recherche, de la formation continue ou de la création de la mention 4 du master MEEF, qui réclament une coordination spécifique. Cependant, les équipes de direction ont globalement réussi à relever les multiples défis et à s’accommoder de la complexité générée par ces contraintes, la dynamique observée apparaissant en voie de consolidation. Là encore, le rôle des recteurs et des instances de suivi de la mise en place des ESPE demeure sur ce plan d’une importance manifeste, tout comme l’engagement des présidents des universités intégratrices aux côtés de leur directeur d’ESPE.

2.3. Les dynamiques de pilotage se développent d’autant mieux que des mécanismes de travail partagé entre les partenaires ont été mis en place

La mission a constaté que la dynamique initiée par le processus d’accréditation et la mise en œuvre de la première année se poursuit lors de cette seconde année au niveau de la gouvernance, laissant augurer des innovations à venir et des réussites transférables. Le moteur de cette dynamique est alimenté, selon les directeurs et les équipes des ESPE, par des sources d’impulsion et de régulation multiples et variables selon les situations :

- le suivi institutionnel du MENESR à l’égard de la mise en place des ESPE et de la qualité de la formation qu’ils proposent ;
- la régularité et la qualité des relations entre les trois principaux partenaires : le directeur de l’école, le recteur (ses représentants) et le président de l’université intégratrice ;
- le contexte universitaire ;
- la mise en place et la qualité des échanges au sein des instances (COSP, conseils de perfectionnement et parfois d’autres instances) ;
- l’enrichissement mutuel entre les membres des équipes de direction des ESPE nourri par leurs rencontres nationales, à l’ESENESR, lors de manifestations scientifiques, de rencontres collectives ;
- les nouveaux partenariats qui se développent entre corps d’inspection, enseignants chercheurs et formateurs, notamment dans le cadre des conseils de perfectionnement, de la recherche et de la formation continue.

2.4. Le processus de décision est soutenu par l'engagement des acteurs

2.4.1. Malgré la complexité du dispositif, les prises de décision se trouvent facilitées par les relations tripartites construites lors de la phase d'accréditation

L'une des caractéristiques majeures du dispositif mis en place et qui retentit sur sa gouvernance tient à sa complexité. La somme des contraintes organisationnelles liées à la place du concours (concours en M1, alternance en M2, calendrier de titularisation) s'ajoute à celles, quantitatives, relatives au nombre d'universités partenaires, à la diversité des parcours (notamment à ceux à petits flux), aux situations d'étudiants / stagiaires et à leurs effectifs très importants dans certaines académies. Ces derniers ne permettent pas d'organiser, par exemple dans le premier degré, un stage dans les trois cycles à Versailles, comme il a été possible de le faire à Clermont-Ferrand.

Or, la mission a pu observer que, globalement, la volonté commune des partenaires de porter les enjeux de la réforme ainsi que la qualité des relations tripartites engagées et construites lors de l'élaboration du projet d'accréditation favorisent, lors de cette seconde année de mise en œuvre, la pérennisation des conditions du développement de ce partenariat. Au niveau du pilotage, la communication entre partenaires, si elle reste, dans certaines académies, encore à améliorer, a permis d'assurer une mise en œuvre effective de la formation, malgré la multiplicité et la diversité des parcours. Pour autant, le déficit d'information et de réflexion commune entre équipes de direction de l'ESPE et chefs d'établissement ou directeurs d'école (manque de rencontres, de notes de cadrage de stage, etc.) fait globalement encore défaut.

Selon leur niveau d'enjeu, les processus de prise de décision associent régulièrement et plus ou moins étroitement, les trois partenaires, suivant des modalités relationnelles relevant d'échanges informels et de discussions plus institutionnelles, dans le cadre soit des instances de l'ESPE et de l'université, soit de groupes de suivi et de régulation de la mise en place des ESPE.

Contrairement à la gouvernance des universités où « les critères de décision semblent plus fréquemment liés aux priorités de recherche qu'à celles d'enseignement »¹², dans les ESPE, la qualité de la formation, ses calendriers de préparation des concours et de titularisation et la mise en œuvre de l'alternance (l'organisation des stages, à des échelles importantes pour certaines ESPE) ont imposé jusqu'à présent des contraintes jugées prioritaires qui ont relégué les sujets de la recherche et de l'innovation au second plan. Il semble que le souci de bâtir des maquettes en recherchant une relative exhaustivité des thématiques de formation en vue de faciliter la professionnalisation des étudiants / stagiaires l'a emporté sur la recherche d'une articulation judicieuse entre formation initiale et formation continue.

2.4.2. Les corps d'inspection entretiennent des liens réguliers et constructifs avec les ESPE

La rencontre avec les acteurs de l'académie (DAFIP¹³, corps d'inspection) se fait dans le cadre des nombreuses instances de l'ESPE, qui les accueillent largement. Ces liens sont étroits, réguliers et constructifs. Ils témoignent d'une volonté de réussir à mettre en œuvre avec efficacité cette réforme de la formation des enseignants et des personnels d'éducation. Outre le conseil d'école et le COSP,

¹² Stéphanie Chatelain-Ponroy, Stéphanie Mignot-Gérard, Christine Musselin, Samuel Sponem, Rapport sur « La gouvernance des universités françaises », juillet 2012, p.10.

¹³ Délégué académique à la formation et à l'insertion professionnelle.

les conseils de perfectionnement (une vingtaine en moyenne) regroupent par formation les différents acteurs : étudiants et stagiaires, inspection, formateurs ESPE, formateurs de terrain, professeurs tuteurs.

Les liens entre l'ESPE et les services académiques, d'une part, et l'ESPE et les corps d'inspection, d'autre part, ne peuvent pas être considérés comme séparés. La présence conjointe dans le groupe de liaison partenariale des services académiques (SGA, DRH) et des doyens des trois corps d'inspection l'atteste. Dans certaines ESPE toutefois, on relève qu'il reste encore un fond « anti-institutions » et « anti-inspections », hérité de l'ex-IUFM, qui s'est transmis à l'ESPE lorsque ce sont les mêmes personnels que l'on retrouve.

Les corps d'inspection font parfois partie des équipes pédagogiques de l'ESPE, ils sont alors impliqués et globalement satisfaits de pouvoir apporter leur contribution. Conscients de l'intérêt que chacun a à gagner du développement de partenariats, ils apportent leur expertise à la réflexion sur la formation comme à sa mise en œuvre. Mais le travail d'équipe varie considérablement d'une discipline à l'autre, malgré l'existence de référents disciplinaires de l'ESPE chargés de faire la liaison avec les corps d'inspection.

L'une des clés de la réussite de la réforme étant le développement de relations fécondes entre des partenaires aux cultures complémentaires, leur engagement dans les instances, s'il demeure lié à celui plus global et manifeste des académies et notamment de leurs recteurs, apporte une contribution réelle à l'amélioration non seulement du dispositif de formation initiale mais aussi de la formation continue en cours de structuration et à l'irrigation des résultats de la recherche au sein des pratiques éducatives et pédagogiques.

À titre d'exemple, certaines ESPE ont structuré le travail collaboratif avec les corps d'inspection à plusieurs niveaux :

- chaque parcours pour le second degré ou antenne pour le premier degré comprend, côté rectorat ou DSDEN, un inspecteur référent chargé au niveau du parcours ou de l'antenne du lien avec l'ESPE pour le suivi des stagiaires ;
- les doyens, pour les premier et second degrés, sont en relation avec les porteurs de mention et la direction de l'ESPE pour des actions transversales qui ont contribué au cadrage du mémoire de master MEEF, à l'organisation d'actions communes de formation des tuteurs, des PFA ou à la rédaction de cahiers des charges communs aux tuteurs académiques et aux tuteurs ESPE, ainsi qu'à diverses interventions à la demande ;
- par ailleurs, certains membres des corps d'inspection (premier et second degré) participent au copilotage de certaines UE disciplinaires ou transversales.

Les domaines suivants font l'objet d'une mutualisation : gestion des étudiants, mise en stage, gestion des absences, administration des conventions... Une part importante de soutien à la mise en stage, notamment pour les étudiants de M1, a été assurée par les doyens des corps d'inspection et leurs secrétariats pour le second degré, notamment en ce qui concerne les parcours adaptés.

Les corps d'inspection sont aussi mobilisés lors du choix par l'ESPE des enseignants des premier et second degrés qui interviennent dans la formation, enseignants dont ils certifient les compétences. Lorsqu'un cahier des charges existe pour cette formation, les corps d'inspection participent à sa

définition, notamment quand il s'agit de la professionnalisation. Les corps d'inspection ont également en charge le choix des tuteurs académiques.

2.5. La démarche qualité est une dynamique vertueuse à promouvoir

Afin de soutenir la dynamique de progrès impulsée par la création des ESPE et le processus d'accréditation des universités, deux ESPE ont élaboré une véritable politique qualité :

- l'ESPE de Clermont-Auvergne, à partir d'une charte de l'évaluation de la qualité des formations, des enseignements et du fonctionnement (EQFEF) et dont les objectifs se situent dans la philosophie du processus de Bologne visant la généralisation de la démarche qualité dans les établissements d'enseignement supérieur de la communauté européenne. Il s'agit ici plus précisément : de conforter l'ESPE comme lieu de formation de qualité et valoriser ainsi son image ; de rendre plus attractives ses formations ; d'assurer une évolution et une amélioration maîtrisées des dispositifs pédagogiques sous sa responsabilité ; de dynamiser le dialogue entre les étudiants / stagiaires (en formation initiale et continue), tous les acteurs de leur formation et partenaires de l'école, sur tous les sites de formation (universitaires, scolaires (écoles, collèges et lycées) et autres terrains de pratiques professionnelles) ainsi que l'ensemble des acteurs parties prenantes de la qualité des processus et dispositifs sous la responsabilité de l'ESPE ; de conforter les équipes pédagogiques et les services (administratifs, pédagogiques et techniques) de l'ESPE et de veiller à l'amélioration continue des processus et des dispositifs sous leur responsabilité, en vue d'un fonctionnement optimal (personnel, comme collectif) ; et de contribuer à l'amélioration continue de sa gouvernance. Ce service Qualité est piloté par un chargé de mission, sous la responsabilité directe du directeur de l'ESPE ;
- l'ESPE de Lille Nord-de-France, toujours en référence à un système de management de la qualité (SMQ), s'est engagée dans une procédure d'accompagnement à la mise en place d'une démarche Qualité, en début d'année 2013. Son objectif est d'améliorer l'ensemble des processus de l'ESPE dans un but d'optimisation et de pérennisation de ses activités, mais aussi de clarification et d'homogénéisation de son fonctionnement. Cette politique a permis l'obtention en juillet 2015 de la certification du système de management de la qualité sur la base du référentiel normatif ISO 9001 version 2008. Elle présente l'intérêt d'être ciblée sur l'amélioration des processus : le pilotage (direction, les ressources humaines, la communication, les services financiers, la vie institutionnelle) ; les relations avec les partenaires extérieurs ; la gestion des infrastructures ; la gestion des moyens informatiques et des données numériques ; les services de scolarité ; les services d'information d'accueil et d'accompagnement des étudiants ; les processus de formation initiale et continue ; les processus de formation des formateurs ; la certification C2i2e¹⁴ et les services de la bibliothèque de l'ESPE. Là aussi, un chargé de mission suit les étapes de mise en œuvre sous la responsabilité du directeur de l'ESPE.

Au-delà de l'intérêt d'associer à cette démarche l'ensemble des personnels de l'ESPE et de chercher à améliorer tout autant l'action de l'équipe de direction, celle des services administratifs que celle des formateurs, il s'agit ici d'engager l'ensemble des acteurs de la formation, à quelque niveau qu'ils

¹⁴ Certificat informatique et internet niveau 2 enseignant.

soient, dans une démarche éthique. Les valeurs ainsi portées et incarnées par l'ensemble des personnels d'ESPE ne peuvent que s'inscrire dans l'esprit de responsabilité que l'on peut attendre d'un enseignant ou d'un CPE.

3. Les équipes doivent développer un partenariat efficace pour faire face à la complexité et relever les défis de la réforme

Dans le prolongement du processus d'accréditation, plusieurs ESPE ont prévu dans leur organisation un dispositif destiné à renforcer le partenariat avec le rectorat : un poste de directeur-adjoint pour l'une ; un groupe de liaison partenarial constitué de membres de l'équipe rectorale et de membres de l'ESPE pour une autre. Pour les rectorats, l'ESPE reste le point d'entrée de la formation. Même si la convention conclue entre les services académiques et l'université intégratrice pour le compte de l'ESPE prévoit la possibilité de faire appel à d'autres composantes, l'ESPE est le partenaire privilégié. La qualité de ces partenariats et l'implication d'un, de deux ou des trois acteurs influent sur l'état d'avancement voire la réussite de la réforme.

3.1. La personnalité et l'engagement des maîtres d'œuvre académiques et universitaires dans la conduite et le processus de réforme sont prépondérants

Le partenariat mis en œuvre reste très variable selon le degré d'engagement de la présidence de l'université intégratrice, notamment de la vice-présidence CFVU, et de ses responsables de parcours. Dans une ESPE, les relations sont quasiment inexistantes au niveau des responsables institutionnels alors que dans d'autres, elles se poursuivent ou se construisent autour de la résolution de problèmes et de projets essentiellement liés à la mise en œuvre des formations.

En fait, ce partenariat se résume à un dialogue entre responsables de parcours de formation qui essaient, tant bien que mal, de faire fonctionner la machine au jour le jour, de façon pragmatique. Les étudiants sont disséminés. Les partenariats avec les UFR restent globalement très compliqués et insuffisamment transparents, plus souvent fondés sur des relations personnelles plutôt que sur les bases de la convention. Même si les réunions de travail avec les responsables de parcours sont très fréquentes, l'ESPE n'est perçue que « pour la culture commune ». Des problèmes de fonctionnement liés à la mutualisation des enseignements subsistent néanmoins, pour des raisons de sauvegarde de territoires, d'habitudes prises ou de manque de concertation.

Les recteurs sont très engagés dans le pilotage de la réussite de la réforme. Leur positionnement, leur pilotage stratégique et, pour certains, leur expérience des politiques de formation, constituent, avec les relations très étroites qu'ils entretiennent avec le directeur de l'ESPE et les présidents d'université, les leviers sur lesquels ils s'appuient pour agir. Leur influence est de ce point de vue manifestement positive.

Grâce à l'engagement des responsables académiques, les calendriers ont pu être harmonisés en 2014-2015 entre l'ensemble des universités et les services académiques, de façon à permettre effectivement l'alternance dans la formation des étudiants / professeurs stagiaires, même s'il existe encore parfois des difficultés avec certaines UFR qui ne voulaient pas fonctionner selon le calendrier ESPE. Cette harmonisation vient parfois bousculer chez les universitaires les habitudes

d'encadrement des mémoires. Certains recteurs ont également permis de passer la phase délicate de l'élaboration du budget de projet, parfois en imposant la contribution de chaque partenaire au budget de projet. Les services rectoraux se sont en général montrés très présents sur ce dossier et ont largement mobilisé tant les services administratifs que les services d'inspection.

En revanche, il est apparu très vite aux DASEN que du côté de l'éducation nationale, le pilotage était manifestement différent d'un département à l'autre, en ce qui concernait les heures, les conventions, les décomptes... Les anciennes conventions d'échange étaient souvent fondées sur un pilotage départemental et aucune instance ne permettait de partager les pratiques mises en place. Un premier travail a donc dû être réalisé entre les départements d'une académie afin de pouvoir travailler avec l'ESPE. Les rectorats ont généralement imposé à l'ESPE que le suivi des stagiaires soit identique sur l'ensemble du territoire académique : même type de modalités, même type d'alertes. De l'autre côté, il a fallu un travail commun entre l'ESPE siège et ses antennes qui accueillent toutes des stagiaires et des étudiants, travail qui est en cours et n'a pas toujours été mené à son terme. Parallèlement, une réflexion a été menée avec l'ESPE pour élaborer le versant pédagogique. L'ESPE a dû notamment définir précisément les contributions demandées à l'éducation nationale pour chaque UE.

3.2. Un comité de suivi informel accompagne la réforme pour garantir sa réussite

Dans plusieurs académies, le projet de création de la nouvelle école s'est construit sur un modèle coopératif et sous l'impulsion forte du recteur, en s'appuyant sur un comité stratégique (comité de pilotage ou comité de suivi) qui a pris en charge le pilotage de l'opération. Cette instance, qui n'est pas décisionnaire, continue, parfois sous un autre nom, à se réunir formellement en général deux fois par an pour recueillir, en amont des prises de décisions, l'accord des différents partenaires sur les sujets problématiques. Le rôle politique de cette instance est capital dans les académies où le dispositif est rendu complexe, soit par le nombre d'universités partenaires soit par des tensions entre certains partenaires. Elle permet en outre au recteur de jouer un rôle direct de régulateur. Dans l'intervalle des réunions, il existe entre les membres une communication constante.

Lorsque les trois acteurs principaux parviennent à créer une véritable synergie, comme cela peut être le cas dans plusieurs des académies visitées, il est certain que ce type d'instance contribue à mieux anticiper les problématiques et affiner les partenariats. La préparation des nouveaux dossiers d'accréditation s'est d'ailleurs souvent appuyée sur le travail mené au sein de ces comités stratégiques.

3.3. L'efficacité de la gouvernance des ESPE repose en grande partie sur la cohérence de son équipe de direction

Statutairement, « *le directeur de l'école est nommé pour un mandat de cinq ans par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, sur proposition du conseil de l'école. Cette proposition, formulée sous forme d'une liste classée des candidats retenus, est arrêtée après examen des dossiers de candidature et audition éventuelle des candidats par le conseil de l'école* ». Dans la plupart des ESPE, il n'y a eu qu'un seul candidat. Dans certaines, celui-ci était le directeur de l'ex-IUFM, le plus souvent l'administrateur provisoire. Le directeur de l'ESPE jouit donc d'une très grande légitimité, ce qui lui donne les moyens de peser très fortement sur l'ensemble des décisions.

Son expérience acquise et le réseau national et local dans lequel il est déjà inscrit lui permettent non seulement d'anticiper les problèmes liés à la complexité du dispositif mis en place avec la réforme (multiplicité des parcours et tronc commun) mais aussi de s'entourer de collaborateurs experts de certains sujets : recherche, formation de formateurs, formation continue, etc. Si la légitimité de l'équipe de direction ne doit pour autant pas s'apparenter au conservatisme, la capacité à choisir des personnes expérimentées, engagées et compétentes s'avère néanmoins, en termes de gouvernance, un atout évident dont il est nécessaire de rappeler les enjeux.

Dans plusieurs ESPE, le responsable des services administratifs n'a été que récemment nommé, après une période plus ou moins longue de vacance du poste. Il semblerait en effet que cette fonction qui s'apparente à celle d'un responsable administratif de composante classique au sein d'une université soit peu attractive. Une meilleure définition des compétences attendues et du positionnement de ce responsable au regard d'une part du directeur de l'ESPE, et, d'autre part, de l'équipe administrative de l'université, permettrait d'améliorer le positionnement de cette fonction. De façon générale, la mission a pu constater que dans la plupart des ESPE, les équipes de direction sont constituées et inscrivent leur action dans une relation de confiance avec l'équipe présidentielle de l'université de rattachement.

3.4. La désignation des représentants siégeant dans les instances est un levier de la gouvernance

3.4.1. La désignation des personnalités extérieures n'est pas neutre dans le dispositif de gouvernance

Certains conseils d'école sont présidés par une personnalité connue et reconnue (ancien recteur, ancien président d'université, chercheur de renom). Cette nouvelle forme de présidence traduit la volonté d'impulser une réflexion sur la professionnalisation et la recherche en éducation et de sortir les réunions du conseil d'école de leur tendance naturelle aux sujets portés vers la gestion. Plusieurs présidents ont demandé au conseil d'école de débattre d'une question pédagogique, stratégique, à chaque réunion, avec intervention éventuelle d'un œil expert extérieur, par exemple les relations recherche – formation ou encore l'évaluation, l'alternance, la recherche, la formation continue. Cette forme de présidence, peu présente dans les conseils d'école des ex-IUFM, est à encourager tant elle semble contribuer à alimenter la réflexion sur les politiques de professionnalisation et de recherche de l'ESPE.

Dans le conseil d'école et le conseil d'orientation scientifique et pédagogique, ce n'est pas vraiment le statut de personnalité extérieure qui compte mais plutôt la personnalité elle-même : sa volonté d'œuvrer pour la réussite de la réforme, son expérience dans le domaine de la formation initiale et continue et de la recherche en éducation ainsi que ses relations avec le recteur, le(s) président(s) d'université et le directeur de l'ESPE.

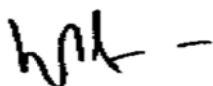
3.4.2. Un choix judicieux des représentants du recteur dans les instances est gage de réussite

Bon nombre des représentants du recteur au conseil d'école ont été des contributeurs actifs dans la construction du projet d'ESPE et sont d'une manière ou d'une autre impliqués dans sa mise en œuvre. Les membres du conseil issus de l'académie ont donc une large légitimité, dans l'académie comme aux yeux des partenaires du projet ESPE. Les représentants du recteur ont souvent pour rôle

de ramener les discussions aux préoccupations de l'employeur. Ils nourrissent les débats de leur regard sur la réalité quotidienne des écoles et des établissements et font le lien entre les chercheurs et les questions que se posent l'employeur et les stagiaires, lien qui n'est pas toujours établi *a priori*.

Plus globalement, l'apport des personnalités extérieures désignées par le recteur consiste à porter l'avis du rectorat dans une dynamique d'équipes plurielles. Les personnes désignées par le recteur (doyens, chefs d'établissement, responsables d'associations partenaires de l'école) œuvrent pour faire connaître d'une part, la réalité du terrain et, d'autre part, l'organisation de l'éducation nationale et le rôle de chacun de ses acteurs. Il s'agit, pour cette première étape, de construire des procédures visant à mettre du lien entre les différents partenaires. À titre d'exemple, les interventions de ces personnalités ont porté sur la reconnaissance, dans le règlement intérieur, de la différence entre étudiant et fonctionnaire stagiaire, ou encore sur les liens entre les modalités de contrôle des connaissances du master MEEF et celles des jurys de qualification professionnelle.

Plusieurs COSP ont prévu ou constitué des groupes de travail thématiques (illettrisme et apprentissage de la lecture, formation à et par le numérique, formation-recherche, recherche, formation et pratiques partenariales dans le domaine artistique et culturel, l'école ou l'établissement lieu de formation, l'insertion des étudiants, la mobilisation de l'école pour les valeurs de la République, par exemple). Ce type d'initiative mérite d'être encouragé car il permet aux universitaires et aux corps d'inspection de réfléchir voire de produire ensemble des outils pour la formation, d'enrichir ainsi leurs représentations respectives et de tisser des relations de partenariat précieuses pour la formation continue. De même, ont été mis en place des groupes d'écoute et d'accompagnement pour les stagiaires en difficulté.



Dominique FRUSTA-GISSLER



Christophe MARSOLLIER

Annexe 2

**La recherche en ESPE : entre affichage politique volontariste,
structuration amorcée et quête de légitimité**

SOMMAIRE

1. La politique de recherche affichée dans les projets des ESPE se confronte à l'épreuve de sa mise en œuvre	71
1.1. Les ESPE ont donné une place importante à la recherche dans leur projet	71
1.2. Les conditions de mise en œuvre d'un projet recherche varient en fonction de l'environnement universitaire des ESPE.....	71
2. La structuration de la recherche dans les ESPE est inégalement amorcée	73
2.1. Au sein des ESPE, diverses instances s'emparent progressivement du sujet « recherche » ...	73
2.2. Les équipes de direction des ESPE incluent des représentants de la recherche	74
2.3. Les ressources dédiées à la recherche dans les ESPE peinent à soutenir les ambitions affichées	74
2.4. L'organisation en structures fédératives de recherche est privilégiée	75
3. De nouvelles collaborations se font jour autour d'une recherche pluridisciplinaire	77
3.1. Les modalités de la recherche se diversifient	77
3.2. Des axes prioritaires de recherche se dessinent.....	78
3.3. Les domaines de la recherche sollicités par les questions d'éducation s'élargissent tandis que s'amorcent de nouvelles collaborations entre chercheurs.....	78
3.4. L'ambition de collaborations plus affirmées entre chercheurs et professionnels de l'éducation est portée par les acteurs académiques	79
3.5. Des initiatives se développent dans les ESPE en vue d'installer la recherche dans le paysage de la formation.....	81
3.6. Des initiatives connexes à celles des ESPE investissent le lien recherche – éducation	83
4. Une recherche qui demeure en quête de légitimité pour la formation des enseignants.....	84
4.1. L'utilité de la recherche dans la formation initiale des enseignants reste source de débats..	84
4.2. L'importance du rôle formateur du mémoire de master, bien que reconnue, peine à se concrétiser.....	85

4.3. Des actions innovantes mais peu articulées aux autres enseignements de master, sont conduites à l'initiative de certains groupes de formateurs	87
4.4. La recherche peine à trouver une place dans la formation de formateurs bien que sa pratique y soit jugée indispensable	88
4.5. Le recours au numérique est peu évoqué bien qu'il permette d'intégrer la recherche à la formation de façon accessible et attractive	89

La volonté que le projet de chaque ESPE, porté par son dossier d'accréditation, inclut un volet « recherche » a relancé, dans les universités, les débats sur la recherche en éducation et sur l'éducation, notamment concernant les structures devant supporter ces recherches, les thématiques et les formats de ces recherches, et la manière dont celles-ci pouvaient s'articuler avec la formation et les pratiques enseignantes. Les discussions entre les différents acteurs, souvent très vives, ont abouti dans certains cas à des mises en place de structures et à des actions originales. Un enjeu partagé se dégage : développer une « recherche utile et dynamisante » pour le système éducatif.

1. La politique de recherche affichée dans les projets des ESPE se confronte à l'épreuve de sa mise en œuvre

1.1. Les ESPE ont donné une place importante à la recherche dans leur projet

Un volet dédié à la recherche était attendu dans les demandes d'accréditation déposées par chaque ESPE. La plupart d'entre elles ont défini un projet de recherche essentiellement structuré autour de la mise en synergie des unités de recherche travaillant sur des thématiques liées à l'éducation, sur des terrains allant de l'école à l'université et à leurs territoires. Dans ces projets, la recherche a souvent été présentée comme le pivot d'une interaction entre l'établissement scolaire et l'université. Force est de constater que les observations effectuées par la mission n'ont pas toujours confirmé la mise en œuvre effective des objectifs fixés par les volets recherche des dossiers d'accréditation des ESPE visitées et que, parfois même, ces volets ont été totalement laissés de côté. Cependant, dans quelques situations, la recherche tient une réelle place dans l'organisation de l'ESPE telle qu'elle a été mise en œuvre et dans la formation des enseignants. Dans les démarches les plus avancées s'esquisse une politique fondée sur une réflexion prospective, avec une organisation et des moyens en termes de personnels et de budget, ainsi que la définition d'axes de recherches prioritaires.

1.2. Les conditions de mise en œuvre d'un projet recherche varient en fonction de l'environnement universitaire des ESPE

À cette situation contrastée, plusieurs explications peuvent être apportées. Le contexte universitaire de chaque ESPE est plus ou moins propice au soutien d'une recherche orientée vers les besoins spécifiques de cette composante, et il arrive qu'aucune attention ne soit portée par l'université intégratrice et son équipe de direction, en particulier le vice-président recherche, à ces besoins. Ainsi, dans l'une des ESPE visitées, vue depuis l'université, c'est l'idée même d'un rapprochement de la recherche et de la formation qui paraît peu réaliste. La comparaison est faite avec les IUT pour souligner que l'ESPE consacre beaucoup d'énergie à la formation et ne peut, en réalité, faire beaucoup de place à la recherche. Concernant la formation à la recherche, pour certains interlocuteurs de l'université l'emploi du terme de « recherche » pour qualifier les mémoires des stagiaires en master 2 MEEF paraît abusif : il s'agit, disent-ils, d'initiation à la recherche tout au plus, l'enjeu étant de donner aux enseignants l'habitude de se référer à la recherche. Pour ces interlocuteurs, la question se pose de savoir si la double exigence de formation et de recherche est tenable dans la durée.

Concernant les activités mêmes de recherche, le débat est généralement ouvert entre une recherche menée dans des unités de recherche adossées aux ESPE et une recherche menée dans des unités de

recherche adossées à d'autres composantes de l'université. Certains universitaires sont peu enclins à soutenir la première option dans la mesure où ils jugent que les productions des enseignants-chercheurs de l'ESPE ne seraient pas d'un excellent niveau académique. Ils portent un jugement négatif sur la présence, dans certains laboratoires, d'enseignants-chercheurs de l'ESPE qui se consacrent à la didactique, créant ainsi des « poches de didactique » qui, selon eux, affaiblissent les unités de recherche.

En effet, si les enseignants-chercheurs des ESPE se répartissent dans de nombreuses sections du CNU, la 70^{ème} section reste celle qui accueille le plus grand nombre de ces enseignants-chercheurs dont les ancrages théoriques et scientifiques peuvent être divers mais qui se sont cependant majoritairement tournés vers la didactique des disciplines. Selon l'un des interlocuteurs de la mission, un tel état de fait « *témoigne de l'aspect composite de la 70^{ème} section et de la faible reconnaissance, par les autres sections, des recherches en didactique de leur propre discipline, et marque l'absence d'intérêt des autres sections disciplinaires pour ces axes essentiels dans le projet en cours qui vise à refonder l'école au travers de la formation universitaire et professionnelle des enseignants* ».

Au-delà de ces réticences, qui ne sont ni explicites ni présentes partout, il faut souligner la tendance générale et grandissante à considérer que le champ de la recherche qui peut nourrir les professionnels de l'éducation s'élargit à des disciplines bien au-delà des sciences de l'éducation. S'il existe deux catégories d'ESPE, celles auxquelles est adossé un laboratoire de recherche et celles qui n'en accueillent pas, aucune n'a fait l'impasse sur un questionnement des contours que devrait prendre cette recherche. La difficulté actuelle réside dans la capacité à partager une vision commune du rôle de la recherche à partir du sens indiqué dans le projet et à agir collectivement. Il est de plus vraisemblable que le pilotage du volet recherche pâtit de l'accumulation des urgences auxquelles les équipes de direction des ESPE ont dû faire face depuis leur création. L'organisation de la nouvelle composante, l'accueil des étudiants, la mise en place des instances, la mise en œuvre des maquettes de formation puis celle de l'alternance en M2 et des parcours adaptés ont accaparé le temps et l'énergie de ces équipes alors que la représentation de la recherche souffrait d'une proportion d'enseignants-chercheurs sans doute insuffisante parmi les formateurs.

Souvent, là où les politiques de recherche sont les plus sûrement définies, elles ont été élaborées et portées par des enseignants-chercheurs de l'ex-IUFM investis de responsabilités en matière de recherche dans l'université de rattachement (vice-président recherche) ou au sein de l'ESPE (directeur adjoint en charge de la recherche, chargé de mission recherche). Dans de rares ESPE, ces politiques ont été favorisées par la présence d'un nombre d'enseignants-chercheurs important résultant de l'incitation, envers les PRAG, à réaliser une thèse en leur offrant des conditions favorables – telles que des décharges horaires – et à un remplacement des postes de PRAG par des emplois de maîtres de conférences. C'est dire que certaines équipes sont ouvertes au principe même de la recherche en éducation.

2. La structuration de la recherche dans les ESPE est inégalement amorcée

2.1. Au sein des ESPE, diverses instances s'emparent progressivement du sujet « recherche »

Bien que les conseils d'école comprennent des enseignants-chercheurs, le sujet « recherche » ne figure pas parmi les premières urgences de leur ordre du jour. Le rôle des COSP est sans doute plus significatif lorsqu'ils fonctionnent de manière efficace. Certains ont activé des groupes de travail et tracé des pistes prioritaires sur lesquelles engager la recherche. Ces pistes peuvent être formalisées, par exemple par une note de cadrage produite par le COSP et validée par le conseil d'école. Les axes de réflexion de ces groupes sont multiples : ils concernent notamment le développement de collaborations entre des chercheurs de différentes disciplines de manière à créer de nouvelles connaissances, la mise en place de collaborations entre chercheurs et professionnels de l'éducation, l'aide à l'innovation pédagogique, le transfert des résultats de la recherche vers la formation et les pratiques enseignantes, l'identification de ce que la formation ou le terrain « attend » de la recherche.

Ils se concrétisent sous la forme de mise en réseau de laboratoires, d'appels à projets, d'organisation de colloques, de journées d'études, de séminaires sur des thématiques liées à l'éducation, d'actions de valorisation des recherches collaboratives à laquelle les CARDIE¹ sont associés.

L'approfondissement de la place de la recherche est abordé dans le cadre, non prévu dans les textes officiels, de *commission formation-recherche* ou de *commission recherche*, émanation du COSP, ou groupe de travail constitué à l'initiative de la direction de l'ESPE, ou du conseil d'école en accord avec les partenaires. Sont généralement présents dans ces commissions des enseignants-chercheurs de l'ESPE et des établissements partenaires (universités, ENS...) investis dans les questions d'éducation, ainsi que des représentants du premier et second degrés de l'académie. Une démarche a été définie par une commission qui s'est donnée comme premier objectif de clarifier ce qui est attendu de la recherche et de le faire partager ; il s'agit de « *former à et par la recherche des professionnels de l'enseignement des savoirs de la maternelle à l'université* » puis de mettre en place le plan d'action partenarial qui permettra d'aboutir. Cette approche s'accorde avec le principe d'un projet voulu fédérateur des partenaires et conçu autour de ce thème central que représente la recherche dans l'apport universitaire à la formation des enseignants et aux pratiques enseignantes.

Outre cette mission d'approfondissement de l'apport de la recherche dans la formation des enseignants, les commissions recherche se voient quelquefois sollicitées sur d'autres champs, comme celui du conseil fonctionnel au directeur sur les politiques scientifiques ou encore comme instance consultative pour la gestion des carrières dans une configuration plus large que celle fournie par le conseil d'école restreint. Il s'agit alors d'aide à la décision à des équipes de direction qui ont renforcé la dimension recherche.

¹ Cellules académiques en recherche-développement dans l'innovation et l'expérimentation.

2.2. Les équipes de direction des ESPE incluent des représentants de la recherche

Les équipes de direction des ESPE comptent en général un directeur adjoint en charge de la recherche, qui peut être épaulé par des chargés de mission. Ce directeur adjoint est systématiquement un enseignant-chercheur qui connaît bien ce domaine, et dont le rôle d'animation et d'impulsion est précieux pour le directeur de l'ESPE, et ce d'autant plus que ce dernier peut ne pas être un enseignant-chercheur. Les liens interpersonnels de ce directeur adjoint avec le vice-président recherche de l'université de rattachement, ainsi qu'avec les directeurs des laboratoires de recherche, sont déterminants dans l'impulsion donnée au développement du lien formation-recherche mais ne peuvent suffire à en assurer la pérennité.

Cette pérennité semble plus assurée lorsque, auprès du directeur adjoint, fonctionne une commission recherche, telle que décrite supra. Ce schéma réunit vraisemblablement les conditions permettant de définir une stratégie visant à développer la recherche en éducation dans le projet ESPE, en jetant les bases d'une culture commune sur laquelle édifier les orientations de la recherche et enraciner leur mise en œuvre.

Il arrive que la commission recherche soit l'instance qui pilote un dispositif de développement interne de la recherche, disposant d'un service d'appui dédié et d'un bureau de suivi, et doté d'un budget identifié². Le système permet à l'ESPE de soutenir les actions de recherche et de formation à et par la recherche. Il faut cependant souligner que cette situation reste exceptionnelle. Dans bien des cas, cette démarche conceptuelle initiale préalable à une politique claire, servie par des objectifs et des ressources adaptées, n'est pas explicitée et priorisée et c'est la création d'une structure fédérative de recherche qui en tient lieu, à charge pour cette structure de travailler le socle d'une vision partagée de la place de la recherche.

Au-delà des actions menées en interne pour développer leur rôle dans le domaine de la recherche, la mission encourage les ESPE à inscrire ces actions et à les faire reconnaître dans le cadre de la politique scientifique de leur établissement de rattachement, en lien étroit et régulier avec ses instances scientifiques. L'affichage explicite par l'université de la prise en considération de la composante ESPE, y compris en terme de soutien financier par le biais d'appels à projets, peut constituer un élément déterminant pour conforter la place de la recherche dans le projet porté par l'école.

2.3. Les ressources dédiées à la recherche dans les ESPE peinent à soutenir les ambitions affichées

Globalement, les structures ESPE sont pénalisées par un déficit d'enseignants-chercheurs qui constituent parfois moins du tiers du corps enseignant. Cette faiblesse se traduit par une moindre présence dans les instances de la composante et par une difficulté d'encadrement des mémoires de master et nuit à la vitalité de la dimension recherche. L'intégration des ESPE en tant que composante universitaire a, selon les sites, accentué les contraintes. Ainsi, la prise en compte partielle de la spécificité de l'activité de l'ESPE en matière de formation et de recherche par les instances des universités a parfois desservi celle-ci au moment des campagnes d'emplois, et des redéploiements de

² L'ESPE de Bretagne dispose d'un service d'appui, la cellule « Recherche » dotée de deux postes de titulaires (un ingénieur de recherche et un technicien en analyse de données), d'un poste de contractuel (pour les aspects administratifs et financiers) et d'un bureau de suivi spécifique.

postes ont pu être opérés en direction des autres composantes ou des profilages de postes réalisés de façon inadaptée.

Au-delà du déficit d'enseignants-chercheurs, deux autres problèmes sont posés : celui des nouveaux recrutements, dans un contexte où la quasi-totalité des enseignants-chercheurs actuels des ESPE sont issus des IUFM, et en conséquence, celui de la définition des profils recherche des postes d'enseignants-chercheurs ouverts au recrutement en fonction des stratégies des projets recherche des différentes ESPE.

La mission fait ainsi le constat de la difficulté actuelle des ESPE à faire valoir les enjeux attachés à la cartographie de leurs emplois, à se projeter au-delà des campagnes universitaires annuelles et à avoir une gestion prospective de leurs compétences. Cependant, l'analyse de l'évolution des besoins en matière de recherche qui pourrait conduire à un calibrage de la politique RH a débuté sur certains sites.

À cette carence stratégique, s'ajoute fréquemment un soutien financier plus ou moins modeste, quand il existe... ce qui est loin d'être toujours le cas : par exemple, aucune ligne recherche n'est inscrite dans le budget de projet ni le BPI de certaines ESPE. Notons que la part réservée à la recherche varie dans les budgets examinés par la mission entre 20 et 77 K€, si l'on excepte les dotations « zéro ». Cela ne signifie pas que les partenaires contributeurs au projet d'une ESPE n'attribuent pas des ressources dédiées à la recherche, mais simplement que ces ressources ne sont pas systématiquement valorisées, ceci ne pouvant que contribuer à l'imprécision des priorités définies par les ESPE dans l'utilisation de ces ressources³.

2.4. L'organisation en structures fédératives de recherche est privilégiée

La structuration de la recherche a pris des formes différentes selon les ESPE. Certaines ont conçu leur projet recherche en s'appuyant essentiellement sur un laboratoire qui, du fait d'un adossement antérieur à l'ex-IUFM, rassemble la majorité des enseignants-chercheurs de l'ESPE et éventuellement des enseignants-chercheurs d'autres composantes. Ces laboratoires (quelquefois adossés à plusieurs composantes) développent des relations avec différents partenaires locaux ou nationaux. Cette situation concerne des ESPE pour lesquelles ces laboratoires témoignent à la fois d'une forte activité scientifique et de relations avec « le terrain », et ont été évalués de manière très positive par l'AERES lors du précédent contrat quinquennal.

D'autres ESPE s'appuient sur une tradition de recherche portée par des enseignants-chercheurs issus de l'ex-IUFM et dont les laboratoires de recherche avaient tissé des liens avec celui-ci. Cet héritage a perduré sans que soit toujours reconsidérée la place de la recherche dans le cadre du renouvellement de la formation. Les collaborations entre laboratoires se sont poursuivies bien qu'elles ne soient pas encore toujours « connectées » aux instances des ESPE. Les avancées de la recherche sont transmises par des enseignants-chercheurs volontaristes à travers leur activité d'enseignement ainsi qu'à travers la poursuite de travaux de recherche avec des étudiants et des stagiaires.

³ La mission a cependant relevé, dans une ESPE, la volonté d'inscrire la recherche dans le contrat d'objectifs et de moyens conclu avec l'université de rattachement en élaborant une fiche d'indicateurs dédiés.

Des avancées intéressantes sont relevées dans des structures de recherche adossées à des ESPE qui misent sur leur dimension fédérative, l'organisent et garantissent leur caractère pluridisciplinaire. Il s'agit de structurer les recherches en éducation en partenariat avec les unités de recherche grâce à la mise en place de *structures fédératives de recherche (SFR)*. Celles-ci rassemblent des enseignants-chercheurs travaillant dans des unités de recherche rattachées à différentes universités. Un conseil scientifique auquel participent les directeurs d'unités, le directeur de l'ESPE ou le responsable de la recherche au sein de l'ESPE, un représentant de chaque partenaire, en assure la conduite et le développement ; un directeur de la SFR est chargé de la mise en œuvre opérationnelle. Certains interlocuteurs de la mission ont également pointé l'intérêt pour l'ESPE, en termes de potentiel de formation, de l'adhésion de laboratoires et de l'inscription dans leurs axes de recherche de thématiques liées à l'éducation dans la mesure où ils favorisent le recrutement d'enseignants-chercheurs attachés à l'éducation.

La mise en réseau des enseignants-chercheurs apparaît comme une opportunité de création de nouvelles connaissances scientifiques sur des thématiques en relation avec l'éducation et de diffusion de travaux de recherche divers et pluridisciplinaires. Un enjeu essentiel est de coordonner des recherches afin de faciliter la capitalisation de leurs résultats, de les rendre plus visibles, de les inscrire dans un horizon temporel assez long pour permettre une recherche cumulative et créer de véritables « fronts de recherche » sur des questions majeures liées à l'éducation. Citons l'exemple d'une SFR associant vingt unités de recherche, deux réseaux de recherche, le rectorat, l'IREM⁴... autour de trois thématiques « travail enseignant, didactiques et ingénierie de formation », « différenciation des parcours et des apprentissages », « environnements informatiques pour l'apprentissage humain ». Cette SFR rassemble plus de 250 enseignants-chercheurs travaillant dans des unités de recherche rattachées à plusieurs universités.

Élément constitutif du projet de nombreuses ESPE, la structure fédérative de recherche est conçue selon des modalités qui varient. Dans tous les cas, la responsabilité de l'ESPE est primordiale dans l'animation de cette structure. Comme l'indique un projet d'ESPE, il s'agit de « créer au sein de l'ESPE un pôle de recherche qui cherchera à structurer la recherche dans ce domaine en région et favoriser les échanges entre les groupes de recherche qui ne collaborent pas actuellement » mais la réalisation du schéma initial décrit dans le projet n'est pas toujours sans obstacle. Il arrive que l'ESPE n'ait prévu aucune organisation pour en assurer le développement ou qu'il soit difficile de retrouver dans ce qui est mis en place, les choix initiaux.

La mission a observé la structuration d'une fédération de recherche qui rassemble treize laboratoires relevant de toutes les composantes de l'université et à laquelle est associé le pôle PARDIE⁵ du rectorat. Un conseil scientifique réunit un représentant de chacun des quatre axes de recherche définis dans le projet de l'ESPE, deux laboratoires au moins étant impliqués par axe. La fédération apparaît à ses concepteurs comme un moyen de fournir un cadre de travail aux collègues des ESPE dont la recherche ne serait pas reconnue hors laboratoires et de donner corps à l'idée que la recherche *sur* l'éducation ne se limite pas à la recherche *en* éducation, et qu'elle est plus riche si elle est pluridisciplinaire. Mais, parallèlement, dans cette même ESPE, le conseil des composantes de l'université discute d'une nouvelle structuration en six ou sept *collegiums* rassemblant responsables de composantes – dont l'ESPE – et directeurs de laboratoires et articulant formation / recherche / valorisation en vue de rapprocher recherche et formation des maîtres. Cet exemple

⁴ Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques.

⁵ PARDIE : Pôle académique en recherche et développement dans l'innovation et l'expérimentation.

montre combien l'adossement de la structure recherche est un enjeu sensible et sa concrétisation complexe.

Quand la réalisation d'une SFR se révèle ardue en raison de divergences de conception entre université et ESPE, parmi les solutions possibles est prônée celle d'un rattachement des enseignants-chercheurs de l'ESPE à un unique laboratoire de l'université. Mais, comme le signale un interlocuteur de la mission, « *la grande majorité des enseignants qui viennent de l'ex-IUFM devrait alors faire le deuil d'une forme d'indépendance* », ce qui peut être source de résistance. La création de tels laboratoires s'accompagne de la rédaction de projets scientifiques comprenant des axes de recherche dans lesquels doivent s'inscrire les travaux des enseignants-chercheurs, ce qui peut être vécu par certains d'entre eux comme une forme de perte d'autonomie et bousculer des habitudes de travail.

3. De nouvelles collaborations se font jour autour d'une recherche pluridisciplinaire

La mise en place des ESPE va de pair avec un ensemble d'initiatives qui visent à soutenir une recherche pluridisciplinaire afin de créer de nouvelles collaborations à la fois entre chercheurs et entre chercheurs et professionnels de l'éducation.

3.1. Les modalités de la recherche se diversifient

La recherche en éducation est protéiforme et invite à employer le pluriel pour parler des recherches en et sur l'éducation, lesquelles présentent un contour encore peu défini. Ces recherches peuvent en effet prendre des formes diverses, rassembler différentes catégories d'acteurs, concerner des objets très variés, poursuivre des objectifs de création de nouvelles connaissances, d'aide à l'innovation pédagogique et aux pratiques enseignantes, d'aide à « la décision politique »...

En l'état actuel, il est possible de distinguer différents types de recherche mises en place au sein des ESPE et universités dans le champ de « l'éducation » : des recherches à dominante scientifique visant à créer de nouvelles connaissances sur des champs tels que l'apprentissage, l'enseignement, la formation, les politiques éducatives ; des recherches articulant des enjeux scientifiques et professionnels ; des expérimentations sur le terrain, à l'initiative d'enseignants-chercheurs, menées par des équipes mixtes ; des expérimentations sur le terrain conçues par des équipes pédagogiques et accompagnées par des enseignants-chercheurs.

Ces types de recherche ne s'accompagnent pas des mêmes effets et productions. Certaines donnent lieu à des publications scientifiques alors que d'autres promeuvent davantage les innovations pédagogiques. Le travail de cartographie des recherches en éducation dans l'enseignement supérieur assuré par l'IFE⁶ rattachée à l'ENS de Lyon dans le cadre de la convention signée en 2014 entre l'ENS de Lyon et le ministère – à l'initiative de la DGESIP – devrait faciliter l'identification des productions et des ressources disponibles.

⁶ Institut français de l'éducation.

3.2. Des axes prioritaires de recherche se dessinent

Dans un certain nombre d'ESPE visitées, les acteurs ont déterminé des axes de recherche prioritaires. Cette définition s'est réalisée en relation avec le recensement des forces de recherche disponibles au sein de l'université et quelquefois en prenant en compte des priorités académiques.

Selon les ESPE, les axes de recherche sont formulés et organisés différemment. Ils sont divers et peuvent en particulier concerner :

- les fondements politiques et culturels de l'éducation (analyse des discours portant sur l'éducation, les politiques d'éducation, les transformations du champ éducatif, les approches anthropologiques de l'éducation...);
- les enseignants (le métier et le travail enseignant, les pratiques professionnelles des enseignants, les processus de professionnalisation et de transformation identitaire...);
- les élèves (les apprentissages des élèves, les processus cognitifs, la dynamique des interactions, les troubles et handicaps en contexte scolaire, les vulnérabilités, les discriminations et ségrégations...);
- les dispositifs de formation (les formes de médiation humaine et technique, les environnements informatiques...);
- les didactiques (épistémologie des savoirs, analyse et didactisation des savoirs);
- la conception et l'évaluation des outils et dispositifs d'apprentissage et de formation;
- la pédagogie universitaire.

3.3. Les domaines de la recherche sollicités par les questions d'éducation s'élargissent tandis que s'amorcent de nouvelles collaborations entre chercheurs

Un des enjeux des projets de recherche des ESPE est d'impulser des recherches en mettant en synergie des unités de recherche travaillant en éducation et sur l'éducation. En effet, la plupart des universités se caractérisent par l'existence d'unités de recherche comprenant des chercheurs ayant un intérêt pour les questions liées à l'éducation, mais n'affichant pas nécessairement ces axes comme prioritaires dans le programme scientifique du laboratoire. La mise en place de SFR permet de fédérer des unités et réseaux de recherche afin de mobiliser des forces importantes mais souvent éparpillées au sein des universités.

Il s'agit de faire communiquer des enseignants-chercheurs de différentes disciplines (les sciences de l'éducation, la philosophie, la sociologie, la psychosociologie, les sciences, les neurosciences, les mathématiques, l'économie et la gestion, le droit, les STAPS...) et de divers horizons qui, bien que travaillant sur des thèmes complémentaires susceptibles de s'enrichir mutuellement, se connaissent peu. Ces mises en réseau permettent d'élargir le périmètre des champs scientifiques et visent à développer le caractère non seulement pluridisciplinaire mais aussi interdisciplinaire des recherches sur des questions liées à l'éducation. Elles favorisent les échanges et des collaborations inédites sans se substituer aux travaux conduits dans les unités de recherche.

Un exemple d'ambition d'articulation de recherches : la SFR « Apprentissage, Enseignement, Formation » de l'université de Toulouse (ESPE Midi-Pyrénées)

Cette SFR a le projet de favoriser l'articulation de travaux de différents champs disciplinaires afin de favoriser l'émergence de thématiques de recherche originales et de nouvelles connaissances. Trois formes essentielles d'articulations sont actuellement envisagées :

- l'articulation entre des recherches conduites en neurosciences et en sciences humaines sur la question des apprentissages et de leurs troubles dans les contextes scolaires ;
- l'articulation entre les recherches conduites en informatique et en sciences humaines sur la question des environnements informatiques pour l'apprentissage humain ;
- l'articulation entre les recherches conduites en sciences sociales et en sciences humaines sur la question des différences et des territoires en enseignement et formation.

Pour favoriser les échanges et les collaborations, certaines initiatives se mettent localement en place : organisation de manifestations scientifiques visant à rassembler des chercheurs d'horizons différents qui peuvent confronter des méthodes et résultats de recherche, appels à projets de recherche avec financement sur des thématiques spécifiques (avec une exigence de collaborations entre plusieurs laboratoires pour être éligible à ces appels). Ces manifestations scientifiques et appels à projets sont également l'occasion de faire un état des lieux des connaissances déjà disponibles et de favoriser une certaine forme de capitalisation des résultats de recherche.

3.4. L'ambition de collaborations plus affirmées entre chercheurs et professionnels de l'éducation est portée par les acteurs académiques

L'action des ESPE et des SFR (lorsqu'elles ont été mises en place) rejoint celle de différents acteurs dans la volonté de mettre en relation deux univers, celui de la recherche et celui des pratiques. En effet, si de nombreux résultats de recherche présentant une validité établie sont disponibles, ceux-ci sont peu connus et exploités par les professionnels de l'éducation (et les décideurs). Il s'agit de créer des espaces de rencontre entre les chercheurs et les professionnels de l'éducation, d'améliorer les liens entre recherche, formation et enseignement, en donnant une priorité à des recherches collaboratives et au transfert des résultats de la recherche vers la formation et les pratiques enseignantes.

Dans plusieurs académies, des commissions mixtes ESPE - rectorat (composées par exemple du CARDIE, du doyen des IA-IPR, du doyen des IEN, du chargé de mission recherche de l'ESPE) se sont ainsi mises en place. Si certaines ESPE déplorent le manque d'engagement du rectorat, dans d'autres cas, le partenaire académique, souvent par l'intermédiaire du CARDIE, est très engagé.

Lorsque les CARDIE sont fortement investis en étant partie prenante d'une SFR ou de commissions mixtes rectorat-recherche, ils constituent des relais essentiels de l'articulation entre recherche et développement d'actions innovantes en établissement scolaire. En facilitant l'accès à différents terrains d'étude, ils constituent une aide précieuse pour les équipes de chercheurs souhaitant conduire des recherches sur le terrain en collaboration avec des enseignants. Ces recherches collaboratives sont considérées comme essentielles pour que se construise une certaine familiarité entre les problématiques des uns et des autres, et que les objets d'étude soient ancrés à la fois dans

des enjeux scientifiques et professionnels. Il s'agit de produire de nouvelles connaissances susceptibles d'étayer et d'améliorer l'efficacité des pratiques enseignantes.

Cependant, il importe que les liens entre la recherche et les établissements scolaires ne se limitent pas à la mise à disposition pour les chercheurs de nouveaux terrains d'étude mais que les projets engagent les enseignants dans de nouvelles dynamiques. Ces projets peuvent prendre la forme de groupes mixtes de travail associant des chercheurs, des enseignants-chercheurs, des formateurs, des enseignants en établissement, des chefs d'établissement... autour de différentes thématiques (disciplinaires ou non) et de différents types de projets. Il s'agit d'associer diverses compétences pour créer des ressources articulant des apports scientifiques et des propositions pratiques, réfléchir à de nouvelles pratiques d'enseignement et de formation, faciliter un accompagnement par la recherche d'expérimentations menées sur le terrain, conduire des recherches sur le terrain.

Les autorités académiques se montrent volontaristes pour améliorer la visibilité des projets collaboratifs et favoriser de nouvelles initiatives par une aide à l'innovation et à l'expérimentation pédagogique. De leur côté, quelques ESPE ou SFR ont mis en place (ou ont le projet de mettre en place) des cellules (cellule d'innovation pédagogique par exemple) dont la mission est de concevoir des solutions innovantes en réponse à des demandes de terrain émanant de l'ensemble des partenaires de l'ESPE, d'évaluer l'intérêt d'une innovation (technologique ou sociale) pour l'apprentissage et l'enseignement, et de diffuser ces innovations.

Ces dispositifs témoignent de la mise en place de nouvelles formes de partenariat entre les ESPE et les établissements scolaires et laissent entrevoir la possibilité de l'émergence d'un double processus pour l'innovation et l'expérimentation pédagogique, ascendante et descendante. L'innovation ascendante est décrite comme l'aide apportée par des enseignants-chercheurs à des équipes pédagogiques en ayant exprimé le besoin. L'innovation descendante est décrite comme la mise en œuvre, à l'initiative d'équipes d'enseignants, de projets de recherche dénommés « projet collaboratif », « recherche intervention », « recherche contextualisée » dans des établissements scolaires. Ces projets sont menés avec des équipes pédagogiques volontaires (mais n'ayant pas exprimé de besoins particuliers) : ils visent à répondre à des problématiques professionnelles définies en concertation avec le rectorat (conception et évaluation de dispositifs relatifs à la mise en place des rythmes scolaires par exemple) et à créer de nouvelles connaissances sur les conditions, modalités et/ou impacts d'innovations pédagogiques.

À Toulouse, un exemple d'innovation ascendante

Dans l'académie de Toulouse, un appel à « projets pédagogiques » (en relation avec des priorités académiques) a été lancé par la cellule innovation du rectorat (en collaboration avec la structure fédérative de recherche) auquel sont invitées à répondre des équipes d'EPL menant des expérimentations. Les thématiques de cet appel à projets correspondent à des priorités académiques, et les projets sélectionnés sont encadrés par un binôme, constitué d'un formateur référent (enseignant-chercheur de la SFR) et d'un accompagnateur (du rectorat), bénéficiant de moyens importants (8 à 10 jours d'intervention par projet, sur une période d'un an). Le formateur enseignant-chercheur s'assure de la méthode, du suivi, de l'évaluation et de la valorisation des actions conduites au sein des établissements. Ce partenariat vise à accompagner et développer l'innovation pédagogique dans les établissements scolaires, et à assurer la formation continue des personnels du fait d'une meilleure connaissance d'outils et de méthodologies de la recherche.

À Clermont-Ferrand, un exemple d'innovation descendante

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, une commission mixte ESPE - rectorat a attribué des aides à quatre projets de recherche afin d'accompagner des innovations menées dans des établissements : deux projets sont menés dans le premier degré et concernent des innovations pédagogiques sur les apprentissages langagiers dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire ; deux projets sont menés dans le second degré et concernent des innovations sur les pratiques d'évaluation soutenues par la cellule académique « Recherche développement innovation et expérimentation » (CARDIE) au cours de l'année 2014-2015.

Il faut également noter l'instauration, depuis deux ans, de séminaires de l'ESENER⁷, à l'intention des acteurs de la réforme des ESPE, équipes de direction des ESPE, enseignants-chercheurs, représentants de la DGESCO et DGESIP, afin de mutualiser et d'enrichir les initiatives menées dans les ESPE. À titre d'exemple, une session de deux jours sur le thème « recherche et formation des enseignants » a été organisée en décembre 2014 à l'ESENER. Cette session visait à préciser la place et l'apport de la recherche dans la formation initiale et continue des enseignants, à échanger sur les enjeux et pistes possibles d'organisation de la recherche au sein des ESPE (en se référant à des exemples dans d'autres pays et dans d'autres champs professionnels). Elle a favorisé une confrontation de différents points de vue sur la manière d'améliorer les liens entre la recherche et la formation, et une mutualisation d'actions mises en place.

L'ensemble de ces initiatives laisse présager l'émergence possible d'une communauté mixte de chercheurs et de professionnels de l'éducation prête à s'engager peu à peu sur les bases d'une culture commune fondée sur la recherche, de manière à créer des liens entre la recherche et les établissements scolaires. Il est cependant à noter qu'au moment des visites de la mission, les premières actions mises en place n'étaient pas encore à un stade d'avancement suffisant pour pouvoir juger réellement de leur potentiel concernant l'aide à l'innovation pédagogique et aux pratiques enseignantes.

De la même façon, le rôle dévolu aux ESPE concernant le développement et l'accompagnement de l'innovation pédagogique est encore l'objet de discussions et diffère selon les académies. Aussi les collaborations qui commencent à se nouer dans certaines académies entre des acteurs du rectorat et de l'ESPE sont source de réflexions originales qui demandent à être confrontées au terrain à travers différents types d'actions.

3.5. Des initiatives se développent dans les ESPE en vue d'installer la recherche dans le paysage de la formation

Des pistes sont envisagées afin de donner de la visibilité aux travaux des chercheurs, de les diffuser et de favoriser leur mise à disposition dans le cadre de la formation.

La *création d'événements* sous forme de journées d'études, séminaires ou rendez-vous réguliers, constitue l'une des pistes pour non seulement favoriser les collaborations entre chercheurs, comme cela vient d'être évoqué, mais également pour valoriser les travaux de recherche auprès des

⁷ École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

enseignants. Différentes actions de ce type (à l'état de projet ou déjà mises en œuvre) ont été décrites à la mission. Ces actions prennent la forme de :

- rencontres thématiques régulières entre professionnels de l'éducation et chercheurs lors desquelles ces derniers exposent les résultats de recherche en cours : par exemple, les « jeudis midi de l'ESPE » qui prennent la forme de courtes présentations de vingt minutes des principaux résultats d'une recherche suivies de dix minutes de questions / réponses ; les séquences filmées sont accessibles sur un site dédié ;
- animation, par des enseignants-chercheurs, de rencontres entre des professionnels : par exemple, série de rencontres de cadres « de proximité » du système éducatif avec des enseignants-chercheurs autour des questions de gouvernance scolaire et de management des EPLE ;
- journées d'étude ou tables rondes sur des thématiques liées à l'éducation articulant des présentations de pratiques professionnelles et de travaux de recherche : par exemple, journées intitulées « chercheurs d'école » afin de permettre une rencontre et des échanges entre des chercheurs de l'université travaillant sur des thématiques relatives à l'école et des enseignants ou des formateurs ;
- journées de l'innovation lors desquelles sont présentés des résultats de « recherches collaboratives » ou d'« appels à projets pédagogiques ».

Ces rencontres ont pour objectif de tenir informés les enseignants des dernières avancées de la recherche et de discuter de la manière dont celles-ci peuvent interroger certaines pratiques professionnelles (sans cependant tomber dans l'écueil d'un « applicationisme naïf »). Ces rencontres ne peuvent tenir leur rôle que si elles permettent de réelles discussions entre les participants et ne se résument pas à des « discours descendants ou surplombants » déconnectés des préoccupations des professionnels de terrain.

La mise en place d'autres types d'événements plus proches des formats classiques de colloques, auxquels sont invités non seulement les chercheurs mais aussi les enseignants et étudiants, est également envisagée (« journées régionales de la recherche en éducation » par exemple) pour permettre une meilleure visibilité des travaux de recherche en et sur l'éducation.

La *création de groupes pluricatégoriels* (quelquefois déjà mis en place dans le cadre des ex-IUFM) a permis de constituer des espaces de recherche tournés vers la formation et l'enseignement ; ainsi, les GERPREF (groupes ESPE de recherche et de production de ressources pour l'éducation et la formation) mis en place dans l'académie de Rennes associent des enseignants-chercheurs – ESPE et hors ESPE –, des formateurs académiques premier et second degrés, des étudiants de master et des doctorants... Ces groupes offrent à différents formateurs l'opportunité de se former à la recherche. Cependant, il n'est pas organisé de transfert systématique des productions de groupe. Les liens entre laboratoires et groupes de recherche - actions sont plutôt interpersonnels et leur coordination constitue un des objets de réflexion de la commission recherche de l'ESPE de Rennes.

La *production écrite* est une autre piste de diffusion des travaux. Différents interlocuteurs ont pointé le peu de revues accessibles à des professionnels de l'éducation désireux de s'informer de l'actualité de la recherche en éducation. La forme et le contenu de ces écrits doivent être pensés en relation non avec un lectorat de chercheurs mais un public d'enseignants, CPE, chefs d'établissement,

inspecteurs... Différentes ESPE ont en projet, plus ou moins avancé, la rédaction régulière d'écrits tels que des lettres d'informations pour valoriser auprès des enseignants et étudiants l'actualité de la recherche. Ces projets peinent quelquefois à se mettre en place du fait d'habitudes et d'incitations plus centrées sur la publication d'articles scientifiques que sur le partage de connaissances avec le milieu professionnel.

La mission note également le projet de création d'une « *revue ESPE* » visant à valoriser des résultats de recherches en éducation menées dans différents champs disciplinaires et comprenant des rubriques telles que comptes rendus de recherches originales, synthèses thématiques de différents résultats de recherche, versions courtes de mémoire, éducation comparée... Cette revue s'adresserait aux chercheurs mais aussi aux professionnels de l'éducation. L'initiative est soutenue – sans attribution de moyens – par le réseau des ESPE.

La *contribution à l'enrichissement d'outils didactiques* est un axe plus rarement cité par les ESPE. Cette contribution concerne notamment l'élaboration de ressources pour enrichir des outils numériques d'aide à la formation des enseignants (par exemple, alimentation de la plate-forme de formation NéoPass@ction, création de nouveaux parcours M@gistere).

Le *réseau des ESPE* qui rassemble aujourd'hui l'ensemble des ESPE est un espace de réflexion, de partage d'expériences et de propositions soit à destination des ESPE, soit en direction du ministère. Trois commissions permanentes (formation ; recherche et innovation ; coopérations, partenariats, valorisations et ressources et moyens), des groupes fonctionnels et des groupes thématiques offrent l'opportunité d'un travail entre pairs et d'une mutualisation des réflexions menées au sein des différentes ESPE. Le site internet de ce réseau permet de communiquer sur les différents événements organisés par les ESPE et de partager leur actualité. Il propose une veille active de l'actualité scientifique des actions des ESPE, qui témoigne de leur engagement dans la recherche universitaire mais aussi dans la diffusion de méthodes pédagogiques innovantes. La consultation du site souligne la diversité et la richesse des actions mises en place. Le réseau a organisé à Paris au mois de mars 2015 son premier colloque « Printemps de la recherche en ESPE » sur le thème « recherches en éducation - recherches sur la professionnalisation - consensus et dissensus ». De telles actions sont de nature à améliorer la visibilité de la recherche en et sur l'éducation.

3.6. Des initiatives connexes à celles des ESPE investissent le lien recherche – éducation

Depuis quelques années, l'IFE de l'ENS de Lyon a créé les LéA, (lieux d'éducation associés), dont le nombre croissant montre qu'ils répondent à une attente des enseignants mais aussi des chercheurs, qui s'associent dans un projet construit en commun. Ils constituent une initiative en matière de recherche collaborative dont pourraient être tirés des enseignements : à partir de questionnements au sein des équipes pédagogiques, de nouvelles connaissances sur l'éducation sont produites en partenariat entre chercheurs et équipes pédagogiques.

Ce rapprochement de la recherche et de la formation, en interaction avec les pratiques des enseignants, sous-tend également le projet d'*Instituts Carnot de l'éducation* (ICE). Le projet est inspiré de la dynamique des Instituts Carnot initiée en 2006 dont la création répondait à l'objectif de développer des collaborations entre le monde universitaire et celui des entreprises. Ces instituts seraient chargés d'une mission de coordination entre le système éducatif et le monde universitaire, de façon à diffuser les résultats de la recherche et à les valoriser auprès des établissements

d'enseignement. Une expérimentation concernera les académies de Clermont-Ferrand, Grenoble et Lyon ; il sera utile d'observer comment se construisent les complémentarités sur le territoire de la future région Auvergne-Rhône-Alpes entre l'ICE, les ESPE, les académies et l'IFE, partie prenante du projet, ainsi que leur impact dans les établissements scolaires concernés par le projet de façon à étayer les suites à donner à l'expérimentation.

Parallèlement, la mission « Monteil »⁸ en charge du numérique a l'ambition de structurer un réseau de ressources d'accompagnement à l'échelon infra-académique en faisant de la recherche un de ses axes forts. Le recours au numérique est sans nul doute une voie qui offre de grandes possibilités. Le réseau d'édition CANOPE pourrait vraisemblablement être associé à ce développement.

Dans ce paysage en forte évolution, il s'agit bien de conforter les initiatives émergentes tout en consolidant à l'échelle des ESPE le travail lancé en matière de recherche collaborative par exemple à travers les structures fédératives de recherche ou dans le cadre de partenariats notamment avec les académies. C'est à ce titre qu'une coordination des recherches concernant le domaine de l'éducation et les conditions de leur transfert à l'échelon national prendrait tout son sens.

4. Une recherche qui demeure en quête de légitimité pour la formation des enseignants

La formation à la recherche questionne les partenaires engagés dans les projets des ESPE, suscite l'engagement de certains en proportion et avec un dynamisme variables selon les sites, tout en laissant bien souvent à l'écart des débats et discussions les premiers usagers que sont les étudiants qui, pour la plupart, ne la perçoivent qu'à travers le « poids » de la charge de travail exigée par la réalisation du mémoire de master. La situation est paradoxale puisqu'il s'agit de « faire leur bonheur » malgré eux, la question de la conception de formats pédagogiques de formation à la recherche suscitant leur intérêt et leur adhésion ayant rarement été abordée auprès de la mission. Si un certain nombre de stagiaires déclarent une forme d'appétence pour la recherche, ils pointent fréquemment l'écart qu'ils ressentent entre leur formation à la recherche et leurs préoccupations et besoins en tant qu'enseignants.

4.1. L'utilité de la recherche dans la formation initiale des enseignants reste source de débats

La mise en place des masters MEEF s'est accompagnée de vives discussions entre les formateurs concernant la place de la recherche dans la formation initiale des enseignants, et le format d'une formation à et par la recherche pertinente pour étayer leur professionnalisation. Les avis des formateurs de l'ESPE sont partagés. Certains formateurs (notamment des PRAG) questionnent le rôle de cette formation et l'estiment non prioritaire au regard de la multiplicité des autres enjeux à poursuivre lors du master (appropriation de connaissances disciplinaires et préparation à un concours professionnalisant en master 1, développement d'une culture commune et réalisation d'un stage en responsabilité en master 2...).

⁸ Mission confiée en mars 2015 par le Premier ministre, sur proposition de la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, à Jean-Marc Monteil, ancien recteur, sur la politique numérique pour l'éducation nationale.

Si de manière générale les enseignants-chercheurs insistent, eux, sur l'aspect formateur de la recherche, ils ne se positionnent pas tous de la même manière. Pour certains, cet aspect va de soi et ne mérite pas d'être interrogé : conduire un travail de recherche développerait des compétences génériques qui seraient transférables dans n'importe quelle pratique professionnelle. Pour d'autres enseignants-chercheurs, il est indispensable de penser une formation à et par la recherche spécifique en relation avec des enjeux de professionnalisation des enseignants.

Il importe donc de concevoir des formats originaux de formation à et par la recherche qui ne soient pas forcément identiques à ceux des masters recherche. Il s'agit notamment, pour le mémoire, de définir des thématiques en lien avec une problématique professionnelle ou avec les expériences vécues en stage. Pour certains, l'objectif de ce mémoire est d'apprendre à analyser avec rigueur des pratiques professionnelles, et ils insistent sur l'importance de considérer une pratique professionnelle comme étant en soi un objet de recherche.

De manière générale, les enseignants-chercheurs estiment que la formation à et par la recherche permet pour les étudiants une appropriation de connaissances scientifiques en même temps qu'un recul critique par rapport à celles-ci, une compréhension des différents modes de production et registres des connaissances (les connaissances scientifiques versus « les savoirs pratiques »), l'acquisition de modes rigoureux de recueil, de traitement et d'analyse de données susceptibles d'être réinvestis dans la pratique d'enseignant, la construction d'une posture réflexive, une meilleure compréhension des situations de classe grâce à la mobilisation de résultats de travaux de recherche (travaux de recherche pouvant provenir de différents champs disciplinaires : sciences sociales, neurosciences, psychologie...), un accès à la complexité des liens entre théorie et pratique.

Cette formation à et par la recherche est essentiellement envisagée à travers la réalisation du mémoire de master. Les formateurs notent plus rarement d'autres vecteurs de formation tels que la mise en place d'enseignements relatifs à l'initiation et aux méthodologies de la recherche, la participation des étudiants à des journées d'étude ou séminaires, des travaux pratiques dans lesquels les étudiants sont mis en situation d'expérimentation, des contenus de cours faisant une plus grande place à des résultats de travaux de recherche contextualisés aux situations rencontrées par les enseignants dans leur quotidien... Certains formateurs insistent sur l'importance d'une sensibilisation à la recherche dès la licence afin d'acculturer les étudiants à la recherche et faciliter ainsi la réalisation du mémoire de master.

4.2. L'importance du rôle formateur du mémoire de master, bien que reconnue, peine à se concrétiser

Concernant le mémoire de master, bien souvent les interlocuteurs de la mission expriment des ambitions qu'ils ne peuvent tenir et justifient ceci par différentes raisons.

En premier lieu, le potentiel de formateurs susceptibles d'encadrer les mémoires n'est pas suffisant au regard du nombre d'étudiants inscrits en master MEEF. Les formateurs ont à encadrer un nombre d'étudiants qui peut être extrêmement important dans certains cas (jusqu'à une vingtaine), ce qui limite les possibilités d'un suivi efficace et contraint à des formes de travail plus collectives : séminaires ou ateliers de recherche, travail en doublette voire en tripléte d'étudiants. Si ces formats collectifs présentent un aspect formatif en favorisant des échanges entre pairs et en confrontant les étudiants au travail en équipe, le fait qu'ils ne soient pas accompagnés de moments de travail plus individualisés est vécu comme insatisfaisant tant du point de vue des directeurs de mémoire que des

étudiants. Le nombre important d'étudiants aboutit, dans certains cas, à des directions réalisées par des formateurs qui ne sont pas titulaires d'un doctorat ou à la supervision par un enseignant-chercheur de la direction de mémoires assurée par des enseignants du second degré. La partie de ce rapport traitant de la professionnalisation de la formation dispensée dans les ESPE revient sur ce point.

En deuxième lieu, si certains des interlocuteurs de la mission insistent sur la pertinence de la définition d'un sujet de mémoire ancré dans des thématiques professionnelles pour améliorer le lien recherche-professionnalisation, dans les faits la définition de tels sujets ne va pas de soi. D'un côté, elle se heurte souvent à des traditions privilégiant le choix de sujets de mémoire en lien avec des enjeux scientifiques et/ou les thématiques de recherche des encadrants (thématiques qui ne rencontrent pas toujours des enjeux liés à l'enseignement). De l'autre, le risque est que la définition de telles problématiques limite le caractère scientifique du mémoire pour le transformer en une forme de rapport de stage ou d'écrit professionnel. Un travail de recherche s'ancrant dans des thématiques professionnelles est un exercice délicat, exigeant un rapport spécifique à la recherche qui n'est pas celui de tous les encadrants. Certains enseignants-chercheurs refusent d'ailleurs d'encadrer les étudiants de masters MEEF, estimant ne pas avoir les compétences pour diriger de tels mémoires.

En troisième lieu, les formateurs et enseignants mettent en avant la charge de travail et la diversité des enjeux de la formation du master MEEF, qui ne permet pas aux étudiants de dégager le temps et la disponibilité intellectuelle nécessaires pour se former *a minima* à la recherche et réaliser un mémoire de master répondant aux attentes définies. La difficulté à assurer une continuité d'un travail sur le mémoire sur les deux années de master est également souvent soulignée, notamment lorsque celui-ci ambitionne de s'ancrer sur des thématiques professionnelles ou des expériences de stage.

Un des traits les plus remarquables concerne la *diversité des attendus et des modes de suivi du mémoire*. Ceux-ci diffèrent selon les ESPE, au sein d'une même ESPE, au sein d'un même parcours. Même lorsque des documents de cadrage du mémoire ont été rédigés et mis à disposition sur le site de l'université, il est fréquent que les stagiaires aient décrit à la mission des directives et des modes de suivi extrêmement différents, selon les parcours mais aussi au sein d'un même parcours selon les encadrants. Cette hétérogénéité réside dans la diversité des conceptions des enseignants-chercheurs de la forme que doit prendre la formation à la recherche dans un master MEEF (similaire à n'importe quel autre master ou adaptée au caractère professionnalisant du master MEEF) mais aussi de leurs habitudes d'encadrement et de recherche.

Ce qui joue dans la détermination du type de mémoire à réaliser dans le cadre du master MEEF déborde largement les enjeux de professionnalisation des enseignants : c'est aussi et surtout une lutte de défense de territoires et de définition des « bonnes façons » de faire de la recherche. Aussi, la mission estime-t-elle essentiel de dépasser dans les ESPE le débat entre « mémoire recherche » et « mémoire professionnel », les uns arguant la faiblesse scientifique d'un mémoire trop ancré dans des problématiques de terrain, les autres le caractère inadéquat d'un sujet de recherche trop éloigné des problématiques professionnelles, pour inventer « un nouveau genre universitaire » alliant formation à la recherche et professionnalisation, et permettre aux stagiaires qui le désirent d'accomplir un master 2 leur garantissant l'acquisition des prérequis nécessaires à une poursuite en thèse. La définition de tels formats de mémoire semble déjà bien amorcée dans certaines équipes mais se heurte souvent à des résistances et à d'autres « traditions » de recherche.

4.3. Des actions innovantes mais peu articulées aux autres enseignements de master, sont conduites à l'initiative de certains groupes de formateurs

La mission a observé certaines actions prometteuses visant à renforcer les liens entre recherche et formation, dont elle propose des exemples.

Éclairer une thématique professionnelle par des résultats de recherche

Il a été décrit à la mission un élément constitutif (EC) de parcours de master 1, lors duquel les étudiants (par groupe de 3 à 5) doivent rencontrer une équipe pédagogique disciplinaire d'un établissement, équipe s'étant déclarée volontaire suite à une sollicitation des corps d'inspection. Suite à cet entretien (préparé en amont lors de cours) et d'observations de terrain, les étudiants ont à dégager une thématique professionnelle pertinente au regard de ce qui est réalisé et vécu par cette équipe. Une fois cette thématique validée par l'équipe pédagogique et le responsable de l'EC, les étudiants conduisent un travail collectif visant à rechercher, compiler, synthétiser... des résultats de recherche et des connaissances scientifiques susceptibles d'apporter un éclairage à cette thématique. Cette synthèse est présentée et discutée avec l'équipe concernée. Cet élément constitutif est envisagé comme préparatoire au travail de recherche du mémoire de master 2, en ce sens qu'il donne des outils pour une recherche de littérature sur un thème, et apprend à « extraire » des situations professionnelles des sujets susceptibles de supporter un travail de recherche.

Confronter des points de vue de chercheur et de praticiens

Un autre exemple décrit à la mission est celui d'un EC d'un parcours de master 2 consistant, pour les étudiants, en l'organisation de rencontres praticiens-chercheurs sur des thématiques spécifiques intéressant à la fois les chercheurs et les enseignants, par exemple les apprentissages sociaux. Le format de ces rencontres, ouvertes à la communauté éducative, est une table ronde associant un chercheur, un enseignant expérimenté et deux stagiaires. Le chercheur présente des résultats de recherche sur la thématique, l'enseignant expérimenté décrit des pratiques professionnelles et les deux stagiaires témoignent en relatant une expérience vécue en stage relativement à cette thématique. S'en suivent des échanges avec la salle lors desquels sont confrontés les points de vue du chercheur, des enseignants expérimentés et des stagiaires. La participation à une rencontre de ce type d'un membre de la mission a permis d'observer la qualité de l'engagement et l'intérêt des stagiaires dans ces séquences ainsi que la richesse des débats entre les participants.

Discuter des résultats de recherche

Un dernier exemple concerne la restitution du travail de mémoire du master 2 (travail de « recherche de terrain » réalisé par un groupe de 3 ou 4 étudiants) lors d'une session posters de type colloque, rassemblant les travaux de la promotion. Cette session permet d'avoir une vue d'ensemble des recherches menées par les stagiaires et sert de support pour l'évaluation (présentation du poster par les étudiants suivie de questions par le jury). Les tuteurs, enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, formateurs sont invités à cette session posters. Il est à noter que la réalisation du poster remplace la production écrite classique du mémoire et que ceci n'est pas sans susciter quelques émois chez les enseignants-chercheurs d'autres parcours.

Différentes actions visant à mieux articuler recherche et formation, tout en suscitant l'intérêt et l'engagement des étudiants, ont également été décrites par des équipes de formateurs. Ces formats de cours, en invitant les étudiants à travailler en équipes (associant parfois différentes disciplines) et à réaliser des productions collectives, apparaissent plus dynamiques aux étudiants et sont vécues de manière moins contraignante. Les formateurs, bien que percevant un potentiel intéressant dans ces actions, estiment qu'il est encore trop tôt pour juger (au moment des visites, certains de ces enseignements venaient de débiter) de leur réelle efficacité et de leur impact sur la professionnalisation des enseignants.

Par ailleurs, ces actions sont développées à l'initiative de petits collectifs (rassemblant parfois des enseignants-chercheurs, PRAG et inspecteurs) ayant déjà engagé des collaborations par le passé et trouvant dans la mise en place du master MEEF un nouvel espace d'innovation. Aussi ces actions sont-elles rarement pensées dans le cadre d'un projet de formation plus large et en relation avec les autres enseignements du master, ces actions innovantes pouvant parfois même être très mal accueillies par d'autres formateurs. Il est cependant à noter que cet effort d'évaluation et de coordination commence à se mettre en place dans certaines ESPE ou SFR, notamment au sein de cellules (cellules évaluation et prospective par exemple) dont l'objectif est d'aider les équipes pédagogiques à évaluer l'impact de dispositifs de formation et d'anticiper les besoins en formation à partir de questions de recherche.

4.4. La recherche peine à trouver une place dans la formation de formateurs bien que sa pratique y soit jugée indispensable

Les interlocuteurs rencontrés estiment que la formation à et par la recherche est indispensable à la formation des différents formateurs intervenant dans les masters MEEF (PRAG, PFA, PRCE, PEMF). Cette formation facilite un recul critique vis-à-vis des contenus qu'ils enseignent, favorise l'appropriation de nouvelles méthodologies, leur donne les compétences nécessaires pour diriger des mémoires d'étudiants de master MEEF... Elle est également envisagée comme un moyen pour « redynamiser » certains formateurs et leur redonner une légitimité, en développant une compétence dans le domaine de la recherche, dans le nouveau contexte de la formation initiale des enseignants.

Les propositions concernant cette formation à la recherche prennent différentes formes. Certaines ESPE encouragent les formateurs à participer à des projets collaboratifs ou à co-encadrer des mémoires de masters MEEF avec des enseignants-chercheurs. Ce travail aux côtés des enseignants-chercheurs leur permet de s'acculturer à la recherche. Les formateurs sont également incités à s'engager dans un travail de recherche de master ou de doctorat. Il est à noter une commission recherche d'une ESPE menant une réflexion visant à développer l'offre de master recherche afin de répondre aux besoins de formation des formateurs, et à concevoir des formations diplômantes, en collaboration avec le rectorat, destinées prioritairement aux PEMF et aux PFA.

La mise en place de la mention 4 du master MEEF (« pratiques et ingénierie de la formation ») devrait également faciliter cette formation à la recherche des formateurs. Cependant, cette mention ne semble pas encore jouer pleinement ce rôle dans la plupart des ESPE visitées. L'engagement des formateurs dans un doctorat est favorisé par certaines ESPE par l'accord de décharges horaires. Mais cet engagement, même s'il est fortement soutenu institutionnellement, ne peut se faire qu'à

l'initiative des formateurs qui, de leur côté, pointent le manque de temps disponible et leur charge de travail actuelle ne leur permettant pas de s'engager dans un tel travail de recherche.

D'autres pistes telles que l'élaboration d'un *plan annuel de formation de l'ESPE à et par la recherche* avec une offre composée de journées d'étude et de séminaires de recherche qui seraient filmées et mises à disposition sur un site dédié, ont également été présentées à la mission. Les actions de formation seraient portées par les départements, les laboratoires ou des collectifs de formateurs et de chercheurs. Une articulation avec le plan académique de formation est envisagée. Il s'agirait d'identifier des thématiques de recherche définies après concertation entre ESPE, rectorat, enseignants de terrain, qui seraient publiées au plan académique de formation et permettraient à des enseignants, et plus particulièrement aux tuteurs établissement, de renforcer leurs compétences face à des étudiants titulaires de master et de les valider par des UE ou une VAE.

4.5. Le recours au numérique est peu évoqué bien qu'il permette d'intégrer la recherche à la formation de façon accessible et attractive

La difficulté pour les professionnels de l'éducation, qu'ils soient enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs, de se tenir informés de l'actualité des recherches en éducation invite à travailler à la diffusion de supports de communication qui leur soient accessibles. Au cours de ses visites dans les ESPE et en établissements, la mission a rencontré peu d'interlocuteurs évoquant les possibilités offertes par le numérique. Pourtant le lien recherche - formation pourrait être travaillé de façon plus systématique dans les formations hybrides ou à distance, de type M@gistère, qui se développent.

Dans le cadre du programme *FUN (France université numérique)* a été mis en service un moteur de recherche des ressources pédagogiques numériques. Une des ambitions affichées, avec celle de mettre cette plate-forme à disposition de tous les publics, est d'utiliser le numérique « *comme outil de rénovation des pratiques pédagogiques* ». Les résultats de la recherche auraient naturellement une place dans ce projet, le moteur permettant d'identifier et de diffuser les ressources produites.

Le réseau CANOPE, en prenant appui sur ses ateliers, dispose de compétences d'accompagnement et de moyens de diffusion qui pourraient également être mobilisés sur la création d'une offre originale autour de l'interaction entre recherche et pratiques de terrain.

Dans la mise en œuvre du volet recherche de leur projet, les ESPE sont parvenues à un moment déterminant où il leur revient de concrétiser les ambitions affichées lors de leur accréditation et d'endosser le rôle dynamisant et fédérateur que le législateur a dessiné pour elles ; elles ont vocation à être les relais d'impulsion et de mise en lien des ressources de la recherche au service de la formation initiale mais aussi continue. C'est un défi qu'elles se doivent d'investir en dépit des contraintes actuelles qui marquent encore leur fonctionnement, de manière à prendre une place unique à la frontière des domaines de la formation, de la recherche et du monde professionnel, si longtemps peu perméables les uns aux autres. Dans ce secteur, l'intérêt croissant en direction de la recherche est relayé par d'autres opérateurs avec lesquels les ESPE auront à mettre en œuvre les articulations indispensables pour préserver en leur sein le lien vitalisant et irremplaçable entre formation, pratiques professionnelles et recherche.

La volonté que le projet de chaque ESPE, porté par son dossier d'accréditation, inclut un volet « recherche » a relancé, dans les universités, les débats sur la recherche en éducation et sur l'éducation, notamment concernant les structures devant supporter ces recherches, les thématiques et les formats de ces recherches, et la manière dont celles-ci pouvaient s'articuler avec la formation et les pratiques enseignantes. Les discussions entre les différents acteurs, souvent très vives, ont abouti dans certains cas à des mises en place de structures et actions originales. Un enjeu partagé se dégage : développer une « recherche utile et dynamisante » pour le système éducatif.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, rounded 'A' followed by a stylized 'L' and 'O'.

Annaïck LOISEL

A handwritten signature in black ink, featuring a series of overlapping, wavy lines that form a stylized 'S' and 'E'.

Carole SEVE

Annexe 3

**Le double défi de l'alternance intégrative et de la professionnalisation :
une dynamique positive à confirmer**

SOMMAIRE

1. L’alternance : une organisation sous contraintes	95
1.1. Dans le second degré, des modalités d’organisation éprouvées	95
1.2. Dans le premier degré, une organisation plus hétérogène et qui a posé plus de difficultés ..	96
1.3. Des spécificités à prendre en compte pour certains parcours ou territoires	98
1.3.1. <i>La spécificité de certains parcours</i>	98
1.3.2. <i>Le cas particulier de l’Île-de-France</i>	99
1.4. La recherche d’une meilleure conciliation entre contraintes organisationnelles et exigences de formation pour la prochaine rentrée	99
2. L’alternance : quelle articulation entre accompagnement et évaluation ?	100
2.1. Un tutorat de terrain organisé et ressenti de façon différente entre premier et second degré.	100
2.2. Un tutorat mixte qui se cherche	101
2.3. Des questionnements autour de l’évaluation.....	102
2.4. Une obligation de coopération entre ESPE et services académiques.....	104
3. Les ESPE face au défi d’accueillir et professionnaliser un public hétérogène	105
3.1. La grande hétérogénéité des stagiaires en formation dans les ESPE n’a pas été suffisamment anticipée	105
3.2. Une construction dans l’urgence de parcours adaptés avec pour conséquence des réponses très diversifiées	106
3.3. Des M2 non lauréats souhaitant majoritairement repasser les concours.....	108
3.4. Les ESPE devront affronter une diversité encore plus grande à la rentrée prochaine	108
4. Les maquettes à l’épreuve des faits.....	109
4.1. Une année lourde pour les stagiaires.....	109
4.2. Les exigences et les modalités d’encadrement du mémoire sont très hétérogènes.....	110
4.3. Les contenus de formation à l’ESPE ne sont pas toujours suffisamment articulés avec la formation de terrain.....	112

4.4.	Une réflexion qui s'engage sur l'évolution des contenus de formation	112
5.	La professionnalisation : un processus en cours de construction	113
5.1.	L'enjeu des ressources humaines : des expertises à exploiter et à développer	113
5.2.	L'établissement scolaire, l'autre lieu de formation	115
5.3.	Vers une formation adaptée aux besoins	117
5.3.1.	<i>Une professionnalisation progressive de la licence aux premières années d'exercice</i>	<i>117</i>
5.3.2.	<i>Une articulation de tous les acteurs autour du stagiaire</i>	<i>118</i>
5.4.	Une définition des besoins et une adaptation de la formation à des profils variés	118

La mission a principalement centré ses travaux sur la mise en place de la seconde année de master MEEF, notamment sur son organisation, la prise en compte de l'alternance dans la formation des professeurs stagiaires, l'élaboration du mémoire de master dans le cadre du stage ainsi que la mise en œuvre du tutorat mixte. Elle a examiné la façon dont l'accueil et le suivi de publics diversifiés (lauréats ou non lauréats des concours, titulaires ou non titulaires d'un master) ont été organisés dans le cadre de parcours adaptés. Enfin, la mission s'est attachée à relever les réflexions qui s'engagent dans les ESPE sur l'évolution de la formation à la prochaine rentrée.

1. L'alternance : une organisation sous contraintes

Un des principaux enjeux de la construction de l'alternance dans la deuxième année des masters MEEF est de faciliter l'articulation des différents temps de la formation par une organisation appropriée des emplois du temps et des activités, dans la semaine et dans l'année. Si l'articulation entre la formation en ESPE et le stage en responsabilité s'est réalisée de façon relativement aisée dans le second degré, il n'en a pas été de même dans le premier degré, où les difficultés rencontrées cette année incitent ESPE et services académiques à réfléchir à une amélioration des conditions de l'alternance à la rentrée 2015.

1.1. Dans le second degré, des modalités d'organisation éprouvées

Services académiques et ex-IUFM avaient l'habitude d'organiser, avant la mastérisation mise en place en 2010, les stages en responsabilité des stagiaires du second degré ; d'abord d'une durée de 4 - 6 heures, ceux-ci étaient passés à 6 - 8 heures. À la rentrée 2014, il a donc fallu prévoir des supports de stagiaires à 9 heures¹.

Rectorats et ESPE ont fixé en concertation les jours réservés à la formation en ESPE et ceux durant lesquels les stagiaires seraient dans leur établissement de stage. Selon les effectifs concernés, les journées ou demi-journées consacrées à la formation en ESPE ont pu être choisies communes à toutes les disciplines ou pas. Mais, dans la plupart des cas, les académies et les ESPE ont veillé à ce qu'au moins un jour soit commun à toutes les disciplines et au premier degré, sauf lorsque les contraintes liées à des effectifs trop importants ne le permettaient pas.

Selon des habitudes éprouvées, les services académiques ont porté une attention particulière au choix des établissements d'affectation de façon à rechercher une proximité géographique des lieux de formation et à éviter les établissements en éducation prioritaire. Des instructions ont en général été données aux chefs d'établissement sur l'organisation du service d'enseignement, les classes ou niveaux à confier en priorité ou à éviter (privilégier les classes de seconde en lycée, éviter les classes d'examen, ne pas confier plus de deux niveaux ...).

Toutefois les supports de stage sont aussi des moyens d'enseignement qui correspondent à des besoins identifiés. Le maillage territorial permet plus ou moins l'implantation de supports à proximité des centres universitaires, ce qui n'a donc pas toujours pu être le cas. La taille des établissements a également pu influencer le choix. Ainsi, dans l'académie de Bordeaux, il a été décidé de ne pas positionner de stagiaires dans les « petits » collèges, c'est-à-dire ceux accueillant moins d'une centaine d'élèves.

¹ Hormis pour les stagiaires d'EPS, dont le mi-temps excède 9 heures, ainsi que pour les stagiaires professeurs documentalistes et CPE qui passent deux jours et demi par semaine en établissement.

Le choix des établissements d'accueil a également tenu compte de la présence de tuteurs. Sauf exception (par exemple dans des disciplines où il est difficile de trouver plusieurs enseignants de la même discipline dans le même établissement, comme par exemple en arts plastiques ou en éducation musicale au collège, ou dans des disciplines rares de l'enseignement technologique ou professionnel), le stagiaire s'est trouvé dans le même établissement que son tuteur. Lorsque cela n'a pas été possible, le tuteur de la discipline exerçant dans un autre établissement, un tuteur métier d'une autre discipline a fréquemment été désigné dans l'établissement du stagiaire. La situation particulière des CPE a été envisagée de façon différente selon les académies : soit le stagiaire a été affecté dans le même établissement que son tuteur, soit le tuteur a été volontairement désigné dans un autre établissement, le choix entre l'une ou l'autre solution relevant de la préférence donnée soit à la proximité entre tuteur et stagiaire soit au contraire à la préservation d'une certaine distance entre le tuteur et son stagiaire.

L'année 2014-2015 a connu l'affectation simultanée de stagiaires issus de deux concours, dont le nombre important a pesé sur le vivier potentiel de tuteurs. Le repérage et le choix des tuteurs relèvent des corps d'inspection, ce qui a représenté à nouveau cette année un lourd travail. Pour faciliter le choix et la communication avec le chef d'établissement, certaines académies ont pu développer des outils informatisés. Ainsi, à Rennes, une application académique permettant d'évaluer la capacité des enseignants à être tuteur et d'identifier pour chacun la typologie du tutorat à privilégier est renseignée par les corps d'inspection. Les chefs d'établissements peuvent compléter cette appréciation et surtout utiliser cette application pour proposer des tuteurs.

Dans l'ensemble, il est apparu à la mission que l'organisation de l'alternance dans le second degré pouvait se dérouler sans difficultés et que les conditions étaient réunies pour articuler apports du terrain et apports de la formation en ESPE. On relèvera toutefois que l'année de stage se déroulant exclusivement dans le même établissement, le stagiaire ne fait pas l'expérience d'un cycle différent, collège ou lycée. Ce peut être notamment dommageable pour des stagiaires en lycée, qui seront affectés comme titulaires en collège, et réciproquement pour les stagiaires de collège affectés en lycée. Ce regret a été plusieurs fois exprimé lors des différentes visites.

1.2. Dans le premier degré, une organisation plus hétérogène et qui a posé plus de difficultés

L'organisation d'une alternance à mi-temps a représenté une nouveauté pour le premier degré, où cette modalité n'était pas pratiquée avant 2010². Sa mise en œuvre à la rentrée 2014 a de plus été rendue plus complexe par la généralisation des nouveaux rythmes scolaires. La diversification de la durée de la journée de classe et de l'organisation de la semaine a rejailli sur l'organisation du temps du stagiaire.

Pour organiser cette alternance, les DSDEN ont dû recenser les supports disponibles (libérés par les temps partiels, les décharges de direction, de PEMF) avant de croiser plusieurs contraintes : tenir compte de la proximité géographique des sites des ESPE, éviter les supports en éducation prioritaire, en CP ou sur plusieurs niveaux, parfois répondre à la demande de l'ESPE d'affecter les stagiaires sur

² Étaient prévus, avant la réforme de la maîtrise, « un stage en responsabilité dans un des cycles de l'école primaire d'une durée de trente jours, à raison d'un jour par semaine et deux stages en responsabilité de trois semaines chacun dans les autres cycles de l'école primaire. », arrêté du 19 décembre 2006 paru au JO du 28 décembre et portant sur le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, abrogé par l'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

deux cycles différents, maternelle et primaire. Dans ces conditions, on ne peut que constater une grande hétérogénéité des organisations retenues, que ce soit pour la ou les classes support du mi-temps ou dans le déroulé de la semaine. Cette hétérogénéité peut se retrouver au sein d'une même académie en fonction des contraintes de gestion de chaque département.

S'agissant de l'organisation de l'année, on peut distinguer trois grandes typologies :

- le stagiaire est affecté à mi-temps sur une seule classe (situation la plus fréquente) ;
- le stagiaire est affecté à quart-temps sur une classe d'un cycle, à quart-temps sur une autre classe d'un cycle différent, et le plus souvent pas dans la même école (situation délibérément choisie par les ESPE et services départementaux ou imposée par le manque de décharges à mi-temps) ;
- deux stagiaires sont affectés en binôme sur une même classe (situation moins fréquente).

Le stage en responsabilité se déroule plus rarement sous une forme mixte, massée (par exemple des périodes de trois semaines) et filée (des demi-journées par semaine sur l'ensemble de l'année scolaire, à l'exception des semaines de la période massée).

Chaque modalité retenue présente avantages et inconvénients. Si l'affectation sur une même classe d'un binôme d'étudiants facilite le choix du support et le déroulé de la semaine, elle laisse les élèves face à deux enseignants inexpérimentés et oblige ceux-ci à un travail de coordination délicat. L'affectation sur une seule classe ne permet pas de découvrir les trois cycles de l'école primaire. L'affectation sur deux niveaux différents alourdit le travail de préparation et de coordination avec les titulaires des deux classes.

Les stagiaires rencontrés ont en général mentionné la difficulté de coordination avec le maître titulaire de la classe pour la programmation des activités et la progression dans l'année. Non seulement ils ne se trouvent pas en même temps dans l'école, mais force est de constater qu'assez souvent le maître titulaire ne se sent pas véritablement investi d'une mission d'accompagnement de son collègue débutant. Dans certains cas, la communication a été inexistante ; la plupart du temps elle s'est faite de façon informelle par échanges de courriels ou conversations téléphoniques. Une autre difficulté est liée à la répartition des matières à enseigner entre les deux maîtres, surtout quand le stagiaire n'est affecté qu'à quart-temps. Celui-ci peut parfois se trouver cantonné à enseigner certaines matières moins prisées par le titulaire de la classe.

L'organisation de la semaine recouvre elle aussi différents cas de figure : lundi-mardi en classe, jeudi-vendredi à l'ESPE et un mercredi sur deux en alternance école / ESPE, ou vice-versa (notamment quand deux stagiaires se partagent la même classe) ; alternance d'une journée en classe et d'une journée à l'ESPE, les mercredis se déroulant alternativement à l'école et à l'ESPE ; et, dans certains cas, le samedi matin en classe, si l'école bénéficie d'une organisation dérogatoire des rythmes scolaires. La situation la plus courante consiste à masser en début ou fin de semaine les journées de stage, ce qui présente l'avantage de concentrer chacun des deux temps de formation.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les stagiaires aient l'impression de « *courir tout le temps* », d'autant plus que le nombre d'heures hebdomadaires qu'ils doivent assurer dans l'école est supérieur à celui de leurs collègues du second degré. La semaine est scindée en deux ou morcelée, ils doivent passer d'un endroit à l'autre, gérer un temps amputé par les contraintes de transport,

consacrer du temps à la préparation des cours sans contact organisé avec les titulaires des classes dans lesquelles ils interviennent.

La plupart des stagiaires du premier degré rencontrés se sont plaints de ne pas avoir de tuteur proche, présent dans leur école. Le tutorat a dans la grande majorité des cas été confié aux PEMF (professeurs des écoles maîtres formateurs), qui avaient à encadrer plusieurs stagiaires. Lorsque le stagiaire était affecté sur la décharge de son tuteur PEMF, la mission a pu constater des ressentis ambivalents de la part des stagiaires, qui soit apprécient l'aide d'un professionnel confirmé dans un environnement sécurisant soit se sentent par trop contraints à suivre le modèle prescrit par leur tuteur par ailleurs responsable de la classe.

Quant aux directeurs et équipes d'école, ils ne participent pas officiellement au suivi et à l'accompagnement du stage, bien que les stagiaires soient partie intégrante de l'équipe enseignante. L'accueil du stagiaire et l'aide apportée par le directeur ou les autres maîtres ont été très variables et ont tenu aux conceptions que les uns ou les autres avaient de la présence d'un stagiaire dans l'école. Des équipes d'écoles ont semblé percevoir les difficultés créées par l'arrivée d'un stagiaire davantage que les opportunités que cela pouvait offrir. Il a toutefois été demandé aux directeurs d'école de faire preuve de vigilance en cas de situation problématique, d'accompagner le stagiaire et de signaler la difficulté à l'IEN concerné.

1.3. Des spécificités à prendre en compte pour certains parcours ou territoires

1.3.1. La spécificité de certains parcours

Les ESPE ont dû accueillir des stagiaires dans des disciplines ne correspondant pas à des parcours ouverts en leur sein. Il peut s'agir de disciplines telles que philosophie, éducation musicale, arts plastiques, mais le plus souvent de disciplines relevant de l'enseignement technologique ou professionnel, que certains interlocuteurs ont qualifié de disciplines « oubliées »³.

Dans un autre cas de figure, c'est le faible nombre de stagiaires qui a pu poser problème, soit que ce nombre ne justifie pas la mise en place d'un parcours, soit qu'une application stricte de la règle générale adoptée par l'université de rattachement imposant de fixer un nombre minimum d'inscrits pour justifier l'ouverture d'un parcours conduise à ne pas l'ouvrir. Les ESPE ont recouru à diverses formules afin d'assurer la formation en alternance des stagiaires concernés : regroupement des stagiaires de parcours proches (par exemple regroupement des stagiaires de CAPET économie - gestion avec ceux des CAPLP gestion et vente) ; inscription dans un parcours voisin (par exemple un stagiaire PLP en maths - sciences suivra le parcours mathématiques ou physique - chimie) ; répartition des cours entre ESPE et corps d'inspection, l'ESPE assurant le tronc commun et le mémoire, et les corps d'inspection des modules de formation spécifiques à ces parcours ; construction de parcours « sur mesure » mixant des unités d'enseignement d'autres parcours et des compléments de formation en sus de stages en entreprise ; dans de rares cas, offre de formation à distance pour certains modules, recherche de coopérations interacadémiques. Ces formules génèrent une hétérogénéité parfois difficile à gérer et peuvent présenter des limites sur le plan de la formation didactique.

³ Ce point est repris et développé dans la partie thématique du rapport portant sur la carte des formations et les parcours à faibles flux.

1.3.2. Le cas particulier de l'Île-de-France

Les règles spécifiques appliquées à l'affectation des stagiaires en Île-de-France⁴ et la répartition historique de certaines formations entre les trois académies franciliennes ont amené celles-ci et les trois ESPE à un délicat travail de concertation qui, après constat d'un certain nombre de dysfonctionnements, s'est affiné en vue d'assurer le suivi et l'évaluation des stagiaires.

En effet, certains parcours du second degré ne sont proposés que dans une ou deux ESPE franciliennes : l'ESPE de Paris⁵ accueille en formation les stagiaires de l'académie de Versailles en allemand, arts plastiques, documentation, éducation musicale, italien et russe, et les stagiaires d'italien de Créteil. L'ESPE de Versailles assure la formation en philosophie pour les trois académies. La formation à la voie professionnelle est inexistante à Paris, aucun parcours PLP n'est proposé à l'ESPE et la voie technologique n'y est présente que pour l'économie - gestion⁶. Formations technologiques et professionnelles sont réparties entre les ESPE de Créteil pour le secteur industriel et de Versailles pour le secteur tertiaire.

En conséquence, on assiste en Île-de-France à un flux croisé de stagiaires qui nécessite une harmonisation complexe des modalités pédagogiques et de gestion entre trois académies, trois ESPE et de nombreuses universités⁷ : organisation du tutorat mixte, des modalités du mémoire, harmonisation des calendriers de gestion des masters et de la titularisation et des documents de suivi. Pour pallier les premiers dysfonctionnements constatés et anticiper les opérations de titularisation et l'organisation de l'année 2015-2016, des réunions de concertation sont régulièrement organisées entre les trois directeurs d'ESPE et les trois secrétaires généraux des académies franciliennes.

1.4. La recherche d'une meilleure conciliation entre contraintes organisationnelles et exigences de formation pour la prochaine rentrée

Dans le second degré, les contraintes organisationnelles sont connues et bien maîtrisées. La réflexion porte maintenant sur l'amélioration de l'alternance au sein de la semaine. Toutefois certaines ESPE sont à la recherche de modalités plus adaptées pour les stagiaires relevant de parcours ne figurant pas à leur offre de formation. Ainsi l'ESPE de Bordeaux étudie un nouveau dispositif alternant des périodes de stage de six semaines avec deux stagiaires sur le même berceau, avec la possibilité d'aller suivre sa formation dans une autre académie.

Dans le premier degré, l'harmonisation de l'organisation entre départements d'une même académie ayant des caractéristiques semblables est encouragée par les recteurs. Mais la réflexion porte surtout sur la recherche de modalités d'alternance permettant à la fois de répondre aux exigences de la formation et de procurer aux stagiaires de meilleures conditions de travail et d'étude.

La solution d'une alternance sous forme de stage massé est souvent envisagée : deux stagiaires seront affectés sur un seul poste et auront en charge alternativement la même classe selon un nombre de semaines déterminé conjointement par ESPE et DASEN (souvent trois semaines). Une

⁴ Les lauréats issus des ESPE d'Île-de-France doivent classer les trois académies franciliennes pour leur affectation en tant que stagiaire.

⁵ Cette répartition était déjà actée entre ex-IUFM franciliens.

⁶ La faiblesse des effectifs concernés incite les autorités académiques et l'ESPE à envisager une mutualisation francilienne.

⁷ Quinze universités sont peu ou prou concernées.

journée commune aux deux stagiaires est le plus souvent prévue en fin de période afin d'assurer la passation de consignes et le suivi des enseignements.

Les ESPE attendent de cette nouvelle organisation une meilleure posture réflexive du stagiaire, une adaptation de la formation à l'hétérogénéité des parcours (la première période peut être consacrée à la formation des dispensés de master pendant que les lauréats de M1 sont en stage en responsabilité), et une organisation plus facile des visites conjointes des deux tuteurs. En outre ESPE et DASEN escomptent que les équipes des écoles seraient ainsi mieux à même de jouer réellement un rôle dans l'accompagnement du stagiaire. Et pour celui-ci la participation aux instances (conseil des maîtres, conseil d'école) devrait se trouver facilitée.

2. L'alternance : quelle articulation entre accompagnement et évaluation ?

2.1. Un tutorat de terrain organisé et ressenti de façon différente entre premier et second degré

Dans le second degré, comme cela a déjà été indiqué plus haut, un tuteur de terrain exerçant dans le même établissement que le stagiaire a pu être désigné, sauf exception. Les stagiaires comme les tuteurs rencontrés par la mission soulignent la richesse apportée par ce tutorat de proximité, qui, grâce à des emplois du temps le plus souvent bien articulés, permet de régulières observations réciproques tuteur-stagiaire et offre une souplesse bienvenue à l'organisation de temps d'échanges et d'accompagnement du stagiaire en dehors des heures de face-à-face pédagogique. Pour les stagiaires documentalistes ou CPE, que le stagiaire et le tuteur soient ou pas dans le même établissement, le stagiaire trouvera vraisemblablement toujours dans son établissement un interlocuteur pour apporter au moins partiellement une réponse à une interrogation ponctuelle.

Dans le premier degré, à l'inverse, le tuteur de terrain est un PEMF qui n'exerce en général pas dans l'école du stagiaire. Le professeur des écoles stagiaire n'aura donc l'opportunité d'assister ni à des séances menées par son propre tuteur de terrain, ni à des séances menées par les professeurs des écoles de son école d'accueil, puisque les horaires de classe du premier degré sont les mêmes pour tous. La charge de travail des professeurs stagiaires étant très lourde en M2, ils ne peuvent pas davantage programmer de tels moments d'observation dans les journées où ils ne sont pas en situation d'enseignement. Des stagiaires, qui souhaiteraient compléter ainsi, même partiellement, leur formation professionnelle au-delà du cycle de scolarité auquel appartient la classe où ils exercent, ont clairement évoqué ce manque d'opportunité d'observation.

Ainsi donc, si le tuteur de terrain dans le second degré peut jouer pleinement son rôle d'accompagnant et être vraiment perçu comme tel, ce qui est apprécié des stagiaires, ce n'est pas le cas de tous les PEMF qui réalisent un nombre de visites par stagiaire différent d'une académie à l'autre mais toujours limité (en général trois visites maximum). Le professeur des écoles stagiaire risque alors de percevoir son tuteur terrain davantage comme un évaluateur ponctuel que comme un conseiller régulier. Pour combler cette absence, certains tuteurs de terrain exigent des professeurs des écoles stagiaires la rédaction spécifique, et parfois même quotidienne, de bilans des activités menées en classe. Ces pratiques, outre qu'elles ne compensent pas une absence d'échanges liés à des observations de classe réciproques, ne font qu'alourdir la charge de travail de stagiaires déjà très sollicités, et mériteraient que l'on en évalue les effets et la pertinence.

2.2. Un tutorat mixte qui se cherche

Conformément à l'article 15 de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF, la loi dispose que :

« le stage de la formation en alternance comporte un tutorat assuré conjointement par un personnel d'une école ou d'un établissement relevant du ministre chargé de l'éducation nationale désigné par le recteur d'académie et un personnel désigné par l'école supérieure du professorat et de l'éducation. Les tuteurs accompagnent le stagiaire durant l'année scolaire et participent à sa formation ».

Si la désignation des tuteurs de terrain ne pose pas vraiment de difficultés, celle des « tuteurs ESPE », dénomination que nous donnerons au « *personnel désigné par l'école supérieure du professorat et de l'éducation* », s'est révélée plus délicate. D'un part, il a fallu trouver un accord avec l'université de rattachement sur le financement de l'activité de tutorat (nombre d'heures de suivi attribuées et prise en charge des frais de déplacement). D'autre part, la charge que le tutorat représente est importante : certains tuteurs doivent en effet assurer le suivi d'une vingtaine de stagiaires, ce qui occupe une centaine d'heures de suivi et visites sur l'année scolaire et dépasse largement un seuil raisonnable de stagiaires par tuteur permettant un véritable suivi individualisé.

Les ESPE ont ainsi désigné comme tuteurs en priorité des enseignants de l'ESPE. Elles ont également proposé à des universitaires d'autres composantes de devenir tuteur ESPE, mais leur nombre est resté faible, le plus souvent par manque d'appétence pour une visite dans la classe du stagiaire, mais aussi à cause de doutes sur leur légitimité ou leurs compétences pour apprécier le travail en classe. Certains ont cependant franchi le pas en effectuant une première visite en binôme avec un formateur ESPE rompu à l'exercice et y ont trouvé un enrichissement et une réflexion utiles pour leur futur enseignement en master.

Néanmoins, compte tenu des effectifs importants de stagiaires en M2, les ESPE ont fait majoritairement appel à des PEMF et à des professeurs formateurs académiques intervenant à l'ESPE pour être « tuteur ESPE », voire à des enseignants de terrain qui n'intervenaient pas dans la formation, ce qui s'éloigne quelque peu de l'esprit du tutorat mixte.

Ce choix de recruter des tuteurs ESPE dans les UFR ou dans les établissements pose le problème de la formation des tuteurs, fonction qui ne s'improvise pas.

L'accompagnement et le suivi par le tuteur ESPE prennent des formes variées selon les ESPE. Ici, un enseignant de l'ESPE indique explicitement ne pas avoir identifié le rôle du tuteur de l'ESPE autrement que comme celui d'un visiteur du stagiaire ; là, les stagiaires en M2 mentionnent le premier degré bénéficient de 24 h de formation avec leur tuteur pour aborder les problématiques didactiques et surtout pédagogiques qu'ils rencontrent sur le terrain. Cette comparaison montre bien que les ESPE, encore jeunes, sont toujours en phase de mise en place, voire de définition, des modalités et objectifs du tutorat par des personnels désignés par elles.

Dans ces conditions de financement fragile et de mission à mieux définir pour ce suivi par un tuteur ESPE, le tutorat mixte n'est pas encore véritablement opérationnel. Nombreux sont les témoignages confirmant la richesse d'un dispositif de co-tutorat pour la formation professionnelle des enseignants, autant que sa difficulté de mise en place. Non seulement le tutorat mixte apporte au stagiaire un double regard sur sa pratique, mais il constitue aussi une occasion pour les tuteurs de terrain qui en sont les plus éloignés de mesurer les évolutions des réflexions universitaires et pour les

tuteurs ESPE universitaires de se confronter aux problématiques réelles du terrain et aux contextes d'exercice dans les écoles et les établissements, ce qui est indispensable pour adapter au mieux les contenus de formation professionnelle du master MEEF sans céder sur le plan scientifique.

Malgré la conception et la diffusion quasi systématique d'un « livret du tuteur », l'organisation de rencontres ou de temps de formation proposés aux tuteurs terrain par les corps d'inspection, en coordination avec l'ESPE, et de toute façon ouverts aux tuteurs ESPE, on peine à sentir, au-delà de relations interpersonnelles préexistantes, une véritable volonté de mise en place d'une démarche d'accompagnement partagé et complémentaire par les deux tuteurs. Certes, ces tuteurs, enseignants relevant de l'enseignement scolaire ou de l'enseignement supérieur, sont-ils très fortement sollicités en cette deuxième année de mise en place des ESPE. Mais sans doute faut-il insister sur la portée d'un pilotage fort qui rappelle à chacun la nécessité de ce co-accompagnement dans la formation des futurs enseignants. On peut s'étonner par exemple que des tuteurs ESPE n'annoncent pas leur visite au chef d'établissement, ni ne demandent à le rencontrer. Au-delà d'un manque de civisme, cette attitude, dénoncée par certains chefs d'établissement rencontrés, confirme souvent une absence de consignes données par la direction de l'ESPE et les responsables de parcours pour une analyse et un suivi croisés des pratiques du stagiaire.

À l'inverse, l'impulsion des pilotes a conduit dans certaines ESPE⁸ à la création conjointe et anticipée⁹ d'outils de suivi tripartite (stagiaire, tuteur terrain et tuteur ESPE), numériques ou non, mais qui incitent les deux tuteurs à un véritable échange, même à distance¹⁰, au sujet du stagiaire. Il n'en reste pas moins vrai qu'il ne faut en aucun cas sous-estimer les problèmes d'organisation : ce double tutorat exige des déplacements nombreux et parfois sur de longues distances¹¹, des bilans rédigés et transmis, c'est-à-dire du temps et des moyens humains et financiers.

Il apparaît ainsi que la concertation entre tuteurs de terrain et tuteurs ESPE se manifeste davantage au moment de l'évaluation du stage en responsabilité que pour la formation elle-même à propos de laquelle une concertation plus étroite et une communication plus régulière sont souhaitables.

2.3. Des questionnements autour de l'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, la mission a pu constater que les politiques mises en œuvre sont assez différentes d'une ESPE à l'autre. Soulignons d'emblée que certains recteurs ont décidé que chaque stagiaire, dans le premier comme le second degré, bénéficierait d'une inspection en cours d'année de stage. Celle-ci n'ayant pas encore systématiquement eu lieu au moment des visites de la mission, cette dernière n'a pu évaluer la portée de ce choix sur le parcours des stagiaires, son incidence sur leur vision du rôle de l'inspecteur, ni son articulation, au moment de l'évaluation, avec l'appréciation formulée par le tuteur de terrain. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la conception conjointe par les corps d'inspection premier et second degré et les enseignants de l'ESPE d'outils de suivi du stagiaire et leur utilisation pour établir des bilans tripartite de positionnement initial puis intermédiaire, et enfin un bilan final, a conduit les acteurs à privilégier l'accompagnement et la

⁸ On peut citer les travaux des ESPE de Grenoble et Rennes.

⁹ Avant la parution au BOEN n° 13 du 26 mars 2015 des grilles d'évaluation des stagiaires.

¹⁰ Dans le premier degré, il est parfois extrêmement difficile pour les tuteurs terrain PEMF de se rendre disponibles pour réaliser une visite conjointe du stagiaire avec le tuteur ESPE.

¹¹ La mission souligne ici le cas particulier de l'Île-de-France : de nombreux professeurs stagiaires en formation à l'ESPE de Paris font leur stage en responsabilité dans un établissement des académies de Créteil ou Versailles, ce qui induit des déplacements longs pour les tuteurs de l'ESPE de Paris, avec souvent pour conséquence un renoncement de leur part à les effectuer.

formation du stagiaire à son évaluation, et les stagiaires à s'engager dans une démarche d'auto-évaluation professionnellement intéressante.

Ces outils ont vraisemblablement aidé les stagiaires à mieux comprendre ce que l'on attend du professeur en formation, et les tuteurs à mieux les accompagner au travers d'évaluations à visée plutôt formatives permettant de définir des axes de progression. Ils ont été élaborés à partir du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹² par des auteurs qui n'ont pas cherché à se retrancher derrière l'attente de la publication d'un cadrage national dénoncé comme trop tardif par d'autres. Ils ne sont d'ailleurs aucunement orthogonaux en termes de contenus aux grilles d'évaluation maintenant publiées et à utiliser pour la titularisation. Sans doute une publication de ces grilles avant la rentrée scolaire aurait-elle pu permettre dès cette année le développement et l'utilisation d'outils numériques pour le suivi partagé des stagiaires.

Seules quelques ESPE se sont engagées, et avec efficacité, dans l'utilisation du numérique pour à la fois partager et tracer le suivi et les évaluations des stagiaires, ce qui n'est pas sans intérêt ni perspective pour la formation continuée et la poursuite ultérieure dans le parcours professionnel de l'accompagnement par les corps d'inspection, y compris en cas de titularisation dans une autre académie, si on veille à la transférabilité des informations.

Au-delà des outils, la mission tient à souligner la nécessité dans beaucoup d'ESPE de poursuivre la réflexion pour éviter que les visites des tuteurs ESPE (ou des tuteurs de terrain qui ne sont pas dans l'établissement scolaire du stagiaire) ne soient perçues comme des « visites d'inspection », comme en témoignent certains professeurs stagiaires interrogés par la mission. Sont donc ici soulevées à la fois la question du rôle de l'inspecteur tel qu'il est perçu par les professeurs, et celle du rôle du tuteur dans une formation par alternance. Pour ce qui est du rôle de l'inspecteur, il est important que les professeurs qui entrent dans le métier le perçoivent comme un cadre contribuant à leur accompagnement et leur formation tout au long de la vie, de manière plus ou moins directe, autant que comme un évaluateur ponctuel, cette évaluation individuelle tenant d'ailleurs compte du contexte de l'établissement, et du parcours professionnel du professeur concerné.

De la même manière les tuteurs, ainsi que les chefs d'établissement d'accueil, contribuent à la professionnalisation des professeurs stagiaires en accompagnant au plus près leur formation de terrain à la fois par des apports divers, des conseils, des critiques et des aides suite aux observations qu'ils mènent et en réponse à des besoins identifiés. Au plus près du stagiaire pendant sa formation, ils sont donc très bien placés pour évaluer au final les progrès réalisés par le professeur stagiaire et en conséquence pour émettre un avis en vue de sa titularisation, c'est-à-dire sur sa capacité ou non à assumer en autonomie cette mission de professeur. La difficulté pour le tuteur est bien d'émettre un avis objectif, dénué de toute dimension affective : il est bien fait appel ici au professionnalisme et à la responsabilité des tuteurs, qu'il faut donc recruter avec soin et former pour que ces deux dimensions d'accompagnement et d'évaluation ne soient pas perçues comme conflictuelles. Elles font au contraire la richesse d'une formation par alternance dans laquelle les pairs doivent jouer un rôle essentiel de mise en confiance.

Pour ce qui est du suivi des stagiaires en difficulté, voire en grande difficulté, des processus de remédiation et d'accompagnement ont été mis en place dans toutes les ESPE visitées, souvent avec

¹² Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, JO du 18 juillet 2013.

plusieurs niveaux d'alerte¹³. Les procédures sont diverses et plus ou moins bien définies : cellule d'écoute et d'accompagnement, visites supplémentaires d'un des tuteurs, observation de classe de même niveau dont le professeur est PEMF, stage de pratique accompagnée. Si de manière générale ce suivi est réalisé conjointement par l'ESPE et les autorités académiques, s'il est parfois fait appel aux corps d'inspection, est posée par certaines ESPE ou certains chefs d'établissement ou directeurs d'école la question de la bonne réponse à apporter au stagiaire pour ne pas « compromettre son avenir » aux yeux de l'employeur. Sans doute faut-il là encore souligner l'avantage d'une formation par alternance, qui permet de détecter et traiter les difficultés, voire de prendre les mesures qui s'imposent, avant la titularisation. La reconnaissance lors de l'entrée dans le métier du droit à la formation et du droit à l'erreur et la bienveillance dans l'accompagnement contribuent à l'exigence d'une formation par alternance de qualité à laquelle doivent adhérer et participer tous ses acteurs.

2.4. Une obligation de coopération entre ESPE et services académiques

Pour réussir cette alternance intégrative, il apparaît donc essentiel que l'ESPE, le rectorat et les DASEN travaillent ensemble, ce que l'on constate dans de nombreux cas. La définition des berceaux de stage, l'identification des ressources humaines fiables pour le tutorat, la formation des tuteurs ESPE autant que des tuteurs de terrain, la conception des procédures autant que des outils de suivi des stagiaires constituent des points clés qui doivent être complètement partagés par l'ESPE et les autorités académiques, et transparents pour *tous* les utilisateurs.

Un effort de communication doit en effet être réalisé par un grand nombre d'ESPE pour mieux partager cette responsabilité de l'alternance, mieux engager la responsabilité de chacun des acteurs et mieux articuler les actions relevant plus spécifiquement de l'ESPE et celles relevant plutôt de l'employeur ou son représentant (des corps d'inspection aux différentes catégories de personnels impliqués dans les établissements scolaires). Nombreux sont les tuteurs de terrain, les directeurs d'école, les chefs d'établissement rencontrés qui dénoncent le manque voire l'absence d'informations reçues de l'ESPE sur les contenus et l'organisation de la formation dispensée aux stagiaires qu'ils accueillent, accompagnent et forment eux aussi. L'édition de documents divers (guide du tuteur, guide du stagiaire, cadrage du stage, du mémoire...) est nécessaire, mais ne suffit pas.

Après ces deux années lourdes de mise en place complexe, les ESPE et les rectorats, avec les DSDEN, pourront sans doute poursuivre l'amélioration d'une part de leurs travaux communs et d'autre part des procédures de communication et d'information qui participent de la compréhension par tous du sens et du niveau d'exigence de cette réforme de la formation des enseignants.

¹³ Le taux de stagiaires en difficulté en cette année de M2 ne serait pas plus élevé qu'auparavant, malgré l'exigence de la formation (mi-temps en responsabilité devant élèves allié à de nombreux cours ou travaux (mémoire) de niveau M2), mais les bilans complets ne sont pas encore dressés lors des visites de la mission.

3. Les ESPE face au défi d'accueillir et professionnaliser un public hétérogène

3.1. La grande hétérogénéité des stagiaires en formation dans les ESPE n'a pas été suffisamment anticipée

Les parcours en ESPE ont été conçus selon une logique linéaire, pour des lauréats de concours issus de M1 et préparant un M2 en alternance pendant leur année de stage. Les maquettes des parcours avaient également intégré la situation des étudiants ayant validé leur M1 mais échoué au concours. La réalité de la rentrée 2014 a été tout autre et la diversité du public bien plus grande qu'attendue.

On peut même considérer que le plus souvent, dans les ESPE visitées, le parcours linéaire M1-M2 est minoritaire parmi les reçus au concours. Ainsi, à partir des données recueillies lors des visites dans les quinze ESPE retenues par la mission¹⁴ on peut estimer qu'environ la moitié des lauréats du CRPE n'étaient pas en M1 l'année précédente. Cette proportion atteint le plus souvent les deux tiers dans les concours du second degré, parfois plus.

En outre la situation est très diverse d'une discipline à l'autre et d'une ESPE à l'autre. À titre d'exemple, la répartition des effectifs de M2 à l'ESPE de Créteil se présente de la façon suivante :

Mention ou Parcours	% de M2 étudiants non fonctionnaires stagiaires	% de M2 étudiants fonctionnaires stagiaires	% d'inscrits en M2 parcours adapté
Allemand	40,9	27,3	31,8
Anglais	13,8	8,6	77,6
Arts plastiques	7	16,3	76,7
Documentation	36	12	52
Éducation musicale	20	33,3	46,7
EPS	21,4	46,4	32,1
Espagnol	30	14	56
Histoire -Géographie	0	10,5	89,5
Lettres	4,3	20,7	75
Mathématiques	5,3	17,1	77,6
Physique-Chimie	7,7	2,6	89,7
SES	22,9	11,4	65,7
SVT	30,5	27,1	42,4
CAPET Biotechnologie	25	31,3	43,8

¹⁴ La mission n'est pas parvenue à obtenir de données exhaustives, pour toutes les ESPE, sur ces proportions dans les différents parcours.

CAPET Économie-gestion	0	20	80
CAPET Sc. Indus. Ingénieur	13,3	26,7	60
CAPLP Économie-gestion	0	33,3	66,7
CAPLP Lettres Hist. Géo. Langues	0	28	72
CAPLP Maths-Sciences	12	28	60
CAPLP Sc. et techniques industrielles	10,9	23,9	65,2
Mention 1er degré	13,2	45	41,9
Mention Encadrement éducatif	25	13,6	61,4
total	13,2	33,5	53,3

Source : reconstitution par la mission d'après ESPE – Tableau des inscrits en M1 et M2

À l'ESPE de Paris, 28,5 % des 1 184 inscrits en M2 sont étudiants non lauréats du concours, 43,6 % sont étudiants stagiaires et 27,9 % sont en parcours adapté. À l'ESPE de Rouen, sur les 647 inscrits en M2, 40,5 % sont des étudiants ayant échoué au concours, 26,7 % sont étudiants stagiaires et 32,8 % en parcours adapté.

Au-delà du nombre, les stagiaires relevant de parcours adaptés présentent des *profils très hétérogènes* : certains, la majorité, sont titulaires d'un master ; mais les uns possèdent un master enseignement, les autres un master « recherche » ou un autre diplôme équivalent. Ces masters peuvent avoir été obtenus récemment, ou quelques années auparavant ; certains lauréats ont pu présenter le concours en étant dispensés de master : mères de famille de trois enfants, sportifs de haut niveau, cadres, lauréats du troisième concours ; les lauréats disposant d'une expérience significative d'enseignement sont affectés à temps complet et doivent bénéficier de compléments de formation.

À cela s'ajoutent à la rentrée 2014 les lauréats des concours exceptionnels qui effectuent leur stage en responsabilité à temps complet et doivent bénéficier de formations adaptées en fonction de leur parcours antérieur.

3.2. Une construction dans l'urgence de parcours adaptés avec pour conséquence des réponses très diversifiées

Les ESPE ont d'abord été dans l'attente d'instructions ministérielles sur l'accueil et l'accompagnement des lauréats déjà titulaires ou dispensés d'un M2. Celles-ci n'ont été publiées qu'à la mi-juin 2014¹⁵ ; elles avaient été précédées d'échanges avec les recteurs et les directeurs d'ESPE fixant les principes : affectation de ces stagiaires à mi-temps, définition d'un parcours de formation adapté par une commission académique présidée par le recteur et dont le directeur de l'ESPE est membre de droit. Malgré tout, le sentiment qui a prévalu dans les ESPE a été celui de l'urgence, sentiment renforcé par l'absence d'information préalable sur les parcours antérieurs des

¹⁵ Arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires.

lauréats concours. Quand recensement il y a eu, cela a représenté un travail de « fourmi » pour interroger stagiaires et tuteurs.

Les commissions académiques se sont réunies comme prévu, mais l'objectif de profilage de la formation en fonction des besoins et du parcours antérieur n'a pu être réellement tenu. Les propositions de parcours ont été peu diversifiées, et elles se sont révélées très hétérogènes selon les ESPE.

Globalement, les propositions se sont ordonnées autour des possibilités suivantes :

- une inscription en M2 MEEF pour les stagiaires le souhaitant, avec validation de certaines UE en fonction du parcours antérieur ;
- le suivi d'un DU (diplôme d'université) ou d'un « module professionnel complémentaire¹⁶ », d'une durée et de contenus variables.

Le choix entre DU ou module complémentaire a été tranché par les universités, certaines écartant l'option du DU pour des questions de droits d'inscription, estimant que cette formation n'était pas financée par l'État, alors que les stagiaires en parcours adapté sont inscrits à l'ESPE et que leurs droits d'inscription sont compensés par le ministère auprès des universités.

L'adaptation de la formation proposée en DU ou module complémentaire s'est faite *a minima*. Ceux-ci ont été le plus souvent composés des unités d'enseignement (UE) de tronc commun, d'accompagnement de stage, y compris le tutorat mixte et d'UE disciplinaires ou didactiques parfois déterminées par les responsables de parcours en fonction du parcours antérieur du stagiaire et de ses besoins. En règle générale, l'UE « recherche » était obligatoire. En revanche, s'agissant des écrits à produire, certaines ESPE ont exigé la production d'un mémoire, tandis que d'autres ont fait le choix d'un écrit le plus souvent dénommé « écrit professionnel réflexif ». Dans l'ensemble la charge imposée est ressentie comme lourde par les stagiaires en parcours adapté, alors même qu'ils sont soumis à des obligations moindres que leurs collègues en cours de M2, et rarement en phase avec leurs attentes. Les modalités d'évaluation de ces DU ou modules professionnels complémentaires présentent une grande diversité (assiduité, notation ou pas, nombre d'écrits à produire...).

Cette grande diversité de la formation proposée a généré un sentiment d'injustice, voire d'iniquité chez les stagiaires en parcours adapté, la légitimité de la formation professionnelle ayant peiné à être perçue. Les titulaires d'un master recherche ont difficilement accepté l'idée de devoir produire un nouveau mémoire quand cela leur était imposé. Bien sûr, les stagiaires de différentes ESPE ont comparé entre eux les différentes obligations auxquelles ils étaient soumis, particulièrement en Île-de-France du fait de la dissociation possible entre lieu de stage et ESPE de formation. Ainsi les stagiaires en parcours adapté à Paris ont contesté le fait de produire un mémoire alors que leurs collègues de Créteil en étaient dispensés.

Côté ESPE, la présence d'autant de stagiaires en parcours adaptés et aux profils aussi variés n'avait pas pu être suffisamment anticipée ; il leur a donc fallu adapter dans l'urgence les contenus des enseignements à la diversité de ces nouveaux publics. Pour les parcours avec un nombre suffisant d'inscrits (dans le premier degré notamment), il a été possible de former des groupes distincts entre M2 et parcours adaptés. Mais il n'a pas été facile d'adapter les contenus entre des lauréats dispensés de diplômes n'ayant aucune expérience de l'enseignement et peu de connaissances sur ce qu'est une

¹⁶ Cet enseignement complémentaire prend des noms différents selon les ESPE.

école ou un établissement, et des titulaires de masters recherche ou enseignement. Pour les uns, il a fallu bâtir un accompagnement spécifique. Quant aux autres, ils se sont plaints de redites ou de redondances. La difficulté s'est révélée encore plus grande pour les parcours à petits effectifs, dont le nombre ne justifiait pas la constitution de plusieurs groupes. Pour un même groupe réunissant non lauréats, lauréats en M2 et lauréats déjà titulaires d'un master, l'adaptation des contenus a été plus que délicate.

Par ailleurs, pris par l'urgence, les ESPE se sont peu préoccupées des lauréats des concours exceptionnels, réservés ou disposant d'une expérience significative d'enseignement. Les modules de formation à destination de ce public spécifique ont plutôt été pris en charge par les corps d'inspection.

3.3. Des M2 non lauréats souhaitant majoritairement repasser les concours

L'année de M2 concerne également une part non négligeable d'étudiants se destinant à l'enseignement et ayant échoué aux concours. Selon les ESPE, les mentions ou les parcours, ils peuvent être plus nombreux que les stagiaires. L'accueil de ce public avait été prévu dès la constitution des maquettes et une attention particulière a été portée lors de l'accréditation à ce que les ESPE leur proposent un entretien de bilan et un choix d'orientation au sein de l'offre de formation proposée par l'ESPE ou en dehors des formations MEEF. Force est de constater que ces possibilités d'orientation alternatives ont été peu prises par les étudiants qui, dans leur grande majorité, ont pour objectif de tenter à nouveau le concours. L'ouverture vers d'autres champs des métiers de l'éducation et de la formation est pour l'instant restée un vœu pieux¹⁷.

Les ESPE avaient également obligation de prévoir un parcours adapté pour ces étudiants souhaitant poursuivre au sein du master MEEF et repasser le concours. Les ESPE se sont acquittées de cette dernière obligation en mettant en place, en lien avec les rectorats et les DSDEN, une offre de stages spécifique. Le plus souvent l'alternance est organisée sous forme de stages de pratique accompagnée, massés pour le premier degré (deux stages de trois semaines, un par semestre) et filés dans le second degré (un jour par semaine). Les étudiants ont également la possibilité de suivre des modules de préparation au concours de M1. Toutefois ils doivent satisfaire aux exigences du M2, et notamment pour le mémoire. Dans la pratique ils peuvent difficilement suivre à la fois les cours de M2 et des cours de M1, rédiger le mémoire et préparer le concours. Il semblerait que ces étudiants s'investissent moins dans le mémoire que les M2 stagiaires.

Pour mieux s'adapter aux contraintes pesant sur ces étudiants, dont le nombre peut être significatif, certaines ESPE réfléchissent à une offre de préparation hybride.

Il n'en demeure pas moins que la présence d'un nombre aussi important de non lauréats amène à s'interroger sur leur devenir ultérieur en cas de nouvel échec aux concours, qu'ils obtiennent leur master MEEF ou non.

3.4. Les ESPE devront affronter une diversité encore plus grande à la rentrée prochaine

Il est d'ores et déjà certain que la diversité du public à accueillir en M2 à la rentrée 2015 sera encore plus grande. Dès maintenant, les ESPE ont tenté d'identifier les possibles parcours antérieurs de leurs

¹⁷ Là encore, on peut regretter de ne pas disposer de statistiques à l'échelle nationale.

futurs étudiants, dont un nouveau qui sera constitué de lauréats des concours déjà titulaires d'un master MEEF.

On peut raisonnablement estimer que la rentrée prochaine sera mieux anticipée, même si les ESPE ne sont pas en mesure de prévoir finement avant la rentrée le nombre et la diversité des parcours adaptés à gérer. Elles ont toutefois commencé à déterminer une typologie de parcours adaptés selon les cursus antérieurs les plus fréquents : les lauréats détenteurs d'un master MEEF ; les stagiaires titulaires d'un autre master ; les lauréats dispensés de diplôme¹⁸.

Le contenu des parcours est en cours de construction en fonction des différents profils. Et pour se donner le temps de connaître le parcours antérieur des stagiaires, qui selon toute vraisemblance ne sera pas connu par les équipes des ESPE avant la rentrée, la première période de formation (le mois de septembre ou la période avant les congés de Toussaint) pourra être consacrée à des formations transversales nécessaires à tous, ce qui permet de regrouper tous les stagiaires et donne du temps pour identifier les parcours antérieurs et bâtir une réponse plus en conformité avec les besoins.

Il n'en demeure pas moins que les profils des M2 et parcours adaptés risquent d'être encore plus variés et de déborder la première typologie retenue. À l'issue de cette année il y aura inévitablement quelques stagiaires en renouvellement de stage qui auront acquis ou pas le M2, des lauréats des concours 2015 qui redoubleront le M2 car ils n'auront pas réussi à tout mener de front. Le caractère linéaire d'un parcours idéal M1-M2 sera selon toute vraisemblance loin d'être la norme.

Reste le cas d'étudiants reçus au M2 MEEF et ayant échoué au concours. Certaines ESPE, notamment celle de Créteil, ont en projet une offre de formation en leur direction. Présument que ces étudiants seront pour partie engagés comme contractuels enseignants dans l'enseignement public et souhaiteront continuer à préparer le concours, l'ESPE prévoit de leur ouvrir la possibilité de s'inscrire dans une « *attestation d'études universitaires* » leur permettant de suivre des UE de M1 dédiées à la préparation du concours.

4. Les maquettes à l'épreuve des faits

4.1. Une année lourde pour les stagiaires

De l'avis de tous les interlocuteurs de la mission, et pas seulement des professeurs stagiaires, cette année de M2 MEEF s'avère particulièrement lourde. Au mi-temps en établissement scolaire, il faut associer les temps de préparation et de correction directement liés au face-à-face pédagogique ainsi que les temps de réunions et conseils qui contribuent à la formation. La formation au sein même de l'ESPE occupe le reste de la semaine, sans compter le temps de travail personnel à consacrer au mémoire. Et enfin, même si le choix des berceaux a systématiquement été fait pour minimiser les déplacements du stagiaire entre son domicile, l'ESPE et son établissement d'accueil, il faut ajouter ces temps de transport et la fatigue induite.

¹⁸ Une note DGRH – DGESCO - DGESIP portant sur la mise en œuvre des parcours adaptés a été envoyée le 29 mai 2015 aux recteurs, présidents des universités et COMUE. Six types de situations pour les étudiants en seconde année de formation sont identifiés : fonctionnaire stagiaire venant de valider le M1 MEEF, lauréat du concours, en alternance en M2 MEEF (cas « de référence ») ; étudiant en M2 MEEF représentant le concours ; étudiant en M2 MEEF se destinant à des métiers hors MEN ; fonctionnaire stagiaire déjà titulaire d'un master autre que MEEF ; fonctionnaire stagiaire déjà titulaire d'un master MEEF ; fonctionnaire stagiaire dispensé du grade de master.

Notons qu'il s'agit pour les stagiaires davantage d'un constat que d'une plainte, la grande majorité considérant que ce format est bien en cohérence avec l'exigence nécessaire à la formation d'un enseignant. La mission a par ailleurs constaté que s'ajoutent à cette contrainte d'une maquette de M2 bien remplie deux autres formes de pression que l'on pourrait et devrait avantageusement lever :

- les stagiaires sont considérés en établissement scolaire, par leurs pairs, l'encadrement, les élèves et les parents, comme des professeurs en activité dont on exige déjà un certain professionnalisme. À l'inverse, certains enseignants de l'ESPE ou des UFR auraient tendance à les considérer comme des étudiants, voire des étudiants immatures ;
- il existe dans plusieurs des ESPE visitées par la mission une véritable pression évaluative, qui concerne à la fois le stage en responsabilité mais aussi les autres UE : il a été constaté par exemple dans une ESPE que presque toute activité donne lieu à évaluation et dans d'autres que des productions sont exigées des stagiaires en M2 MEEF, qui n'en reçoivent ni suivi ni correction.

Dans ces conditions, les professeurs stagiaires manquent de temps et peut-être de sérénité pour prendre du recul sur leur pratique professionnelle. Aussi faut-il veiller à ce que les modalités et contenus de formation soient particulièrement ciblés et efficaces, et qu'ils nourrissent les attentes légitimes des stagiaires en termes d'opérationnalité des apports et de mise en relation avec le contexte professionnel à la fois des enseignements et du mémoire.

4.2. Les exigences et les modalités d'encadrement du mémoire sont très hétérogènes

L'arrêté du 27 août 2013 définissant le master MEEF associe bien, dans le titre III, stage et mémoire. L'article 19 spécifie en effet que :

« dans le cadre du stage de la formation en alternance du master MEEF, chaque étudiant réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation ».

La mission a pu constater que les modalités concernant le mémoire de M2 MEEF sont très diverses d'une ESPE à l'autre, voire d'un parcours à l'autre au sein d'une même ESPE dans de rares cas. Le plus souvent, un cahier des charges ou un document de cadrage a été rédigé pour fixer la longueur (typiquement de 30 à 60 pages), les modalités de choix de sujet, de suivi et d'évaluation.

Certaines ESPE imposent que le travail de mémoire soit engagé dès l'année de M1, ce qui pose question : les étudiants de M1 ont encore moins de recul et de capacité d'analyse ; leur connaissance du terrain est sans doute encore faible pour qu'en émerge une problématique, qui a de plus peu de chance d'être liée au contexte d'exercice de l'année de M2 ; si un encadrement du travail est mis en place en M1, le risque de rupture de suivi pour l'année de M2 est bien réel. Les avis des stagiaires rencontrés concernés par cette organisation sont partagés : les étudiants de M1 considèrent comme excessif le temps consacré à la méthodologie de recherche en cette année de préparation au concours ; les stagiaires en M2 estiment, vu leur charge de l'année, qu'il est avantageux d'avoir préparé ce lourd travail par la rédaction d'un projet de recherche.

Une difficulté identifiée par la mission concerne *l'encadrement du mémoire*. Il s'agit de mobiliser suffisamment de directeurs de mémoire parmi les enseignants-chercheurs et chercheurs, de l'ESPE et des autres composantes de l'université, ce qui s'avère parfois compliqué compte tenu des effectifs en M2 MEEF et des positions de principe tenues par certains universitaires. Des formateurs de l'ESPE, y compris des formateurs académiques et des PEMF, peuvent être sollicités, et parfois mis ainsi en position délicate s'ils ne sont pas eux-mêmes titulaires d'un master mais amenés pourtant à diriger le mémoire de stagiaires titulaires d'un master de recherche, voire d'un doctorat.

Leur légitimité tient alors au caractère professionnel que doit revêtir la problématique du mémoire, caractéristique qui, à l'inverse, peut constituer un obstacle à l'engagement de certains chercheurs dans l'encadrement de mémoire : que la pratique professionnelle soit un objet de recherche en soi n'emporte pas l'adhésion de tous et la pression reste forte de la part de beaucoup d'enseignants-chercheurs pour que les sujets des mémoires qu'ils encadrent restent au plus près de leur thématique de recherche personnelle.

Le travail autour du mémoire de M2 MEEF est pourtant reconnu comme garant de l'introduction de la recherche dans la formation des enseignants. Compte tenu de la charge de travail en deuxième année de master MEEF, c'est bien de ce mémoire qu'il faut s'emparer pour établir et construire ensemble un véritable lien entre la recherche, le terrain et la formation. Certaines ESPE l'ont d'ailleurs bien compris. On peut citer l'expérimentation mise en place à l'ESPE de Grenoble, et qui vise à y être généralisée, consistant, pour encadrer plusieurs mémoires, en la constitution d'équipes réunissant des PFA et des enseignants-chercheurs incités ainsi au partage d'expérience et de compétences.

La mission a aussi constaté à plusieurs reprises une volonté partagée entre le rectorat et l'ESPE (ou une fédération de recherche adossée à l'ESPE) de mener des actions communes pour faire du terrain un lieu de recherche qui soit force de proposition. L'implication des tuteurs de terrain est très variable selon les situations, autant encouragée par l'ESPE dans certains cas que restant à la discrétion du tuteur selon les sollicitations du stagiaire. Des chefs d'établissement déplorent que de nombreux universitaires engagés dans le dispositif de formation méconnaissent les réalités d'un établissement et que les problématiques de décrochage, de climat scolaire, d'accompagnement personnalisé ne puissent pas faire l'objet de mémoires. Le mémoire de M2 MEEF, pour ce qui concerne son encadrement et le choix des thématiques, reste ainsi à cette heure dans de nombreuses ESPE une source de tension.

Au sujet de l'évaluation du mémoire, on note la volonté de quelques ESPE de valoriser les meilleures productions par des mises en ligne¹⁹ ou des sessions de présentations orales publiques, ce qui valorise non seulement le travail des stagiaires mais aussi l'engagement des directeurs et des acteurs de terrain auprès d'eux et pourrait contribuer, dans le cas d'une publicité suffisante, à une meilleure prise en compte de la recherche dans la formation initiale et continue.

Un point important à soulever concerne les temporalités de validation différentes entre l'université et le rectorat : puisque la validation du M2 conditionne la titularisation dont la date est fixée par les contraintes d'affectation²⁰, la soutenance doit avoir lieu suffisamment tôt ; cela contraint l'organisation de la fin d'année, voire de l'année universitaire, les universités ayant l'habitude d'organiser les soutenances généralement fin juin – début juillet, voire d'accepter des soutenances

¹⁹ Le plus souvent les mises en ligne se font sur la base DUMAS (Dépôt universitaire des mémoires après soutenance).

²⁰ Contraintes rappelées dans la note de service n° 2015-055 du 17 mars 2015 *modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*.

en septembre. L'organisation des enseignements de l'année de M2 doit donc en tenir compte, et certaines ESPE devront la revoir.

De manière générale, un équilibre reste à trouver au sein de la plupart des ESPE, après cette première année de mise en place du M2 MEEF, pour calibrer les exigences liées au mémoire de manière à ce que les stagiaires le vivent comme un véritable enrichissement de leur formation initiale et non comme une charge supplémentaire sans intérêt pour leur parcours professionnel.

4.3. Les contenus de formation à l'ESPE ne sont pas toujours suffisamment articulés avec la formation de terrain

La mission a reçu dans toutes les ESPE visitées des témoignages de stagiaires en attente d'une meilleure articulation entre les contenus de la formation proposés par l'ESPE et leur pratique de terrain. S'il faut entendre ces attentes liées à l'urgence ressentie par les stagiaires de maîtriser l'acte professionnel, sans doute ne faut-il pas complètement y céder, mais des améliorations doivent indéniablement être apportées dans beaucoup d'ESPE aux contenus d'enseignement et à l'organisation de certains parcours, pour éviter notamment :

- un décalage temporel qui nuit à l'efficacité de la formation et à la mise en confiance du stagiaire pour sa première véritable expérience professionnelle : certaines thématiques devraient être abordées en formation plus tôt (comme par exemple la gestion de classe, la construction d'une progression, l'évaluation des élèves) quand d'autres peuvent l'être plus tardivement (certains contenus scientifiques, certaines problématiques plus générales) ;
- une redondance de contenus entre les enseignements de M1 et de M2, notamment de tronc commun ;
- une redondance de contenus scientifiques entre les enseignements disciplinaires en master MEEF et les enseignements de L3 dans certains parcours du second degré ;
- une part excessive de cours magistraux « descendants » dont la qualité moyenne ne compenserait pas leur déconnexion de la réalité de terrain.

Une grande vigilance doit être portée à ce que les problématiques que les stagiaires pourraient rencontrer tout au long de l'année soient prises en compte dans les UE de tronc commun, de didactique, d'analyse de pratiques et dans les apports de la recherche à la formation, pour réussir l'alternance intégrative sans nuire à la qualité scientifique de la formation. La difficulté de l'exercice est renforcée par la variété des publics, lauréats et non lauréats de concours, et la diversité des niveaux de classes où s'effectuent les stages.

4.4. Une réflexion qui s'engage sur l'évolution des contenus de formation

La complexité de l'offre de formation à concevoir peut justifier à elle seule que toutes les difficultés n'aient pu être anticipées. Pour identifier et apporter les améliorations nécessaires, les conseils de perfectionnement qui regroupent des acteurs académiques, des membres de l'ESPE et des membres des UFR concernées sont des lieux essentiels. La mission a pu constater qu'ils se mettent en place dans la quasi-totalité des ESPE visitées. Il est important de veiller à ce que les effectifs de ces conseils soient suffisamment limités pour garantir leur efficacité, et à ce que leurs travaux puissent être croisés sur les champs nécessitant une harmonie (tronc commun, travail inter-degré, exigences

communes comme le mémoire). La volonté de contribution des UFR à la formation des enseignants n'est pas systématique, alors qu'elle est fondamentale pour que cette formation soit la plus complète et la plus efficace possible.

À l'issue de ces deux premières années de mise en place du master MEEF, les acteurs de cette formation (ESPE, UFR, services académiques) doivent pouvoir confronter en conseil de perfectionnement leurs besoins, leurs contraintes, leurs exigences liés au nouveau paradigme que constitue la formation en alternance des enseignants, pour réajuster les contenus mais aussi l'organisation des cours « à visée disciplinaire ». La volonté des corps d'inspections et chefs d'établissement d'intervenir directement en séances de formation à l'ESPE est très légitimement assez marquée. Elle doit trouver dans ces évolutions nécessaires une réponse positive, ce qui permettra de satisfaire au moins partiellement les demandes des étudiants et stagiaires d'une meilleure adéquation entre contenus de formation et pratique professionnelle.

La mission tient à souligner le risque réel de mise en place par les étudiants de stratégies, parfois ouvertement encouragées par des formateurs, pour contourner les contraintes d'une formation professionnelle en deux ans : des étudiants programment un échec volontaire au M1 dès lors qu'ils pressentent leur échec au concours, pour se donner une année supplémentaire de préparation ; des étudiants non lauréats expriment l'intérêt de programmer un échec en M2 soit en cas de réussite au concours pour disposer de plus de temps pour satisfaire aux exigences du M2, soit en cas d'échec pour redoubler le M2 et préparer de nouveau le concours. Ces craintes ont été à de nombreuses reprises exprimées devant la mission : il conviendra d'être vigilant sur ce point et à tout le moins de dresser un état des lieux à la rentrée pour disposer d'éléments fiables sur ce sujet.

La réussite de la réforme de la formation des enseignants passe aussi par la réponse apportée aux attentes assez légitimes des étudiants et stagiaires dont on exige beaucoup en deux ans, réponse qui doit montrer, sans céder sur la qualité, une capacité des ESPE à l'individualisation et l'adaptabilité à une grande diversité des publics, source vraisemblable d'une grande richesse du corps enseignant ainsi formé.

5. La professionnalisation : un processus en cours de construction

5.1. L'enjeu des ressources humaines : des expertises à exploiter et à développer

La réussite de l'alternance intégrative repose sur la qualité des équipes pluricatégorielles responsables de la formation et de l'accompagnement du stagiaire. Disposer de ressources humaines en adéquation avec l'ambition des objectifs poursuivis est un enjeu fondamental pour les ESPE.

Les écoles s'appuient d'abord sur leurs personnels propres. Les enseignants-chercheurs y sont minoritaires, le plus souvent de l'ordre du tiers des effectifs. Les recrutements antérieurs à la réforme de la formation des maîtres ont pu conduire à privilégier des profils recherche en dehors du champ de la recherche en éducation et à retenir des candidats très spécialisés éloignés des préoccupations de la professionnalisation des enseignants. Pour permettre un lien fécond entre recherche et formation, les ESPE se trouvent donc face au défi d'adapter progressivement leur potentiel enseignant aux nouvelles exigences en profitant des vacances d'emplois, mouvement qui peut se trouver actuellement contrarié par les gels d'emplois opérés par leurs universités de rattachement en fonction des contraintes budgétaires auxquelles elles sont soumises.

Les personnels ESPE qui interviennent en master MEEF sont donc majoritairement des enseignants de type second degré, certifiés ou agrégés, et de façon très minoritaire des professeurs des écoles. Affectés en ESPE le plus souvent depuis plusieurs années, ces personnels ont porté les différentes réformes successives, ils doivent maintenant s'adapter aux nouveaux enjeux de la refondation de la formation et de l'alternance intégrative et actualiser leurs connaissances du terrain dont ils peuvent être déconnectés. Les ESPE ont le plus souvent mis en place des plans de formation internes en leur direction. Ceux-ci devront être ambitieux et renouvelés pour être à la hauteur des enjeux.

Dans leurs dossiers d'accréditation, les ESPE faisaient part de leur intention d'atteindre une pluralité équilibrée de formateurs, entre enseignants-chercheurs, enseignants de type second degré (PRAG ou PRCE) affectés à temps plein, et enseignants en temps partagé. Cet objectif reste plus que jamais d'actualité, après des premiers pas encore limités mais qui ne peuvent s'inscrire que dans une stratégie de ressources humaines à long terme.

Les PFA et PEMF sont des ressources précieuses pour les ESPE en vue de la constitution d'équipes pluricatégorielles et de prise en compte des réalités de terrain. Sur les deux premières années de mise en place des ESPE, la sollicitation des PEMF est variable et plutôt faible. Avec la mastérisation, les PEMF s'étaient éloignés des instituts de formation, ce qu'ils regrettaient. De plus la présence cette année de deux promotions de stagiaires a pesé sur leur charge de travail et leur disponibilité pour l'ESPE. Ce ne sera plus le cas l'an prochain, et on peut voir se dessiner un appel plus large aux PEMF pour intervenir devant des groupes de stagiaires et assurer le tutorat au titre de l'ESPE.

Quant aux PFA, leur création est trop récente pour qu'ils aient pu encore prendre toute leur place dans la formation. Dans la plupart des cas, on a assisté à une reconduction des anciens formateurs associés qui assurent une partie de leur service en ESPE. Mais la mission a pu observer des expériences très positives de PFA chargés de l'animation d'un réseau de tuteurs terrain. Les principes étant maintenant posés pour les PFA, il reste à mettre en œuvre et faire vivre ce dispositif pour en exploiter toutes ses potentialités.

À l'ESPE de Créteil, le témoignage de tuteurs

La formation des tuteurs rencontrés est entièrement assurée par une professeure formatrice académique. Trois réunions de trois heures ont été organisées depuis le début de l'année sur la conduite de visites et d'entretiens, l'analyse de pratique et plus globalement l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. La PFA a rédigé de nombreux documents d'accompagnement à l'attention des tuteurs, qui reconnaissent unanimement la qualité de la formation dispensée. Certains même affirment avoir changé leurs pratiques après cette formation et les échanges qu'ils ont pu avoir entre collègues ; ils ne regrettent donc pas d'avoir été désignés comme tuteurs, même s'ils n'étaient pas volontaires. Les inspecteurs territoriaux rencontrés confirment leur volonté de continuer à mettre en place de tels réseaux, les retours étant très positifs.

Les tuteurs représentent un autre pilier de la professionnalisation des nouveaux enseignants. Selon les cas, les tuteurs de terrain ont bénéficié d'une formation à l'ESPE... ou pas. L'enjeu pour les prochaines années va être de les former et de les accompagner. La montée en charge des PFA et la création de la certification de formateur second degré peuvent y contribuer, tout comme l'ouverture de la mention 4 du master MEEF. Reste aussi à faire vivre le tutorat mixte. Une piste avancée par les ESPE est de considérer les formateurs de terrain (PEMF et PFA) comme des pivots du tutorat mixte, s'ils sont en même temps formateurs de tuteurs de terrain et impliqués dans les formations dispensées à l'ESPE. C'est toutefois le risque de restreindre le tutorat mixte à une seule composante des équipes pluricatégorielles. Il est tout aussi important que des enseignants-chercheurs, de l'ESPE ou d'autres composantes, et l'ensemble des formateurs des ESPE y participent pour enrichir la formation, développer des regards croisés et construire une culture commune des acteurs de la formation. Tant le nombre de stagiaires à encadrer que la réussite de l'alternance intégrative le justifient.

Les inspecteurs sont beaucoup plus engagés dans la formation initiale depuis la création des ESPE. Ils sont notamment représentés dans les instances et se sentent écoutés. Un travail en bonne intelligence avec les responsables des ESPE et les responsables universitaires commence à s'engager. Toutefois cette opinion positive est plus souvent avancée par les IA-IPR que par les IEN premier degré, que l'intégration des ex-IUFM aux universités, puis la création des ESPE, ont plus éloignés des sites départementaux avec lesquels ils avaient leurs habitudes de travail. Cette réserve devrait cependant s'estomper, avec le partenariat qui s'installe autour de la construction de l'alternance pour les M2. Il n'en demeure pas moins que, si les inspecteurs sont intégrés dans les instances, et notamment les conseils de perfectionnement, ils sont encore peu sollicités pour intervenir dans les unités d'enseignement (y compris dans les jurys de mémoire) où leur apport pourrait s'avérer des plus utiles.

Quant aux **chefs d'établissement**, ils se sentent encore peu associés au dispositif. Les ESPE les ont rarement réunis et intégrés dans leur projet. Les chefs d'établissement souhaiteraient souvent être davantage associés à la désignation des tuteurs et être mieux informés sur la formation. Ils interviennent peu dans la formation, alors que leur apport dans la formation commune et sur le contexte d'exercice du métier serait tout à fait pertinent. La mission a pu constater çà et là des initiatives de ce type, mais elles demeurent à développer, notamment au niveau des bassins.

5.2. L'établissement scolaire, l'autre lieu de formation

Le rôle de l'école ou de l'EPLE d'accueil commence à être explicité dans les différents guides de stage que la mission a pu consulter. Mais la situation est sensiblement différente d'une académie à l'autre,

et au sein d'une académie, entre le premier et le second degré d'une part, et d'un établissement à l'autre, d'autre part. Même dans les académies où le recteur affiche une politique volontariste sur le sujet de « *l'établissement formateur* », elle ne se traduit pas encore forcément dans les faits. Le sujet est reconnu comme essentiel par nombre de directions d'ESPE, mais il n'a pas cette année été traité en priorité. Les actions menées le sont souvent pour l'instant par des chefs d'établissements ou des équipes déjà convaincues.

Pour le second degré, les chefs d'établissement rencontrés, ainsi que des équipes de tuteurs de terrain, ont en effet explicitement souligné l'intérêt majeur que peut représenter, pour les stagiaires mais aussi pour la formation continue des équipes pédagogiques, le développement du concept d'« *établissement formateur* », en termes de dynamique de formation, notamment lorsque le nombre de berceaux de stage dans l'établissement est significatif. Ce travail doit permettre d'ajouter à la relation tuteur-stagiaire un travail collaboratif entre tuteurs, d'une part, mais aussi de travailler l'accueil des stagiaires par une équipe pluricatégorielle (personnels de direction, CPE, AE, enseignants de toutes disciplines, infirmière, COP). Le fonctionnement d'un établissement, de ses instances (conseil pédagogique, CESC, conseil d'administration) et ses outils de pilotage ne sont assez logiquement pas maîtrisés à ce stade par les stagiaires, qui font leurs premiers pas dans ce milieu professionnel.

Des actions locales sont déjà mises en place à l'initiative de chefs d'établissement, comme dans un lycée polyvalent visité par la mission, où l'équipe de direction a conçu une action interne d'accueil et de formation des stagiaires : cinq demi-journées de formation pensées par l'équipe des onze tuteurs de terrain sont organisées au sein de l'établissement, sur des thématiques ciblées (évaluation, conseils de classe) ou plus générales (gestion de classe, ouverture culturelle et à l'international, travail avec la vie scolaire), animées par des tuteurs, des professeurs non tuteurs, des membres de la communauté éducative.

D'autres réponses concrètes sont apportées dans d'autres établissements : réunion hebdomadaire ou temps de concertation réguliers des stagiaires avec une équipe de formateurs en présence du chef d'établissement pour répondre à des questions précises, aborder des problématiques pédagogiques et éducatives transversales et éviter l'installation d'une trop grande distance entre l'équipe de direction et les stagiaires. On peut enfin citer l'exemple de l'ESPE de Montpellier où, à la demande du recteur, la demi-journée de cours de tronc commun est délocalisée dans des EPLE : pratique intéressante et formatrice si le chef d'établissement accueillant ne se contente pas de mettre à disposition ses locaux.

Dans le premier degré, la situation est un peu différente, du fait du statut des directeurs d'école et de l'organisation du temps scolaire. On peut citer le choix fait dans l'académie de Clermont-Ferrand d'accorder deux semaines de décharge supplémentaires aux directeurs afin que ceux-ci accompagnent mieux l'intégration des stagiaires, qui vont ainsi systématiquement observer des séances dans plusieurs cycles. Dans certaines académies, on réfléchit en termes de « *circonscription formatrice* », plutôt qu'à l'échelle de l'école, le rôle de l'IEN étant alors primordial.

Des directeurs d'école, déchargés ou pas, considèrent qu'il relève de leur responsabilité d'accueillir les stagiaires et de faire en sorte qu'ils fassent vraiment partie intégrante de l'équipe pédagogique, mais n'ont pas forcément de temps supplémentaire à consacrer à la construction d'un accompagnement : l'observation réciproque est impossible puisque tous les enseignants dans une école ont les mêmes horaires de face-à-face pédagogique ; ce sont plutôt les réunions de conseil

de maîtres, de conseils de cycles, qui constituent des moments de formation complémentaire pour les stagiaires, s'il est pris garde de les organiser les jours où ils sont présents dans l'école.

En ce qui concerne les professeurs, du premier comme du second degré, tous ne se considèrent pas comme co-responsables de la formation des stagiaires se trouvant dans leur établissement ; certains se déclarent *incompétents* pour cette mission.

Sur ce sujet du rôle essentiel que doit jouer l'établissement d'accueil du stagiaire dans sa formation, il est impératif que l'action soit construite conjointement par l'ESPE et le rectorat et les DSDEN. Le nombre de stagiaires ne le permet pas toujours, mais certaines académies et ESPE ont entamé une réflexion à encourager sur la mobilisation des bassins d'éducation (ou de formation, selon la terminologie retenue) et envisagent des regroupements de stagiaires par bassin sur des UE de contexte d'exercice du métier, ce qui présente le double avantage et de regrouper stagiaires de degrés ou disciplines différentes autour d'objets communs et de faciliter l'appel à des professionnels de terrain pour l'encadrement de ces UE.

Des formations académiques doivent être mises en place à destination des chefs d'établissements et directeurs d'école, entrants comme déjà installés dans la fonction, pour que l'établissement d'accueil prenne toute sa place dans l'alternance, et que chaque professionnel dans les établissements se sente investi d'une part de responsabilité dans la formation ou au moins l'accueil des stagiaires. Soulignons de nouveau que cela contribue à la formation continue, par l'instauration au sein des équipes d'une dynamique de partage et de réflexion sur les pratiques (qui doit dépasser le cercle des tuteurs), de même qu'à la formation continuée par un prolongement auprès des néo-titulaires de l'accompagnement à l'entrée dans le métier. L'école ou l'EPL, en tant que structure autonome ou en regroupement à l'échelle de la circonscription ou du bassin, peuvent et doivent devenir des lieux de formation, des espaces ressource où s'articulent formation universitaire, apprentissage du métier et formation continue.

5.3. Vers une formation adaptée aux besoins

5.3.1. Une professionnalisation progressive de la licence aux premières années d'exercice

La construction des compétences professionnelles des futurs enseignants s'effectue principalement dans le cadre des masters MEEF, mais elle a tout à gagner à être engagée dès la licence dans le cadre d'unités de préprofessionnalisation, qui commencent à se mettre en place. En suivant ces modules, les étudiants qui ont pour souhait de devenir enseignants peuvent conforter leur projet professionnel à la réalité de l'exercice du métier, y acquérir de premières connaissances sur le contexte d'enseignement, la vie des établissements, développer des premières compétences qui leur seront utiles pour aborder les enseignements du master et les épreuves des concours.

Cette construction de compétences de plus en plus affirmées ne peut se concentrer uniquement sur l'année de M2, où on ne peut et ne doit tout faire, mais doit se prolonger durant les premières années d'exercice, puis tout au long de la vie. Une réflexion entre l'ESPE et les acteurs académiques pourrait déterminer le phasage sur plusieurs années de cette construction progressive, ce qui permettrait d'alléger la pression et la charge qui pèsent sur la deuxième année de master.

5.3.2. Une articulation de tous les acteurs autour du stagiaire

Une part importante de la formation des enseignants réside dans une mobilisation collective de tous les acteurs pour une réussite qui servira l'ensemble du système. Cela impose d'explicitier à tous les acteurs les modalités et les objectifs de la formation, pour que chacun y prenne sa part. Des temps d'information et de formation sont absolument nécessaires, pour tous ces acteurs, qui sont autant de temps d'échanges leur permettant aussi d'être force de proposition. Avoir envie de transmettre avec fierté sa professionnalité à des pairs qui entrent dans le métier est une attitude professionnelle qui doit se renforcer et s'étendre avec cette réforme de la formation des enseignants. Ce n'est pas demander davantage à ceux qui sont en place, mais bien les encourager à construire leur propre regard sur leur action professionnelle, à repérer des manques ou des besoins, à trouver ensemble des solutions et à partager des réponses.

Cela signifie qu'il faut également dépasser les clivages et s'affranchir des hiérarchies : la formation de terrain et la formation universitaire sont d'égale nécessité et se complètent, leurs acteurs devant se rencontrer pour dialoguer et s'enrichir mutuellement. Des présidents et vice-présidents d'université rencontrés par la mission ont souvent évoqué les études de santé qui allient étroitement formation, exercice du métier et recherche autour de « *l'objectif partagé de soigner le patient* ». Il ne s'agit pas de reproduire un tel modèle, mais « *l'objectif partagé de former l'élève* » ne doit-il pas conduire à l'alliance de l'université, des services académiques et des établissements au service de la mise en place de l'alternance intégrative pour réussir la formation aux métiers de l'enseignement et de l'éducation ?

5.4. Une définition des besoins et une adaptation de la formation à des profils variés

Une grande difficulté pour cette composante particulière qu'est l'ESPE est de ne pouvoir facilement anticiper la répartition des profils très variés d'étudiants et stagiaires en seconde année de formation. En conséquence, il faut accorder de l'importance à l'évaluation du niveau de maîtrise initial par ces publics variés des compétences professionnelles du référentiel de juillet 2013, pour pouvoir définir leurs besoins en formation. Pour répondre à ces besoins, il faut que les architectures de formation soient suffisamment modulaires pour que les parcours soient véritablement adaptés.

Par ailleurs, cela pose le problème de la gestion d'un cours pour un public très varié, et donc oblige les formateurs intervenant en ESPE, si les effectifs ou les moyens ne permettent pas de dédoublement, à mettre en place des modalités de différenciation ou à imaginer comment exploiter de manière positive cette hétérogénéité, ce qui peut, par ailleurs, représenter un très bel exemple à donner aux stagiaires. Cette situation nouvelle exige de la part des professionnels de la formation des enseignants une forme de recherche et d'innovation pour donner sens et contenus à ce nouveau modèle de formation.

En conclusion, la mission estime que la mise en œuvre du cursus complet de master au bout de deux ans montre tout le chemin parcouru et fait apparaître les points de tension et les ajustements nécessaires mais aussi les premières réussites. Les équipes sont mobilisées et engagées à la fois dans l'action et la réflexion et doivent pouvoir s'appuyer sur les travaux de leurs instances pour développer une nécessaire démarche d'amélioration continue.



Annie GALICHER



Anne SZYMCZAK

Annexe 4

**La carte des formations n'est pas encore perçue comme un levier stratégique
de mise en œuvre du projet des ESPE**

SOMMAIRE

Introduction	123
1. La définition de la notion de carte des formations, entre héritage et prudence	123
1.1. Une vision nationale largement dépendante des informations du terrain	123
1.1.1. <i>Les nomenclatures des données nationales sur les ESPE dans l'Opendata public ne sont pas encore harmonisées</i>	<i>124</i>
1.1.2. <i>L'application numérique publique « trouver-mon-espe.fr » doit encore évoluer vers plus d'exhaustivité</i>	<i>125</i>
1.2. Les cartes territoriales des formations : une reconduction généralement pragmatique de l'existant	125
1.2.1. <i>Dans les ESPE et dans les services académiques, la carte des formations est presque toujours appréhendée de façon descriptive.....</i>	<i>125</i>
1.2.2. <i>Un objectif largement partagé de ne pas bouleverser l'existant au moment de la phase d'impulsion des ESPE</i>	<i>126</i>
1.2.3. <i>Dans le contexte général d'une offre globalement inchangée entre 2012 et 2014, l'ESPE de Clermont-Auvergne témoigne d'une situation en évolution rapide</i>	<i>127</i>
1.3. Entre 2013 et 2014, les cartes de formation connaissent des évolutions modestes	128
1.4. Des données statistiques pas toujours fiables, source d'incertitudes pour établir des constats relatifs à la carte des formations.....	129
1.4.1. <i>Le nombre d'étudiants inscrits en master MEEF reste difficile à évaluer.....</i>	<i>129</i>
1.4.2. <i>Le nombre d'enseignants en ESPE a peu évolué au cours des dernières années</i>	<i>129</i>
2. Une grande confiance des directions du ministère dans la régulation naturelle de la carte des formations par « le terrain »	130
2.1. Les ESPE, forces de proposition de la carte « nationale » des formations	130
2.1.1. <i>La carte « nationale » des formations résulte de l'agrégation de l'offre territoriale.....</i>	<i>130</i>
2.1.2. <i>La politique nationale repose sur une conviction, celle de la capacité du système à s'autoréguler</i>	<i>130</i>
2.2. Dans une logique d'accompagnement de la carte des formations, le dossier d'accréditation est un outil de dialogue entre ESPE et administration centrale	131
2.2.1. <i>Le dossier d'accréditation, au croisement des consensus issus des territoires et des attentes du niveau national.....</i>	<i>131</i>
2.2.2. <i>Le travail sur le dossier d'accréditation laisse une faible place aux perspectives d'évolution de la carte des formations</i>	<i>132</i>

3. Les faibles flux, un sujet mal défini et encore en arrière-plan	132
3.1. Une définition des « faibles flux » propre à chaque acteur	132
3.2. Des études et des préconisations sur les « faibles flux » dans l'enseignement supérieur aisément transposables dans les ESPE	134
3.3. Des problématiques diverses autour de la notion de « faibles flux » dans les ESPE	135
3.3.1. Des seuils relatifs pour situer et statuer sur les « faibles flux »	135
3.3.2. Des approches de la notion de « faibles flux » qui ne sont pas toujours rationnelles	136
3.3.3. Un phénomène complexe aux causes multiples	137
3.4. La difficile prise en charge budgétaire des parcours à faibles flux	139
3.5. Les voies technologiques et professionnelles, fréquemment à faibles flux « par nature », en difficulté dès la mastérisation	140
4. En matière de carte des formations et de parcours à faibles flux, des mutualisations sont encore à développer	142
4.1. Une multiplication des parcours adaptés pour gérer les faibles flux qui éloigne des principes fondateurs des ESPE	142
4.1.1. Des mutualisations entre parcours commencent à se mettre en place, sans faire toutefois l'unanimité	142
4.1.2. Exception faite de l'Île-de-France, les logiques inter / intra-universitaires et inter / intra-ESPE sont peu présentes	143
4.2. La réorganisation territoriale, une perspective intéressante	144
4.3. La piste des nouvelles formes d'enseignement à distance	144
Conclusions	145
Annexe	147

Introduction

La carte des formations aux métiers de l'enseignement et de l'éducation portées par les ESPE n'est apparue que rarement au centre des préoccupations des interlocuteurs de la mission, tout comme d'ailleurs la question de la gestion des parcours liés aux concours à faibles flux. Les échanges sur ces thématiques ont cependant révélé des questionnements plus explicites et plus précis lors des visites de la mission les plus tardives.

Pourtant, la carte des formations et la gestion des parcours à faibles flux sont emblématiques des problématiques liées à la mise en place des ESPE, ces deux sujets indissociables touchant en effet à la fois au contenu et aux modalités de formation. Ils sont en priorité dépendants du contexte universitaire complexe dans lequel s'inscrivent les ESPE, composantes d'universités autonomes et partenaires d'autres universités, mais aussi de la restructuration en cours du paysage universitaire et notamment la mise en place des COMUE, tout comme du nécessaire rapprochement entre les besoins de l'employeur, soumis à de nombreuses contraintes, et les cahiers des charges pédagogiques et budgétaires qui s'imposent aux ESPE.

D'une ESPE à l'autre, le sens de l'expression « *carte des formations* » n'est d'ailleurs pas toujours le même. Et, bien souvent, c'est la description de l'ensemble des parcours proposés par l'ESPE qui prend le pas sur une définition plus conceptuelle ou sur une approche stratégique. La priorité fréquemment donnée aux implantations géographiques des parcours MEEF, souvent héritées d'organisations antérieures à la création des ESPE, plutôt qu'à une réorganisation de l'offre montre qu'aujourd'hui la carte des formations n'est pas (encore) utilisée comme un levier politique. Il apparaît également que les faibles flux repérés ne sont pas seulement associés à des concours dits à petits volumes de recrutement ; pour diverses raisons, qui seront explicitées infra, des situations de petits effectifs sont également générées à partir de cohortes d'étudiants a priori satisfaisantes.

1. La définition de la notion de carte des formations, entre héritage et prudence

La mission a tout d'abord cherché à analyser les différentes approches de la notion même de cartographie des formations dispensées dans les ESPE et a pu constater à cette occasion la grande diversité d'appréhension de la problématique ainsi posée et ce quels que soient les acteurs rencontrés.

1.1. Une vision nationale largement dépendante des informations du terrain

Au sein de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, les trois directions générales DGESIP, DGESCO et DGRH travaillent de concert, dans des champs de compétences spécifiques, sur le sujet des ESPE. Pour autant, la notion globale de carte des formations des ESPE ne repose ni sur le pilotage, qui conduirait par exemple à une répartition nationale a priori des domaines et des parcours, ni sur des procédures de contrôle *a posteriori*.

En pratique, la carte « nationale » des formations en ESPE s'établit à partir de la consolidation des informations transmises par chaque établissement. Au niveau des directions générales, il s'agit essentiellement d'un constat s'appuyant sur la cartographie des implantations et portant sur l'énoncé des parcours.

1.1.1. Les nomenclatures des données nationales sur les ESPE dans l'Opendata public ne sont pas encore harmonisées

Pour disposer d'une vision à la fois nationale et globale de l'offre de formation des ESPE, la plateforme des données publiques françaises « data.gouv.fr » propose des outils aux acteurs institutionnels, aux opérateurs ainsi qu'aux citoyens. Trois jeux de données numériques sur les ESPE y figurent¹ : « concours d'enseignement visés », « parcours des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », « implantations et parcours MEEF proposés ». Mais, si le principe d'un Opendata est respecté (intégralité des données brutes, accès direct sans retraitement), l'exploitation desdites données est délicate, d'une part parce que les chemins d'accès sont difficiles, d'autre part parce que les nomenclatures sont erratiques.

À titre d'exemple, pour les parcours « Professorat des écoles » et « Enseignement de l'anglais » en collège et en lycée, une extraction de la base « *implantations et parcours MEEF proposés* »² témoigne de l'hétérogénéité de la sémantique utilisée pour nommer des parcours existants :

Mention 1 Enseignement du premier degré	Parcours professorat des écoles M1 Professorat des écoles Professeurs des écoles standard (CRPE) Professeurs des écoles standard Professeurs des écoles bilingue (Corse-Français) 1 ^{er} degré Master MEEF 1 ^{er} degré 1 ^{ère} année MEEF 1 ^{er} degré - parcours PE Enseignement polyvalent du 1 ^{er} degré
Mention 2 Enseignement du second degré (exemple de l'anglais)	Parcours Anglais M1 Parcours PLC Langues vivantes étrangères : Anglais Anglais Langue, littérature et civilisation étrangères-Anglais Enseigner l'anglais CAPES Langues vivantes (allemand, anglais, espagnol)

Cette diversité des appellations, présente dans toutes les disciplines et dans tous les parcours MEEF, ne permet donc pas d'obtenir facilement une vue précise et exhaustive des formations proposées, malgré les divers champs qu'offre la base de données. Il en va de même des données quantitatives.

¹ <https://www.data.gouv.fr/fr/search/?q=espe>

² Sources data.enseignementsup-recherche.gouv.fr

Une comparaison entre deux ESPE permet de constater l'hétérogénéité des approches et la difficulté de procéder à des analyses systématisées : à titre d'exemple, quand une ESPE différencie les parcours MEEF 1 et 2, une autre les confond. En tout état de cause, une consolidation nationale de telles informations ne permettrait pas d'obtenir une vision fiable, les totaux pouvant parfois varier du simple au double.

Ces constats invitent donc, en l'état, à la prudence quant à l'exploitation des données extraites de cette base, qui, en définitive, ne permet pas d'obtenir à l'échelle nationale une vision précise et exhaustive de la carte des formations offertes par les ESPE.

1.1.2. L'application numérique publique « trouver-mon-espe.fr » doit encore évoluer vers plus d'exhaustivité

Une conception dite « territorialisée » de l'offre de formation prévaut au niveau national, conception qui s'accorde avec le rôle majeur dévolu aux opérateurs institutionnels en académie. Cette conception ne dispense cependant pas l'employeur national, dans sa part de responsabilité, de recenser les formations et leurs implantations afin d'en assurer la publicité pour l'utilisateur — principalement les étudiants ou les lauréats de concours —, ce que permet, en principe, l'application « trouver-mon-espe.fr ».

Considérant que les formations sont implantées dans une logique « d'aménagement éducatif du territoire » et constatant que les mentions et les domaines sont implantés là où la formation universitaire adaptée existe, « trouver-mon-espe.fr » permet de situer géographiquement les formations ouvertes par les ESPE. Ce site internet, au demeurant opérant, induit un processus de consultation unidirectionnel : de l'indexation des métiers de l'enseignement et de l'éducation (MEEF) vers un niveau de zonage géographique (académies). Il contribue ainsi à privilégier la notion de carte géographique des ESPE sur d'autres cartes possibles, notamment celles des organisations et des contenus. Or, les ESPE ayant, conformément à leur cahier des charges, toute latitude à modeler spécifiquement leurs parcours et à opérer des choix en matière d'ingénierie de la formation, de nombreux éléments au-delà des critères de la localisation géographique sont susceptibles de pouvoir contribuer à se repérer dans l'offre globale nationale et surtout à y faire des choix.

Ainsi, il serait intéressant de disposer d'un outil plus performant et plus exhaustif qui permettrait, au-delà des seules implantations géographiques, de mieux connaître les spécificités des parcours proposés. Cela montrerait par ailleurs que la seule approche géographique pourrait être utilement complétée par des approches pédagogiques ou scientifiques, ce qui supposerait un travail entre la DGESIP et les établissements pour parvenir à une nomenclature partagée.

1.2. Les cartes territoriales des formations : une reconduction généralement pragmatique de l'existant

1.2.1. Dans les ESPE et dans les services académiques, la carte des formations est presque toujours appréhendée de façon descriptive

Globalement, à l'exception notamment de l'ESPE de l'académie de Clermont-Ferrand, dans les ESPE visitées le sujet de la carte des formations est resté en arrière-plan d'autres problématiques jugées plus urgentes. Le choix des formations proposées repose sur des constats, rarement interrogés : l'historique des situations locales, les ressources humaines disponibles dans les ESPE, le nombre

d'étudiants à accueillir dans une phase de relance du recrutement, les locaux accessibles (majoritairement, les ex-antennes des IUFM), l'affectation des étudiants et des fonctionnaires stagiaires sur les terrains scolaires...

On conçoit aisément que les problématiques relatives à l'accueil des étudiants et des lauréats de concours, dans un contexte de réforme, avec peu de marges de manœuvre quant aux effectifs de formateurs à mobiliser, des enjeux de proximité à garantir entre lieux de formations et berceaux d'affectation en établissement scolaire, aient prédominé sur l'engagement d'une réflexion plus stratégique en matière de carte des formations. La question, pour les instances chargées de mettre en œuvre les ESPE, n'était pas celle d'inventer hors-sol un nouveau périmètre.

Il en ressort des présentations, des commentaires, voire une amorce de réflexion sur la carte des formations, centrés sur la description des modalités ou des circonstances de la mise en place des masters MEEF. Les héritages et les contraintes l'ont, en définitive, emporté sur d'autres considérations.

1.2.2. Un objectif largement partagé de ne pas bouleverser l'existant au moment de la phase d'impulsion des ESPE

Les présidents des universités rencontrées avouent souvent avoir veillé à ne pas bouleverser les équilibres antérieurs, position prise par bien d'autres des interlocuteurs de la mission, malgré parfois quelques propositions d'évolutions. Ces évolutions, envisagées au moment de l'élaboration du dossier d'accréditation, n'ont pu être concrétisées³. Divers obstacles se sont dressés localement : ceux de l'affectation des stagiaires dans des territoires éloignés des centres urbains (où sont implantés des centres locaux des ESPE), ceux des difficultés induites pour les universités (intégratrices ou partenaires), ceux de transformations pouvant aboutir à la fermeture de masters historiques et déjà fragiles (en philosophie ou lettres classiques, par exemple). Quelques situations conduisent à maintenir des parcours à petits flux dans des académies n'ayant pas nécessairement de besoins particuliers en personnel, notamment en lettres-histoire ou dans des parcours spécifiques en lettres classiques, avec fréquemment des effectifs inférieurs à dix étudiants.

Ces décisions qui, prises sous un angle économique, peuvent laisser perplexe, paraissent réalistes au regard des enjeux politiques. On y perçoit notamment un choix d'évitement de risques sociaux (des personnels des ex-IUFM à ménager) et une option conjoncturelle pour se donner les moyens de tenir l'obligation de réussite d'une première rentrée à assurer dans les ESPE. En outre, il ne faut pas perdre de vue que nombre d'ESPE ne disposent pas encore des ressources humaines en volume et en qualification pour soutenir de possibles évolutions et que, si les modalités de formation et du recrutement changent, pour autant les cycles et les disciplines d'enseignement ne sont pas fondamentalement modifiés. Enfin, et ce n'est pas le moindre des principes de réalité, les rectorats ne connaissent pas leurs besoins de façon suffisamment anticipée.

Quelques ESPE envisagent cependant de faire évoluer leur carte des formations, comme celle de l'académie de Grenoble, qui propose actuellement dix-huit parcours (dont un MEEF 1 et un MEEF 2 encadrement éducatif). Elle devrait augmenter sa carte des formations de deux parcours supplémentaires par rapport à l'offre de l'ex-IUFM (PLP lettres-langues et PLP maths-sciences) et

³ Dans nombre de cas, elles devaient porter sur des fermetures, plus particulièrement dans certaines sections à faibles flux.

prévoit de faire évoluer son offre dans plusieurs directions : philosophie, arts plastiques, économie-gestion, PLP STI et SSI.

1.2.3. Dans le contexte général d'une offre globalement inchangée entre 2012 et 2014, l'ESPE de Clermont-Auvergne témoigne d'une situation en évolution rapide

Dans la grande majorité des ESPE visitées, les offres de formations antérieures des ex-IUFM et des universités ont donc été conservées. On n'observe pas ou très peu d'évolutions ou de transformations, entre la dernière année d'existence de l'IUFM, le relais pris par les académies lors de la mastérisation de 2010 et l'ouverture des ESPE. Il en est de même entre les deux premières années de l'ESPE.

L'ESPE de Clermont-Auvergne se distingue cependant parmi les ESPE visitées quant à la réflexion menée autour de l'offre de formation. Même si la carte des formations n'a pas été foncièrement remise en cause, l'offre antérieure a été enrichie de manière significative dès 2014 avec la création de parcours spécifiques autour de quatre masters (dont deux mentions MEEF — « enseigner dans le premier degré » et « enseigner dans le second degré » — avec au total onze parcours) :

- des préparations au concours dans ou hors master (CAPES, CAPEPS, CAPET, CAPLP et CRPE) ;
- deux licences professionnelles : « métiers de la santé : prévention et éducation à la santé » ; « responsable d'accueil de la petite enfance » ;
- des dispositifs de préprofessionnalisation en licence (L2 et L3) ;
- un DU « enseigner dans le supérieur » ;
- des préparations aux certifications : C2i2e ; 2CA-SH : CAPA-SH et CAFIPEMF ;
- une formation continue diplômante hors éducation nationale (tous les diplômes de l'ESPE sont accessibles en formation continue) et dans l'éducation nationale (master MEEF premier et second degrés) ;
- une formation continue modulaire dans l'éducation nationale (PAF) et hors éducation nationale (à la demande).

Construction de l'offre de formation à l'ESPE de Clermont-Auvergne

Tout en veillant à la stabilité de l'offre de formation assurée de longue date dans l'académie, la démarche porte une vision politique de la formation à l'ensemble des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation à l'échelon du territoire.

La carte des formations de l'ESPE de Clermont-Auvergne développe ainsi, autour et au-delà du master MEEF, des diplômes qui se veulent adaptés aux besoins du système éducatif.

Issue de la concertation menée avec l'ensemble des acteurs de l'ESPE, dans le cadre du conseil d'école, du CFVU et en conseil d'administration, elle relève d'une méthodologie assez proche de la définition d'un schéma régional des formations professionnelles en EPLE : notamment, la réalisation d'un diagnostic partagé (en l'espèce, par un comité de pilotage avec les acteurs universitaires et académiques), l'identification des enjeux et des besoins de recrutement et des qualifications à viser (analyse des flux et prospective), mise en perspective de l'offre sur le temps long (accompagnement de l'académie en matière de métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), élaboration d'une carte des ressources et compétences (analyse des besoins et des moyens, définition des priorités et de mise en cohérence du dispositif).

1.3. Entre 2013 et 2014, les cartes de formation connaissent des évolutions modestes

Les données fournies par l'Opendata⁴ permettent quelques constats sur l'évolution de la carte des formations à l'échelle nationale entre 2013 et 2014. D'après ces données, les ESPE proposaient 597 parcours de formations en 2013 et 653 en 2014. Toutefois, comme nous l'avons vu, les modalités de renseignements des bases informatiques sont propres à chaque ESPE et les nomenclatures ne sont pas uniformisées ; il n'est pas donc pas possible de déduire de cette augmentation modeste une tendance générale, ni en volontarisme de l'accroissement du nombre de parcours existants, ni en intention de diversification des parcours (implantation de nouvelles offres jusqu'alors non assurées dans les académies), ni en politique d'élargissement du périmètre de la carte des formations (quantité et articulation entre types d'offres associées).

Le différentiel de 56 parcours, au demeurant modeste à l'échelle du réseau des ESPE, recouvre principalement des ajustements d'une carte « historique » des formations. Par exemple, si le MEEF premier degré passe de 113 parcours ouverts en 2013 à 151 en 2014, pour autant il n'y a pas davantage de sites repérables. Il semble donc que le nombre de parcours ait été parfois doublé, sans réelle création. De même, un regard spécifique sur les parcours MEEF en philosophie et en allemand, disciplines par ailleurs généralement considérées à petit flux et potentiellement exposées à des arbitrages ou des régulations peu favorables⁵, témoigne d'une stabilité générale des situations.

Enfin on ne constate pas, dans la limite de la fiabilité des données extraites des bases consultées, de fermeture en 2014⁶. Il n'y a donc ni décrochage ou dégradation majeure de l'offre, ni impulsions ou visées stratégiques particulières.

⁴ Sources « data.enseignementsup-recherche.gouv.fr »

⁵ On constate même pour ces deux disciplines l'apparition de parcours dans les ESPE de Nice et de Caen. Cette situation peut sembler curieuse au regard des effectifs en étudiants dans ces disciplines.

⁶ À l'exception de celle où un parcours sciences industrielles de l'ingénieur qui existait dans deux ESPE limitrophes a été maintenu dans l'une et supprimé dans l'autre.

1.4. Des données statistiques pas toujours fiables, source d'incertitudes pour établir des constats relatifs à la carte des formations

1.4.1. Le nombre d'étudiants inscrits en master MEEF reste difficile à évaluer

L'enquête SISE recense, à partir des inscriptions administratives, les étudiants des différents établissements d'enseignement supérieur au 15 janvier. Si ces informations quantitatives sont fiables en volume global, elles ne permettent pas toujours de discriminer entre les étudiants inscrits d'une manière générale en master à l'université et ceux précisément en ESPE. La mission fait sur ce sujet le même constat que celui figurant dans de nombreux autres rapports (inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, mais aussi CPU, Cour des comptes) dans lesquels il est constaté que les données chiffrées que produit le MENESR peuvent être difficiles à interpréter.

En l'espèce, les informations concernant le nombre d'étudiants inscrits dans les formations ne permettent pas d'accéder au nombre de ceux d'entre eux qui suivent un parcours de formation MEEF. Cela est vrai sur de nombreux sites et dans plusieurs formations, ce qui ne permet pas d'estimer non seulement le nombre d'inscriptions mais encore l'évolution de ce nombre. Les changements de statut et de périmètre des établissements (IUFM, IUFM intégrés dans les universités, maintenant les ESPE, des fusions diverses, la modification du cursus de formation des maîtres...) contribuent également à rendre difficile une éventuelle analyse historique des données, tant celles qui concernent les enseignants que celles qui concernent les étudiants. Certes, des données existaient pour les ex-IUFM lorsque ces derniers n'étaient pas encore des instituts intégrés aux universités, mais la difficulté actuelle d'un recensement fiable et la trop grande ancienneté des éléments recueillis pour les IUFM ne rendent pas possible une mise en perspective des évolutions.

1.4.2. Le nombre d'enseignants en ESPE a peu évolué au cours des dernières années

Bien qu'incomplètes, les données statistiques indiquent que le nombre de formations proposées dans les ex-IUFM et les ESPE évolue globalement de la même manière que le nombre d'enseignants et d'enseignants-chercheurs qui les dispensent.

Les informations recueillies au niveau national (DGRH) indiquent de plus que les évolutions globales sont de faible ampleur. Même s'il manque les données relatives aux enseignants en IUFM en 2011 et 2012, celles de 2009-2010 mentionnent que 3 133 enseignants étaient affectés en IUFM, et parmi eux, 2080, qualifiés de « autres » dans les statistiques⁷ appartiennent pour la quasi-totalité à des corps du second degré. En 2013, les effectifs enseignants étaient de 3 099, dont 1 993 « autres ».

Même si les variations ne touchent pas de façon identique les enseignants et les enseignants-chercheurs, elles sont en tout état de cause inférieures à 1 % de l'ensemble de la population enseignante globale. On peut déduire une certaine stabilité du nombre d'enseignants chargés de la formation des maîtres, même si cette remarque peut être assez sensiblement modulée selon la discipline considérée et si l'on ajoute que l'affectation d'enseignants et d'enseignants-chercheurs dans la composante ESPE ne garantit pas que ceux-ci y effectuent un service et que peuvent intervenir en ESPE des enseignants d'autres UFR de l'université, voire d'autres établissements d'enseignement supérieur.

⁷ ReRS- Feuille 15-9.

2. Une grande confiance des directions du ministère dans la régulation naturelle de la carte des formations par « le terrain »

2.1. Les ESPE, forces de proposition de la carte « nationale » des formations

2.1.1. La carte « nationale » des formations résulte de l'agrégation de l'offre territoriale

Comme le rapport l'a déjà souligné, la carte nationale des formations est établie par l'administration centrale à partir de la consolidation des remontées territoriales. Cette situation n'est pas sans quelques risques, au regard de la difficulté à disposer de données entièrement fiables, en particulier de disparition d'un parcours de formation qui ne serait plus dispensé dans aucune ESPE. En cas de fermeture de formations, la seule réponse, envisagée éventuellement par la DGRH, serait d'intervenir auprès du recteur et de l'université, strictement sur le mode de la négociation. Dans l'organisation actuelle du dispositif, les directions d'administration centrale n'ont, de fait, pas de réel pouvoir d'arbitrage.

2.1.2. La politique nationale repose sur une conviction, celle de la capacité du système à s'autoréguler

Le niveau national paraît confiant en la capacité des opérateurs locaux et en celle d'adaptation du système. Est ainsi estimé que la somme des offres territoriales de formation suffit à assurer une couverture correcte du territoire et garantit l'intégralité de la réponse aux besoins de l'employeur national, le risque de redondance de certaines formations étant par ailleurs toléré.

C'est donc bien le niveau local qui assure la soutenabilité des formations qui sont proposées, dans le cadre du dialogue de gestion entre l'ESPE — composante universitaire — et son université de rattachement. Dans le respect des dispositions de la loi LRU, l'administration centrale n'envisage pas d'intervention au niveau national pour réguler l'offre de formation. Pragmatique, elle considère que la situation est actuellement satisfaisante : la mise en place des ESPE a pu se faire, l'immense majorité des lauréats de concours est affectée dans des conditions satisfaisantes, ils sont en formation en ESPE, les divers rouages s'enclenchent et il n'y a pas de dérapage.

Des questions demeurent néanmoins concernant l'équilibre de la répartition territoriale ou le maintien de nombre de parcours de formations, notamment pour les disciplines rares et les voies technologique et professionnelle. Des arbitrages locaux défavorables à des disciplines, historiquement ou récemment, estimées peu attractives ou à faibles flux, au profit d'ouvertures de parcours dans des domaines en croissance, voire à forte plus-value politique, sont possibles lorsque les intérêts locaux ou à court terme l'emportent. Dans une visée à long terme, au contraire, préserver localement une masse critique satisfaisante d'étudiants, de formateurs et de ressources dans des domaines à modestes effectifs peut être essentiel à l'échelle nationale. Dans le contexte d'autonomie renforcée et affirmée des opérateurs universitaires, l'incidence de décisions locales sur une « carte nationale » des formations reste donc une question délicate.

2.2. Dans une logique d'accompagnement de la carte des formations, le dossier d'accréditation est un outil de dialogue entre ESPE et administration centrale

Le ministère est attentif à la conformité des parcours via le dossier d'accréditation, présenté comme un levier potentiel entre les mains des directions générales. La démarche adoptée est celle de l'accompagnement de la carte de formation territoriale de chaque ESPE. Mais cet exercice ne peut s'entendre qu'en gestion de flux, dans la perspective pluriannuelle du contrat ; il est en réalité en partie déconnecté des recrutements effectifs et des affectations qui sont annuels et qui ne peuvent être arbitrés *a priori*.

2.2.1. Le dossier d'accréditation, au croisement des consensus issus des territoires et des attentes du niveau national

Pour l'administration centrale, le dossier d'accréditation est le seul levier de régulation disponible et il n'est en aucun cas un outil de contrainte vis-à-vis de l'université. La méthode de travail est fondée sur l'émergence de consensus à partir du projet de contrat, de l'analyse dudit contrat et de l'initiative de réunions associant recteur, ESPE et président d'université pour régler les éventuelles difficultés rencontrées.

Néanmoins, les difficultés des ESPE sont réelles pour répondre à certaines problématiques d'effectifs en étudiants, de ressources humaines en formateurs, d'économie générale de la formation... Des solutions potentielles existent dans le cadre de mutualisations des compétences en construisant des partenariats inter-ESPE et inter-universités. Mais il demeure difficile sur ce point de dépasser certains positionnements locaux qui sont figés et n'hésitent pas à s'exprimer. Nombre de rectorats et de directeurs d'ESPE sont alors enclins à attendre des « directives » nationales en matière de carte des formations, notamment sur les faibles flux. La réflexion globale et la maturité sur la carte des formations ne sont manifestement pas abouties.

Lors des entretiens en académie, la mission a relevé plusieurs témoignages en ce sens :

- *« au niveau académique, nous souhaiterions éviter les parcours qui se chevauchent et donc coordonner davantage les parcours proposés par les différentes universités. Les effectifs sont souvent faibles, une vraie politique d'offre devrait s'organiser avec une réflexion collégiale au niveau des différentes instances. L'ESPE semble moins investie sur ce sujet alors que le rectorat souhaite plus de cohérence »* ; puis d'ajouter, *« au niveau national, la réflexion doit s'engager concernant la répartition inter académique des parcours à faible flux. Des disciplines ont de vrais besoins. Elles éviteraient volontiers les parcours de formation sans appui à l'université. Des berceaux sont proposés sans que l'université n'apporte aucun contenu disciplinaire »* ;
- un recteur considère que *« pour la voie professionnelle, les difficultés seront considérables si le ministère ne fait pas de préconisations globales ou s'il ne donne pas d'orientations claires dans certaines disciplines »*. Il estime pour la problématique des faibles flux, y compris dans des sections hors enseignement professionnel, que seul le niveau national peut déterminer une carte de l'offre de formation conforme aux besoins de l'employeur et aux objectifs de la réforme ;
- une université indique qu'elle *« a à cœur de conserver des exceptions et enseignements rares pour les préserver d'un risque certain de disparition »* ou alors *« pour résoudre des*

difficultés de transport » dans le territoire académique, tout en démontrant l'étroite marge de manœuvre dont elle dispose s'il n'y a pas une régulation centrale.

Lors des visites, de nombreux interlocuteurs se sont exprimés en faveur d'une intervention de l'administration centrale sur ce sujet.

2.2.2. Le travail sur le dossier d'accréditation laisse une faible place aux perspectives d'évolution de la carte des formations

Le dossier d'accréditation se fonde sur une structure commune, plus ou moins enrichie et détaillée selon les ESPE. Une section porte sur la question de « l'organisation territoriale de l'offre de formation et sa cohérence avec la politique nationale de formation dans les domaines MEEF » qui ouvre sur l'architecture de formation et son référentiel universitaire, son lien aux recrutements nationaux et aux besoins en académie.

L'étude de plusieurs dossiers d'accréditation indique à nouveau ici une tendance à plutôt développer la description des modalités de formation, le nombre de parcours et les implantations que les perspectives stratégiques. L'idée de proposer un large éventail de formations paraît avoir primé, les parcours étant considérés comme pouvant ensuite être ouverts ou fermés selon les ouvertures des concours de recrutements des enseignants et le nombre d'étudiants inscrits.

3. Les faibles flux, un sujet mal défini et encore en arrière-plan

Le nombre de postes offerts aux concours de recrutement permet d'identifier des domaines à faibles flux, même si pour une année donnée une telle situation de faible flux peut être conjoncturelle ; ces domaines à faible flux sont associés à des enseignements scolaires à petits effectifs et donc à la donnée structurelle et historique du corps enseignant dans une discipline. Pour autant, la problématique ne peut être appréciée à ce seul niveau. Les concours se situant désormais durant le parcours en ESPE, les notions de faible flux (d'étudiants ou de recrutement) et de petit effectif (d'enseignants ou de stagiaires) interfèrent et ne se recouvrent pas nécessairement.

3.1. Une définition des « faibles flux » propre à chaque acteur

Les appellations sont diverses, les dénominations parfois confondues, pour désigner tantôt des flux d'effectifs dans un processus pluriannuel de formation, tantôt des états d'effectifs dans une formation spécifique ou une situation de diplomation. Concernant l'enseignement supérieur, les études réalisées récemment font apparaître plusieurs mots pour caractériser la notion de « faibles flux » : « disciplines rares », « disciplines à faibles effectifs », « disciplines orphelines », « disciplines orchidées »... Les entretiens conduits en ESPE par la mission confirment cette tendance. Il est donc important de comprendre si chaque appellation renvoie localement à une catégorie particulière de situations et de problématiques ou s'il s'agit d'ambiguïtés terminologiques recouvrant une notion plus globale.

Le rapport de 2014 sur les disciplines rares⁸ invite à discriminer dans l'enseignement supérieur des causes et des effets divers. Une discipline peut en effet être rare du fait de ses mutations ou de son émergence. Elle est alors rare par essence, comprenant peu d'enseignants-chercheurs et de faibles effectifs d'étudiants. Cependant, l'enseignement peut être développé de la licence au doctorat dans quelques établissements, en bonne adéquation de réponse à la science, à l'économie et à l'emploi. Si les perspectives de développement sont réduites, pour autant la situation n'exprime pas un risque de disparition. *A contrario*, une discipline académique et historique n'appelant que peu d'étudiants peut perdre à la fois toute perspective de développement et risquer sa disparition du champ universitaire. Ce déclin progressif du vivier d'étudiants et d'enseignants-chercheurs induit un risque du point de vue scientifique, culturel, économique et social.

Quatre facteurs doivent être pris en compte afin d'identifier des faibles flux, tant du côté de l'université et donc des ESPE que de l'employeur :

- le calibrage du recrutement dans l'enseignement scolaire : nombre de postes mis au concours dans des sections à très faibles ou faibles effectifs ;
- la masse critique dans des formations données conduisant aux disciplines concernées : rapport au nombre d'étudiants puis de professeurs stagiaires (PSTG) dans les parcours licence, MEEF 1 et 2 ;
- le besoin des académies et leurs possibilités d'accueil dans ces disciplines : rapport au nombre de « berceaux » proposés ;
- la cartographie territoriale d'une ESPE donnée ou de l'ensemble des ESPE sur les disciplines concernées : rapport au nombre de sites qui proposent une formation.

Le croisement de plusieurs de ces facteurs devrait logiquement aboutir à l'identification en valeur absolue des petits flux par essence (domaines rares), des faibles flux (disciplines à petits effectifs) et de petits flux générés (conséquences des répartitions territoriales). Or le rapprochement entre le nombre d'étudiants, le nombre de postes aux concours et le nombre de stagiaires précisément affectés dans une ESPE n'est pas toujours réalisé ou pertinent. Les données disponibles ne sont pas toutes fiables ou complètes.

Une ESPE propose sa définition des flux : « divers ratios qui peuvent être privilégiés, ceux-ci dépendant par ailleurs de la focale adoptée, nationale ou locale :

- entre le nombre de postes mis au concours et la répartition des affectations entre les académies ;
- entre la définition locale d'un seuil et le nombre effectif d'inscrits ;
- entre le nombre de stagiaires issus du concours au niveau du M1 et celui des étudiants inscrits en M2, mais non-lauréats de concours, ainsi que les lauréats des concours internes et réservés ».

⁸ *Disciplines rares*, rapport à Mme la secrétaire d'État de l'enseignement supérieur et à la recherche, Fabienne Blaise, Pierre Mutzenhardt, Gilles Roussel, décembre 2014 (page 5).

Et ce faisant, elle introduit d'autres paramètres — ayant des conséquences non négligeables sur les effectifs, les capacités d'accueil... — liés à la diversité des recrutements et à la situation desdits « reçus / collés »⁹.

3.2. Des études et des préconisations sur les « faibles flux » dans l'enseignement supérieur aisément transposables dans les ESPE

Les assises de l'enseignement supérieur et de la recherche ont abordé en 2012 la question des faibles flux. Le rapport de Vincent Berger¹⁰ attire l'attention sur l'enjeu de ne pas confondre la notion de « faibles effectifs » avec celle de « disciplines rares ». Il propose de « *soutenir les disciplines à faibles effectifs, mais à fort enjeu menacées de disparition* ». Le rapporteur renvoie à la responsabilité de l'État pour la nécessaire régulation de l'existence de ces disciplines afin de compenser le risque lié à l'autonomie des universités en précisant :

« Un sujet particulier concerne les disciplines à faibles effectifs, parfois improprement appelées les disciplines rares. À l'heure des difficultés budgétaires, les choix des établissements autonomes peuvent amener à supprimer des enseignements lorsque le nombre des étudiants qui les suivent est très faible (inférieurs à dix par exemple). Mais si tous les établissements décident en même temps de supprimer le même enseignement, une discipline peut disparaître. Ce risque est lié à l'autonomie des universités, et seule une régulation mise en place au niveau de l'État peut y remédier. Un travail d'analyse est donc nécessaire, discipline par discipline, pour alerter la puissance publique sur un risque de disparition. Ce travail doit absolument considérer la recherche et l'enseignement comme un tout¹¹ ».

Ces analyses et positions ne sont pas sans rapport avec les enjeux des domaines à faibles effectifs ou rares au sein des ESPE, dans le contexte plus global d'une carte nationale des formations. Les problématiques soulevées par la notion de faibles flux, dans l'enseignement scolaire et le champ de l'enseignement supérieur, paraissent confluer et se renforcer par le principe même du statut des ESPE : à l'intersection des besoins de l'employeur scolaire, du projet de formation universitaire des professionnels de l'enseignement et de l'éducation (amont et aval du concours de recrutement), de la stratégie des enseignements et de la recherche dans l'université.

Le rapport de Jean-Yves Le Déaut reprend à son compte l'interpellation de l'État concernant les domaines universitaires à faibles effectifs. Il forme une proposition spécifique : « *ajouter une disposition confiant à l'État la mission de garantir l'équilibre entre les disciplines, y compris celles à faibles effectifs* »¹².

⁹ Appellation donnée aux étudiants reçus au MEEF1 mais non-admis aux concours de recrutement.

¹⁰ *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche*, rapport au Président de la République, 17 décembre 2012, Vincent Berger, rapporteur général.

¹¹ Ibidem, page 19.

¹² *Refonder l'université, dynamiser la recherche. Mieux coopérer pour réussir*, rapport remis au Premier ministre, le 14 janvier 2013, par Jean-Yves Le Déaut, député du bassin minier de Lorraine.

Le rapport sur les disciplines rares, commandé par la ministre à trois présidents d'université dans le cadre de la conférence des présidents d'université (CPU) en février 2014, complète la définition des disciplines à faibles effectifs et les risques pour certaines qui sont mesurés d'extinction :

« appelées parfois improprement “disciplines rares” ou encore “disciplines orchidées”, ces disciplines ont des effectifs étudiants réduits et/ou comptent peu d’enseignants-chercheurs ou de chercheurs titulaires qui, de plus, sont parfois dispersés sur le territoire et peuvent, dans certains cas, en raison de la courbe démographique, voir leur nombre baisser rapidement, ce qui menace potentiellement d’extinction les disciplines en question¹³ ».

Sur ces points d'alerte, sans minorer les enjeux, il faut toutefois distinguer entre champs de l'enseignement universitaire et scolaire. À l'université, la définition des disciplines est un enjeu préalable : elles se diversifient ou se constituent progressivement en fonction des évolutions de la science et de la recherche. Dans le scolaire, et spécifiquement dans le second degré, elle découle de la nature des formations adossées à des disciplines de recrutement préexistantes, souvent de longue date, et la tendance n'est pas à fabriquer de nouveaux CAPES, CAPET, CAPLP. Les disciplines peuvent être uniques ou nombreuses dans un même domaine. Elles sont alors portées par un référentiel qui les distingue dans leur champ scolaire commun (par exemple, en voies professionnelle et technologique, les « génies » : civil, électrique...).

3.3. Des problématiques diverses autour de la notion de « faibles flux » dans les ESPE

3.3.1. Des seuils relatifs pour situer et statuer sur les « faibles flux »

Au-delà des nuances sémantiques ou de situations, l'enseignement supérieur pose le principe du seuil d'un effectif global de quatre cents personnels par section du conseil national des universités (CNU) pour définir une discipline rare. Sur cette base, dix-sept sections sont repérées¹⁴. Cinq d'entre elles sont liées aux disciplines de l'enseignement scolaire pour lesquelles sont préparés des concours de recrutement¹⁵. Le détail des postes offerts aux concours figure en annexe et corrobore la notion de faibles flux.

Par ailleurs, les universités, dans le dialogue de gestion qu'elles engagent annuellement avec leurs composantes, inscrivent la plupart du temps les seuils d'ouverture et de fermetures des formations, notamment des masters, au regard des contraintes économiques de l'établissement, seuils qui varient assez sensiblement d'une université à l'autre (douze parfois, mais trente souvent).

La DGESIP, rencontrée précisément sur ce sujet, considère que la moyenne d'un effectif en master MEEF est de vingt-cinq étudiants. Il en découle des paliers et des vigilances : « quinze étudiants » invite la direction générale à observer la situation, « dix étudiants » permet de caractériser le petit flux, en deçà de dix, il y a interpellation. Il s'agit ici de flux d'étudiants inscrits dans une ESPE et dans

¹³ Cf. note 8.

¹⁴ Ibidem, page 9.

¹⁵ 08 — langues et littératures anciennes ; 10 — littérature comparée ; 13 — langues et littératures slaves ; 15 — langues et littératures arabe, chinoise, japonaise, hébraïques et d'autres domaines linguistiques ; 73 — cultures et langues régionales.

un parcours donnés. Le décompte des étudiants est alors indépendant de celui du volume national de recrutement ouvert au concours.

Dans les ESPE, le nombre de dix étudiants est assez couramment avancé pour fixer le seuil déterminant un faible flux. Cependant, on observe une hésitation entre deux positions pour définir la notion de faible flux par un seuil, parfois variables dans une même ESPE selon l'interlocuteur, son statut, ses fonctions ou la portée de la question :

- l'une, exogène, considère principalement le volume de recrutement défini par l'employeur national et le taux de pression des étudiants dans les cycles universitaires liés aux domaines concernés : dans une discipline particulière, un parcours à faible flux sera alors signalé par la conjonction d'un nombre réduit de postes au concours et de maigres cohortes dans l'académie d'étudiants inscrits dans les universités ;
- l'autre, endogène, est davantage en recherche de compromis en s'abstenant si possible de définir un seuil : tenant compte de l'histoire locale, le maintien de faibles effectifs dans certains MEEF est tantôt un élément de gestion de ressources humaines (assurer un service à certains formateurs), tantôt une position quasi militante (préserver des formations dans des domaines fragilisés ou peu représentés).

Localement, dans les ESPE, les modulations d'une règle définie par des seuils sont nombreuses, afin de répondre à diverses préoccupations spécifiques, de jouer sur la prudence et de tenir compte des équilibres hérités.

3.3.2. Des approches de la notion de « faibles flux » qui ne sont pas toujours rationnelles

Les entretiens et les observations en académie font parfois état dans les instances des ESPE d'un discours affiché sur la nécessité d'établir des seuils d'ouverture d'un parcours de MEEF 2 (ou de fermeture en cas de diminution d'effectifs). Néanmoins, on observe une certaine insistance, du côté des UFR disciplinaires, à maintenir de possibles modulations des seuils définis. À titre d'exemple, dans une académie, malgré l'insistance du recteur, l'ébauche de proposition pour répartir l'offre de formation en philosophie et en allemand entre deux ESPE n'a pu aboutir en raison de l'opposition finale des départements universitaires de philosophie. Chacun voulait garder la possibilité d'ouvrir cette formation, dans laquelle les UFR ne sont par ailleurs que très modérément impliquées au niveau des ESPE.

Pour certaines ESPE, les situations deviennent assez paradoxales entre constat d'effectifs et maintien de parcours. Dans une ESPE, il est estimé qu'il y a déjà des difficultés en mathématiques, en physique - chimie, en sciences économiques et sociales, en allemand et en lettres, tout en maintenant un parcours PLP lettres-histoire alors qu'il n'y a que huit étudiants. Dans une autre ESPE, il existe dans l'académie des parcours à moins de dix étudiants en M1.

Pour résumer, on peut constater dans plusieurs des ESPE visitées :

- que le maintien des parcours à faible flux peut être un élément de gestion des services d'enseignement ;
- que lorsqu'un parcours de master est ouvert sur le principe de douze inscrits, tous les parcours proposés sont ouverts même si l'effectif est inférieur à ce seuil : il s'agit par

exemple de maintenir une offre large en tirant parti notamment de mutualisations entre parcours ;

- que lorsqu'un seuil d'ouverture est fixé à dix ou douze étudiants, dans la pratique les ESPE sont attentives à garder le plus de souplesse possible ;
- que des décisions d'ouverture en matière de faibles flux sont prises au cas par cas dans le cadre d'échanges avec l'ensemble des parties prenantes, notamment les IA-IPR et les IEN ET-EG des disciplines concernées¹⁶.

Pour reprendre une formule utilisée par l'un des interlocuteurs de la mission : « *pour le moment, il a été décidé... de ne rien décider* ». Sur la définition d'un « faible flux » en ESPE, le consensus n'est pas encore établi entre les différents acteurs de la formation et les seuils évoqués *supra* sont souvent loin d'être atteints ou tenus.

3.3.3. Un phénomène complexe aux causes multiples

Dans des domaines ayant des volumes de recrutement entre cent cinquante et trois cents postes, qui ne relèvent donc pas de la notion de disciplines rares ou de petits effectifs, on peut observer des contingents académiques allant de moins de dix stagiaires à plus de trente, selon les lieux, donc selon les capacités d'accueil des académies et le plus ou moins grand dynamisme de l'offre de formation en université.

Ci-dessous, à titre d'exemple, sont donnés les effectifs dans trois disciplines dans différentes ESPE, y compris d'ESPE dans des académies à forte population, où l'on constate que des effectifs peuvent être considérés comme faibles.

Disciplines	Nombre de postes au CAPES externe rénové session 2014	Effectifs MEEF 2 en ESPE
Documentation	180	Besançon : 5, Rennes : 17
Lettres classiques	200	Créteil : 22, Toulouse : 9
Allemand	300	Créteil : 22, Lyon : 26, Montpellier : 9, Nantes : 11, Paris : 36, Rennes : 5

¹⁶ De nombreuses disciplines étant localement à faibles flux, en particulier des voies professionnelle et technologique (STMS, biotechnologie, lettres - histoire, lettres - espagnol, maths - sciences, sciences de l'ingénieur, économie - gestion, arts appliqués, sciences appliquées...), mais également dans la voie générale (italien, allemand, philosophie, espagnol, lettres classiques...), leur suspension mettrait en péril le périmètre même de la carte des formations.

Pour les concours du second degré, la moyenne des volumes de recrutement, établie sur quatre sessions (2012, 2013, 2014 exceptionnelle et 2014 renouvelée) permet de situer (prosaïquement) quelques seuils récurrents en matière de flux, à partir de subdivisions du nombre des postes mis aux concours :

Disciplines rares ou orphelines	Disciplines à très petits flux	Disciplines à petits flux	Discipline à faibles flux
<10	11 < 20	21 < 50	51 < 200
Discipline à flux moyens	Discipline à gros flux	Discipline à très gros flux	
201 < 400	401 < 1000	> 1001	

La question se pose de la correspondance entre une masse critique pourtant satisfaisante du volume de recrutement dans certains concours et le faible nombre, *in fine*, de professeurs stagiaires dans les ESPE. Si elle est générée par la dispersion de l'affectation des lauréats à l'issue du concours, cette fragmentation peut être accentuée par les implantations géographiques des formations des ESPE. Ainsi à Rennes, en EPS, deux sites accueillent l'un trente-et-un professeur stagiaires MEEF 2 (Rennes 2), mais l'autre (UBO) seulement vingt. À Nantes, en lettres, le site d'Angers reçoit onze professeurs stagiaires MEEF 2 tandis qu'ils sont vingt au Mans. D'autres disciplines d'enseignement général en collège et lycée sont également peu fréquentées, comme la physique-chimie (sauf à Créteil) ou les sciences économiques et sociales, sans parler des langues autres que l'anglais. Si le niveau territorial peut subir des faibles flux en MEEF 1, il peut aussi produire de petits effectifs MEEF 2.

De manière attendue, le nombre de stagiaires en MEEF 2 de la voie professionnelle est faible, voire très faible. Celui de l'enseignement général de la voie professionnelle l'est également dans des académies pourtant à forte masse critique : par exemple maths-sciences à Versailles (onze stagiaires), ou même lettres-histoire à Lyon (quatorze stagiaires). À Créteil, pourtant une académie de taille très conséquente, on ne dénombre dans la voie générale que quinze stagiaires en éducation musicale.

La production de faibles flux dans le continuum MEEF 1 et 2 de la formation des professeurs des écoles pourrait surprendre eu égard aux cohortes d'étudiants et de stagiaires. Pourtant, il se trouve de petits effectifs principalement induits par l'histoire des implantations et le régime de répartition départementale des étudiants et des stagiaires. Il existe ainsi dans certaines académies des antennes départementales, voire bidépartementales de l'ESPE. C'est ici fréquemment la logique des centres locaux qui prime, souvent des implantations des ex-IUFM, elles-mêmes héritées de la cartographie des écoles normales d'instituteurs. S'il s'agit ainsi de tenir compte de l'aménagement territorial et de la création des conditions de proximité pour les professeurs stagiaires, entre sites de formation en alternance et de regroupement en ESPE, il ressort cependant de cette dispersion géographique une atomisation des parcours et des effectifs des professeurs des écoles dans les modalités actuelles de formation.

Les conséquences se font également ressentir sur l'organisation même des ressources humaines disponibles à l'ESPE. Ainsi une académie déplore que « *le MEEF premier degré soit proposé dans les*

quatre universités de l'académie, ce qui conduit certains enseignants de l'ESPE, en l'absence de ressources en formateurs, à faire des vacances dans une, voire deux des quatre universités ». Il semble inévitable à plus ou moins long terme que les ESPE, en lien étroit avec les académies, envisagent de poser la question des implantations de MEEF 1 dans les antennes départementales, même si les habitudes et les pratiques sont anciennes quand les effectifs accueillis sont peu importants.

3.4. La difficile prise en charge budgétaire des parcours à faibles flux

Les universités, via les ESPE, choisissent parfois de conserver des « doublons » dans les parcours de formations, malgré les coûts engendrés. Souvent, ces formations ne sont pas, pour une discipline donnée, dispensées dans une même université. La normalisation de telles situations soulève des difficultés techniques ou économiques et exacerbe les sensibilités des acteurs. Dans l'une des ESPE visitées, un directeur indique :

« Beaucoup de choses ont déjà été demandées aux équipes [...]. Une rationalisation de la carte des formations se heurterait en effet à de nombreux obstacles : celui des inscriptions, tous les étudiants devant alors s'inscrire dans l'université qui propose le parcours et non plus dans les universités partenaires, celui de la redistribution des services des enseignants qui interviennent actuellement dans les universités partenaires et qui ne proposeraient plus le parcours ».

Cependant, même si elles n'ont pas encore procédé à leur évaluation précise, les universités sont toutes sensibilisées aux conséquences financières de la prise en charge des parcours à faibles flux. Mais, comme nous l'avons précédemment évoqué, les ESPE s'inscrivent désormais dans la procédure d'un dialogue de gestion qui décline, par composantes, les modalités d'allocations des moyens. Ce dialogue se fonde sur divers éléments, dont le nombre d'inscrits dans les formations, le potentiel d'enseignants et d'enseignants-chercheurs, l'apport de l'académie en ressources humaines. L'application de règles propres à chaque université (taille des groupes, en particulier) peut être souple ou se révéler intangible. La soutenabilité budgétaire des parcours à petits flux trouve dans cette circonstance toute son acuité, même si cette préoccupation est plus ou moins prégnante suivant les ESPE.

Le rôle du COSP pourrait être sur ce sujet essentiel, l'articulation entre les préoccupations de formation et de recherche ne devant pas s'abstraire des contraintes budgétaires. Il était cependant sans doute trop tôt au moment de la première vague d'accréditation pour que cette perspective y soit complètement explorée. Désormais, le temps paraît venu d'inscrire la prise en charge des faibles flux dans les sujets abordés par le COSP. Il est clairement apparu, dans les comptes rendus de cette instance dont a disposé la mission, que la carte des formations sous l'angle des faibles flux fait l'objet de débats, qui relayent souvent ceux tenus dans les conseils de perfectionnement, placés plus près des acteurs de la formation. On y traite par exemple de « *l'intérêt de maintenir ou de développer les parcours* », ou du besoin de « *plus de coordination dans les parcours proposés par les différentes universités dans lesquels les effectifs sont faibles* », ou encore de la nécessité de « *concevoir pour ces parcours à faible flux une architecture de formation assurant la viabilité économique de ces parcours. Ces parcours seraient articulés autour d'une ossature d'enseignements communs à différentes disciplines et d'enseignements spécifiques en relation avec la discipline* ».

3.5. Les voies technologiques et professionnelles, fréquemment à faibles flux « par nature », en difficulté dès la mastérisation

De nombreux enseignants et inspecteurs estiment que les ESPE n'ont guère porté beaucoup d'attention à la filière professionnelle, ni en flux ni en spécificité. Sur ce point, dans certaines ESPE, la situation demeure complexe. Des politiques antérieures ont parfois encouragé le développement de nombreuses formations sur un principe de spécialisation de l'offre des voies technologique et professionnelle dans quelques ex-IUFM (parfois dans un environnement constitué à partir des ex-ENNA¹⁷). Elles sont aujourd'hui en difficulté, eu égard à la dispersion des lauréats de concours dans les académies, se retrouvant dans une situation de faibles flux. Les conséquences sont multiples, allant de sous-service pour des formateurs recrutés par les ex-IUFM dans des phases d'impulsion à l'érosion de compétences fines dans certaines disciplines.

L'absence de lien entre le monde de la voie professionnelle et les dimensions académiques de l'université est une autre problématique. De nombreux CAPLP ne correspondent pas à des masters proposés dans les voies universitaires. Ils se retrouvent de fait sans véritables parcours en ESPE. Une doyenne des IEN ET-EG a même évoqué la notion de « plafond de verre » quant à la possibilité pour les titulaires d'une licence professionnelle à entrer à l'ESPE en M1.

Parmi des problèmes spécifiques aux voies professionnelle ou technologique, qui prennent une acuité particulière au regard des faibles flux, il est relevé :

- que les moyennes d'âge des étudiants sont élevées : dans certains domaines l'accès à l'enseignement peut relever de la seconde carrière, donc dans des phases d'interruption professionnelle ou de parallélisme entre emplois et préparation à l'enseignement. Des inscrits peuvent avoir quarante-cinq ans ou au-delà. Les modalités adoptées ne paraissent pas toujours prendre en compte cet aspect, d'autant que la formation à distance ne semble pas proposée pour le moment ;
- que la diversité des publics en voie professionnelle apparaît comme une contrainte, mais aussi une richesse : toutefois, des responsables de parcours en voie professionnelle soulignent la difficulté à accueillir en MEEF 2 des fonctionnaires stagiaires n'ayant pas suivi de parcours universitaire de type licence. Ils trouvent intéressant que certains professionnels s'inscrivent en formation MEEF 1, souvent grâce à un financement de la formation continue. Ils constituent une richesse pour le groupe en amenant une « culture métier » dans la formation. Pour autant, malgré l'appui des services académiques pour adapter à ces profils les parcours en M1, il a régulièrement été impossible de trouver un M2 correspondant dans les universités de l'académie ;
- que si des parcours spécifiques sont fréquemment mis en œuvre en maths-sciences¹⁸ et lettres-histoire, les parcours sciences de l'ingénieur et économie-gestion imposent des regroupements de futurs enseignants de lycées technologiques et de lycées professionnels : sur divers aspects, notamment le traitement de la question pédagogique

¹⁷ Écoles normales nationales d'apprentissage.

¹⁸ On observe l'intégration de certains stagiaires à des mentions voisines : dans ce cas, la charge souvent est transférée à l'employeur qui fait assurer les contenus disciplinaires et didactiques spécifiques par l'inspecteur de discipline et son réseau de professeurs ressources, qui complète par exemple la formation en math-sciences adossée aux parcours PLC de physique chimie ou de mathématiques.

de la formation alternée des élèves en lycée professionnel, il faut trouver des aménagements et il n’y a parfois pas de réponse ;

- que certains stagiaires sont invités à intégrer à des mentions voisines : en la circonstance, les contenus disciplinaires et didactiques spécifiques sont assurés par l’inspecteur de discipline¹⁹.

Les solutions mises en œuvre passent principalement par l’adaptation des parcours et un transfert de charges sur les corps d’inspection appuyés par des formateurs de terrain. Satisfaisantes pour traiter rapidement les problèmes et ne pas laisser les stagiaires sans réponses, elles éloignent cependant certaines formations des voies professionnelle et technologique des dimensions universitaires et de recherche que doit porter l’ESPE. Ce sont les mêmes formateurs qui assurent la partie « terrain » et la partie « cours théorique », voire l’encadrement du mémoire de master, sans compter que le coût de la formation ainsi assurée incombe alors fréquemment à l’employeur et non à l’ESPE.

Mais le constat d’ensemble n’est pas uniquement caractérisé par les difficultés. On observe aussi quelques effets positifs dans les voies professionnelle et technologique : souvent, les contacts existent entre les rectorats et les ESPE, même si, dans nombre de domaines, il n’existe pas encore vraiment de parcours pleinement constitués.

La situation n’est pas la même pour les académies d’Île-de-France. De longue date, les établissements franciliens s’étaient répartis les formations pour s’affranchir des formations à faibles flux ; ainsi en allait-il de la formation professionnelle dans le secteur de la production, essentiellement dispensée à Créteil, et celle relative aux services à Versailles, ce qui, de l’avis de la mission, est une piste à explorer sur le reste du territoire, notamment dans les académies proches géographiquement et ce que peut renforcer le contexte des nouvelles régions.

**Les solutions mises en place par une ESPE
pour la prise en charge des formations en STI**

Un témoignage recueilli dans une ESPE est explicite des difficultés éprouvées et des quelques solutions apportées, au cas par cas et souvent au coup par coup : « Concernant la voie technologique, on notait en STI une extrême diversité des spécialités et un flottement observé jusqu’aux vacances de la Toussaint pour dix stagiaires considérés comme appartenant à des disciplines orphelines. Les disciplines concernées sont traitées différemment, les réponses à l’ESPE se faisant dans l’improvisation avec des réponses “à la carte”. Concernant la voie professionnelle, le doyen des IEN-ET qui travaillait depuis plusieurs années avec l’ex-IUFM, a rencontré la direction de l’ESPE pour leur exposer la complexité de l’architecture de la voie professionnelle, difficile à appréhender pour un non-spécialiste. Le nombre réduit de fonctionnaires stagiaires dans les différentes spécialités a nécessité des regroupements et la mise en place de parcours de formation spécifique :

- les fonctionnaires stagiaires de la « branche » sciences biologiques et sciences sociales appliquées (six FS) ont été « raccrochés » à un parcours biotechnologie (avec l’appui d’un PFA). Ce parcours fonctionne relativement bien ;

¹⁹ Souvent dans les disciplines de la voie professionnelle, mais également dans des faibles flux de l’enseignement général, la formation disciplinaire est alors construite par l’inspection et réalisée par des professeurs ressources. Parallèlement les services académiques de la formation des personnels mettent en place des éléments susceptibles d’appuyer les composantes de professionnalisation.

– les fonctionnaires stagiaires de la « branche » écogestion sciences biologiques et sciences sociales appliquées (quinze FS) ont été « raccrochés » à un parcours biotechnologie (avec l'appui d'un PFA). Ce parcours fonctionne avec cependant quelques difficultés du fait d'une plus grande hétérogénéité des profils des fonctionnaires stagiaires ;

– pour les fonctionnaires stagiaires de la « branche » STI, la mise en place d'un parcours a été beaucoup plus difficile du fait de la spécificité des spécialités. Pendant les deux premiers mois, rien n'a été proposé à ces stagiaires en termes de formation. L'IEN-ET a été alerté de cette situation et a construit, en collaboration avec l'ESPE, des offres de formation adaptées (avec l'aide d'un PFA).

4. En matière de carte des formations et de parcours à faibles flux, des mutualisations sont encore à développer

4.1. Une multiplication des parcours adaptés pour gérer les faibles flux qui éloigne des principes fondateurs des ESPE

Le parcours adapté tient lieu de réponse à nombre de situations dans les ESPE. C'est en particulier le cas en matière de faibles flux, la question se posant même d'une exception qui devient la règle, concourant à démultiplier localement des aménagements qui ne sont pas sans générer des contradictions avec le projet même de formation commune professionnalisante en ESPE (tronc commun, régime d'alternance, dimension universitaire...). En outre, des incertitudes sur les stratégies des étudiants ou des stagiaires, ajoutées aux soucis des ESPE de garder leur offre de formation, poussent ces dernières à recourir en première instance à ces parcours adaptés, même si la mutualisation des forces est dans les esprits de tous les partenaires.

4.1.1. Des mutualisations entre parcours commencent à se mettre en place, sans faire toutefois l'unanimité

L'organisation administrative de la mutualisation peut parfois aboutir et fonctionner correctement. Les répartitions ou les partages opérés portent principalement sur :

- la mutualisation entre plusieurs « parcours proches », sur le plan disciplinaire et du master MEEF d'une même université (par exemple : mutualisation des parcours CAPES et CAPLP biotechnologies, option santé environnement et biochimie - biologique, également du CAPET et du CAPLP sciences et techniques médico-sociales au sein d'un parcours « biotechnologie et sciences et techniques médicosociales ») ;
- des mutualisations entre le même parcours de plusieurs universités d'une académie (par exemple : allemand, italien) ;
- la mutualisation entre le parcours MEEF et le parcours recherche (par exemple : éducation musicale) ;
- la combinaison de différentes formes de mutualisation (par exemple : un parcours PLC SVTU (sciences de la vie, de la terre et de l'univers) mutualise certains « cours

disciplinaires » avec le parcours de différentes universités et certains cours plus professionnels avec d'autres parcours MEEF).

Cependant, certaines ESPE en font un bilan pédagogique négatif. Elles estiment que la forte hétérogénéité des étudiants générée par cette organisation est quelquefois difficile à gérer pour les enseignants. En effet – et les corps d'inspection en ont fait également état à plusieurs reprises –, ces modalités rencontrent des limites sur le plan de la formation didactique et de la dimension « métier » qui se trouvent, de fait, insuffisamment approfondies. Les regroupements pédagogiques ou les partages de compétences conduisent les formateurs à ne traiter principalement que des problématiques pédagogiques et transversales. De surcroît, il est indiqué que les formateurs et enseignants-chercheurs sont amenés à jongler avec des emplois du temps, déjà complexes, pour regrouper les étudiants.

4.1.2. Exception faite de l'Île-de-France, les logiques inter / intra-universitaires et inter / intra-ESPE sont peu présentes

Dans bien des situations, où des rapprochements et des partages de compétences sont à envisager, la prudence demeure et les ESPE paraissent en attente des évolutions à venir en matière de constitution de COMUE ou de grandes régions.

Il existe quelques cas de regroupements, assez rares dans le panel des ESPE visitées. Ainsi, Montpellier, Toulouse et Aix-Marseille ont aménagé la formation et les parcours de stagiaires en situation particulière : « *des stagiaires en STMS et biotechnologies, dont la formation n'est pas assurée à Montpellier, et qui ont suivi leur scolarité soit à Marseille, soit à Toulouse, avec une affectation en EPLE aux confins de l'académie pour garantir une proximité avec le lieu de formation sont pris en charge par les ESPE concernées* ». Chronologiquement, l'université tente d'abord une mutualisation « interne » : les stagiaires de maths - science suivent des cours de mathématiques avec le parcours mathématique et de sciences avec le parcours physique chimie.

Pourtant, historiquement, la mutualisation a déjà fonctionné, en particulier en Île-de-France²⁰. On peut penser qu'un travail interacadémique est possible sur le sujet une fois qu'auront été dépassées les querelles de périmètre qui se font jour au moment où l'on crée de nouvelles modalités d'organisation. Mais, au sein d'une même académie, les positions sont encore figées par principe, pour des motifs économiques ou du fait du particularisme d'un territoire. De nombreux obstacles doivent encore être levés pour trouver des points d'accord entre ESPE composante et université, entre position d'un recteur et une ESPE, entre un recteur et une université.

Les exemples ont été nombreux sur les difficiles rapprochements entre acteurs :

- la possibilité qu'un parcours « bien rempli » dans une ESPE accueille les quelques étudiants de deux autres ESPE, pas très éloignées géographiquement l'une de l'autre, est rejetée assez fermement par les deux universités concernées ;
- le recours à une discipline connexe pour construire une partie du parcours MEEF 2 a été vivement refusé par les responsables de ladite discipline connexe, alors que le parcours, présent à l'université, n'est pas proposé à l'ESPE.

²⁰ Voir la section 1.3.2 de l'annexe thématique portant sur l'alternance intégrative et la professionnalisation.

4.2. La réorganisation territoriale, une perspective intéressante

Les ESPE des académies de Clermont-Ferrand, Lyon et Grenoble apparaissent les plus actives quant à la carte des formations dans une future grande région. Dans la perspective de la réforme territoriale, il a été souligné en réunion des COSP l'importance de pouvoir travailler avec la région Rhône-Alpes sur diverses problématiques. Celle des sites de formation dans le premier degré, avec la nécessaire couverture des territoires pour alimenter les besoins départementaux, est envisagée. Celle, dans le second degré, des disciplines à petits flux est estimée comme devant être abordée au niveau interrégional. En outre, il a été réaffirmé l'intérêt que les trois présidents des COSP (Grenoble-Lyon-Clermont) travaillent ensemble, en vue de définir des enjeux communs et une cartographie des formations.

Un partenariat reste à construire entre les universités, les trois ESPE et les trois rectorats dans le cadre de la future grande région. Fin 2014, les directeurs des ESPE des académies de Clermont-Ferrand, de Lyon et de Grenoble ont adressé un courrier aux recteurs et aux présidents des conseils d'école et des COSP afin de développer « un partenariat étroit aux différentes échelles nationale, régionale et locale ».

L'ESPE et l'académie de Clermont-Ferrand sont à l'initiative de ce travail conjoint. La perspective est celle d'une réflexion sur la formation des étudiants fonctionnaires stagiaires en M2 dans des disciplines qui ne sont pas offertes dans toutes les ESPE et qui doit être portée dès maintenant à l'échelle interrégionale. La démarche articule une intégration à la formation du « tronc commun » avec les autres étudiants, la formation disciplinaire et didactique à distance ou en mode hybride, sur la base des compétences disponibles à l'échelle des inter-régions. Un accompagnement étroit des étudiants par les équipes des ESPE et les IA-IPR et les IEN ET-EG doit être opérationnel à la rentrée 2015.

Plus précisément, l'agencement projeté des formations vise à mettre en œuvre un modèle de formation hybride dans lequel les enseignements de culture commune sont mutualisés avec les parcours locaux de chaque centre, tandis que les enseignements spécifiques sont délivrés pour partie à distance, et pour partie en regroupant les étudiants sur le site de l'une des trois ESPE (pour les enseignements technologiques ou nécessitant des plateformes spécifiques notamment). Le parcours SII, qui sera à terme en partie hybride, peut alors constituer un exemple concret sur lequel tester différentes modalités de mutualisation et de partage.

4.3. La piste des nouvelles formes d'enseignement à distance

Au niveau national, l'ambition est à la fois celle d'une mutualisation des compétences et d'une utilisation judicieuse des ressources numériques, l'hypothèse étant de gérer les formations à petits effectifs, notamment dans les domaines technologiques et professionnels d'une part, et en langues, d'autre part. Il s'agit de répondre par les nouvelles technologies et le numérique aux besoins du système éducatif dans les différentes académies.

La réalité apparaît plus modeste, ou du moins plus contrastée. Pour des disciplines technologiques et professionnelles, des regroupements sont proposés dans un même parcours pour un domaine donné (économie-gestion, STI, biotechnologie et SMS), mais dans des options différentes. Il est alors prévu de prendre en compte les spécificités dans les approches hybrides de la formation. Toutefois, les ressources numériques ne sont pas à ce jour, vraiment disponibles ou utilisées à cette fin.

Au-delà de la singularité de telle ou telle discipline, les formateurs et enseignants-chercheurs en ESPE s'accordent sur le fait qu'ils n'ont disposé ni de temps ni d'ingénierie pour développer des modules de formation en ligne ou des parcours entièrement numériques, sur la modalité des MOOC par exemple. Les urgences étaient trop nombreuses en amont de l'ouverture des ESPE et dans la mise en place des enseignements en présentiel. De plus, les équipes estiment encore qu'elles n'ont ni les moyens ni parfois la culture pour réaliser des MOOC. Elles admettent cependant que certaines composantes de formation peuvent se faire à distance. Elles évoquent parfois l'ESPE de Versailles qui propose une formation à distance en biotechnologies pour des contractuels.

Une nouvelle fois, c'est l'ESPE de Clermont-Auvergne qui a initié une démarche à visée générale : l'ensemble des formations dispensées est de type hybride. La formation à et par le numérique est un axe majeur de la politique de l'ESPE qui donne lieu à une collaboration étroite avec la délégation académique au numérique (DAN) et CANOPE. Selon les formations, le volet à distance peut constituer jusqu'à 60 % de la formation ou bien se limiter à la mise à disposition de cours, d'exercices et de ressources. La particularité de la géographie du territoire (ruralité, isolement, distance...) concourt probablement à la mise en place et au développement de formations hybrides, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue en utilisant le numérique. Cette politique constitue un élément important pour permettre à tous les territoires de l'académie de proposer des formations *in situ*, et d'y maintenir une présence redimensionnée de l'ESPE. Cependant, il est estimé que les ressources et contenus numériques doivent apporter une réelle plus-value en termes de pédagogie et ne pas être seulement une déclinaison numérique des supports actuels. Sur ce point, la réflexion est en cours, autour du travail relatif à la fonction documentaire et à son évolution, conduite conjointement par la BCU et CANOPE. Une réflexion doit également être conduite sur les déplacements des stagiaires et des formateurs.

Il serait souhaitable que les ESPE s'approprient de façon plus volontariste (et au-delà, l'ensemble de l'université) les modalités de formation à distance, dans les outils comme dans les méthodes pédagogiques pour que la géographie des académies, le nombre de personnes à former, la taille des groupes... ne soient plus un obstacle à la diffusion de la formation.

Conclusions

À ce stade de la mise en œuvre des ESPE, la notion de carte des formations n'apparaît pas encore bien stabilisée. La complexité inhérente à la conception des ESPE, puis à la rapidité de leur mise en œuvre, invitait les opérateurs en académie à un grand pragmatisme. De longue date, une formation initiale des personnels enseignants était en place dans les académies, formation sur laquelle chaque ESPE s'est construite, en continuité parfois, et en tentative de rupture, souvent mais sans toujours échapper aux contraintes héritées (adéquation des ressources humaines ou nature et contenu de la formation).

En revanche, l'absence de définition solide et commune des faibles flux, la diversité de leurs causes et la capacité à en produire là où *a priori* les volumes de recrutement ou d'affectation sont satisfaisants, interrogent davantage. Les conséquences possibles pour les faibles flux, expression à nuancer en autant de situations qu'il y a de disciplines « orphelines » ou « rares », à « faibles effectifs », à plus ou moins « petits ou faibles flux », sont importantes : disponibilité d'une masse critique de formateurs, niveau qualitatif de la formation, insertion dans le commun du projet des ESPE, maintien d'une offre dans des disciplines scolaires ou des domaines métiers... Le pilotage par le

niveau national de cette problématique paraît essentiel, notamment pour les voies technologique et professionnelle.

La rencontre entre les champs scolaire et universitaire, portée par le modèle des ESPE, n'est pas sans susciter des tensions et des malentendus qui portent précisément sur la carte des formations : pour certaines universités, l'objectif est de maintenir à des fins tactiques une offre la plus exhaustive possible ; pour l'employeur il s'agit de rechercher la régulation ou des rationalisations. D'autres tensions se manifestent entre des ESPE et des UFR : la culture et les besoins d'un opérateur de formation ne sont pas encore bien entendus dans les composantes disciplinaires et, en retour, les contributions de leurs enseignants-chercheurs à des éléments de parcours MEEF peinent à se développer. Sur ce point, la ressource universitaire a semblé encore assez figée. En matière de faibles flux, de disciplines rares ou à faibles effectifs, cette situation est dès à présent dommageable.

La modestie des effectifs d'étudiants dans divers domaines universitaires et de stagiaires dans des disciplines scolaires en fait une denrée rare. La concurrence entre ESPE et UFR peut exister et induire des stratégies contre-productives en matière de définition d'une carte des formations, alors que celle-ci devrait s'attacher à construire la cohérence et la continuité des formations et à en assurer le partage avec tous les opérateurs, en particulier, sous l'angle de la mutualisation.

Enfin, la capacité d'arbitrage et de régulation de l'État doit être plus nettement envisagée en matière de carte des formations et de faibles flux. En l'espèce, la conviction forte en l'autorégulation ou en l'émergence de solutions *a priori* efficaces, principalement parce que numériques (formations hybrides ou FOAD), paraît fragile. La concurrence entre universités, entre ESPE, la rareté des étudiants dans certains secteurs et les équilibres du modèle économique pourraient localement conduire à des options problématiques ou à des ruptures.



Françoise MONTI



Christian VIEAUX

Annexe

Classement par discipline et par nombre de postes offerts aux quatre concours des trois dernières années

CAPES	Concours externes 2014 rénové	Concours exceptionnel 2014	Concours externes 2013	Concours externes 2012	Total 4 sessions	Nb de postes moyens sur 4 sessions
	Postes	Postes	Postes	Postes		
401 < 1000 et > 1001 : « gros » et « très gros flux »						
Mathématiques	1 243	1 592	1 210	950	4 995	1 249
Anglais	1 000	1 260	1 050	790	4 100	1 025
Lettres modernes	1 070	1 160	1 000	733	3 963	991
Histoire et géographie	635	750	715	580	2 680	670
201 < 400 : « flux moyens »						
Espagnol	300	420	340	273	1 333	333
Sciences de la vie et de la Terre	322	420	310	257	1 309	327
Allemand	300	340	270	230	1 140	285
Lettres classiques	200	300	200	170	870	218
Arts plastiques	210	260	200	180	850	213
51 < 200 : « faibles flux »						
Sciences physiques et chimiques	205	140	205	205	755	189
Documentation	180	180	200	157	717	179
Éducation musicale et chant choral	132	180	130	100	542	136

Sciences économiques et sociales	122	170	130	110	532	133
Philosophie	80	140	80	50	350	88
Italien	35	70	64	45	214	54
11 < 20 « très petits flux »						
Chinois	12	15	15	0	42	11
< 10 « domaines rares » ou « disciplines orphelines »						
Langue régionale occitan langue d'oc	4	4	4	4	16	4
Langue régionale créole	4	2	4	4	14	4
Langue française des signes	2	0	2	3	7	2
Langue régionale breton	2	1	2	2	7	2
Langue corse	1	1	1	1	4	1
Langue régionale basque	1	1	1	1	4	1
Langue régionale catalan	1	1	1	1	4	1
Tahitien	1	1	1	0	3	1
Portugais	0	2	0	0	2	1
Russe	0	2	0	0	2	1
Arabe	0	0	0	1	1	0
Néerlandais	0	0	0	0	0	0

CAPET	Concours externes 2014 rénové	Concours exceptionnel 2014	Concours externes 2013	Concours externes 2012	Total 4 sessions	Nb de postes moyens sur 4 sessions
	Postes	Postes	Postes	Postes		
51 < 200 : « faibles flux »						
Eco gestion option marketing	55	60	55	45	215	54
Sciences de l'ingénieur information et numérique	48	60	70	30	208	52
21 < 50 : « petits flux »						
Ecogestion communication, organisation et gestion des RH	50	60	45	30	185	46
Sciences et techniques médicosociales	50	45	50	36	181	45
Sciences de l'ingénieur architecture et construction	48	60	70	0	178	45
Sciences de l'ingénieur énergie	48	55	65	0	168	42
Sciences de l'ingénieur ingénierie mécanique	50	55	50	0	155	39
Biotechnologies option biochimie génie biologique	24	30	35	28	117	29

11 < 20 : « très petits flux »						
Arts appliqués option design	15	30	10	8	63	16
Ecogestion comppta finances	35	26	0	0	61	15
Biotechnologies option santé environnement	10	10	10	10	40	10
Ecogestion conception et gestion des systèmes d'information	15	25	0	0	40	10
< 10 : « domaines rares » ou « disciplines orphelines »						
Arts appliquées métiers d'art	2	1	4	4	11	3
Hôtellerie restauration service et accueil en hôtellerie restauration	0	10	0	0	10	3
Hôtellerie restauration sciences et technologies des services	10	0	0	0	10	3
Hôtellerie restauration production et ingénierie culinaire	0	8	0	0	8	2
Ecogestion des activités touristiques	0	6	0	0	6	2

CAPLP	Concours externes 2014 rénové	Concours exceptionnel 2014	Concours externes 2013	Concours externes 2012	Total 4 sessions	Nb de postes moyens sur 4 sessions
	Postes	Postes	Postes	Postes		
201 < 400 : « flux moyens »						
Lettre histoire géographie	188	300	295	250	1 033	258
Mathématiques sciences physiques et chimiques	180	270	280	230	960	240
51 < 200 : « faibles flux »						
Biotechnologie option santé environnement	215	202	180	165	762	191
Langues vivantes lettre : anglais lettres	150	158	150	120	578	145
Ecogestion commerce et vente	115	110	150	150	525	132
Sciences et techniques médicosociales	85	85	70	50	290	73
21 < 50 : « petits flux »						
Langues vivantes lettres : espagnol lettres	65	48	40	30	183	48
Arts appliqués option design	45	49	45	40	179	45
Génie civil équipement technique énergie	45	45	40	30	160	40
Génie mécanique maintenance des véhicules, machines agricoles, engins de	35	45	40	35	155	39

CAPLP	Concours externes 2014 rénové	Concours exceptionnel 2014	Concours externes 2013	Concours externes 2012	Total 4 sessions	Nb de postes moyens sur 4 sessions
	Postes	Postes	Postes	Postes		
chantier						
Génie civil construction et réalisation des ouvrages	45	40	40	27	152	38
Génie électrique électronique et énergie	40	30	30	35	135	34
Génie industriel bois	40	35	30	15	120	30
Hôtellerie restauration organisation et production culinaire	35	25	28	18	106	27
Génie industriel matériaux souples	35	25	25	17	102	26
Hôtellerie restauration services et commercialisation	30	25	23	15	93	23
Bâtiment option peinture revêtement	30	20	20	16	86	22
11 < 20 : « très petits flux »						
Génie civil construction économie	25	15	18	15	73	18
Conducteurs routiers	25	15	12	10	62	16
Ecogestion comptabilité et gestion	0	0	25	32	57	14
Eco gestion communication et	0	0	25	30	55	14

CAPLP	Concours externes 2014 rénové	Concours exceptionnel 2014	Concours externes 2013	Concours externes 2012	Total 4 sessions	Nb de postes moyens sur 4 sessions
	Postes	Postes	Postes	Postes		
organisation						
Réparation et revêtement en carrosserie	15	15	15	0	45	11
< 10 : « domaines rares » ou « disciplines orphelines »						
Génie mécanique maintenance des systèmes mécaniques automatisés	0	0	15	10	25	6
Arts appliqués option métiers d'art	8	1	5	5	19	5
Ecogestion transports et logistique	9	10	0	0	19	5
Génie industriel construction en carrosserie	0	0	0	12	12	3
Langues vivantes lettre: allemand lettres	0	0	0	0	0	0
Esthétique cosmétique	0	0	0	0	0	0
Génie industriel structures métalliques	0	0	0	0	0	0