

Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants

Note n° 2 – Avril 2011

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

Rapport à madame la ministre de
L'enseignement supérieur et de la recherche



**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

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

**Mise en œuvre de la réforme de
la formation des enseignants**

Note N°2 – Avril 2011

AVRIL 2011

Marie MÉGARD
*Inspectrice générale
de l'éducation nationale*

Jean-Pierre HÉDOIN
*Inspecteur général de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Remarque liminaire	1
I. Les principaux constats	2
Après une mise en place dans l'urgence, les premiers éléments de bilan sont bien éloignés des catastrophes annoncées en début d'année par les diverses forces qui s'opposaient à cette réforme.....	2
Les différences observées dès le début de l'année entre les deux degrés d'enseignement ont entraîné pour les nouveaux professeurs des conditions différentes d'entrée dans le métier et suscitent encore des constats et appréciations sensiblement contrastés.....	3
II. Déroulement de l'année de stage des professeurs des écoles	5
Des modes d'affectation très divers dans leur réalisation, même si la modalité du remplacement est majoritaire	5
Parmi les modalités d'affectation, celle des remplacements longs sur congés de maladie ou de maternité paraît présenter plus d'inconvénients que d'avantages.....	6
Deux modalités d'affectation semblent présenter plus d'intérêt que d'autres, dans le cas général	7
Les difficultés signalées sont très peu nombreuses et la plupart du temps liées à une insuffisance caractérisée de travail ou à la situation personnelle.....	8
Un potentiel d'accompagnement et de formation professionnelle très important qui demande à être réorganisé	9
Des formations complémentaires dont l'organisation et le contenu mériteraient d'être revus	12
L'évaluation des PES se fait cette année selon des modalités qui respectent plus la lettre du texte que son esprit.....	13
Des perspectives d'évolution en réflexion, mais bridées par la crainte de ne pas anticiper convenablement les recommandations institutionnelles	14
III. Déroulement de l'année de stage des professeurs du second degré.....	15
Des professeurs stagiaires qui font face avec détermination malgré la fatigue née d'une prise de fonction vécue comme rude.....	15
Emergence du « tuteur » : du refus de la fonction à la reconnaissance par les stagiaires de la contribution décisive à leur année de formation.....	17
L'action du chef d'établissement dans l'accueil, l'intégration et la formation des professeurs doit être réaffirmée et développée.....	20
Le poids de la charge de travail pour les classes induit chez les stagiaires une forte exigence vis-à-vis de la pertinence et de la juste adaptation des contenus et des moments de formation.....	20
Des procédures d'évaluation qui se construisent progressivement entre tradition et esprit des textes récents mais qui demeurent souvent ambiguës pour les stagiaires.....	22
Des pistes d'aménagement pour la prochaine rentrée prudentes et pragmatiques.....	23

IV Les stages étudiants dans le premier degré	24
Un cadre institutionnel qui tarde à se mettre en place.....	24
Des stages d'observation et de pratique accompagnée aux modalités diverses mais qui se déroulent sans problème particulier, et des stages en responsabilité qui pourraient être mieux mis à profit pour la formation continue des enseignants.....	24
L'impréparation des IUFM a conduit le plus souvent à une impréparation des étudiants et des conditions de leur suivi et évaluation.....	26
Tout un dispositif à revoir	26
V Les stages étudiants dans le second degré.....	26
Les stages étudiants : une réalité en construction qui requiert des clarifications respectives et complémentaires des deux partenaires pour s'installer utilement	26
Des conventions entre les académies et les universités qui couvrent des champs très divers et manifestent des coopérations encore très inégalement développées	29
VI Quelques propositions dans la perspective de la rentrée 2011	30
Rappeler le caractère déterminant de l'action du recteur pour la mise en place d'une organisation académique planifiée et cohérente.....	30
Passer de la gestion de l'urgence à l'exigence de la qualité.....	31
Mieux articuler les différentes composantes de la réforme au service de la formation initiale et continue des enseignants	33

Remarque liminaire

Le suivi de la réforme de la formation des enseignants par les inspections générales, dans le cadre du programme de travail fixé par les ministres pour l'année 2010-2011, a déjà donné lieu en novembre 2010 à une première note d'étape.¹ A partir des observations faites en octobre dans les académies par les correspondants académiques des inspections générales,² cette note portait essentiellement sur la façon dont les services académiques (rectorats et IA) avaient réussi à répondre au défi que constituait pour eux la mise en place d'un tout nouveau régime de stagiarisation des lauréats des concours 2010 (affectation, organisation de l'accueil, accompagnement, formation, mobilisation de tuteurs, gestion administrative...) et sur le déroulement des premières semaines d'exercice des fonctionnaires stagiaires des deux degrés d'enseignement. Pour des raisons évidentes de calendrier la mise en place des nouveaux masters (spécialités ou parcours) orientés vers les métiers de l'enseignement et les divers stages qui en faisaient nécessairement partie ne pouvait pas alors constituer un objet important de l'investigation.

Les premiers constats faits alors et résumés dans la note de novembre mettaient l'accent sur plusieurs points :

- Des contextes et des conditions de mise en œuvre sensiblement différents dans le 1^{er} et le 2nd degré ;
- La notable diversité des modes d'organisation, entre départements dans le 1^{er} degré (notamment sur les modes d'affectation) et entre académies dans le 2nde degré (notamment en matière d'organisation des services) ;
- L'engagement déterminé dont faisaient preuve les professeurs stagiaires du second degré confrontés à une entrée dans le métier exigeante et difficile ;
- Les responsabilités et complémentarités entre Etat employeur et instances universitaires de formation non stabilisées et demandant un travail important pour fonder les coopérations sur des bases claires et partagées.

La présente note, élaborée à partir des observations et constats faits pour l'essentiel en février et mars par les correspondants académiques des deux inspections générales porte plus particulièrement sur :

- Le point sur la situation des professeurs stagiaires six mois après la rentrée, alors que les opérations de formation s'étaient mises en place, que la prise en charge des classes en toute responsabilité s'était effectuée dans le 1^{er} degré et qu'un certain recul pouvait permettre d'analyser l'évolution de la situation d'exercice des stagiaires du 2nde degré ;
- Une première analyse sur la mise en place et le fonctionnement des stages pour étudiants et notamment les stages en responsabilité pour les étudiants de M2 (qui constituaient la grande nouveauté) ;
- La poursuite des investigations sur les échanges et coopérations entre services académiques, écoles et établissements d'une part et instances universitaires de formation (IUFM, universités) d'autre part (conventions, protocoles d'accords...) ;
- Les éventuelles adaptations des dispositifs envisagées par les académies pour la prochaine rentrée, fondées sur les premiers constats et bilans de l'année en cours.

¹ Note IGAENR-IGEN n° 2010-137 de novembre 2010 *La mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants*. Note désignée dans la présente note comme « Note 1 ».

² Sur l'ensemble des académies pour les correspondants académiques de l'IGAENR et sur un échantillon d'une quinzaine d'académies pour les correspondants académiques de l'IGEN.

I. Les principaux constats

Après une mise en place dans l'urgence, les premiers éléments de bilan sont bien éloignés des catastrophes annoncées en début d'année par les diverses forces qui s'opposaient à cette réforme

Après une phase de préparation difficile et émaillée de tensions au cours des années 2008 et 2009, un cadrage officiel définitif tardif³, une information insuffisamment coordonnée entre les deux ministères et souvent mal comprise, la mise en place à la rentrée 2010 de la réforme de la formation des enseignants, communément désignée sous la terme de « mastérisation », faisait l'objet des pronostics les plus pessimistes.

Six mois après sa mise en place effective, il convient de constater que :

- les services académiques ont su mettre en place rapidement une prise en charge et une organisation de l'année de stage dont les modalités étaient totalement nouvelles ;
- les professeurs stagiaires ont su assurer de façon globalement satisfaisante les enseignements dans les classes qui leur étaient confiées en pleine responsabilité ;
- les universités ont mis en œuvre de nouvelles maquettes de master dans un contexte nouveau et non stabilisé des poursuites d'études et en s'attachant à construire de nouvelles relations avec les IUFM ;
- la prise en charge des classes par les étudiants en stage en responsabilité s'est déroulée de façon satisfaisante sur le plan de l'organisation et n'a suscité aucune opposition de la part des élèves ou de leurs familles.

Ce bilan encourageant tient avant tout à l'investissement de tous les acteurs concernés :

- tout d'abord l'engagement remarquable des professeurs stagiaires, au prix d'une charge de travail souvent considérable et aussi la détermination lucide des étudiants pour leur choix professionnel des métiers de l'enseignement ;
- la volonté de partager une expérience et le sens de la solidarité professionnelle dont ont fait preuve des formateurs internes et l'ensemble des enseignants conduits à accompagner un stagiaire ou un étudiant ;
- l'action constante des corps d'encadrement (inspecteurs territoriaux et personnels de direction) pour que les organisations mises en place s'adaptent le mieux possible aux contraintes de l'institution et aux besoins et à la réussite des nouveaux ou futurs enseignants ;
- l'exigence pragmatique des responsables des universités (notamment des présidents de CEVU⁴) pour faire vivre des masters professionnalisants à la fois crédibles et attractifs en tenant compte des attentes des différentes composantes et des apports de l'école interne IUFM ;
- la pertinence des démarches de nombre de responsables et de formateurs des IUFM pour apporter dans un nouveau cadre de fonctionnement leur expertise en matière de mise en place des stages dans un parcours de formation en alternance ;
- le rôle déterminant des recteurs en tant qu'employeur mais aussi en tant que chancelier des universités pour impulser les indispensables coordinations entre le scolaire et le supérieur et arbitrer en faveur de solutions d'organisation adaptées aux ressources de l'académie.

³ Les principaux textes furent publiés dans le BO n° 29 du 22 juillet 2010.

⁴ Conseil des études et de la vie universitaire

Pour autant, ce bilan encourageant portant sur une construction réalisée dans l'urgence ne doit pas masquer les nombreuses améliorations qu'il est indispensable d'apporter au fonctionnement du nouveau régime de formation pour que l'élévation du niveau de formation universitaire des enseignants se traduise par une qualité accrue de leur apport à l'instruction et à l'éducation des élèves.

Les différences observées dès le début de l'année entre les deux degrés d'enseignement ont entraîné pour les nouveaux professeurs des conditions différentes d'entrée dans le métier et suscitent encore des constats et appréciations sensiblement contrastés.

- **Dans le premier degré**, comme le laissent entrevoir les premiers constats (cf. première note IGEN-IGAENR de novembre 2010), **le cadrage académique généralement affiché a presque partout laissé la place à d'importantes adaptations départementales.** Ce constat concerne en tout premier lieu les conditions de mise en stage des professeurs stagiaires, mais aussi parfois les modalités d'accompagnement et d'évaluation, l'organisation et le contenu des compléments de formation ainsi que l'organisation des stages en responsabilité des étudiants inscrits en master 2. Les causes de ces différences sont multiples et seront envisagées au fur et à mesure dans la présente note, néanmoins l'ensemble donne l'impression que, dans bien des académies, la volonté d'une redéfinition d'un pilotage académique du premier degré s'est heurtée à une sorte de principe de réalité : le niveau de « déconcentration » dans les circonscriptions d'un certain nombre de tâches – comme par exemple, la gestion du remplacement – est différent d'un département à l'autre ; le degré d'implication des IEN-CCPD dans la formation continue également ; la qualité des relations entre les services de l'IA et les antennes IUFM est très inégale et cela a aussi influé sur les possibilités d'organiser efficacement le temps de travail des PEMF. Tous ces paramètres ont joué dans l'adaptation locale. Au-delà, une certaine réticence des services départementaux à entrer dans une culture académique pour ce qui concerne la gestion du premier degré n'est pas à exclure.

Le sentiment global de satisfaction observé dans le premier degré mérite cependant d'être nuancé. La mobilisation très forte des services, de l'encadrement et plus généralement de tous les acteurs a été soulignée dans la Note 1. Ce volontarisme collectif a permis la résolution de tous les problèmes d'organisation mais aussi un accompagnement au plus près des stagiaires, et a pour conséquence une appréciation en général positive des stagiaires sur leur année de stage, un nombre assez et même très faible de stagiaires en difficulté, et une appréciation élogieuse des formateurs et des inspecteurs sur cette promotion de professeurs d'école. Néanmoins, il apparaît que certaines modalités d'affectation – et notamment les affectations sur brigade de remplacement se sont révélées compliquées à gérer, que les compléments de formation n'ont pas toujours répondu aux attentes des stagiaires ou de l'institution, que le service des PEMF n'a pas partout fait l'objet d'un suivi précis, et que les procédures d'évaluation ont été inégalement anticipées et souvent assorties d'un très grand nombre de visites à caractère évaluatif, ajoutant parfois un stress inutile à celui normalement généré par la mise en responsabilité de professeurs néophytes devant des classes de jeunes – et même parfois très jeunes – élèves.

- **Dans le second degré**, par delà les différentes options prises par les académies en matière d'aménagements des obligations réglementaires de service et d'organisation

des formations (cf. première note IGEN-IGAENR de novembre 2010), **c'est un sentiment global d'insatisfaction qui domine**. Comme le remarquent des correspondants académiques : « *On n'a guère entendu de commentaires positifs sur la réforme comme cela a été le cas dans le premier degré [...]: nous n'avons rencontré aucun acteur satisfait du changement de modèle, que ce soit chez les tuteurs, les stagiaires, les formateurs universitaires ou les chefs d'établissement. Peut-être le bilan final au mois de juin finira-t-il par être positif ?* »

Outre les difficultés d'affectation des professeurs stagiaires, les deux sujets majeurs de tension sont la prise de fonction à plein temps dès la rentrée, jugée excessivement rude pour les professeurs débutants⁵ et localement certaines difficultés persistantes de mise en place du tutorat.

Toutefois, certains éléments pointés d'entrée comme négatifs font progressivement l'objet d'appréciations plus positives. Ainsi, le tutorat qui avait donné lieu, en début d'année scolaire, à une mise en place difficile, souvent associée à des tensions dans les établissements, apparaît pour de nombreux stagiaires comme un des éléments les plus positifs de l'année de stage, même si des améliorations restent encore à apporter à son fonctionnement. De même, alors que le remplacement des fonctionnaires stagiaires par les M2 en stage en responsabilité, suggéré en son temps par plusieurs contributions à la mise en place de la mastérisation, s'est avéré, à l'usage, une fausse bonne idée en raison des difficultés d'organisation que cela entraîne, il a cependant révélé combien les échanges entre stagiaires et étudiants, souvent proches tant par l'âge que par les modes d'approche des problèmes et des solutions possibles, pouvaient être utiles et efficaces.

- En ce qui concerne **les stages des étudiants de master dans les écoles et les EPLE**, pour l'organisation desquels les IUFM se sont vu, dans la plupart des académies, confier une fonction de plateforme commune interuniversitaire aussi bien pour le 2nd degré que pour le 1^{er}, on peut observer que la mise en place des stages d'observation et de pratique accompagnée n'a, en général, soulevé aucune difficulté d'organisation, mais que le montage des stages en responsabilité destinés aux étudiants de 2^{ème} année de master a, en revanche, été la source de problèmes nombreux et divers. En effet, si les stages d'observation et de pratique accompagnée s'inscrivent le plus souvent dans la continuité de pratiques de formation et de mobilisation de ressources déjà rodées, les stages en responsabilité soulevaient des questions nouvelles tant pour les instances universitaires que pour l'employeur. Pour les universités, il s'agissait de donner un statut précis à ces stages dans les maquettes de master et les opérations de validation du diplôme alors même que les résultats d'admissibilité au concours étaient susceptibles d'avoir un impact sur le parcours des étudiants. Et pour l'employeur il s'agissait de programmer l'intervention d'étudiants dans les classes, en pleine responsabilité pédagogique, en veillant à s'assurer de la qualité du service dû aux élèves et sans déroger à la rigueur de gestion.

⁵ Le recteur de l'académie de Strasbourg a rencontré, lors de réunions spécialement organisées à cet effet, les quelque 250 professeurs stagiaires et selon les observations du COAC « *si beaucoup sont restés silencieux, un nombre significatif a fait montre d'un enthousiasme certain. Tous ceux qui sont intervenus ont fait part des difficultés liées à la lourdeur de la charge, eu égard à l'accumulation des activités ; ils estiment naturellement qu'une décharge de service, ne serait-ce que de deux ou trois heures, serait absolument nécessaire pour tous.* »

De telles contraintes, croisées et fortes, exigent un haut degré de préparation commune. Or, par delà un certain cloisonnement culturel entre le monde universitaire et le monde scolaire, les conditions de mise en œuvre de nouveau régime de formation, où les accélérations firent suite à des phases prolongées de blocages, ont souvent été peu propices à une telle construction concertée. C'est sans aucun doute la construction de meilleures complémentarités entre les exigences et contraintes des universités et des académies, éclairée par les enseignements tirés des bilans d'une première année de fonctionnement qui va constituer, sous la responsabilité directe des recteurs, le chantier prioritaire des prochains mois.

II. Déroulement de l'année de stage des professeurs des écoles

Des modes d'affectation très divers dans leur réalisation, même si la modalité du remplacement est majoritaire

Les investigations des inspecteurs généraux dans les départements ont permis de confirmer et de préciser les premiers constats (cf. Note 1). Dans presque toutes les académies, la volonté du recteur de mener une politique académique sur la question de la formation des maîtres, y compris dans le premier degré, l'a conduit à confier le dossier à un responsable unique – en général un IA-DSDEN – et à favoriser une réflexion collégiale. Mais, dans un deuxième temps, la nécessité d'opérationnaliser en tenant compte des contraintes locales a conduit chaque IA-DSDEN à mener, en général avec son IEN adjoint, une politique départementale, ne se préoccupant plus guère des choix et des organisations des autres départements.

Lorsque l'académie a choisi la modalité du remplacement – ce qui constitue le choix largement majoritaire –, tel département de cette académie a pu opter pour des remplacements de professeurs absents pour maladie ou maternité alors que son voisin optait pour des remplacements de professeurs en congé de formation⁶. Lorsque le cadrage académique a choisi l'affectation sur poste réservé à l'année, il a pu s'agir selon les départements de postes sur une seule classe, de compléments de services dans une seule école, ou de compléments de services sur plusieurs écoles⁷. Enfin lorsque l'académie a laissé le choix à ses départements de la modalité d'affectation des stagiaires, chaque département s'est saisi pleinement de cette liberté⁸. Quelques modalités très particulières méritent de surcroît d'être signalées comme la formation « à mi-temps » mise en place en Moselle⁹, ou bien la « prise de fonction progressive » en Guadeloupe¹⁰.

⁶ C'est par exemple le cas de deux départements de l'académie d'Aix-Marseille, les Bouches-du-Rhône et le Vaucluse.

⁷ Dans l'académie de Grenoble, la proportion de PES ayant la charge de classe à multi niveaux varie de 1/3 à 2/3 selon les départements.

⁸ C'est le cas notamment des académies de Clermont-Ferrand, Corse, Lyon, Limoges, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Toulouse, Orléans-Tours : pour cette dernière par exemple alors que l'Indre-et-Loire a affecté tous ses PES sur des postes réservés, le département du Cher a affecté tous les siens en brigade de remplacement. Mêmes disparités dans l'académie de Nantes entre les départements de la Loire-Atlantique et le Maine-et-Loire. A Nancy-Metz, la Moselle a opté pour une formation en alternance, les PES étant affectés à mi-temps sur des décharges de directeurs, et leur autre mi-temps mobilisé pour la formation, alors que la Meuse tous les PES sont sur brigade de remplacement....

⁹ Stagiaires sur décharge de directeurs : deux jours en responsabilité et deux jours en formation, chaque semaine.

¹⁰ Ce dispositif permet une entrée dans le métier adaptée au rythme d'acquisition des compétences de chaque stagiaire : après des stages d'observation et de pratique accompagnée, tous les PES ont effectué un stage en responsabilité de trois semaines en décembre et ont reçu la visite d'un IEN. La moitié d'entre eux ont été jugés

Parmi les modalités d'affectation, celle des remplacements longs sur congés de maladie ou de maternité paraît présenter plus d'inconvénients que d'avantages

Suivant les recommandations de la circulaire du 25 février 2011 une majorité d'académies avait opté pour l'affectation des professeurs des écoles stagiaires sur des postes de remplaçants, gérés au niveau du département ou délégués aux circonscriptions.

Il apparaît que ce mode d'affectation en brigade de remplacement pour une responsabilisation à travers des suppléances longues présente plus d'inconvénients que d'avantages.

Au titre des avantages, tout d'abord celui de ne pas réduire le nombre de postes disponibles au mouvement. Ensuite, l'affectation en remplacement ouvrant à plusieurs suppléances au cours de l'année, celui de donner à l'enseignant débutant la possibilité de ne pas s'enliser dans une éventuelle difficulté avec une classe. Et enfin l'avantage, unanimement relevé et apprécié, d'offrir une variété de conditions d'exercice dans des niveaux différents et avec des publics divers.

Outre la lourdeur de gestion à l'échelon du département ou des circonscriptions, les inconvénients de ce type d'organisation sont multiples :

Tout d'abord, il n'est pas toujours facile de trouver en nombre suffisant les remplacements de longue durée nécessaires. Des académies ou des départements déclarent ne pas avoir rencontré de difficultés en la matière¹¹, mais plusieurs soulignent les limites de l'exercice. Ainsi dans l'académie de Bordeaux, si le département de la Gironde a connu suffisamment de congés pour offrir des suppléances longues, celui du Lot-en Garonne a eu du mal en trouver. On signale les mêmes difficultés dans plusieurs départements ou dans certaines circonscriptions au sein d'un département¹². Les stagiaires sont alors conduits à faire des remplacements courts dans des classes différentes dans une sorte de « zapping » qui ne leur permet pas une réelle entrée en responsabilité. Parfois aussi, afin d'offrir un remplacement d'une durée suffisante, notamment dans la perspective d'une inspection en vue de l'évaluation, des départements font le choix de « désaffecter » un titulaire remplaçant en poste sur un remplacement long pour lui substituer un stagiaire, ce qui ne manque pas de susciter des réactions négatives des familles¹³.

Et quand bien même on peut dégager un remplacement d'une très longue durée qui porte pratiquement sur la totalité de la période allant de la Toussaint à l'été, cette solution amène parfois les élèves de la classe concernée à avoir au moins trois à quatre maîtres : le titulaire de la classe (avant son départ en congé), le remplaçant de brigade, le professeur stagiaire et aussi le remplaçant du professeur stagiaire, quand ce dernier participe à ses périodes de formation.

aptes et ont été affectés en classe. Les autres ont bénéficié d'un autre stage de pratique accompagnée puis d'un stage en responsabilité durant lequel ils ont été vus en février par un CPC ou un EMF ou un CPD. Ceux qui ont été jugés aptes (environ les ¾) ont été affectés en classe, les autres bénéficient à nouveau de stages de pratique accompagnée et seront vus lors d'un troisième stage en responsabilité.

¹¹ C'est le cas des académies de Besançon, de Dijon, de Nancy-Metz, de Rouen.

¹² Dans le département des Ardennes plus de 50 % des PES ne peuvent effectuer que des remplacements de courte durée. C'est la cas de 10 à 20 % dans deux départements de l'académie de Lyon. Mêmes difficultés signalées à Créteil et à Versailles où les IG notent « les PES n'ont en général pas été affectés sur des postes classe, mais sur des brigades de remplacement, soit pour des remplacements longs, ce qui n'a pas toujours été possible, soit sur des périodes plus courtes. ».

¹³ Cas signalés dans l'Aube, le Vaucluse, le Cher...

De surcroît, comme en témoignent aussi bien les stagiaires que les responsables de leur affectation, même dans les cas où la gestion au plus près par l'équipe de circonscription a permis de trouver pour chaque professeur stagiaire une succession de remplacements adaptés¹⁴, les difficultés à anticiper ces remplacements liés à des absences non programmables d'enseignants titulaires est jugée stressante pour les services toujours sur le qui-vive, et regrettable pour les professeurs stagiaires qui souhaiteraient pouvoir mieux se préparer aux prises de fonctions et ne pas « apprendre le vendredi qu'ils sont en maternelle le lundi ».

Au total l'affectation en brigade de remplacement des congés maladie et maternité présente plus d'inconvénients que d'avantages et dans l'attente de circulaires nationales, des départements qui ont mis en place cette réponse s'interrogent sur sa reconduction à la rentrée 2011.

Deux modalités d'affectation semblent présenter plus d'intérêt que d'autres, dans le cas général

Il ressort de l'ensemble des contributions des inspecteurs généraux que deux modalités d'affectation pourraient progressivement s'imposer comme présentant le plus d'avantages, en fonction notamment des contraintes liées au nombre de professeurs stagiaires¹⁵, à la réalité du dialogue social dans le département¹⁶, ainsi qu'au mode de gestion des remplacements ou à la façon dont on souhaite le faire évoluer¹⁷.

- **l'affectation sur poste de remplaçant dédié au remplacement pour la formation continue.** Concernant les absences d'enseignants titulaires pour formation¹⁸, il y a possibilité d'anticiper suffisamment en organisant dès le mois de juin le calendrier des formations de l'année à venir. L'affectation des professeurs stagiaires sur chacun des supports libérés peut alors s'organiser dès la rentrée, en prenant en compte l'ensemble des contraintes y compris géographiques et en favorisant la diversité des expériences. Cette modalité contribue aussi à améliorer le remplacement dans le premier degré car elle ne demande pas la mobilisation des enseignants de brigade en début d'année pour remplacer les professeurs stagiaires en stage de pratique accompagnée ou en IUFM. Enfin, dans cette organisation, les départs en formation des titulaires n'excédant en général pas trois semaines, si le stage du professeur stagiaire est d'une durée un peu supérieure il est possible de prévoir un tuilage entre le titulaire le professeur stagiaire. Sur le plan de la politique académique de formation continue, ce dispositif présenterait en outre l'avantage de permettre une relance de la formation continue là où le manque de remplaçants la met en péril.
- **l'affectation à l'année sur un poste entier ou sur plusieurs classes,** après quelques semaines de formation en début d'année. A condition d'éviter les postes fractionnés sur plusieurs écoles qui obligent le stagiaire à d'incessants déplacements entre ces écoles, ce

¹⁴ Comme dans les Bouches du Rhône.

¹⁵ En 2011-2012, le nombre attendu de stagiaires est égal à 50% de celui constaté en 2010-2011. Mais ce pourcentage moyen traduit mal la réalité des chiffres : ainsi dans l'académie de Bordeaux par exemple si la Gironde voit son effectif de PES passer de 137 à 65, le Lot et Garonne en attend 5, contre 61 cette année.

¹⁶ La réservation de supports au premier ou même au second mouvement peut dans certains contextes tendus ne pas paraître opportune.

¹⁷ Existe-t-il une brigade de formation continue ? Le remplacement est-il entièrement délégué aux circonscriptions ?

¹⁸ Formation « statutaire » des titulaires en première ou deuxième année d'exercice, formation de directeurs, formation continue à candidature individuelle ou à public désigné...

qui génère une fatigue inutile, ne favorise pas l'ancrage dans une équipe, et rend plus difficile la coordination avec les titulaires des classes¹⁹. L'affectation à l'année sur un poste classe(s) demande le remplacement du professeur stagiaire quelques semaines en début d'année si on prévoit de grouper sa formation à ce moment, ce qui semble le plus adapté pour le premier degré. Mais le professeur stagiaire peut durant cette période de formation anticiper posément sa prise de responsabilité, rencontrer éventuellement ses élèves, et se projeter très concrètement dans sa prise de fonction.

S'il est affecté sur plusieurs compléments de service (dans la même école), ce qui lui permet de faire l'expérience de plusieurs niveaux, le professeur stagiaire peut profiter de ses premières semaines pour rencontrer les titulaires. Dans l'hypothèse où il rencontrerait des difficultés, les titulaires peuvent pallier, et l'aider si besoin à gérer les relations aux parents. Cette modalité d'affectation favorise aussi le travail d'équipe.

S'il est affecté sur une seule classe, ce qui réduit le nombre de préparations et est apprécié à ce titre par les intéressés, le professeur stagiaire ne rencontre en général qu'un seul niveau²⁰ mais il fait l'expérience d'une plus grande responsabilité : c'est formateur, mais il y a une prise de risque plus importante.

Les difficultés signalées sont très peu nombreuses et la plupart du temps liées à une insuffisance caractérisée de travail ou à la situation personnelle

Dans tous les départements, les stagiaires ont fait l'objet d'une attention et d'un suivi individualisé de grande qualité. Ceux qui ont semblé éprouver des difficultés à assurer la prise en main de leurs classes en responsabilité ont été rapidement repérés et ont bénéficié d'un accompagnement renforcé, allant de l'augmentation du rythme des rencontres avec leur tuteur ou des visites par un formateur à des propositions de formations complémentaires dans le cadre de la circonscription ou du département²¹.

Quelques démissions sont signalées, mais elles sont toujours liées à des problèmes personnels ou à la prise de conscience d'un manque d'aptitude ou d'intérêt pour le métier.²²

Interrogées sur le nombre de stagiaires repérés comme fragiles, toutes les académies présentent des chiffres très faibles²³. Dans la plupart des cas, le renforcement de

¹⁹ Le cas typique est celui du poste constitué des compléments de service de plusieurs directeurs.

²⁰ Sauf si la classe est multi-niveaux.

²¹ Ex : « deux stagiaires ont été signalés en difficulté pour un travail de préparation insuffisant et une gestion de classe déficiente. Ils ont fait l'objet de visites complémentaires par les directeurs d'école d'application et les conseillers pédagogiques de circonscription. Ces mesures complémentaires ne suffisant pas, à ce stade, l'hypothèse de renouvellement est forte. » (Bordeaux)

²² Ex : « La stagiaire a reconnu s'être trompée de voie et souhaite passer des concours administratifs » (Toulouse).

« Une enseignante stagiaire fragilisée par des problèmes personnels vient d'être placée en congé pour une durée qui pourrait mettre en cause sa titularisation cette année » (Vaucluse).

« Un stagiaire, en détachement, a démissionné après avoir pris conscience qu'il n'avait pas d'appétence pour le métier d'enseignant » (Besançon).

« Le démissionnaire a assez vite compris qu'il n'était pas fait pour le métier d'enseignant » (Grenoble)

²³ En l'absence de toute « norme » la notion de « difficulté » reste floue et les chiffres donnés sont assez difficiles à interpréter. La comparaison avec la situation de l'année précédente semble alors l'indicateur le plus fiable. Ainsi « Sur les 278 professeurs des écoles stagiaires, des difficultés marquées dans l'exercice du métier n'ont été observées et signalées que pour 8 stagiaires, soit un taux de 0,36 %, ce qui situe les lauréats du CRPE 2010 parmi les promotions assez peu problématiques. » (Grenoble) ou encore :

l'accompagnement est jugé efficace et c'est ainsi que les prévisions de non titularisation sont inférieures partout aux constats de l'année précédente. Ce constat fait naître le sentiment très positif d'avoir « réussi » un pari difficile.²⁴

Un potentiel d'accompagnement et de formation professionnelle très important qui demande à être réorganisé

Le premier degré est historiquement riche en ressources de formation et les inspecteurs d'académie se sont attachés à les mobiliser cette année autour d'une démarche la plus cohérente possible, pour l'accompagnement à l'entrée dans le métier de cette nouvelle génération de professeurs des écoles stagiaires :

- les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF²⁵) souvent tuteurs des professeurs stagiaires mais aussi maîtres d'accueil pour le stage d'observation et de pratique accompagnée de début d'année ou encore formateurs dans le cadre de formations spécifiques sous la responsabilité de l'Éducation nationale ou dans le cadre de l'IUFM ;
- les professeurs des écoles titulaires qui, sur la base du volontariat et en accord avec les IEN, assurent les fonctions de maîtres d'accueil des stages d'observation et de pratique accompagnée ;
- les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) statutairement impliqués dans le processus d'évaluation et souvent impliqués dans le suivi de l'année de stage²⁶ ;
- les conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux qui, sous la responsabilité de l'IEN ou de l'IEN-adjoint, assurent des visites formatives et/ou évaluatives ;
- les directeurs d'écoles d'application (DEA), souvent présents dans les groupes de suivi dont ils assurent parfois la régulation aux côtés de l'IEN et qui interviennent dans les formations dans le cadre de l'IUFM ;
- les directeurs d'école parfois impliqués dans le cadre de la formation²⁷ et qui jouent dans tous les cas un rôle important pour l'accueil du PES dans l'école et les relations avec les familles ;
- les professeurs d'IUFM enfin, impliqués dans la formation, mais parfois aussi dans le suivi-conseil ou même dans l'évaluation.

La mise en synergie de toutes ces compétences ne va pas sans quelques difficultés et dans la nouvelle organisation de la formation, qui demeure imparfaitement expliquée et comprise, les différents acteurs de la formation du 1^{er} degré s'interrogent sur leurs rôles respectifs et leurs positionnements complémentaires. En effet, les jeux de position et de rôle sont complexes entre les maître-formateurs qui sont conduits à trouver un nouvel équilibre entre employeur et

« Sur 64 professeurs des écoles stagiaires, 5 sont actuellement considérés comme en difficulté importante. Ces chiffres ne sont pas plus importants que les années précédentes. Les manquements observés relèvent d'une absence d'implication réelle dans le métier, des préparations insuffisantes ou inexistantes, une mauvaise maîtrise de la classe, et pour deux cas une posture générale laxiste par manque de travail. Ces stagiaires font l'objet d'un suivi renforcé de la part des équipes. Ils reçoivent des conseils oraux et écrits » (Limoges)

²⁴ Les IG correspondants de l'académie de Versailles, qui ne compte que 4 démissions pour 817 stagiaires, notent par exemple : « Ce résultat, qui n'était pas évident, a été acquis grâce à une forte mobilisation de l'académie, au niveau rectoral, départemental et des écoles d'accueil. »

²⁵ Encore parfois désignés par l'acronyme IMF (pour instituteur maître formateur)

²⁶ Responsabilité d'un groupe de suivi au niveau de la circonscription ou inter-circonscriptions ; élaboration des réponses aux difficultés lorsqu'elles sont constatées ; implication éventuelle en formation continue.

²⁷ A la Martinique les stagiaires ont été affectés en surnombre auprès de directeurs volontaires

IUFM, les DEA qui perçoivent que les écoles d'application et leur implantation sont vouées à une profonde et rapide métamorphose, les CPC que la proximité avec l'IEN fait percevoir comme plus évaluateurs que formateurs mais qui ont un rôle majeur à jouer dans un continuum de formation et les professeurs d'accueil dont le rôle auprès des stagiaires est déterminant mais qui ne disposent ni de décharge de service, ni de l'indemnité, ni surtout de la légitimité symbolique donnée par le CAFIPEMF²⁸ ce qui les conduit à répéter qu'ils ne sont pas « formateurs ».

Les professeurs stagiaires eux-mêmes peinent à dire avec certitude le rôle de chacun. La multiplication des visites évaluatives aurait même tendance à les déstabiliser²⁹. Et, dans bien des cas, peut-être parce qu'il a été le « premier » maître rencontré ou peut-être parce qu'il n'est aucunement impliqué dans l'évaluation, c'est le maître d'accueil temporaire qui l'a accueilli dans sa classe en début d'année que le professeur stagiaire sollicite en cours d'année lorsqu'il a besoin de conseils.

Dans un tel contexte, des initiatives prises par un certain nombre d'académies paraissent intéressantes : beaucoup, comme l'académie de Caen, ont cherché à donner à la concertation entre les différents acteurs un cadre formalisé en constituant des « équipes de suivi » chargées d'un groupe de professeurs stagiaires³⁰ ; d'autres sont allées beaucoup plus loin en cherchant à inclure aussi la formation initiale dans le champ des groupes : c'est par exemple le cas de l'académie de Lyon³¹.

Dans tous les cas, le travail engagé a également pour fonction secondaire de surmonter les états d'âme de telle ou telle catégorie de formateurs de terrain inquiets de leurs nouvelles missions, en les engageant dans une réflexion collective et dans la mise en place d'un dispositif original, adapté aux nouveaux équilibres de la formation.

L'enjeu en effet paraît important. Et des inspecteurs d'académie notent à juste titre que l'action déterminante conduite par les IEN pour mettre en place les nouvelles modalités d'accompagnement et de formation ne doit pas les conduire à monopoliser la formation professionnelle en reconstituant dans chaque circonscription avec « leurs conseillers » et leurs ressources de mini-centre locaux de formation. Au contraire, l'organisation de la formation professionnelle se doit de favoriser les échanges et la complémentarité entre les apports de l'université et ceux des cadres et des formateurs de terrain, et il serait dangereux de s'enfermer dans une approche qui limiterait les apports aux professeurs entrant dans le métier aux seuls apports dispensés par des « formateurs employeurs » (IEN, CPC, PEMF, DEA....), pour au moins deux raisons.

La première est qu'une telle orientation risque de conduire à moyen terme à une situation vite intenable où de jeunes professeurs à bac + 5 ne seraient encadrés que par des professionnels sans lien avec l'université et ne disposant, le plus souvent, que d'un niveau de formation universitaire inférieur.

²⁸ Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

²⁹ Un professeur stagiaire : « *Mon CPC me dit quelque chose (tout va bien), mon IMF autre chose (tout le contenu, la durée, ne vont pas), et l'IUFM autre chose encore.* »

³⁰ La composition de l'équipe peut varier, mais en général on y trouve un IEN, un ou plusieurs tuteurs, des conseillers pédagogiques, et des directeurs d'école d'application. Parfois aussi des professeurs d'IUFM.

³¹ Au nombre de cinq ou six par département, les « pôles de formation » regroupent différents types de formateurs et ont pour objectif de créer les conditions d'un accompagnement collectif des stagiaires aussi bien en formation initiale qu'en formation continue ; ils envisagent le continuum de formation depuis les stages étudiants jusqu'au suivi des néo-titulaires (ex : T1 et T2).

La seconde est que, si les enseignants des écoles intégrées aux universités perdent tout contact avec les enseignants en prise directe avec la réalité du terrain, ils perdront aussi progressivement les compétences nécessaires à la formation des étudiants se destinant au professorat : c'est la qualité même du recrutement qui serait en danger.

Dernier enjeu de cette restructuration de la formation, la mise effective à disposition des services académiques du potentiel remarquable que constituent les décharges des maîtres formateurs (PEMF).

Remarquons d'abord qu'au mois de mars de l'année 2011 toutes les académies ne sont pas encore en capacité de préciser le service des PEMF pourtant placés sous l'autorité des inspecteurs d'académie par la circulaire du 13 juillet 2010.

Concrètement, ce service doit être défini par une convention entre le recteur et les universités précisant, dans sa partie principale ou en annexe, les conditions de la mise à disposition d'heures PEMF à l'université, ainsi que par le chiffrage en heures des services rendus à l'autorité académique par le PEMF³².

Or ces conventions ont été passées tardivement – le plus souvent après la rentrée – et dans certaines académies ne sont même pas encore signées au mois de mars. Pris par d'autres urgences, n'appréhendant pas encore très bien la charge exacte de travail que représente chacune de ces nouvelles tâches, encore en train d'inventer la nouvelle formation et sans doute aussi peu pressés de courir le risque d'aller au conflit avec des maîtres formateurs inquiets de leur devenir en début d'année scolaire, les services des IA n'ont pas toujours chiffré en heures les différentes missions assignées aux PEMF ni défini de manière très précise ces missions. Ainsi par exemple le tutorat d'un PES consiste en général en un certain nombre de visites mais aussi en des temps de travail avec leur stagiaire, en nombre et en durée qui peuvent être très variables et qui cette année sont encore souvent laissés à la seule appréciation du maître formateur.

Si l'on peut comprendre que la parution tardive des textes ait retardé l'organisation et la régulation par les IA du service des maîtres formateurs, on s'étonne en revanche de constater qu'à la fin du deuxième trimestre rien n'a été mis en place dans beaucoup d'académies pour pouvoir au moins faire un bilan des différentes interventions et se mettre en ordre de marche pour l'année prochaine³³.

Dans ces conditions, compte tenu du très faible nombre de départements effectivement en mesure de fournir un décompte précis de heures effectuées par les maîtres formateurs dans le

³² Circulaire du 13 juillet 2010 : « ...Il [Le maître formateur] exerce l'ensemble de ses activités de formateur sous l'autorité de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale.

Le maître formateur a vocation à intervenir à plusieurs niveaux :

- l'accueil dans les classes d'étudiants lors des stages d'observation et de pratique accompagnée ou, le cas échéant, de professeurs stagiaires ;
- l'accompagnement et le suivi des étudiants effectuant un stage en responsabilité ;
- le tutorat d'un ou plusieurs professeurs stagiaires ;
- l'élaboration et la réalisation de certaines activités entrant dans le cadre de la formation initiale en vertu de conventions passées entre le recteur et l'université, comme dans celui de la formation des professeurs des écoles stagiaires et de la formation continue. »

³³ La situation du département du Nord où, malgré l'action des responsables académiques, les nombreux PEMF, concentrés autour des centres IUFM, demeurent encore faiblement impliqués dans le nouveau dispositif de formation des PES, est illustrative de cet enjeu.

cadre de leur décharge de service, il semble difficile d'affirmer aujourd'hui que, comme le veut la circulaire du 13 juillet, tous les inspecteurs d'académie ont le plein contrôle du service des maîtres formateurs.

Des formations complémentaires dont l'organisation et le contenu mériteraient d'être revus

Les formations complémentaires ont le plus souvent été assurées selon un schéma académique, pour leur plus grande partie par l'IUFM, pour des périodes de trois à huit semaines réparties en deux à quatre périodes. Mais d'autres organisations ont aussi été relevées, qui associent courtes périodes à l'IUFM avec des formations « filées » ou des animations en circonscription³⁴. En résumé, du point de vue organisationnel les différences sont plus faciles à pointer que les points communs !

Les formateurs sont des professeurs d'IUFM ou des PEMF pour les formations dispensées à l'IUFM, les premiers assurant plutôt les formations didactiques théoriques et les seconds les formations plus pratiques, mais lorsque la formation est dispensée en circonscription ce sont souvent les conseillers pédagogiques qui sont le plus impliqués.

Le mode d'élaboration du cahier des charges donne également lieu à des pratiques différentes, allant de cadrages très structurés par le recteur³⁵ ou les inspecteurs d'académie³⁶ à des situations où ce sont les professeurs de l'IUFM qui élaborent la commande qu'ils se passent.³⁷

Quelques rares académies font état d'une satisfaction des stagiaires qui jugent positive la complémentarité entre les approches théoriques et réflexives des formateurs de l'IUFM et les apports pratiques et concrets des PEMF.³⁸ Mais dans la majorité des cas les apports didactiques assurés par les IUFM font l'objet de réserves ou d'approches mitigées de la part des professeurs stagiaires.³⁹ On retrouve dans leurs propos les habituels reproches portant sur des contenus trop théoriques, trop déconnectés des enjeux quotidiens de la classe ainsi que le grief de redites des cours présentés lors de la préparation du CRPE. En écho, des formateurs expriment le regret que les stagiaires n'investissent pas davantage la formation de fond, se limitant trop à la recherche du « clé en main ».

Les termes de ce débat sont bien connus. Ils prennent sans doute cette année une vitalité nouvelle du fait que les stagiaires en pleine responsabilité sont particulièrement en recherche

³⁴ Trois situations pour illustrer cette diversité : A Besançon : 1 à 2 semaines de stage selon les départements, complétées par des animations en circonscription. En Guyane : 2 semaines en juillet complétées par un accompagnement en circonscription, les formations prévues dans le cadre du PAF n'ayant pas pu être réalisées faute de moyens de remplacement. Dans l'académie de Nantes, chaque département a un dispositif différent mais le Maine et Loire propose par exemple 12 jours en alternance sur 6 semaines...

³⁵ Comme à Créteil où « L'académie s'est clairement positionnée comme le pilote du dispositif de formation, l'IUFM étant son « prestataire privilégié ».

³⁶ Comme dans l'académie de Reims, où par ailleurs les différences d'approche d'un inspecteur d'académie à l'autre ont fait que les différents groupes de professeurs stagiaires ont bénéficié de formations différentes.

³⁷ Comme dans l'académie d'Orléans-Tours où l'harmonisation des contenus de formation dispensés sur les six sites a été assurée par les universités ou à Nice où les professeurs d'IUFM participent à la rédaction du cahier des charges.

³⁸ C'est le cas notamment dans l'académie d'Aix-Marseille.

³⁹ C'est le cas, entre autres académies, à Bordeaux, Créteil, Dijon, Grenoble, Montpellier, Orléans-Tours, Reims...

d'efficacité à court terme alors que les contenus des formations dispensés par les IUFM sont encore très semblables à ceux proposés précédemment aux PE2.

Par contraste, la formation assurée par les tuteurs ou les conseillers pédagogiques dans le cadre de l'accompagnement des professeurs stagiaires et des visites formatives est unanimement appréciée par les stagiaires rencontrés et si regret il y a, c'est que ces temps d'échanges ne soient pas plus nombreux, plus longs et mieux institutionnalisés.

Ces temps de formation personnalisée réalisent un compromis voire une complémentarité entre la pratique et la théorie, entre l'opérationnel et la prise de distance. *Une orientation intéressante de la formation pourrait consister à donner à la relation stagiaire-tuteur une dimension formative plus explicite en réservant dans le cadre du tutorat des temps conséquents pour des rencontres formalisées. Associée à des temps de formation théorique de niveau universitaire, dont les contenus redéfinis et mieux adaptés aux besoins de cette nouvelle génération de stagiaires répondraient à un cahier des charges académique précis, la relation tuteur-stagiaire pourrait donner sa pleine efficacité.*

En ce qui concerne les contenus théoriques des formations dispensées cette année, deux polarités se dégagent : d'une part les contenus centrés sur les disciplines, la didactique et l'appropriation des programmes et, d'autre part, ceux qui relèvent des savoirs susceptibles d'éclairer la conduite d'un collectif d'enfants et l'action de l'école dans la société. En revanche des thèmes majeurs comme la différenciation pédagogique et les problématiques de l'aide personnalisée ou comme les processus et outils d'évaluation semblent ne pas avoir été traités ou l'avoir été de façon trop marginale. Une véritable analyse des besoins devrait conduire à revoir ces équilibres.

L'évaluation des PES se fait cette année selon des modalités qui respectent plus la lettre du texte que son esprit

Les professeurs stagiaires ont, comme cela a déjà été largement développé, fait l'objet d'un suivi attentif. Ils ont reçu et continuent de recevoir de nombreuses visites⁴⁰, qui ont notamment permis de repérer les fragilités éventuelles. Dans certaines académies ces visites donnent lieu à des rapports qui sont versés au dossier du stagiaire⁴¹. Dans d'autres elles alimentent les échanges lors de bilans intermédiaires et le dossier mis à disposition du jury pour l'évaluation du professeur stagiaire sera essentiellement constitué du rapport du tuteur et de l'avis de l'IEN, auxquels peuvent s'ajouter une ou deux fiches de bilans intermédiaires par l'équipe de suivi. Pour cette première année de mise en œuvre de la réforme, on constate que de nombreuses académies ont opté pour une visite d'inspection systématique par un IEN⁴², d'autres précisant que ces visites n'auront lieu que dans les cas délicats⁴³. Enfin dans certaines académies tous les départements ne suivent pas la même règle⁴⁴.

⁴⁰ Dans le Gers par exemple, les professeurs stagiaires ont reçu une visite par semaine de leur tuteur, et neuf visites par un conseiller pédagogique au 2^e et au 3^e trimestre, auxquelles il faudra ajouter la visite d'inspection de l'IEN.

⁴¹ Aix-Marseille, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Grenoble, La Guadeloupe, La Réunion, La Martinique, Orléans-Tours...

⁴² C'est le cas notamment des académies d'Aix-Marseille, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, La Guadeloupe, La Réunion, Limoges, Nancy-Metz, Nice, Poitiers.

⁴³ C'est le cas notamment des académies de Besançon, Lyon, Orléans-Tours, Rouen.

⁴⁴ C'est par exemple le cas dans l'académie de Grenoble : tous les PES seront inspectés dans l'Ardèche, la Drôme et la Savoie mais les inspections ne sont que « conseillées » en Isère et en Haute- Savoie.

Si l'inspection systématique par un IEN n'est pas contraire au texte⁴⁵ elle ne paraît pas pour autant en respecter totalement l'esprit. Les raisons invoquées par les académies qui l'ont préconisée sont : l'assurance d'une certaine équité (par opposition à une prise de décision fondée uniquement sur des rapports de tuteurs ou d'autres visiteurs aux exigences variables), la plus grande confiance en l'évaluation d'un inspecteur, mais aussi le souhait d'« apaiser les scrupules » de tuteurs qui ont eu du mal à assumer pleinement leur rôle d'évaluateur alors même qu'ils s'étaient toute l'année positionnés comme formateurs et accompagnateurs.

Il est certain qu'en cette première année de mise en œuvre de la réforme de la formation, et alors que toutes les équipes s'engageaient pleinement mais aussi s'interrogeaient sur la pertinence des multiples choix faits en termes d'accompagnement, de formation et d'évaluation, la décision d'une inspection systématique en fin d'année par un IEN avec l'assurance que ce dernier pourrait le cas échéant relativiser des moindres performances en tenant compte de conditions particulières de mise en stage ou de formation, a eu pour effet de rassurer tous les acteurs.

La composition du jury académique est définie par l'article 2 de l'arrêté du 12 mai 2010 : « Il est constitué un jury académique de trois à six membres nommés par le recteur. Le président, le vice-président et les membres du jury sont choisis parmi les inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de circonscription ».

A la fin du mois de mars la plupart des académies avaient défini la composition du jury : le président en est presque toujours un IA-DSDEN⁴⁶, et les autres membres sont choisis parmi les IEN adjoints des autres départements et les IEN CCPD, l'ensemble des départements étant représentés chaque fois que possible⁴⁷. Les IEN adjoints n'étant pas des IEN CCPD, il convient de souligner que les compositions des jurys ne semblent pas conformes à la lettre du texte.

Le suivi des dernières opérations d'évaluation et le fonctionnement des jurys seront effectués par les inspecteurs généraux au cours des mois de mai et juin et seront développés dans une troisième note de suivi de la mise en œuvre de la réforme.

Des perspectives d'évolution en réflexion, mais bridées par la crainte de ne pas anticiper convenablement les recommandations institutionnelles

Dans toutes les académies à ce stade de l'année scolaire l'expérience des mois écoulés est capitalisée, analysée, regardée d'un œil critique. Les points positifs, sources d'une grande satisfaction, sont relevés, mais les marges de progression ne sont pas ignorées. La réduction du nombre de professeurs stagiaires attendus⁴⁸ permet par ailleurs à certains départements d'envisager une modification assez conséquente du dispositif. Beaucoup en tous cas

⁴⁵ Arrêté du 12 mai 2010 Article 3 – « *Le jury se prononce sur le fondement du référentiel de compétences prévu par l'arrêté du 12 mai 2010 susvisé, après avoir pris connaissance de l'avis de l'IEN désigné à cet effet, établi après consultation du rapport du tuteur auprès duquel le fonctionnaire stagiaire a effectué son stage. L'avis peut également résulter, notamment à la demande du tuteur, d'une inspection* ».

⁴⁶ C'est un IGEN qui préside le jury premier degré de l'académie de Créteil.

⁴⁷ Le nombre de membres du jury étant limité à 6, cette condition n'est pas tenable pour l'académie de Toulouse. Parmi les autres académies, quelques exemples de compositions de jurys : en Guadeloupe, IA + IEN adjoint + 4 IEN CCPD. A Rouen (2 départements) : 1 IA-DSDEN (président) + les deux IEN adjoints +3 IEN CCPD. A Orléans Tours (6 départements) : 1 IA-DSDEN (président) + 5 IEN-adjoints.

⁴⁸ Pour le premier degré ce nombre est égal au nombre de postes au concours répartis entre les différents départements, au quel il convient d'ajouter les éventuels renouvellements ou prolongations, mais qui resteront selon toute probabilité d'effectif réduit.

s'engagent dans des évolutions. Mais nos interlocuteurs expriment clairement la crainte de s'engager trop avant, au risque de se trouver en contradiction avec des directives ministérielles à venir.

Sur le terrain, en circonscription comme dans les inspections académiques, les cadres et les responsables de la formation sont en attente des textes de cadrage nationaux.

III. Déroulement de l'année de stage des professeurs du second degré

Des professeurs stagiaires qui font face avec détermination malgré la fatigue née d'une prise de fonction vécue comme rude

Ce sont les termes « fatigués », « exténués », « en état de saturation », « confrontés en permanence à l'urgence du lendemain », « constamment débordés », que l'on retrouve dans pratiquement toutes les notes des inspecteurs généraux pour caractériser la situation physique et psychologique de stagiaires confrontés à une situation de prise de fonction rude qui leur fait dire « qu'ils n'ont pas été ménagés » par la nouvelle organisation de l'année de stage.

Et pourtant, ces stagiaires « font face » avec un grand sens des responsabilités et un engagement que soulignent les chefs d'établissement et les tuteurs.

Près de six mois après leur prise de fonction, on peut constater que le nombre d'abandons ou de situations difficiles est faible et que l'intensité de l'expérience professionnelle vécue, marquée par la pression de l'urgence et la « course au temps », mais aussi appuyée sur les aides et les conseils apportés notamment par les tuteurs, a permis à chaque professeur stagiaire de construire de premières techniques de métier propres à lui permettre d'accomplir sa mission dans des conditions plus sereines.

Globalement les académies notent que les taux de difficultés lourdes signalées ne sont pas plus importants que les années précédentes.

On peut toutefois observer des écarts considérables entre les académies, par exemple entre Nancy-Metz qui affiche un taux de 2,4 %, alors que près de 80 % des PSTG n'avaient pas d'expérience antérieure d'enseignement, et des académies comme Poitiers avec 11,5 % et surtout Paris avec 18,5 % de « cas lourds signalés » (55/296). Par comparaison, l'académie de Créteil, pourtant souvent reconnue comme une des plus difficiles, connaît seulement un taux de 7,9 % (avec toutefois des pointes dans certaines disciplines qui méritent analyse)⁴⁹, celle de Lille, autre académie difficile, un taux de 7 % et celle de Versailles, qui compte quelque 900 stagiaires, un taux de 4,5 %. De tels écarts peuvent difficilement s'expliquer par une distribution inégale des talents des jeunes professeurs ou par les seules différences des situations d'exercice et traduisent plus certainement la variabilité de critères de signalement utilisés dans les académies.

A noter aussi que les différences de situations faites aux professeurs stagiaires selon les académies (allègements divers) ne semblent pas susciter d'appréciations fondamentalement différentes à propos des conditions de mise en stage. Ainsi, les stagiaires de l'académie

⁴⁹ Plus de 60 % de ces difficultés signalées concernent deux disciplines : l'anglais et les sciences physiques.

proposant les conditions les plus favorables à une prise de fonction progressive,⁵⁰ tout en appréciant d'avoir commencé l'année « en douceur », expriment explicitement le souhait que le ½ service s'étende à tout le 1^{er} trimestre et se disent « débordés par l'urgence » dès lors qu'après les congés de Toussaint, ils se trouvent confrontés à l'obligation de faire seize heures de cours par semaine.

La « course contre la montre » pour faire face à l'ensemble des obligations professionnelles et principalement pour répondre à l'urgence de la préparation des cours du lendemain constituait en début d'année la préoccupation centrale et quasi exclusive de tous les stagiaires. Cette thématique du temps et de l'avance suffisante pour ne pas se retrouver contraint de préparer les enseignements au jour le jour demeure présente dans le discours des stagiaires et dans le témoignage des tuteurs.

Le « moment où on peut prendre un peu d'avance » apparaît bien différent selon les situations individuelles et disciplinaires ; pour certains ce moment est venu dès les congés de Toussaint, pour d'autres il a fallu attendre Noël et pour d'autres encore, c'est la période « sans cours » correspondant au stage de regroupement de février-mars qui a été perçue comme l'occasion de « prendre enfin ses quelques séquences d'avance » ! De même, des stagiaires déclarent avoir été conduits, dès les premières semaines, à reprendre pendant un certain temps les préparations que leur proposaient les tuteurs avant de disposer d'une marge de temps suffisante pour pouvoir préparer seuls des séquences.

Même si au bout de six mois, l'expérience aidant, ce stress de l'urgence est moins omniprésent dans le discours des professeurs stagiaires, le souci de favoriser tout ce qui permet de ne pas être contraint de préparer ses enseignements au jour le jour demeure central dans les propos des stagiaires. Ceux qui exercent dans les académies qui ont fait le choix d'associer ORS sans allègement et formation filée sur journée banalisée se ressentent placés dans la situation la plus contraignante, sans moment de pause et vont même jusqu'à suggérer que cette journée ne soit pas placée le jeudi mais le vendredi pour laisser le temps de fin de semaine pour préparer les cours.⁵¹

Ainsi, connaître le plus tôt possible avant la rentrée les classes et niveaux attribués est aux yeux de stagiaires un élément déterminant pour ne pas se trouver les premiers jours, qui comptent tant dans le positionnement vis-à-vis des élèves, dans une situation très démunie en matière d'activités précises et adaptées à proposer aux classes. En outre, on peut remarquer que parmi les deux principales préoccupations habituellement exprimées par les professeurs débutants, à savoir imposer son autorité aux élèves et notamment aux classes les plus turbulentes, et pouvoir programmer son enseignement en étant en capacité d'anticiper dans le temps l'organisation des séquences, séances avec les plans, supports et activités correspondantes, c'est incontestablement cette seconde préoccupation qui s'affirme comme dominante.

L'allègement de la charge de travail demeure la demande prioritaire des professeurs stagiaires alors même qu'ils témoignent d'une réelle conscience du coût que représente toute réduction, même modeste, d'un « plein temps » et d'une connaissance assez exacte des différences d'organisation entre académies au sujet des aménagements des ORS. La solution qui consiste

⁵⁰ L'académie de Clermont-Ferrand qui a allégé l'ORS de deux heures hebdomadaires et n'a fait effectuer qu'un demi-service de la rentrée aux congés de Toussaint tout en proposant, outre les regroupements du vendredi, un stage continu de deux semaines en février.

⁵¹ C'est le cas, par exemple, dans l'académie de Rennes.

à associer une organisation filée de la formation sur des journées banalisées avec un service complet leur paraît la solution la plus « pénalisante » car elle conduit à surcharger toutes les semaines de l'année scolaire sans offrir le moindre créneau pour effectuer préparations et corrections.

Les conditions spécifiques d'exercice ont conduit les stagiaires 2010-2011 à se construire assez rapidement des procédures et démarches permettant de « faire face ». Au milieu de l'année scolaire, les urgences les plus vives s'étant quelque peu apaisées, des stagiaires s'interrogent sur la validité des techniques professionnelles qu'ils ont commencé à se forger. Le « *je ne sais pas faire* » du début d'année a fait place un « *je fais, mais sans être sûr que je fais bien* »⁵² et s'accompagne du regret que cette formation « en situation » soit de nature à installer des procédures adaptatives sans donner réellement confiance dans l'acquisition de compétences professionnelles. Qu'il s'agisse de cette professeure de lettres qui apprécie, au nom de l'allègement de sa charge de travail, de n'avoir eu que des 6^{ème} mais déplore que cela ne la prépare pas à la diversité des niveaux qu'elle va rencontrer dès l'année prochaine ou de ce professeur de mathématiques, affecté dans un lycée de centre ville, qui s'anticipe comme démuni s'il vient à être affecté à la rentrée prochaine dans un collège difficile, on est en présence de questions qui, à la fois expriment une inquiétude et témoignent d'un haut niveau de réflexion sur la différence entre adaptation à l'emploi et formation au métier.

Pour les prochaines promotions d'étudiants et de stagiaires, la construction progressive des compétences professionnelles sur au moins trois ans, donc permettant de découvrir plusieurs niveaux d'enseignement, devrait permettre d'apporter des réponses à ces difficultés.

Emergence du « tuteur » : du refus de la fonction à la reconnaissance par les stagiaires de la contribution décisive à leur année de formation

« *L'apport du tuteur est l'élément clef sans lequel on n'y serait jamais arrivé* » est une formulation qui peut résumer les appréciations majoritaires des professeurs stagiaires. Les stagiaires insistent sur « *l'importance du soutien didactique, pédagogique mais aussi moral que représente la présence du tuteur au quotidien même si le manque de temps est encore fortement souligné* », cette remarque du correspondant académique de Toulouse résume la teneur des appréciations formulées six mois après la mise en place du tutorat.

Dans les faits l'opposition de principe a vite fait place à la solidarité professionnelle et malgré différentes difficultés de mise en œuvre,⁵³ le dispositif du tutorat et l'action du tuteur sont, en général, appréciés très positivement par les professeurs stagiaires. Le tutorat est situé par la majorité des stagiaires comme « le premier point fort » de leur année et le dispositif le plus important. Par delà, les différences liées soit aux conditions matérielles (tuteurs extérieurs à l'établissement et dans un autre type d'EPL, difficulté pour concilier les emplois du temps), soit à l'investissement individuel de tel ou tel tuteur, les stagiaires soulignent la qualité de l'aide apportée, son caractère indispensable et insistent sur l'engagement des tuteurs auprès d'eux, engagement jugé intéressant mais très chronophage aussi bien par les stagiaires que par les tuteurs eux-mêmes.

⁵² Position résumée par une stagiaire lors d'un regroupement par la formule « cette année a permis que je devienne consciemment incompétente ».

⁵³ Refus de la fonction, marginalisation des professeurs qui acceptaient la fonction par des membres de l'équipe pédagogique, tuteurs choisis dans un autre établissement, non compatibilité entre les emplois du temps du stagiaire et du tuteur qui ont été signalés dans la note de novembre.

Le fonctionnement du tutorat suppose toutefois plusieurs conditions dont les plus fondamentales sont les suivantes :

- La compatibilité des emplois du temps offrant assez de plages décalées pour des visites réciproques mais aussi des créneaux communs sans cours pour permettre des séances de travail ;
- Une priorité donnée à la proximité ; confier la fonction de tuteur à un professeur exerçant dans un autre établissement n'est pas une solution satisfaisante. Elle est certes inévitable dans les cas où le stagiaire est le seul de sa discipline ou de sa spécialité dans l'établissement, mais, même dans ce cas, il apparaît que l'association d'un « tuteur métier » dans l'établissement d'exercice avec un « tuteur discipline » dans un établissement voisin constitue une organisation féconde. Cette année, la difficulté de la mobilisation des tuteurs et les refus collectifs affichés par certains établissements ou certaines disciplines ont contraint à mettre en place une importante proportion de tuteurs « externes », notamment dans certaines disciplines.⁵⁴ En outre, les corps d'inspection ont parfois privilégié le choix d'un professeur à l'expérience connue et reconnue par eux mais exerçant dans un autre établissement à la validation de professeurs de l'établissement d'affectation du stagiaire, volontaires et proposés par les chefs d'établissement. Mais, l'expérience semble montrer que l'apport d'un tuteur nouveau qui exerce dans l'établissement est souvent plus appréciée que l'action d'un expert reconnu mais exerçant dans un établissement distant.
- La prise en compte de la double attente des stagiaires vis-à-vis de leur tuteur : attente d'écoute et d'aide et attente de compétences professionnelles. Le tuteur doit construire une relation de compagnonnage attentif à toutes les dimensions des conditions de travail du stagiaire mais aussi apporter des conseils et des outils opérationnels, « *il doit m'aider sans me juger en permanence* » et « *il doit savoir former* ».
- La clarification du rôle du tuteur dans le processus de suivi et d'évaluation de l'année de stage. L'arrêté du 12 mai fait du rapport du tuteur un des éléments parmi d'autres sur lesquels doit s'appuyer le jury académique. Et même quand les académies se sont en général attachées, dans les documents qu'elles ont élaborés, à bien distinguer les « rapports » faits par les tuteurs des « avis » donnés par les personnels d'encadrement (chefs d'établissement et inspecteurs), cette dimension évaluative de la fonction du tuteur a un impact sur la nature de la relation entre le stagiaire et son tuteur, conduisant notamment des stagiaires à ne pas oser faire part à leur tuteurs de leurs difficultés, de leurs doutes, voire de leurs besoins. L'explicitation dès le début de l'année de stage du rôle exact du tuteur dans l'évaluation, appuyée sur des documents simples et clairs et associée à des procédures et circuits propres à garantir la transparence des appréciations⁵⁵ doit permettre de lever une part importante des incertitudes et des flous qui perturbent la relation stagiaire-tuteur.

En outre, par delà ces constats et ces analyses, il importe de prendre en compte les différences de mise en œuvre et les nuances dans les appréciations.

Des académies connaissent encore des difficultés pour assurer le tutorat. C'est notamment le cas dans la partie ouest, sud-ouest du territoire ; à Rennes, où il a longtemps manqué 20 % de

⁵⁴ 26 % à Créteil (dont 36 % en anglais, 34 % en EPS, 27 % en sciences physiques, 23 % en histoire-géographie mais 0 % en lettres), 33 % à Lyon, 45 % à Paris.

⁵⁵ Comme le « visa » du stagiaire sur les différents écrits (« rapports » ou « avis ») communiqués en cours d'année aux instances chargées de préparer le jury académique.

tuteurs et où des difficultés persistent en histoire-géographie, à Nantes où il y avait encore début mars des stagiaires sans tuteur en anglais et en mathématiques, à Poitiers qui a longtemps dénombré 16 % de stagiaires sans tuteurs (47/287) et, d'une certaine façon à Bordeaux, où si le tutorat est assuré, il se déroule parfois dans un climat relativement froid et tendu entre les tuteurs et les stagiaires. Par un curieux phénomène d'opposition géographique, difficilement explicable, le tutorat est plutôt pointé comme un élément certes difficile à organiser mais positif dans les académies de la frange est : Strasbourg, Besançon, Dijon, Lyon, Grenoble et Aix-Marseille !

Des différences de fonctionnement du tutorat apparaissent entre collèges et lycées ; dans les collèges les relations de collègue à collègue se construisent assez facilement alors qu'en lycées subsistent des relations plus fortes de dépendance et de hiérarchie entre « celui qui sait et qui juge » et « le débutant ».

Alors que le 1^{er} degré connaît une certaine dimension collective dans les actes de compagnonnage professionnel, le second degré se trouve plutôt confronté à deux écueils : l'abandon (le tuteur absent) ou l'enfermement dans un tête-à-tête exclusif avec un seul tuteur (conseiller et juge à la fois). A cet égard, on peut remarquer que la modalité consistant à partager la fonction de tuteur entre deux professeurs, soit pour répondre à la situation d'un support avec complément de service pour le stagiaire, soit, plus encore, par choix volontaire de professeurs souhaitant partager la charge de tutorat (et l'indemnité afférente) apparaît comme particulièrement intéressante. Là où elle est mise en œuvre, elle est généralement appréciée aussi bien par les stagiaires que par les tuteurs. Les premiers se disent à la fois enrichis et « décomplexés » par les analyses, les points de vue, et des conseils qui sont parfois différents⁵⁶ et les seconds mettent l'accent sur les apports d'une situation qui permet de « croiser regards, analyses et appréciations » et qui par là même s'avère fort enrichissante sur le plan professionnel.

Le tutorat dans le nouveau dispositif n'est pas une activité de même nature que celle mise en œuvre par le « conseiller pédagogique » dans le dispositif précédent : il demande une prise en charge plus globale qui est perçue comme telle par les tuteurs qui disent que la charge est plus lourde. Mais il n'est pas certain que la nouveauté du rôle soit réellement comprise ; nombres de tuteurs se sentent conduits à faire deux choses à la fois : donner des conseils pratiques, transmettre leurs routines efficaces et s'efforcer de fournir apports réflexifs voire conceptuels du type de ceux conduits par l'IUFM. L'action du tuteur formateur est plus globale et plus intégrée, elle s'enracine dans les choix pratiques mais toujours mis en perspective en fonction d'objectifs plus généraux et de fondements didactiques plus réfléchis.

Il apparaît comme tout à fait essentiel que cette évolution de la fonction de « conseiller pédagogique » vers celle de « tuteur formateur » soit accompagnée par un important effort de formation des tuteurs. Plusieurs académies ont engagé ce processus, il doit être poursuivi, généralisé et enrichi grâce à l'expérience de cette 1^{ère} année de fonctionnement.

⁵⁶ Même si tel ou tel stagiaire se déclare « perturbé » par le fait que ses deux co-tuteurs n'aient pas la même approche et ne soient pas d'accord sur les conseils à donner pour faire cours.

L'action du chef d'établissement dans l'accueil, l'intégration et la formation des professeurs doit être réaffirmée et développée

Décisif dans l'accueil, déterminant dans l'organisation des services, fondamental dans le suivi, statutaire dans l'évaluation, le rôle des chefs d'établissement est aussi important dans la formation des stagiaires. Chaque fois que les chefs d'établissement se sont impliqués dans leur accompagnement, les stagiaires ont apprécié leur intervention, qu'il s'agisse de rencontres régulières destinées à faire le point sur le déroulement de l'année (comme à Aix-Marseille), d'apports ciblés sur le système éducatif, le fonctionnement des EPLE⁵⁷ voire d'éclairages plus administratifs et juridiques sur les droits et obligations des fonctionnaires ou même encore de l'observation suivie de conseils dans les classes lors de séquences (avec l'aval du professeur stagiaire).

Pour que le rôle des chefs d'établissement dans la prise en charge des fonctionnaires stagiaires ne tende pas, progressivement, à se limiter à l'accueil initial et à la contribution à l'évaluation finale du stage, il apparaît particulièrement important que leur implication active dans la formation des stagiaires soit rappelée et encouragée par les impulsions nationales et académiques.

Le poids de la charge de travail pour les classes induit chez les stagiaires une forte exigence vis-à-vis de la pertinence et de la juste adaptation des contenus et des moments de formation

Le poids de travail nécessaire pour la préparation des cours et la correction des travaux des élèves apparaît là encore comme l'élément central dans l'expérience des professeurs stagiaires. Il se traduit par une attitude très comptable de leur temps qui conduit à une attente ciblée vis-à-vis des moments de formation : il faut qu'ils soient denses et utiles sinon les stagiaires préfèrent se consacrer à la préparation de leurs cours ou à des tâches professionnelles qu'ils vivent comme plus urgentes. Cette réceptivité sélective engendre une forte exigence vis-à-vis de la qualité de la formation mais aussi de son caractère immédiatement réinvestissable.

De façon très générale les formations dans les disciplines sont appréciées (avec des nuances locales selon les disciplines) et celles portant sur les thèmes transversaux le plus souvent critiquées. Cette polarité recoupe assez fréquemment la différence entre formations organisées par les formateurs académiques sous la responsabilité des corps d'inspections des différentes disciplines ou spécialités et celles organisées par l'université et l'IUFM. D'où une tonalité fortement critique des premiers bilans de formation dans les académies où la part transversale représente $\frac{3}{4}$ du temps.

Dans cette optique sont ainsi critiqués avec vivacité et parfois humour :

- Les apports complètement décalés par rapport au moment opportun et aux besoins des stagiaires dans l'avancement de leur année, comme, par exemple, des interventions sur « la tenue de classe » réalisées au mois de novembre,⁵⁸

⁵⁷ Avec invitation à assister, en tant qu'observateur, au conseil d'administration et aux diverses instances consultatives de l'EPLE.

⁵⁸ Sans parler de certains supports vidéo qui ont eu au moins le mérite de susciter les critiques humoristiques des stagiaires dans une année dans l'ensemble lourde et parfois rude.

- Les « grand-messes » sur des thèmes généraux étrangers aux préoccupations des stagiaires qui « ne passent la rampe » qu'en fonction de l'exceptionnelle personnalité des intervenants mais qui sont sévèrement critiquées dès lors que les stagiaires perçoivent que leur programmation tient plus aux priorités ministérielles du moment qu'aux besoins des formés (les conférences sur l'histoire des arts citées dans plusieurs notes illustrent typiquement cette situation)
- Les échanges et analyses de pratiques au cours desquels les participants exposent leurs difficultés et les solutions qu'ils ont tenté d'y apporter sont quant à eux tantôt perçus comme des moments intéressants en raison du caractère concret et ouvert des situations travaillées tantôt comme une perte de temps dans un exercice qui relève du style d'échanges des alcooliques anonymes.

Cette tension entre le temps pour la conduite de ses classes et la formation est au cœur des très sévères critiques formulées dans plusieurs académies⁵⁹ à propos de l'organisation de regroupements de formation de plusieurs semaines dans les périodes de février-mars ou mars-avril (modalité la plus souvent associée à un remplacement par un étudiant de M2, effectuant un stage en responsabilité).

Les stagiaires appréhendent la rupture avec leurs classes que représentent les quatre semaines de formation massée (et souvent davantage dans la mesure où ces périodes intègrent les congés d'hiver). Ils trouvent qu'il est assez frustrant de devoir partir plusieurs semaines en stage au moment même où ils ont l'impression « d'avoir pris les choses en main » et trouvé le bon rythme et le bon régime dans leur relation avec leurs classes, période qui est aussi souvent celle de conseils de classes importants pour le parcours des élèves. Ils sont assez nombreux à avouer se sentir « coupables » d'une sorte d'abandon de leurs élèves et souhaitent que le passage de relais aux étudiants de M2 ou aux vacataires qui les remplaceront puisse se faire au mieux, lors de périodes de « tuilage ».

A cet investissement du professeur envers « ses » classes et « ses » élèves, qui constitue une manifestation très positive de son engagement responsable dans le métier, s'ajoutent les légitimes inquiétudes du « stagiaire ». En effet, cette interruption qui entraîne inévitablement une perturbation dans la programmation du travail et dans la nature des relations avec les classes survient alors même que vont avoir lieu les visites d'inspecteurs qui vont être importantes voire décisives pour leur titularisation. Le fait d'être inspectés après une période d'absence aussi longue – ils n'auront pratiquement pas vu leurs élèves pendant deux mois – est source d'inquiétude.

L'opération de « tuilage » entre un jeune professeur stagiaire et un étudiant de M2 apparaît porteuse d'éléments intéressants, même si l'aménagement des modalités de formation va sans doute conduire à son non renouvellement.

En effet, non seulement les professeurs stagiaires, soucieux de leur élèves et de la continuité pédagogique, se sont pleinement investis dans ce travail d'échanges et de coopération avec « leur » remplaçant⁶⁰ (les expressions « ma vacataire » ou « mon M2 », spontanément employées par les stagiaires, sont ici significatives) mais ils ont constitué pour nombre d'étudiants le véritable « référent », celui qui dit ce qu'il faut faire et comment il faut le faire.

⁵⁹ Académies d'Aix-Marseille, Grenoble, Montpellier, Limoges, Lyon, Nice.

⁶⁰ Nombre de professeurs stagiaires ont gardé tout au long des semaines un contact régulier, voire quotidien, avec leur remplaçant ; ils sont souvent revenus lors des conseils de classe en s'attachant parfois à réserver la parole au M2 en charge de la classe après avoir échangé avec lui sur l'appréciation des élèves.

Les professeurs titulaires et les chefs d'établissement ont d'ailleurs souvent noté, parfois avec surprise, l'importance de l'échange d'expérience entre « presque pairs » (l'ancien étudiant devenu professeur stagiaire et l'étudiant souhaitant devenir professeur), soulignant même que les aides venant de professeurs plus expérimentés dans la pratique du conseil pédagogique, n'avaient pas toujours eu la même portée auprès des étudiants que les conseils du stagiaire ; en l'espèce, la proximité d'âge et de cadres de pensée et d'action a joué un rôle facilitateur reconnu par tous. En outre, cette nécessité de transmettre des cadrages pédagogiques à leur remplaçant a constitué pour les professeurs stagiaires une situation formatrice sur le plan professionnel de par la réflexion et la mise en forme qu'elle implique ; une pratique empirique qui est tenue de se transmettre à un autre est nécessairement conduite à se rationaliser !

Des procédures d'évaluation qui se construisent progressivement entre tradition et esprit des textes récents mais qui demeurent souvent ambiguës pour les stagiaires.

Alors même que l'arrêté du 12 mai 2010, en son article 3, ne lie pas l'avis d'un membre des corps d'inspection à une visite directe d'un inspecteur et même qu'une telle visite apparaît comme liée à une demande du tuteur ou du chef d'établissement, d'assez nombreuses académies ont fait le choix explicite d'une inspection systématique de tous les stagiaires.⁶¹ Il s'agissait de garantir des conditions pédagogiquement incontestables et juridiquement égales à tous les fonctionnaires stagiaires et, pour une part, de « dédouaner » les tuteurs d'un poids trop fortement perçu dans le processus d'évaluation.

D'autres académies, nettement moins nombreuses, s'attachant à marquer les différences entre les anciennes procédures et celles indiquées par les nouveaux textes, ont explicitement précisé que les inspections seraient mises en œuvre en cas de difficultés signalées par les tuteurs ou chefs d'établissement.⁶²

Entre ces deux situations, plusieurs académies présentent des situations plus diversifiées où, dans le cadre de procédures nettement organisées en termes de calendrier et d'outils, les modalités d'intervention des différents acteurs du suivi et l'évaluation des stages sont plus ouvertes.⁶³ Selon les disciplines et les spécialités, les inspecteurs ont opté ou non pour des visites d'inspections systématiques, parfois présentées comme des visites conseil même si leur programmation pour la période d'avril ou mai rendait cet affichage peu crédible aux yeux des stagiaires.

Plus globalement, les rôles respectifs des inspecteurs et des tuteurs apparaissent encore souvent ambigus pour nombre de stagiaires. C'est plus particulièrement le cas lorsque au principe affirmé en début d'année selon lequel les inspecteurs ne visiteraient les stagiaires qu'en cas de difficulté signalée par le tuteur ou le chef d'établissement, fait suite le développement de visites (ou d'annonce de visites) d'inspecteurs auprès de stagiaires ne connaissant aucune difficulté. Dans ce paysage variable d'une discipline à l'autre, si plusieurs stagiaires ont trouvé utile la visite de l'inspecteur, de nombreux autres l'ont trouvée extrêmement stressante, notamment dans des disciplines où la dimension d'évaluation ponctuelle l'emportait nettement sur les aspects de suivi et conseil.

⁶¹ C'est le cas en autres dans les académies d'Aix-Marseille, de Créteil, de Nancy-Metz, de Paris, de Poitiers, de Rennes...

⁶² C'est le cas notamment des académies de Besançon et de Rouen.

⁶³ Situations des académies de Grenoble, Lyon, Orléans-Tours, Montpellier.

Et ce ne sont pas les explications parfois données sur l'absence de note d'inspection⁶⁴ et sur l'information de la visite transmise trois jours avant, afin de permettre au stagiaire de ne pas programmer de devoirs sur table ou d'exposés d'élèves, qui sont de nature à convaincre les stagiaires que ces visites n'ont qu'un rôle mineur dans l'évaluation et la titularisation. Dans ce contexte, l'examen des pièces du dossier, et notamment des rapports du tuteur et de l'avis du chef d'établissement, apparaît aux yeux des stagiaires ne plus présenter qu'une valeur d'appui subsidiaire. Il convient toutefois de reconnaître que le nouveau cadre laisse des marges quelque peu floues sur le rôle des corps d'inspection, que l'on tend parfois à cantonner dans une fonction d'ultime recours (quand il faut prendre des décisions difficiles) en raison de leur expertise pédagogique incontestable devant une instance de recours.

Des pistes d'aménagement pour la prochaine rentrée prudentes et pragmatiques

Prenant en compte la nécessité d'une organisation de l'année scolaire suffisamment anticipée (notamment dès lors qu'elle implique une concertation renforcée avec les universités) ainsi que l'esprit nouveau des textes nationaux qui dans leurs indispensables cadrages offrent des latitudes aux adaptations locales, les académies ont entamé dès janvier une réflexion sur l'aménagement du dispositif en s'appuyant sur les premiers éléments de bilan.

Par delà la diversité des situations académiques plusieurs axes communs se dégagent alors :

- Un accroissement des apports pédagogiques et pratiques lors des journées de fin août début septembre dont la durée est plus étendue ;⁶⁵
- Une tendance marquée à réduire les périodes de regroupement longs (surtout au 2^{ème} trimestre) pour proposer des mini regroupements (de deux au trois jours) mieux répartis sur l'année et plus nombreux au 1^{er} trimestre, regroupements faisant appel au dispositif du remplacement de courte durée interne aux établissements ;
- Des abandons du « couplage » entre stage en responsabilité des étudiants de M2 et stage de regroupement des professeurs stagiaires en raison des difficultés d'organisation rencontrées dans les académies qui l'avaient mis en place ;⁶⁶
- Une inflexion des commandes de formation passées au moyen du cahier des charges se traduisant par une réduction des apports transversaux et une augmentation des apports de didactique des disciplines ; cette évolution ne se traduit pas nécessairement par un transfert automatique de la charge de formation des ressources universitaires vers les ressources des professeurs pilotés par les corps d'inspection même si cette tendance peut ouvertement s'exprimer dans certaines académies ;⁶⁷

⁶⁴ La note pédagogique demeurant celle liée au rang au concours.

⁶⁵ Le calendrier 2011 permet d'organiser des activités sur quatre à cinq jours du lundi 29 août à la journée de rentrée des enseignants fixée le vendredi 2 septembre.

⁶⁶ Les écarts quantitatifs entre le nombre d'étudiants engagés dans les stages en responsabilité et le nombre de professeurs stagiaires et les difficultés de remplacement lors de l'hiver ont rendu ce couplage très problématique aussi bien à Lyon qu'à Aix-Marseille et si Grenoble l'a maintenu au prix de la mobilisation de près de 200 TZR et vacataires, pesant alors sur tous les autres besoins de suppléance, l'académie de Strasbourg a fait le choix de renoncer aux actions de regroupement de janvier et mars fondées sur ce schéma.

⁶⁷ A l'appui de cette tendance, s'exprime parfois l'idée, totalement contestable, que si les formateurs universitaires coûtent, les formateurs internes ne coûtent pas alors qu'ils sont soit partiellement déchargés soit rétribués en HSE.

- Des incertitudes marquées sur la possibilité de reconduire les allègements de services consentis en 2010 -2011 : si des académies ont d'ores et déjà annoncé que les moyens disponibles ne leur permettraient pas de reprendre cette disposition,⁶⁸ d'autres prolongent leur réflexion voire examinent la possibilité de passer d'une modalité à une autre, en l'espèce du ½ service jusqu'à la Toussaint à une décharge annuelle.

En tout état de cause ces pistes pragmatiques et prudentes ne pourront se préciser définitivement que dans le cadre des dispositions arrêtées nationalement.

IV Les stages étudiants dans le premier degré

Un cadre institutionnel qui tarde à se mettre en place

A la fin du mois de mars, et alors même que la plupart des stages étudiants de pratique accompagnée ou en responsabilité étaient en cours de réalisation, un certain nombre d'académies n'avaient toujours pas signé de conventions avec leur(s) université(s).

De façon corollaire, pour ce qui concerne les stages étudiants c'est un sentiment général d'impréparation qui domine à la lecture des notes des correspondants académiques, aussi bien du côté des rectorats et des inspections académiques qui ont focalisé leur capacité de travail et d'organisation sur la préparation de l'année de stage des professeurs stagiaires que du côté des universités et de leurs écoles internes.

Pourtant, les deux sujets sont loin d'être étanches l'un à l'autre.

Des stages d'observation et de pratique accompagnée aux modalités diverses mais qui se déroulent sans problème particulier, et des stages en responsabilité qui pourraient être mieux mis à profit pour la formation continue des enseignants

Deux types de stages étudiants étaient cette année proposés aux étudiants : des stages d'observation et de pratique accompagnée chez un maître d'accueil temporaire ou chez un maître formateur⁶⁹, et des stages en responsabilité pour lesquels l'étudiant bénéficie de l'accompagnement par un maître formateur ou un conseiller pédagogique de circonscription. Ces derniers stages sont « prioritairement ouverts aux candidats admissibles ».

Comme cela était prévu par le texte, dans le premier degré les stages étudiants ont dans leur quasi-totalité été réservés aux étudiants inscrits dans les masters de préparation aux métiers de l'enseignement⁷⁰, lesquels prévoyaient une ou deux périodes de stages d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) en M1 mais parfois aussi durant le premier semestre de M2,

⁶⁸ C'est le cas de Bordeaux et très probablement des académies d'Ile-de-France pour lesquelles une harmonisation des dispositions est souvent indispensable.

⁶⁹ Circulaire 2010-102 du 13-07-2010

⁷⁰ Les quelques exceptions mentionnées concernent des stages d'observation et de pratique accompagnée ou en responsabilité offerts à des admissibles au CRPE non inscrits dans un tel master, dans un souci d'équité (préparation de l'oral professionnel) et/ou de qualité de la formation du futur PES en cas d'admission au concours.

ainsi qu'un stage en responsabilité en Master 2^{ème} année. Ce dernier point a été l'objet d'âpres négociations entre d'une part les universités, soucieuses d'offrir à leurs étudiants les stages en responsabilité prévus dans la maquette du master et d'autre part les recteurs, soucieux du coût que représentent ces stages pour le budget académique.

Dans une majorité de cas le compromis trouvé a consisté à offrir aux étudiants non admissibles une possibilité de stage de pratique accompagnée⁷¹. Mais certaines académies comme Bordeaux, Grenoble, Montpellier, Reims ou Versailles ont pu proposer pour cette année du moins des stages à tous les étudiants de master 2, admissibles ou non au CRPE.

La question des étudiants inscrits dans une université d'une autre académie, ou inscrits dans l'académie mais admissibles dans une autre académie, a en général été tranchée dans un sens favorable à l'étudiant, les effectifs concernés étant très faibles.

L'organisation des stages étudiants est en général semblable d'un département à l'autre d'une même académie. Avec quelques exceptions comme Reims ou Toulouse, dont les huit départements proposent des schémas différents.

Pour les stages d'observation et de pratique accompagnée, les IA ont proposé des berceaux de stage aux IUFM, qui ont le plus souvent positionné eux-mêmes les étudiants. Les maîtres d'accueil sont des PEMF ou bien ont été choisis par les IEN parmi les enseignants titulaires, sur la base du volontariat. Tout paraît s'être déroulé sans difficultés majeures, même si les IUFM sont peu diserts sur la place exacte de ces stages dans la formation des étudiants, leur préparation en amont, leur suivi, leur évaluation, ainsi que leur exploitation en aval.

Pour ce qui concerne les stages en responsabilité, plus complexes par essence même puisqu'il s'agit de confier à un étudiant la responsabilité complète d'une classe de jeunes enfants, la formule la plus fréquente est une organisation en deux fois deux semaines, soit quatre semaines au total. Quelques académies cependant proposent une durée plus courte⁷², d'autres proposent un découpage des quatre semaines en trois voire quatre périodes. La formule « stage filé » d'un ou deux jours par semaine ne semble avoir été retenue par aucune académie.

Cependant, au-delà de la disparité des formules, se pose la question du bénéfice tiré par les inspections académiques de la ressource que constituent les stagiaires en responsabilité pour le remplacement des titulaires.

Si quelques départements, faute probablement d'une anticipation suffisante, ont affecté les étudiants dans des classes d'enseignants restant dans l'école « pour accompagner le stagiaire en lui laissant progressivement la main », « pour participer aux activités de soutien » ou encore « en auto formation sur site »⁷³, une majorité d'académies ou de départements ont pu mobiliser ce potentiel pour le remplacement de titulaires en formation continue ou en formation statutaire d'adaptation à l'emploi (stage directeurs, titulaires en première année ou

⁷¹ Aix-Marseille, Besançon, Caen, La Guadeloupe, Limoges, Lyon, La Martinique, Nancy-Metz, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Toulouse ...

⁷² Deux semaines à Aix-Marseille, à Caen, 3 semaines à Versailles.

⁷³ Comme par exemple le département des Bouches du Rhône, ou l'académie de Poitiers,

en deuxième année d'exercice)⁷⁴. D'autres encore ont opté pour des remplacements d'équipes entières de titulaires en « stage d'école »⁷⁵.

Mais cette organisation a le plus souvent été décidée voire improvisée tardivement, les étudiants venant opportunément soulager la brigade de remplacement en assurant des remplacements d'enseignants en formation. En l'absence d'anticipation de ce potentiel, l'offre de formation continue n'avait le plus souvent pas été revue à la hausse et l'occasion qui s'offrait de revitaliser cette dernière n'a pas été saisie⁷⁶.

Il y a là un véritable enjeu pour les années à venir, et il faut souhaiter qu'après une première année que l'on pourrait qualifier d'expérimentale la réorganisation de l'ensemble des stages PES et étudiants permette de repenser l'ensemble de l'offre de formation dans le premier degré, au niveau départemental ou académique.

L'impréparation des IUFM a conduit le plus souvent à une impréparation des étudiants et des conditions de leur suivi et évaluation.

La préparation des stages des étudiants, leur suivi, et leur évaluation, sont difficiles à appréhender. Les interlocuteurs des inspecteurs généraux disposent en général de peu de renseignements, ou de renseignements très flous. Si les conseillers pédagogiques sont souvent venus rendre visite aux étudiants lors de leur stage, afin de s'assurer que les élèves étaient pris en charge de façon satisfaisante, bien souvent aucune visite par un formateur IUFM n'a été réalisée. Les étudiants rencontrés ne savent pas comment, par qui ni sur quels critères ils seront évalués. Comme le soulignent les correspondants de l'inspection générale pour l'académie de Lyon « Globalement la complémentarité IUFM-Éducation nationale a été difficile à trouver ».

Tout un dispositif à revoir

Clairement, après une première année où le retard pris dans la rédaction et la signature des conventions, et la faible capacité de réaction des structures déjà sur-mobilisées par les mises en stages des lauréats du concours, c'est l'ensemble du dispositif de stagiarisation des étudiants en responsabilité qui doit être repensé, de préparation et du suivi des étudiants par l'université à l'optimisation de la ressource pour la formation continue.

V Les stages étudiants dans le second degré

Les stages étudiants : une réalité en construction qui requiert des clarifications respectives et complémentaires des deux partenaires pour s'installer utilement

Comme dans le 1^{er} degré, si la mise en œuvre de stages d'observation et de pratique accompagnée ne semble pas avoir soulevé de problèmes majeurs si ce n'est ceux qui naissent, dans quelques académies, de circuits d'organisation entre UFR, bureau de stages de l'IUFM et corps d'inspection qui négligent trop les chefs d'établissement (alors informés très

⁷⁴ C'est le cas signalé du Vaucluse, ou des académies de Besançon, Créteil, Grenoble, la Guadeloupe, Lyon, Nice, Toulouse, Versailles,....

⁷⁵ Comme l'Indre et Loire ou la Drôme.

⁷⁶ Le choix de l'Ardèche de positionner les stages en responsabilité sur des postes de titulaires suivant une formation en mathématiques apparaît à ce sujet comme exemplaire.

tardivement de l'arrivée d'étudiants) ou encore qui sont liés à la concentration des demandes sur les établissements situés dans les villes universitaires, les questions les plus nouvelles et les plus sensibles concernent les stages en responsabilité.

En ce qui concerne **les conditions d'accès** à ces stages en responsabilité, on retrouve, comme dans le 1^{er} degré, la délicate articulation entre les attentes et contraintes des universités et celle des établissements mais avec des formes et des contenus propres au 2nd degré.

Du côté des universités, on est en présence d'options très diverses non seulement entre universités mais également entre UFR au sein d'une même université, comme à Lyon où, compte tenu de la spécificité du parcours antérieur et de la nature des épreuves de CAPEPS, l'UFR STAP ne souhaite pas que les M2, même admissibles, fassent un stage en responsabilité.

Dans la grande diversité des politiques autonomes des universités, on peut dégager quelques types :

- celles qui (comme l'université Bordeaux 3 ou Toulouse 3) refusent d'inscrire des stages en responsabilité dans leurs maquettes de master ;
- celles qui le rendent optionnel parmi d'autres types de stages possibles (comme l'université-Paris Est-Créteil) ;
- celles qui, (comme à Nancy-Metz) n'encouragent pas leurs étudiants à faire ces stages en considérant que leur durée, réduite à peau de chagrin, ne correspond pas aux standards de durée des stages dans les masters professionnalisants ;
- celles qui font le choix d'inscrire dans leur maquette de M2 métiers de l'enseignement des stages en responsabilité et donc de les proposer à tous les étudiants, qu'ils soient admissibles ou pas,⁷⁷ voire qui en font une condition de l'obtention de master ;
- celles, nombreuses, qui tendent à limiter l'obligation du stage en responsabilité aux seuls admissibles, tout en offrant des possibilités d'autres types de stage dans le cadre de la validation du master ;
- celles qui dissuadent les étudiants, y compris les admissibles, de faire un stage en responsabilité considérant que la préparation des épreuves du concours est beaucoup plus utile ou « payante » que la préparation de cours pour des classes prises en responsabilité ;
- celles, au sein d'une même académie, qui valorisent de façon différente le fait d'effectuer un stage en responsabilité.⁷⁸

Sur ce sujet des conditions d'accès aux stages en responsabilité vues du côté de l'employeur, à la différence du 1^{er} degré les contraintes pédagogiques sont bien plus fortes que les contraintes financières.

En effet, l'effet conjugué de la limitation de stages en responsabilité aux seuls étudiants admissibles, observée dans une grande majorité d'académie,⁷⁹ de la réduction des 6 semaines théoriques à des volumes allant le plus souvent de 3 à 4 semaines en responsabilité effective

⁷⁷ C'est le cas des universités des académies de Grenoble Lyon et Nantes.

⁷⁸ Le stage en responsabilité est valorisé par 15 ECTS par l'université de Poitiers et par 6 ECTS par celle de La Rochelle.

⁷⁹ Les académies dans lesquelles les choix concertés des universités et du recteur conduisent à offrir les stages en responsabilité à tous les étudiants de M2 sont en nombre limité : Grenoble, Lyon, Montpellier

ainsi que les pratiques du service partagé par deux étudiants⁸⁰ vont entraîner une consommation des semaines de stages qui s'annonce comme bien inférieure aux contingents de moyens délégués dans les académies.⁸¹

En revanche la contrainte liée au terrain de stages est importante. En effet, toutes les académies mettent l'accent sur les réticences très fortes des professeurs à confier leurs classes à des étudiants pendant plusieurs semaines, de surcroît au cours du second trimestre de l'année scolaire et des refus fermes des équipes et des chefs d'établissements ont été observés. A cette contrainte majeure s'ajoute celle liée à la concentration des demandes de stages en responsabilité sur les établissements des villes possédant des centres universitaires, situation qui engendre une certaine saturation en capacité et en disponibilité d'accueil et de prise en charge dans les établissements concernés.

L'organisation du suivi des stages connaît le même flou que celui observé dans le 1^{er} degré. Même dans les académies où un travail d'élaboration de documents relatifs à l'accompagnement des étudiants en stage en responsabilité a été conduit tant du côté du rectorat que du côté de l'IUFM en tant qu'instance de coordination inter universitaire pour les stages⁸² (mais hélas trop souvent sans réelle coordination), les fonctions spécifiques ainsi que les places et rôles respectifs et complémentaires du professeur « référent » en établissement et du « maître de stage » de l'IUFM ou des universités qui suit le stage au nom de l'instance de formation ne sont clairs pour personne. Ainsi, pour certains responsables de département, le « maître de stage » supervise et au besoin régule si des difficultés lourdes se font jour mais n'émet pas comme tel d'avis formalisé sur le déroulement du stage ; pour d'autres, en revanche, il doit formuler un avis complémentaire de ceux du chef d'établissement et du professeur « tuteur ou référent ». Cet avis du professeur référent possède une fonction très flottante et, aussi bien du côté de l'IUFM que du côté de l'employeur, la confusion règne entre ce qui relevait, l'an dernier, d'un avis sur un professeur stagiaire et ce qui relève désormais d'un avis sur le positionnement professionnel en construction d'un étudiant. Là encore les flottements terminologiques constituent un symptôme d'un certain flou dans le positionnement des institutions, flou associé à une phase de transition non stabilisée entre deux modèles de formation.

La question du choix des supports de stage et des activités confiées aux professeurs remplacés par l'étudiant en responsabilité se présente, elle, sous un angle très différent selon que l'académie a fait ou non le choix d'articuler les stages en responsabilité des M2 et les départs en formation des professeurs stagiaires.⁸³

Pour les académies qui ont fait ce choix, les lieux de stage sont naturellement les classes des établissements d'affectation des stagiaires et les professeurs stagiaires remplacés par les étudiants vont en formation de regroupement.

⁸⁰ Plusieurs académies ont prévu que les stages en responsabilité seraient suivis par des binômes d'étudiants qui se partageraient le service d'un professeur pendant plusieurs semaines c'est le cas de Bordeaux, Lyon ou Paris.

⁸¹ C'est le cas dans nombre d'académies et de façon marquée dans celle de Créteil, qui dispose d'un contingent de près 10 000 semaines et va peut-être n'en consommer que 700 à 800 pour les 6 semaines des 116 étudiants volontaires pour effectuer un stage en responsabilité (dont 61 en EPS) ou dans celle de Lille dont le contingent de plus de 6000 semaines de stage ne sera consommé qu'à hauteur de 1200 semaines correspondant à 3 semaines en responsabilité pour quelque 400 M2.

⁸² C'est le cas de l'académie de Grenoble.

⁸³ Choix fait par les académies d'Aix-Marseille, Caen, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nice, Reims, Rouen.

Pour les autres académies, les situations sont très diverses. Dans le second degré⁸⁴ le remplacement des professeurs partant en formation continue n'est pas une pratique habituelle, et la mobilisation des étudiants stagiaires à cette fin a été très peu mise en œuvre. Les notes font apparaître que, le plus souvent, dans un contexte de responsabilisation souvent partielle (on ne confie pas toutes les classes à l'étudiant !) et progressive (le titulaire gardant la main pendant un certain temps) de l'étudiant, négociée localement, le professeur titulaire reste dans son établissement. Il est à la disposition du chef d'établissement pour conduire des activités comme l'accompagnement personnalisé où la finalisation de projets pédagogiques inscrits dans le projet d'établissement mais également il se consacre en tant que « référent » au suivi et à l'accompagnement de l'étudiant avec un risque de dérive vers des pratiques de « stage en pratique accompagnée » payés comme de « stage en responsabilité ».

Des conventions entre les académies et les universités qui couvrent des champs très divers et manifestent des coopérations encore très inégalement développées

La nouvelle organisation du recrutement et de la formation des enseignants fait du continuum entre les années universitaires (et notamment les années de master) et les premières années d'exercice⁸⁵ l'élément majeur. Cette exigence implique que les complémentarités d'action entre les instances universitaires de formation (dont les écoles internes IUFM) et les services et unités relevant de l'employeur soient construites de façon claire dans le respect des compétences et responsabilités de chacune des parties.

Or, les observations faites par les inspecteurs généraux montrent qu'en février 2010 les conventions cadres entre les recteurs et les présidents n'avaient été signées que dans la moitié des académies⁸⁶.

En outre, ces conventions sont de nature très diverses et portent sur des champs d'extension très variables. Entre les « protocoles d'accord et de coopération », certes limités à l'année universitaire 2010-2011 mais portant à la fois sur l'organisation des stages pour étudiants, la participation des universités à la formation des fonctionnaires stagiaires et les principes de calcul des échanges de service entre académie et universités⁸⁷ et ceux se limitant à des règles interuniversitaires de coopération et de mode de reversement des droits d'inscription⁸⁸ les différences sont considérables.

⁸⁴ A la différence du premier degré.

⁸⁵ Notamment celle en position de fonctionnaire stagiaire.

⁸⁶ Sur les 24 académies pour lesquelles des données stables ont pu être fournies, 12 disposent d'une telle convention cadre et 12 ne l'ont pas encore signée, dont des académies importantes comme Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Lyon, Nice, Strasbourg et Versailles. L'académie de Lille qui connaît des tensions marquées entre les différentes instances concernées a vu ses accords-cadres « suspendus » !

⁸⁷ C'est le cas des protocoles signés dans les académies de Clermont-Ferrand, Corse, Grenoble, Orléans-Tours, Poitiers. En Guadeloupe et en Martinique, les stages étudiants et la participation de l'université et de l'IUFM à la formation des stagiaires donnent lieu à deux conventions distinctes.

⁸⁸ Le protocole d'accord sur la formation des maîtres dans l'académie de Paris est un document interuniversitaire entre l'université Paris-Sorbonne, dont l'IUFM est l'école interne, et les autres universités parisiennes ainsi que l'INALCO sur l'inscription des étudiants, la délivrance des masters et les principes de versement et reversement des droits d'inscription.

Plusieurs de ces documents sont exclusivement consacrés aux principes d'organisation des différents stages des étudiants.⁸⁹ Ils précisent alors les objectifs spécifiques aux stages, les règles présidant aussi bien au choix des lieux de stage qu'à l'affectation des étudiants dans tel ou telle unité, les activités confiées aux étudiants stagiaires et l'organisation du suivi et de l'évaluation des stages, notamment les rôles respectifs des professeurs accueillant les étudiants dans les écoles ou les EPLE et des formateurs de l'organisme universitaire de formation. On peut regretter que ces cadres d'action, quand ils existent, demeurent très mal connus voir totalement ignorés des responsables d'unité et des professeurs qui accueillent les étudiants.

Certaines académies limitent pour l'instant l'établissement de cadre conventionnel au second degré⁹⁰ comme si les traditions d'échanges de services entre IUFM, plus particulièrement antennes départementales et inspections académiques paraissaient suffisantes, dans un premier temps, pour garantir un fonctionnement complémentaire acceptable.

Quant aux règles relatives aux échanges de service entre employeur et instances universitaires, elles peuvent aller depuis l'énoncé de principes généraux⁹¹ jusqu'à des modes de calculs précis qui fixent le taux d'échange entre une heure de PIUFM et une heure de PEMF. Ce taux pouvant varier de 2,25⁹² à 1, soit d'une heure PIUFM pour 2,25 heures PEMF à une heure pour une heure.

VI Quelques propositions dans la perspective de la rentrée 2011

Rappeler le caractère déterminant de l'action du recteur pour la mise en place d'une organisation académique planifiée et cohérente

Dans le contexte d'une réforme délicate à mettre en place, la première année de mise en œuvre du nouveau régime de formation a été marquée par la variété des ajustements locaux, des écoles et EPLE aux UFR, et des services académiques aux acteurs de terrain.

Ce fonctionnement a certes permis d'explorer les avantages et les inconvénients des diverses solutions retenues mais, outre les ruptures d'égalité de traitement que la pérennisation d'un tel fonctionnement ne manquerait pas d'entraîner, il s'est révélé insuffisant pour apporter des réponses durables aux différentes questions soulevées par une réforme de la formation aussi importante qui implique une coordination étroite entre l'institution universitaire et l'appareil scolaire.

⁸⁹ C'est le cas de la convention de l'académie de Reims et de celle, très développée, de l'académie de Toulouse établie dans le cadre de « *Principes directeurs pour un schéma régional de la formation des maîtres dans l'académie de Toulouse* ».

⁹⁰ C'est le cas à Clermont-Ferrand et à Versailles.

⁹¹ Le protocole de l'académie de Grenoble précise que la contribution de l'IUFM à la formation des fonctionnaires stagiaires « *est engagée sous la forme de charges de mission impliquant une part de service des formateurs. Ces charges de mission sont arrêtées par le directeur de l'IUFM au vu du programme d'intervention. Elles n'excluent pas des contributions sous un autre format* ».

⁹² Ce coefficient, utilisé par exemple dans l'académie de Montpellier, est le quotient du service annuel d'un PEMF (calculé sur la base de 24 heures/semaine durant 36 semaines, soit 864 heures) par le service annuel d'un professeur de l'enseignement scolaire affecté dans un établissement supérieur (soit 384 heures).

Certaines réponses à ces questions relèvent de décisions nationales, qu'il s'agisse par exemple du calendrier des concours, de l'évolution de leur contenu vers une plus forte prise en compte de l'exercice du métier⁹³ ou encore de la construction de nouvelles formes d'organisation entre formation universitaire, mode d'entrée dans la fonction publique et recrutement sur un emploi.

Mais il apparaît que des aménagements significatifs se construisent aussi en académie, au bénéfice des professeurs stagiaires et des étudiants dès lors qu'ils se fondent sur une étroite collaboration entre employeur et instances universitaires, sous le pilotage du recteur.

C'est le cas de l'apport de formation universitaire au bénéfice des professeurs stagiaires, qui doit répondre à un cahier des charges précis en termes de contenus et de calendrier.

C'est le cas aussi des montages permettant de proposer des solutions aux « diplômés/collés » ou aux « admis/non-diplômés », des aménagements des parcours d'étudiants vacataires ou contractuels dans l'Éducation nationale ou encore de quelques projets de « masters en alternance » avancés dans telle ou telle académie.

C'est le cas enfin de l'ensemble des dispositifs pour le premier degré, dont l'extrême variabilité d'un département à l'autre ne paraît pas aller dans le sens de l'intérêt des stagiaires.

En tout état de cause, même pour les décisions qui ne peuvent relever que de l'échelon de l'Etat, leur mise en œuvre concrète exigera une organisation fortement concertée entre instances universitaires et employeur et l'action personnelle du recteur en tant que représentant du ministre de l'éducation nationale et en tant que chancelier des universités apparaît en ce domaine tout à fait essentiel et déterminante.

Passer de la gestion de l'urgence à l'exigence de la qualité

Dans le premier degré, les choix d'affectation se sont faits le plus souvent avec le souci de préserver la fluidité du mouvement : affectations sur postes restés vacants au second mouvement et surtout en surnombre dans la brigade remplacement. L'exigence de qualité de la formation des PES suppose que l'on passe maintenant à des choix fondés sur d'autres critères : pertinence des supports (pas de postes fractionnés sur plusieurs écoles), environnement de formation favorable (pas de poste trop difficile⁹⁴ ou trop isolé), mise en situation de responsabilité stable (une même école à l'année) ou rigoureusement planifiée dans le cas d'une affectation sur un poste de remplacement (concrètement, affectation sur des remplacements de titulaires en formation statutaire).

Dans le second degré, les options portent essentiellement sur le choix des EPLE d'affectation. Entre la stratégie consistant à « faire tourner » les EPLE pour ne pas bloquer des supports et pour faire partager par toutes les équipes les contraintes liées à l'accueil d'un nouveau professeur et la stratégie consistant à stabiliser les berceaux autour de tuteurs ayant fait la preuve de leur implication, les académies sont, en cette préparation de la deuxième année de la réforme, confrontées à un choix. Compte-tenu des différentes contraintes liées à la

⁹³ Notamment pour le second degré.

⁹⁴ Il ne s'agit pas ici d'évoquer les postes en éducation prioritaire mais plutôt les écoles dont le fonctionnement des équipes est peu propice à l'accueil, l'accompagnement et la formation d'un professeur stagiaire.

gestion du mouvement, à la mobilisation des tuteurs, aux déplacements des personnes⁹⁵, il paraît préférable d'essayer, durant quelques années du moins, de stabiliser les lieux d'affectation dans des établissements où la culture du tutorat s'installe dans des conditions propres à favoriser la qualité de la formation.

Au-delà de l'affectation, la question de la qualité des acquis professionnels des professeurs stagiaires toute comme celle de l'impact sur les élèves et leurs apprentissages d'une succession d'enseignants ne peuvent être éludées.

On a souligné combien la nécessité de « faire face » à la diversité et à la lourdeur des tâches avait parfois conduit les professeurs stagiaires du 2nd degré à privilégier le recours à des démarches pédagogiques quelque peu plaquées et médiocrement réfléchies. Quelques inspecteurs pédagogiques soulignent que la satisfaction d'ensemble exprimée⁹⁶ à propos de l'action des professeurs stagiaires mérite d'être analysée car elle peut se fonder sur des pratiques pédagogiques jugées problématiques comme la propension à abuser des cours magistraux ou à privilégier les démarches fondées sur la répétition et les applications mécaniques.

Outre les mesures qui seraient éventuellement susceptibles de favoriser une entrée plus progressive dans la responsabilité d'un service complet, c'est très probablement grâce à la conjonction d'une meilleure adaptation des contenus et moments des actions de formation complémentaires aux différentes phases de l'entrée dans le métier et d'une amélioration du processus de « tutorat » qu'il est possible d'apporter une plus grande qualité aux acquisitions professionnelles des étudiants et des stagiaires.

Sur les contenus, il faut rappeler que leur définition est de la responsabilité de l'employeur et qu'il ne saurait être question d'une simple reproduction à l'identique des modules de formation des années précédentes encore trop souvent dépendants des ressources en formateurs plutôt que des besoins des stagiaires.

Sur le calendrier, il importe donc que sa réorganisation concernant aussi bien les stages étudiants prévus dans les maquettes de master que les temps de formation des professeurs stagiaires fasse l'objet d'un processus concerté et continu, fondé sur les bilans approfondis construits aussi bien par les universités que par les services académiques. Les autorités de tutelle doivent porter une attention toute particulière à la réalisation de tels bilans et à leur fonction régulatrice.

Le rôle des tuteurs doit être clarifié et valorisé. Après une année d'improvisation collective, où chacun a essayé de répondre à l'urgence de l'accompagnement de professeurs en responsabilité avec comme seule référence une pratique liée à l'ancien système, sans que soit clarifiés ni la nature de l'accompagnement formatif ni le rôle exact du tuteur dans l'évaluation de l'année de stage, la confusion et l'ambiguïté demeurent.

Or le rôle de ce formateur terrain paraît capital dans la nouvelle organisation de la formation. Associant conseil technique et accompagnement réflexif, soutien global et évaluation formative, ses interventions expertes auprès du professeur stagiaires constituent l'élément clé de la réussite d'une première professionnalisation.

⁹⁵ Et notamment du déplacement des professeurs stagiaires vers les lieux de formation

⁹⁶ Satisfaction exprimée par les intéressés eux-mêmes mais aussi par les chefs d'établissement et les professeurs tuteurs.

Il importe donc que dans chaque académie, aussi bien pour le premier que pour le second degré, le rôle du tuteur soit clarifié et explicité à l'ensemble de la communauté éducative, et que des actions de formation à l'intention des professeurs tuteurs leur permettent d'assurer au mieux cette fonction nouvelle. Ces actions de formation pourraient utilement associer les praticiens de terrain, les corps d'inspection et les laboratoires universitaires de didactique des disciplines

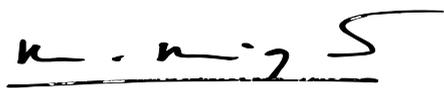
Mieux articuler les différentes composantes de la réforme au service de la formation initiale et continue des enseignants

Les stages étudiants en responsabilité constituent clairement une opportunité pour le développement de la formation continue ou continuée dans le premier comme dans le second degré.

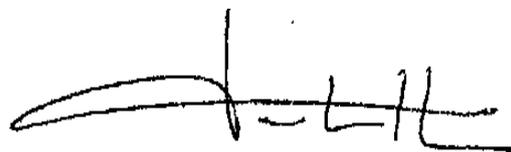
Une meilleure préparation des étudiants à leur prise de responsabilité, fondée par exemple sur l'exploitation en université des stages d'observation et de pratique accompagnée serait un atout à la fois pour la professionnalisation de l'étudiant et pour la qualité de son action dans les classes auprès des élèves.

Une meilleure organisation dans le temps de ces stages en responsabilité pourrait permettre le départ en formation dans des conditions satisfaisantes des professeurs titulaires qu'ils remplacent, offrant des possibilités nouvelles de formation continue dans le premier comme dans le second degré.

Par exemple, ces stages programmés au cours du quatrième semestre de master pourraient permettre aux professeurs, au cours de leur 1^{ère} et 2^{ème} année en tant que titulaires,⁹⁷ de bénéficier d'un complément de formation à un moment important de leur carrière. En outre, dans le second degré, une telle organisation serait susceptible d'apporter une réponse à la difficile question de la surcharge de l'année de stage : en reportant sur les première et deuxième année comme professeur titulaire les formations « de fond », transversales ou disciplinaires, mieux susceptibles d'intéresser un professeur déjà bien installé dans ses classes qu'un stagiaire dans l'urgence du lendemain, il serait alors possible de concentrer sur l'année de stage un nombre plus réduit de journées de formation, à vocation plutôt opérationnelle.



Marie MEGARD
IGEN



Jean-Pierre HÉDOIN
IGAENR

⁹⁷ Personnels parfois désignées comme « T1 » et « T2 ».