

**Comité national de suivi
de la réforme de la formation des enseignants**

**AMELIORER LA FORMATION INITIALE DES
PROFESSEURS DES ECOLES**

Juillet 2018

Daniel FILATRE

Président du comité national de suivi

Recteur de l'académie de Versailles

Alors que les autorités publiques font des premiers apprentissages et de l'école primaire une priorité politique, il est impératif de s'intéresser à la manière dont il faut former les enseignants en charge de ces jeunes élèves. Question difficile évidemment mais passionnante aussi, dont les membres du comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants se sont emparé au cours de leurs travaux.

C'est une question difficile en effet car deux écueils devaient être évités : celui d'une approche mécanique de la formation héritée d'un modèle standardisé et général ; celui d'une vision stéréotypée des nouveaux entrants dans la profession.

C'est aussi une question passionnante car en abordant les pistes d'amélioration de la formation initiale, continuée et continue des professeurs des écoles en classes élémentaires ou maternelles, c'est tout le dispositif de formation mis en œuvre depuis la réforme de 2013 qui se trouve interrogé.

Pour éviter ces écueils et répondre à la complexité des enjeux posés, le comité national a mené ses travaux en adoptant plusieurs approches croisées :

- Penser la formation initiale des professeurs des écoles dans le cadre d'un continuum conformément aux propositions exprimées dans le rapport de novembre 2016 et fondées sur leur développement professionnel continu.
- Maintenir les analyses dans une perspective universitaire et professionnelle telle qu'initée par la création du master « MEEF » en exploitant plus fortement les logiques d'un master universitaire en alternance.
- Prendre en compte la diversité et la pluralité des profils des nouveaux professeurs des écoles.
- Centrer nos propositions autour de l'activité professionnelle des professeurs des écoles et de sa complexité, autour des défis qu'ils doivent relever au quotidien, et des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent.
- Enrichir nos analyses par les comparaisons internationales et les travaux scientifiques liés aux sciences de l'apprendre, en prenant en compte les évolutions liées au numérique.

Ces approches combinées n'ont pas rendu les travaux du comité national plus simples, tout au contraire. Les auditions ont été nombreuses et souvent très animées, les échanges riches, les débats parfois difficiles. Il faut y voir l'importance du sujet quand on sait que la réussite future de chaque élève de l'école primaire reposera pour une large part sur une formation et un accompagnement de qualité des professeurs. Il faut y voir aussi l'influence des orientations récentes des politiques éducatives sur la priorité à l'école primaire. En effet, le dédoublement des classes de CP et CE1 dans les écoles des réseaux d'éducation prioritaire ne vise pas à faire seulement des mini CP ou des mini CE1 mais bien à transformer le cadre des apprentissages afin d'assurer l'acquisition des savoirs et compétences pour tous les élèves, y compris les plus fragiles. Et ce sont bien les évolutions des pratiques professionnelles des professeurs et des contextes de travail qui sont en toile de fond de nos travaux sur leur formation. Il faut y voir enfin l'intérêt à évaluer les avancées récentes du nouveau modèle de formation mis en place en 2013 mais aussi à en repérer les limites voir les difficultés rencontrées lors de sa mise en œuvre.

Les membres du comité ont travaillé sur ces questions lors de plusieurs séances étalées tout au long de l'année 2017 et au début de l'année 2018 en s'appuyant sur les démarches opérées par les ESPE, sur les enquêtes menées par les trois directions générales associées à nos travaux¹, sur des expérimentations en cours, parfois au niveau international, et sur des productions scientifiques sur ce sujet.

La question initialement posée au comité portait sur la polyvalence des professeurs des écoles et la manière de les former au regard de celle-ci. Cette entrée s'est avérée fort intéressante car la question de la polyvalence conduit à réfléchir aussi bien sur l'organisation et les contenus de la formation que sur l'activité professionnelle elle-même. Cependant, au-delà de la polyvalence qui caractérise l'activité professionnelle des professeurs des écoles, le comité a progressivement étendu ses travaux au modèle global de leur formation initiale.

Le présent rapport résulte de ces travaux et s'organise autour de 4 volets :

1. La complexité du métier de professeur des écoles et son intégration dans le modèle actuel de formation.
2. La prise en compte de la diversité des publics candidats au métier de professeur des écoles.
3. Une nouvelle logique de formation des enseignants se préparant au métier de professeurs des écoles.
4. L'évolution du modèle « ESPE ».

Pour chacun de ces volets, des propositions sont faites afin de dessiner des pistes d'amélioration du modèle de formation actuel.

¹ La DGESCO, la DGESIP et la DGRH du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

1^{ère} partie - La complexité du métier de professeur des écoles et sa prise en compte dans le modèle de formation.

Problématique

La formation des professeurs des écoles doit d'abord prendre appui sur le référentiel des compétences professionnelles attendues des professeurs des écoles. Ce référentiel répertorie toutes les compétences du métier et définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Il est précisé que ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent progressivement en formation initiale d'abord et tout au long de la carrière ensuite. En ce sens, il constitue le cœur de cible de la formation.

Le tableau présenté en annexe 1 de ce rapport reprend ces compétences professionnelles qui s'organisent en 2 parties :

- les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation considérés comme acteurs du service public d'éducation, comme professionnels au service de la réussite de tous les élèves, comme acteurs de la communauté éducative ;
- les compétences communes à tous les professeurs en tant que porteurs de savoirs et d'une culture commune et comme praticiens experts des apprentissages.

Ce référentiel est important et sa publication a été saluée car elle comblait un vide manifeste. Il constitue un cadre indispensable pour les formateurs et les membres des corps d'inspection en charge de l'accompagnement et du développement professionnel des enseignants. On peut cependant s'assurer de la pertinence de ce référentiel pour le premier degré au regard des évolutions de l'activité professionnelle des professeurs des écoles et surtout de l'effectivité de sa prise en compte dans leur formation initiale, continuée et continue.

Sur le premier point, on peut s'interroger sur la clarification de certaines compétences spécifiques attendues des professeurs des écoles du fait de la priorité donnée au premier degré dans les politiques publiques éducatives et de l'importance des premiers apprentissages pour la réussite de tous les élèves.

Sur le second point, la formation initiale tout comme la formation continuée doivent mieux en compte le référentiel de compétences professionnelles. Ceci n'a été que partiellement mis en œuvre dans les cursus de formation Master MEEF 1^{er} degré et s'est opéré avec plus de sérieux lors du renouvellement des accréditations. Il est important que pour chaque ESPE, en lien avec le rectorat d'académie, il puisse y avoir un travail d'analyse approfondi pour vérifier les relations voire l'adéquation entre les compétences attendues et les parcours de formation initiale durant les deux

années de master ou durant l'année de parcours adapté pour les lauréats du concours déjà titulaires d'un master. Cette analyse devrait s'étendre comme on le verra aux premières années d'entrée dans le métier. Enfin, il nous a semblé que la question de la polyvalence devait davantage structurer le modèle de formation des professeurs des écoles.

Propositions

Proposition 1 – Préciser les compétences professionnelles attendues d'un professeur des écoles à l'entrée dans le métier.

Le référentiel des compétences professionnelles attendues des métiers du professorat et de l'éducation ne mentionne pas de manière spécifique et suffisante la situation des professeurs des écoles. Cela relève d'une volonté affirmée de promouvoir une même culture professionnelle commune pour tous les professeurs. Pourtant, il y aurait intérêt à préciser certains éléments de ce référentiel pour les professeurs intervenants dans les premiers cycles de la scolarité obligatoire.

Ainsi en est-il des exigences d'une école inclusive. Certes le référentiel actuel précise qu'il est attendu que tout professeur sache construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Mais cette exigence prend un sens particulier pour les professeurs des écoles quand il s'agit d'intervenir à certains niveaux de la scolarisation maternelle et élémentaire, dans certaines configurations socio-territoriales ou en direction de certains publics à besoins éducatifs spécifiques.

Par exemple, à l'école maternelle et au cycle 2, les premiers apprentissages de l'élève se fondent sur un ensemble d'activités courantes, requérant une véritable expertise pour les professeurs des écoles. Ces derniers doivent acquérir progressivement un ensemble de savoirs, de connaissances et de dispositions afin de permettre à chacun de leurs élèves d'affronter les difficultés et de réussir ces premiers apprentissages, qu'il s'agisse de littératie, d'oralité, de dénombrement ou d'énumération pour ne citer que ceux-ci. Et, les priorités dessinées pour l'école primaire soulignent plus fortement encore les compétences professionnelles que doivent maîtriser les professeurs des écoles enseignant en maternelle et en cycle 2, et notamment leur maîtrise des processus d'évaluation et d'analyse des résultats des élèves ainsi que leur capacité à repérer leurs difficultés d'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idées, le travail en équipe, ciblé dans le référentiel de compétences, prendra des formes spécifiques avec les dédoublements en cycle 2, le plan maternelle ou la création du cycle 3, à cheval entre l'école et le collège. Ces transformations du cadre d'enseignement conduisent les professeurs des écoles à travailler davantage avec leurs collègues pour assurer la continuité des apprentissages. De même, le modèle d'organisation de l'activité d'enseignement en

école primaire connaît des évolutions aussi bien pour la gestion du temps que celle des espaces, du fait des nouveaux outils numériques ou encore des projets éducatifs de territoire.

Aussi est-il important de préciser les compétences attendues et leur progressivité d'acquisition pour ces professeurs dont chacun s'accordera à dire que leur expertise doit être bien établie. On constate d'ailleurs que le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui constitue le cadre de référence de la formation tout au long de la vie, a été complété avantageusement en 2015 par un outil d'accompagnement et de positionnement des compétences attendues à l'entrée dans le métier. Cet outil précise, pour chaque compétence, les attitudes et gestes professionnels observables en situation à travers deux séries de descripteurs destinés à sécuriser le parcours de tous les entrants dans le métier :

- en leur fournissant un outil dynamique d'auto-observation de leurs pratiques et d'auto-positionnement de leurs besoins pour se fixer des objectifs ;
- en permettant aux formateurs de construire, avec les étudiants-professeurs en formation, leur projet d'accompagnement au travers d'une approche par compétences et d'assurer des apprentissages situés au plus près de l'exercice du métier réel.

Ce cadre existant mériterait d'être renforcé et explicité afin de faire évoluer le référentiel de compétences professionnelles des professeurs des écoles.

Préconisations

1- Préciser au niveau national, les compétences attendues des professeurs des écoles.

Le ministère de l'éducation nationale doit définir le socle de compétences attendues d'un professeur des écoles débutant en insistant sur des focales décisives comme la maternelle et les apprentissages fondamentaux en lien avec les dispositifs en vigueur (CP de 100% réussite).

Il gagnerait également à formuler le profil du professeur des écoles qu'il promeut dans les années à venir au regard de son rôle de passeur de culture, des compétences transversales du 21^{ème} siècle et des quatre valeurs fondamentales de l'éducation inclusive : valoriser la diversité des apprenants, les accompagner dans leurs apprentissages, collaborer en équipe, développer son propre apprentissage tout au long de la vie.

2- Au niveau de chaque académie, engager un travail d'analyse des dispositifs de formation à destination des professeurs des écoles.

Sur une base largement collégiale et pluri-partenariale, il conviendrait de s'assurer que la formation initiale entre la licence, les deux années de master et les premières années post titularisation (années T1-T2-T3) soit bien établie selon une approche dynamique par compétences. Ce travail devrait permettre de définir un curriculum d'acquisition progressive de ces compétences en adoptant les modalités de formation les plus efficaces pour le faire. Il pourrait y avoir intérêt à s'appuyer sur les apports de la recherche sur la formation et les apprentissages des adultes.

Au niveau de chaque cohorte d'entrants dans le métier, et ce quels que soient la voie d'entrée et le parcours antérieur de chacun, il serait nécessaire de prévoir régulièrement un travail spécifique de réflexion et d'appropriation du cadre de référence (référentiel, outils...).

3- Partager avec les ESPE les nouvelles démarches mises en œuvre pour l'évaluation des compétences acquises par les professeurs des écoles en formation.

Dans cette optique, il y aurait intérêt à formaliser le suivi des personnels d'éducation et d'enseignement stagiaires pour leur assurer un accompagnement plus individualisé. La généralisation des applications actuellement disponibles devrait être poursuivie en assurant les adaptations nécessaires.

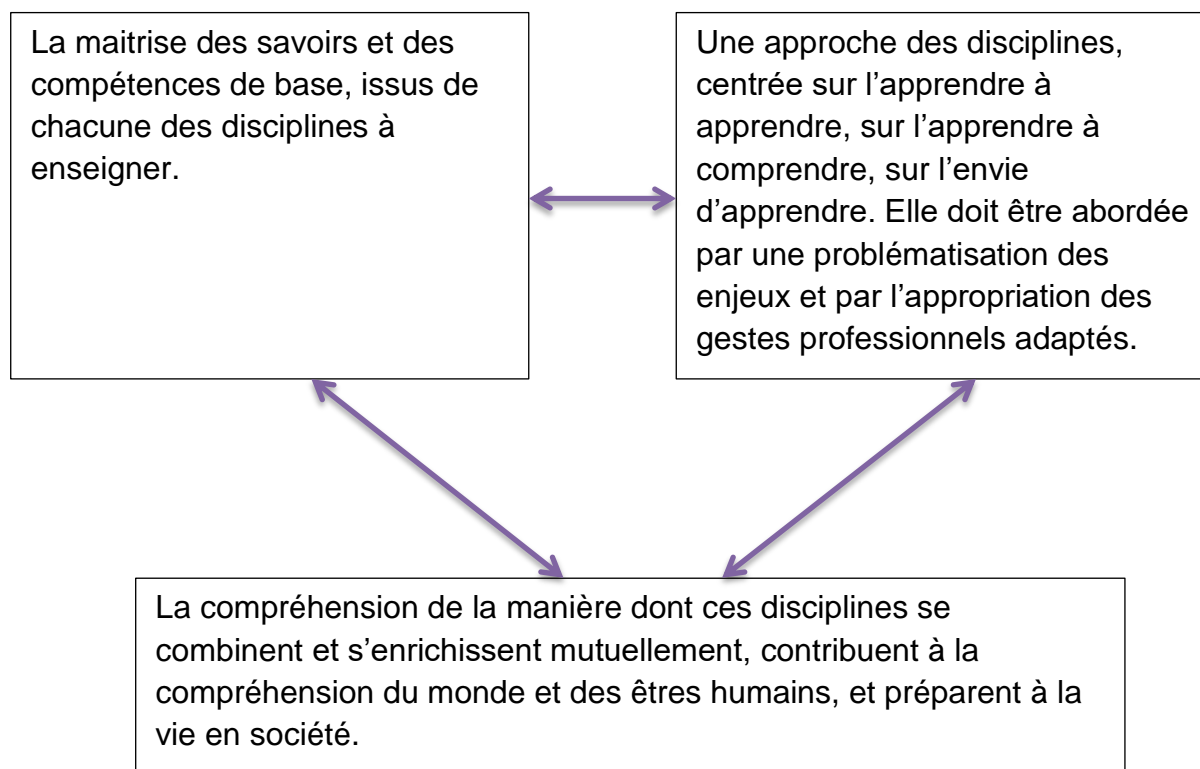
Proposition 2 – Considérer la polyvalence comme une dimension structurante du métier de professeur des écoles.

La polyvalence des professeurs des écoles est assurément une question difficile. Pour l'aborder, le comité a procédé à plusieurs auditions avec un seul objectif : comprendre comment l'organisation de la formation initiale pouvait permettre aux professeurs débutants de maîtriser les compétences nécessaires à un enseignement pluridisciplinaire. Pour les membres du comité, il ne s'agit pas de faire en sorte que les professeurs des écoles deviennent des experts de chaque discipline enseignée. Il ne s'agit pas davantage de leur permettre de juxtaposer un enseignement de disciplines indépendantes. Il s'agit bien d'engager chaque professeur des écoles dans un travail sur la nature des savoirs scolaires, sur les nouvelles problématiques liées au socle commun et sur le sens des apprentissages.

En effet, la polyvalence essentielle à l'école est celle de l'élève, qui doit acquérir des connaissances et des compétences dans des matières différentes. La polyvalence de l'enseignant en découle. Elle est son aptitude à enseigner ces matières à l'élève et ne nécessite pas pour autant qu'il soit un spécialiste de chaque discipline. Il faut

en revanche qu'il ait les connaissances de base lui permettant de maîtriser ces disciplines, d'en comprendre les enjeux, leur contribution aux grandes questions d'aujourd'hui, et leur transversalité, et qu'il en connaisse les mécanismes d'apprentissage et leur didactique.

Ainsi, consolider la formation des professeurs des écoles conduit à combiner trois registres de compétences que nous symboliserons par le schéma ci-après :



Ces pistes se retrouvent explicitées de manière assez similaire dans le rapport remis en février dernier par Cédric Villani et Charles Torossian pour améliorer l'enseignement des mathématiques dans le premier degré : « *Les professeurs doivent bénéficier d'une formation initiale solide et d'une formation continue régulière et de qualité. Toutes les personnes auditionnées, sans exception, ont souligné ces deux aspects. Actuellement, nombreux sont les professeurs des écoles qui se sentent fragiles, voire incompetents en mathématiques. Ils suivent alors une méthode qui les rassure, se raccrochent à des fichiers « emprisonnant » qui font passer à côté des enjeux de la discipline. Ces professeurs des écoles ont besoin d'une formation capable de les aider à renouer (voire se réconcilier) avec les mathématiques. Cette formation doit s'articuler avec la pratique du métier, permettant ainsi aux enseignants de s'approprier des notions de didactique des mathématiques, de la maternelle au cycle 3. Parmi les enjeux didactiques, celui des manipulations concrètes est essentiel pour favoriser l'apprentissage des élèves et les accompagner dans la construction d'abstractions. La formation doit permettre aux enseignants de s'approprier des*

ressources avec toute la distance critique nécessaire, pour concevoir des situations d'enseignement riches »².

L'encadré ci-après dessine la problématique arrêtée par les auteurs du rapport dont les propositions rejoignent plusieurs des propositions déclinées progressivement dans ce rapport.

Le Cas des Mathématiques

Proposition du rapport Villani pour la Formation initiale des professeurs des écoles :

- Les réussites observées viennent en général d'un **travail collaboratif** : l'intégration d'enseignants (notamment novices) au sein d'une équipe compréhensive, conciliante et composée de collègues aux expériences et compétences variées, apporte la confiance nécessaire à un exercice serein de la profession.
- **Apprendre de ses pairs**, par l'échange et l'explicitation partagée de ses difficultés, rassure, renforce les ambitions, et fait disparaître certains complexes. Cette dimension collaborative est donc essentielle pour le bien-être enseignant.
- La mission recommande de **développer davantage d'échanges au sein des équipes, des équipes de mathématiques** en particulier, autour de questions pédagogiques, didactiques mais surtout disciplinaires. Ceci suppose un lieu où ces échanges puissent se faire, lieu de formation qui leur permette de réfléchir et d'expérimenter les matériaux didactiques et les méthodes, qui ne manquent pas par ailleurs.
- L'École de la confiance, c'est aussi la confiance entre les professeurs et l'administration, en particulier le personnel d'encadrement qui doit **piloter les équipes** afin de favoriser leur travail commun, et **faciliter toute initiative pédagogique intéressante**.
- Il convient **que les enseignants soient éclairés, tant sur la nature de l'enseignement que sur le cadre dans lequel il s'exerce**. Cette confiance ne se décrète pas, elle se construit.

Cette conception dessine en partie les pistes possibles pour former à la polyvalence les professeurs débutants au-delà de la seule discipline des mathématiques. Elle suppose donc d'adopter une approche à la fois complexe et cohérente des savoirs et des compétences.

² Villani Cédric et Torossian Charles, « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques », Rapport remis le 12 avril 2018, p. 45.

Préconisations

Quatre orientations de travail peuvent être définies :

- *Articuler le référentiel de compétences aux situations d'enseignement auxquelles l'enseignant est confronté.*
- *Aborder les savoirs disciplinaires et les compétences en lien avec les contextes et les méthodes par lesquelles les élèves apprennent. Cela doit permettre au professeur débutant d'appréhender les conditions d'acquisition des savoirs et des compétences. Il faut donc mettre en œuvre des approches pédagogiques permettant de mieux identifier le sens de l'apprentissage pour les élèves.*
- *Mettre en place des formes de travail collaboratif qui permettent aux enseignants de croiser leur maîtrise plurielle des savoirs et compétences disciplinaires avec leur manière de les apprendre ou de les enseigner.*
- *Enseigner les disciplines en lien avec leur place dans les savoirs d'aujourd'hui, avec leurs applications et avec la manière dont elles contribuent à répondre aux grandes questions du monde d'aujourd'hui.*

Proposition 3 – Placer l'expérimentation et l'analyse des situations d'apprentissage au cœur de la culture professionnelle des professeurs des écoles.

Dans la continuité des travaux du comité national sur le développement professionnel des enseignants, il apparaît important de considérer l'expérimentation comme une base du travail des professeurs des écoles. La lecture du rapport Villani-Torossian confirme cette approche. D'autres travaux y concourent également, notamment ceux qui intègrent les apports de la psychologie cognitive et de la didactique pour aider les professionnels enseignants à concevoir des situations d'apprentissage³.

Il s'agit bien de s'intéresser à la manière dont les élèves s'engagent dans leurs diverses tâches et se les approprient pour apprendre. Plus que jamais, les attentes d'une école inclusive centrée sur la réussite de chaque élève au meilleur niveau suppose que les professeurs s'engagent dans une posture professionnelle attentive à toutes les modalités d'apprentissage. Cela suppose de former les professeurs :

³ Tricot André, « Quelques éléments de psychologie cognitive pour aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissage », conférence vidéo, Centre Alain Savary, IFé, ENS Lyon, publiée le 18/09/2015.

- à concevoir les situations d'apprentissage,
- à les envisager de manière réflexive, critique et scientifique,
- à définir de nouvelles séquences prenant en compte les aides à apporter de manière fondée, cohérente et ajustée aux besoins de chaque élève et dans leurs contextes de travail.

Or la formation des enseignants du premier degré est parfois très distante de cette culture professionnelle. L'enseignant débutant se trouve rapidement en difficulté face aux situations de classe, à l'hétérogénéité des élèves et aux contextes d'enseignement. Il faut donc, comme le proposent les auteurs du rapport précité, dépasser la référence mécanique aux « bonnes pratiques professionnelles » mais plutôt favoriser l'échange et la collaboration entre pairs. Apprendre de ses pairs doit donc s'opérer au travers d'un partage d'analyse et de propositions d'expérimentations collectives et évaluées.

On peut considérer que les enseignants nouvellement recrutés connaissent une tension autour de trois pôles : les situations de terrain par nature problématiques ; les modèles référencés de la formation universitaire ou des savoirs scientifiques ; l'envie de maîtriser les activités professionnelles et de faire réussir ses élèves. Cette tension nourrit constamment le ressenti des étudiants en ESPE, notamment les étudiants fonctionnaires stagiaires.

C'est pourquoi, dans leur grande majorité, les membres du comité national de suivi proposent de dépasser une conception traditionnelle des dispositifs de formation initiale, basés sur des savoirs formalisés. Ils prônent une approche développée de plus en plus dans l'ensemble des champs professionnels où les dispositifs de formation sont fondés sur les préoccupations des professionnels, sur les dilemmes qu'ils ont à résoudre et sur les approches théoriques éprouvées. Apprendre à enseigner suppose donc de concevoir et d'expérimenter des modalités de formation ancrées dans les activités concrètes des enseignants, au service des apprentissages des élèves⁴.

⁴ Lussi-Borer V., Ria L., *Apprendre à enseigner*, PUF, 2016.

Préconisations

La formation initiale des professeurs des écoles doit se fonder sur une analyse des situations professionnelles et sur une réflexion critique et scientifique des expérimentations engagées lors des stages et/ou lors de l'alternance. Sept pistes de travail sur l'organisation et les contenus des formations sont proposées :

- Apprendre à comprendre et problématiser les situations d'apprentissage ou les formes d'enseignement,*
- Apprendre à analyser les résultats liés aux évaluations des apprentissages des élèves, et à s'en servir pour adapter son enseignement,*
- Apprendre à expérimenter en équipe,*
- Développer la réflexivité et le travail d'analyse,*
- Articuler la formation autour du/des stages, lieux de confrontation avec la complexité du métier et lieux de la polyvalence,*
- Viser une mise en responsabilité progressive et individualisée,*
- Promouvoir des espaces d'échanges et d'analyse de pratique scientifiquement fondés⁵.*

⁵ Par exemple à l'ESPE de l'académie de Créteil des « ateliers professionnels » sont proposés à titre expérimental dans certaines unités de formation. De la même manière, le comité a été très intéressé par les expérimentations menées dans le cadre de l'IFé sous l'initiative de Luc Ria.

2^{ème} partie - La prise en compte de la diversité des publics candidats au métier de professeur des écoles

Problématique

Les professeurs des écoles constituent une population importante au sein de la fonction publique d'Etat et de l'éducation nationale. Ses caractéristiques⁶ sont connues : très majoritairement des femmes, un âge moyen plutôt jeune et au final assez peu de temps partiels.

Enseignants premier degré données 2016-2017	Nombre	% Femmes	Age moyen	Part temps partiels
Secteur public	341 658	83.4%	41.9	11.7%
Secteur privé – sous contrat	43 110	91.5%	43.7	14.9%

Il s'agit donc d'une communauté composée de près de 400 000 professionnels qui interviennent au sein d'un système scolaire assez différencié. En effet, si l'on s'en tient au seul secteur public, il y avait en 2016, 45 877 écoles réparties globalement en trois tiers entre les écoles maternelles ou préélémentaires, les écoles élémentaires et les écoles primaires regroupant ces deux niveaux. Par ailleurs, toujours pour l'ensemble des écoles publiques, le nombre de classes par école se répartit de la manière suivante :

Nombre de classes	1	2 à 4	5 à 10	11 et +
Part	8.6%	39.6%	42%	9.8%

Enfin, sur l'ensemble des écoles du secteur public, 2470 écoles se trouvent au sein d'un réseau territorial REP+ ; elles accueillent 7.8% des élèves. De même, 4263 écoles sont en zone REP ; elles accueillent 12.2% des élèves. Cela signifie que ces secteurs aux populations scolaires socialement marquées représentent un élève sur cinq.

Ces contextes de travail varient évidemment selon le type d'école, selon les académies et selon les territoires. Ils constituent néanmoins des éléments structurants de l'activité professionnelle des professeurs des écoles.

Après cette rapide photographie de cette communauté professionnelle, il est intéressant de comprendre le recrutement des jeunes professeurs.

⁶ Ces données sont issues de la publication de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), *Repères et références statistiques 2017*, ch. 9, p. 274.

Si l'on s'intéresse aux flux d'entrée dans le métier de professeur des écoles, on note, à partir des données présentées dans le tableau ci-après, que depuis le début de cette décennie :

- Le nombre de postes de professeurs des écoles mis au concours a fortement évolué pour atteindre plus de 13 000 recrutements attendus en 2016.
- La part du concours externe a elle aussi progressé pour atteindre 98% des recrutements.
- Le rapport entre les présents à la première épreuve et le nombre de postes au concours est passé de 5.07 en 2010, avant la première réforme, à 3.79 en 2012 puis à 2.60 ces deux dernières années.

	2010	2011	2012	2013	2014 (2)	2015	2016
Postes mis au concours	7615	3364	5130	8710	17132	12067	13057
Présents	38653	19281	19465	21216	52842	31463	33930
Admis	7462	3292	5085	8342	16263	11584	12343
Part des admis concours externe	94.2%	93.7%	96%	97.2%	98.6%	98%	97.6%

On ne reprendra évidemment pas l'ensemble des données disponibles sur ces recrutements. Retenons simplement l'analyse de la DEPP sur les concours externes de recrutement de personnels enseignants du premier degré pour la session 2016:

« En 2016, 12673 postes ont été ouverts aux concours externes de professeurs des écoles dans l'enseignement public. Ces ouvertures augmentent de 8% par rapport à la session 2015. Le niveau de postes ouverts en 2016 est quatre fois plus élevé qu'en 2011. Le nombre d'admis poursuit sa progression (+4%) amorcée à partir de la session 2012. 95% de ces postes sont pourvus. De plus, l'organisation pour la seconde fois d'un concours supplémentaire dans l'académie de Créteil a permis de pourvoir les 500 postes »⁷.

Les éléments statistiques rapidement présentés dans ce rapport permettent de mesurer plus finement les enjeux du recrutement et de la formation des professeurs des écoles. Les enjeux quantitatifs d'abord avec 13000 postes mis au concours presque essentiellement par voie externe pour un total de 340 000 professeurs en postes dans le secteur public. Des enjeux qualitatifs également qui obligent à bien connaître ces candidats à l'entrée dans le métier de professeur des écoles. C'est pourquoi il est nécessaire de mieux connaître qui sont les futurs professeurs des écoles.

En 2016-2017, sur 68 100 inscrits en ESPE, 33400 étudiants ou étudiants stagiaires se préparent à devenir professeurs des écoles. Ils constituent donc la moitié des

⁷ In *Repères et références statistiques 2017* – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, pp.304-305.

effectifs des ESPE mais, comme on le verra, il existe d'autres candidats à ce concours qui ne suivent pas une formation dans une ESPE.

Nous présentons en annexe un ensemble de tableaux issus du système d'information SISE sur les étudiants en ESPE. Retenons quelques chiffres clefs concernant les futurs professeurs des écoles :

- Ils représentent 48,9 % des inscrits en MEEF ou en ESPE.
- Très majoritairement ce sont des femmes (84,9%).
- Leur âge moyen est de 26 ans en M1, 28 ans en M2 et 32 ans en Diplôme Universitaire « parcours adaptés ».
- Le type de bac obtenu est un bac général pour 85% d'entre eux, à part égale entre le bac L (26.1%), le bac ES (31.4%) et le bac S (28.2%).

Tout aussi intéressant est d'observer où ils étaient l'année précédant leur entrée en 1^o année de master MEEF 1^{er} degré. On note, presque avec surprise, que près de 30% des étudiants n'étaient pas dans une formation supérieure l'année précédant leur inscription. Par contre, ils étaient plus d'un sur deux (53.1%) à avoir été inscrits dans une formation licence, l'année précédant leur inscription dans une formation rattachée à l'ESPE : en janvier 2017, les candidats inscrits l'année précédente en licence se distribuaient entre les différents secteurs disciplinaires de la manière suivante⁸ :

Discipline de la L3 au 15 janvier 2016	Inscriptions au 15 janvier 2017		
	Les 4 mentions de MEEF confondus	dont MEEF 1er degré	dont MEEF 2nd degré
Droit – sciences politiques	1,5%	2,2%	0,3%
Economie, AES	4,2%	5,6%	2,5%
Lettres, langues, sciences humaines	60,2%	72,6%	45,1%
<i>Dont Langues</i>	15,2%	12,6%	18,7%
<i>Dont Arts, lettres, sciences du langage</i>	13,5%	14,1%	13,1%
<i>Dont Sciences humaines et sociales</i>	30,9%	45,2%	13,0%
S.T.A.P.S.	18,2%	6,3%	32,4%
Sciences	15,9%	13,3%	19,7%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%

⁸ Discipline d'origine de L3 au 15 janvier 2016 des inscrits en 1^{ère} année de master MEEF au 15 janvier 2017 (France métropolitaine + DOM). Source : MESRI-DGESIP-DGRI SIES / Système d'information SISE

Au final, par ce rapide aperçu de la population étudiante inscrite à l'ESPE et se préparant à devenir professeur des écoles, on voit qu'il n'existe pas un seul modèle de référence. Certes, on voit se dégager un profil type de candidat : une étudiante, âgée de moins de 25 ans, ayant obtenu un bac général et suivi un cursus de licence en SHS ou en ALL. Mais on ne mesure pas la part de ce modèle dans l'ensemble des candidats présents au concours et encore moins la part de ce portrait type parmi les admis au concours. En effet, dans la mesure où l'organisation du concours CRPE est confiée aux académies et en l'absence d'un système général de saisie de données précises lors de l'inscription au concours, on est dans un flou fort préjudiciable pour connaître exactement cette population des professeurs des écoles entrants dans le métier, bien que les ESPE et les académies disposent de données sur leur répartition.

Pour approfondir cela, le comité a auditionné les équipes de deux académies, Rouen et Versailles. Le tableau ci-après donne un aperçu de la complexité des situations et des problèmes qui se posent aux équipes de formation.

EFFECTIFS MENTION MEEF 1^{er} DEGRE 2016-2017

Académies de Rouen et de Versailles.

	Total Etudiants	Etudiants en M1	Etudiants en M2		Etudiants en Parcours Adaptés		
			EFS	Autres	Titulaires Master MEEF	Dispensés de titres	Titulaires autres masters
Académie de Rouen	1069	533	207	147	41	33	108
Académie de Versailles	2654	851	925	13	190	326	349

Ce tableau est très révélateur de la diversité des publics se préparant au métier de professeur des écoles ou y entrant et des situations entre académies.

A Rouen,

- 533 étudiants se préparent à devenir professeurs des écoles,
- 389 étudiants lauréats du concours CRPE sont en 2^e année de master (53%) ou en parcours adaptés (47%),
- 147 étudiants titulaires du M1 et non lauréats du concours poursuivent leurs études en M2.

A Versailles,

- 851 étudiants se préparent à devenir professeurs des écoles,
- 1716 étudiants lauréats du concours CRPE sont en 2^e année de master (49.6%) ou en parcours adaptés (50.4%),
- 46 étudiants titulaires du M1 et non lauréats du concours poursuivent leurs études en M2.

Ces données montrent la diversité des situations des fonctionnaires stagiaires. Loin d'être une population homogène, ceux-ci sont dans une « histoire de formation » très différente selon leur cursus préalable et leur mode de préparation au concours. Ainsi seulement un stagiaire sur deux est dans la logique du cursus linéaire type (cursus M1 MEEF puis M2 MEEF). Par ailleurs 10% deviennent fonctionnaires stagiaires après avoir déjà obtenu un master MEEF. Enfin, 20 à 30% des stagiaires sont titulaires d'un autre master et ont obtenu le concours sans avoir suivi les cours de la première année de master MEEF. On notera le poids à Versailles des stagiaires admis qui sont dispensés de titre.

	Stagiaires en 2 ^o année de MEEF	Stagiaires en P.A. Titulaires Master MEEF	Stagiaires en P.A. Titulaires autres masters	Stagiaires en P.A. Dispensés de titres
Ac Rouen - 389 stagiaires PE	207	41	108	33
	53.2%	10.5%	27.8%	8.5%
Ac Versailles – 1716 stagiaires PE	851	190	349	326
	49.6%	11%	20.4%	19%

Il ressort de ces chiffres qu'une proportion importante des futurs professeurs des écoles ne vient ni d'un cursus « linéaire licence-Master », ni d'un Master MEEF 1 : ils ont fait d'autres études, parfois depuis longtemps ; certains ont déjà exercé d'autres métiers ; certains cherchant une reconversion ont passé le concours de recrutement de professeurs des écoles et ont été admis. Pour ceux-ci, l'année de stage prend une coloration particulière puisqu'ils seront placés dès le début de l'année en responsabilité dans une classe, sans y avoir été préparés. C'est pourquoi leur formation doit leur apporter les compétences nécessaires à l'entrée dans leur nouveau métier et tirer profit de leurs expériences et acquis antérieurs, tout à fait enrichissants pour l'Ecole. Comme on le verra, une attention particulière devra être portée à leur « feuille de route » en tant que professeur stagiaire et à leur « parcours adapté ».

C'est sans doute sur cette problématique que le comité souhaite insister. Loin d'un modèle linéaire d'entrée en formation pour devenir professeur des écoles, on a plutôt une pluralité de modèles qui aboutit à accueillir dans les ESPE une population

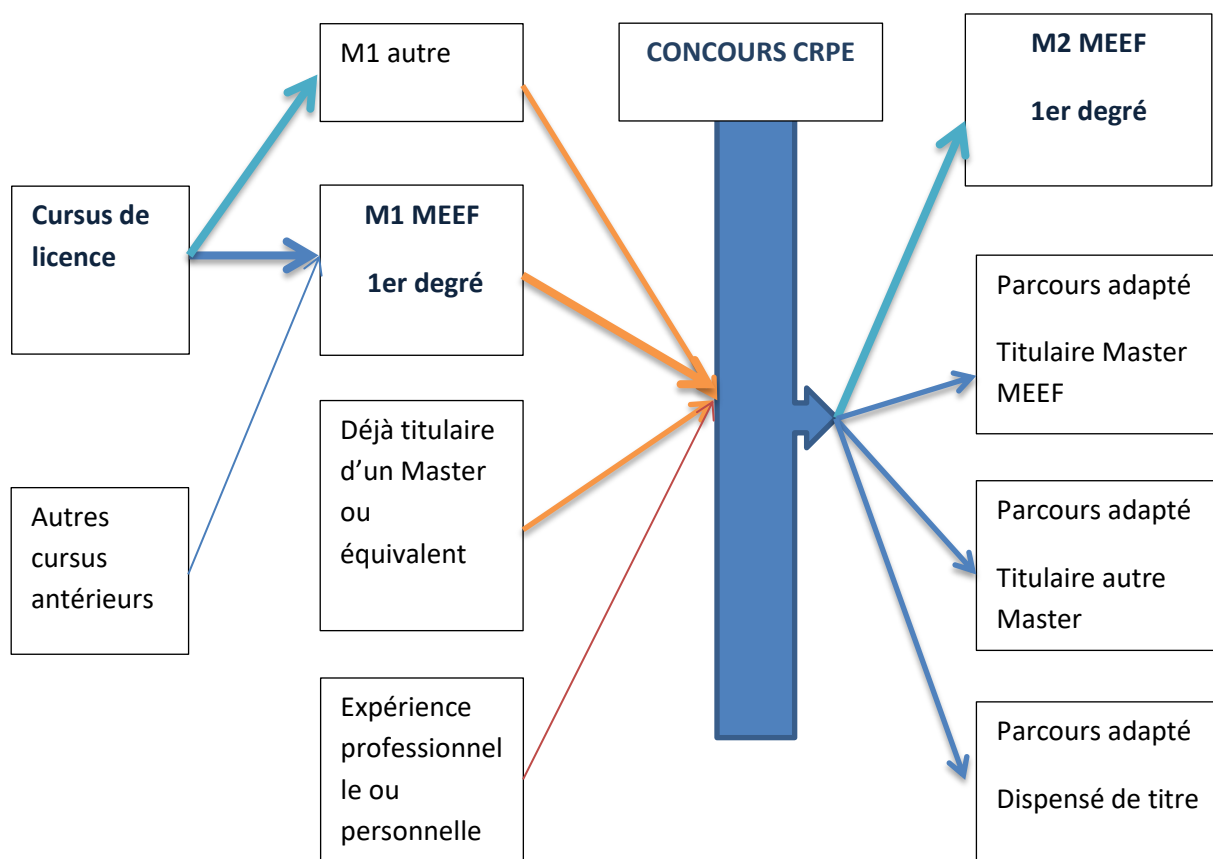
d'étudiants et de fonctionnaires stagiaires aux cursus et aux profils très divers. Et si l'on considère que tout professeur titulaire doit maîtriser un ensemble de compétences communes, cette situation complexifie de manière importante les modalités et les parcours de formation.

Propositions

Proposition 4 – Connaître et traiter la diversité des publics candidats au métier de professeur des écoles.

Cette première proposition concerne les données précises sur les étudiants inscrits en master MEEF et sur les candidats au concours de professeur des écoles. A ce jour, ces données sont insuffisantes et inégalement disponibles. Or chaque ESPE doit pouvoir disposer de données plus précises sur les différents publics et aux différentes étapes du dispositif de formation et de recrutement : étudiants inscrits en master MEEF et en parcours adaptés, candidats et lauréats du concours... La synthèse de ces données lui permettra d'appréhender la diversité des publics candidats à l'entrée dans ce métier. C'est l'étape préalable pour envisager la construction de parcours de formation plus individualisés.

Le schéma ci-après explicite ce système d'accès à la formation initiale de professeur des écoles où la place et les exigences du concours structurent fortement la multiplicité des situations et donc la diversité des publics étudiants.



Comme on peut l'observer, il y a de multiples voies pour devenir professeur des écoles. Le tableau les représente de manière sans doute encore trop simpliste. On peut l'améliorer si l'on essaie de repérer les modalités d'entrée dans le métier de professeurs des écoles autour de trois voies d'accès :

- **Une voie linéaire** qui représente un peu plus d'un futur professeur des écoles sur deux. Elle dessine un cursus universitaire traditionnel de type « Licence – première année de master MEEF – concours – seconde année de Master ». Cette voie présente l'avantage d'imaginer au sein du cursus de licence une préparation à l'entrée en M1 MEEF. Par contre, elle place dans une situation singulière les non lauréats du concours, admis en seconde année de master.
- **Une voie alternative** qui concerne sans doute 20 à 30% des admis au concours. Il s'agit des étudiants ayant choisi de préparer un autre master que le master MEEF. En parallèle de leur cursus universitaire disciplinaire ou à l'issue de celui-ci, ils ont choisi de s'engager dans la préparation du concours de professeur des écoles.
- **Une voie discontinue** qui concerne de 10 à 20% des professeurs des écoles. Dans ce cas, les candidats au métier de professeur des écoles sont souvent plus âgés avec des expériences professionnelles antérieures multiples et variées. Ils préparent le concours et accèdent à l'année de stage sans s'être inscrits dans un parcours universitaire. Ils entrent donc dans l'année préparatoire à l'exercice du métier de professeur des écoles en fonction de leur situation sociale ou professionnelle et d'une diplomation plus ancienne mais toujours à l'issue d'un travail préparatoire au concours CRPE.

Tous ces parcours sont légitimes et témoignent de la diversité des modes d'accès au concours de professeur des écoles. Il est donc important que les ESPE, les universités et les rectorats d'académie la considèrent avec sérieux et conçoivent les dispositifs de formation à partir de la variété de ces cursus préalables conduisant à l'exercice du métier de professeur des écoles.

Préconisations

- 1- *Repérer la diversité des cursus des étudiants entrant en première année de master MEEF 1^{er} degré et définir une typologie de ceux-ci.*
- 2- *Disposer d'un système d'information plus complet sur les caractéristiques des étudiants s'inscrivant au concours de professeurs des écoles. Ces caractéristiques relèvent des cursus de formation préalablement suivis par les candidats, principalement au concours externe.*
- 3- *Proposer des tests de positionnement et des plateformes d'apprentissage personnalisé pour définir les acquis et les besoins de formation de chacun.*

Proposition 5 – Proposer, dès le début de la licence, des parcours de spécialisation progressive et de préprofessionnalisation afin de mieux préparer à l'entrée en première année de master MEEF.

Lors de ses travaux sur la formation tout au long de la vie des enseignants, le comité national de suivi recommandait de renforcer la spécialisation progressive en Licence et la préprofessionnalisation à destination des étudiants qui, dès ce stade, envisagent de devenir enseignants. Il s'agissait à la fois de consolider leur choix et de préparer la suite de leur cursus en Master. Or, les étudiants inscrits en première année de master MEEF 1^{er} degré rencontrent souvent des difficultés parce qu'ils sont confrontés assez vite à deux grands types de défis : maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; construire et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage en tenant compte des acquis des élèves, de leur diversité, de leurs progressions.

Le premier défi est de taille quand on se souvient des types de profil des étudiants inscrits en première année de master MEEF. Pour un grand nombre d'entre eux, la maîtrise des savoirs disciplinaires à enseigner n'est pas consolidée. Parfois, selon le choix de la filière du baccalauréat, ces savoirs se limitent à ceux acquis au niveau de la classe de seconde. C'est évidemment le cas des mathématiques pour les étudiants ayant préparé et obtenu un baccalauréat littéraire. Or, enseigner en cycle 1, 2 ou 3 de la scolarité obligatoire suppose de maîtriser les savoirs scolaires au sein des disciplines fondamentales. En même temps il convient d'acquérir les éléments de didactique qui s'y réfèrent.

Pour ce faire, les évolutions récentes ou en cours du cursus de licence ouvrent des perspectives tout à fait intéressantes. Trois dispositifs peuvent être mobilisés :

- une licence adaptée de type pluridisciplinaire préparant principalement à l'accès en première année de master MEEF 1^{er} degré ;
- une spécialisation progressive au sein d'une licence disciplinaire sans pour autant recréer une 3^{ème} année de licence dite suspendue, progressivement disparue au cours des dernières accréditations ;
- une licence bi-disciplinaire avec des parcours « majeure/mineure ».

Dans tous les cas, il s'agit d'offrir aux étudiants qui désiraient s'orienter vers le métier de professeur des écoles, des unités d'enseignement (UE) préparatoires ou complémentaires. Plusieurs universités se sont engagées dans la construction de tels parcours au sein des licences générales. Il est important, après un bilan, de les développer et de les concevoir en partenariat avec les ESPE.

Ces UE doivent répondre à des besoins liés à la spécificité du métier de professeur des écoles et notamment sa polyvalence. Cependant, comme on l'a vu

précédemment, il ne s'agit pas seulement de consolider ses connaissances dans les disciplines fondamentales mais de le faire en lien avec les activités professionnelles qui en découleront. C'est pour cela que nous insistons sur la relation entre connaissances disciplinaires et situations d'apprentissage.

Souvent la question de l'enseignement des mathématiques est convoquée sur ce sujet. La lecture du rapport rédigé par Cédric Villani et Charles Torossian nous aide à concevoir ces cursus mais elle nous renseigne également sur une approche globale de cet enseignement. Notamment les recommandations sur la pédagogie et la didactique, sur les étapes d'apprentissage de l'élève, sur la manipulation, la verbalisation, l'abstraction, le cours et les traces écrites, sur l'importance de la preuve et de l'explicite montrent que les enseignements de consolidation des connaissances, de maîtrise des méthodologies disciplinaires et de préprofessionnalisation durant les UE de spécialisation progressive en licence ne sont pas dissociables.

C'est pourquoi il faut collectivement engager une réflexion sur la conception et la mise en œuvre de tels parcours de spécialisation progressive et de préprofessionnalisation, dès le début de la licence, afin de mieux préparer à l'entrée en première année de master MEEF. Ce travail pourrait s'intéresser aux modalités de ces formations combinant savoirs fondamentaux, situations professionnelles mais aussi processus d'acquisition de ces connaissances par les étudiants eux-mêmes. Lors des séances de travail du comité national, ont été abordées les relations entre formation, expertise des maîtres, décrochage scolaire et vécu disciplinaire. Le rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants semble jouer un rôle important dans les apprentissages des élèves et dans leur réussite. Il paraît donc indispensable que ces enseignements de consolidation et de spécialisation progressive durant le cursus de licence prennent cela en compte, notamment dans les disciplines devenues parfois presque étrangères aux étudiants parce que non abordées depuis trop d'années.

Ainsi, la construction de parcours de formation au sein des cursus de licence universitaire et à destination des étudiants futurs professeurs des écoles ne vise pas seulement à leur faire connaître ce métier ainsi que son environnement ou à combler des lacunes. Elle doit s'intéresser à la manière dont les étudiants peuvent y étudier et acquérir des connaissances mais aussi des compétences, en vue de devenir professeur des écoles. De tels parcours, développés au sein de tout ou partie des six semestres de licence, doivent leur permettre de travailler sur les besoins de formation, de s'intéresser aux formes concrètes des apprentissages en lien avec ceux des élèves et d'intégrer dès cette phase de consolidation et de préprofessionnalisation une posture de questionnement pédagogique.

Préconisations

- 1- *Inciter les universités, en lien avec les ESPE et les rectorats d'académie, à développer des parcours spécifiques en licence afin que les futurs étudiants de master MEEF 1^{er} degré bénéficient d'enseignements dédiés aux disciplines fondamentales qu'ils auront à enseigner et lier ces enseignements à des situations professionnelles leur permettant d'appréhender la diversité des situations d'apprentissage et des contextes scolaires.*
- 2- *Impliquer les écoles, les établissements avec leurs enseignants et les corps d'inspection dans ces unités d'enseignement de spécialisation et de préprofessionnalisation en licence.*
- 3- *Evaluer rapidement les premières expériences d'apprentissage en Licence au travers du dispositif EAP. Bien que son déploiement reste discret, il est important d'en tirer rapidement un premier bilan et d'évaluer son intérêt pour mieux préparer les étudiants à entrer et réussir en première année de master MEEF.*
- 4- *Concevoir ces formations en licence comme un ou plusieurs parcours de formation préparant à l'entrée en master MEEF 1^{er} degré. Cela devrait conduire à définir au sein d'une même académie un référentiel pour ces parcours, commun aux universités partenaires de l'ESPE. Les compétences acquises devront être prises en compte lors de l'entrée en première année de master.*

Proposition 6 – Mieux définir les prérequis à l'entrée du master MEEF 1^{er} degré

De ce qui précède, on peut penser nécessaire de définir les prérequis attendus pour réussir un cursus de master MEEF 1^{er} degré. Cette proposition ne s'inscrit pas dans une logique de sélection à l'entrée en première année de master mais vise à mieux préciser ce qui est attendu d'un étudiant qui se destine au métier de professeur des écoles. En même temps la place du concours au milieu de la formation de master et les conditions diverses pour s'inscrire à ce concours ne facilitent pas ce travail de définition. Nous y reviendrons dans la suite du rapport. Cependant, dans la configuration actuelle du recrutement, il nous a semblé nécessaire de préciser les savoirs, les connaissances et les compétences requises pour bien réussir le cursus de MEEF 1^{er} degré.

Pour les étudiants en cours de formation qui se placent dans le modèle linéaire défini précédemment, les choses sont assez simples. On pourrait considérer que ces attendus s'organisent autour de trois registres :

- une solide maîtrise des compétences disciplinaires et méthodologiques au sein de la licence universitaire préparée,
- la maîtrise des apprentissages fondamentaux de l'enseignement primaire,
- une première connaissance des milieux scolaires et des conditions d'apprentissage des élèves, acquise notamment au travers de stages d'observation encadrés.

Préconisations

- 1- *Clarifier avec la ou les universités de l'académie les prérequis ou les attendus pour les candidats à l'entrée en première année de Master MEEF 1.*
- 2- *Mettre à disposition des postulants à l'entrée en MEEF 1 des ressources et des outils de positionnement afin de les aider à préparer leur réussite en master et au concours de recrutement.*
- 3- *Proposer aux lauréats du concours qui ne sont pas issus d'une première année de master MEEF1, des ressources et des tests de positionnement leur permettant d'évaluer leurs besoins de formation, dès l'entrée en année de stage. En effet, il nous paraît que l'on s'intéresse trop peu aux autres voies d'accès vers le métier de professeur des écoles et à la manière dont ces candidats déjà titulaires d'un master, d'un grade équivalent ou bien qui en sont dispensés se préparent au concours et à l'entrée dans le métier.*
- 4- *Renforcer le travail de la commission académique en charge des parcours adaptés afin de proposer à ces professeurs fonctionnaires stagiaires, un parcours de formation individualisé et un contrat pédagogique s'appuyant sur leurs acquis et expériences antérieurs.*

Proposition 7 – Intégrer dans le dispositif de formation initiale des professeurs des écoles les premières années d'entrée dans le métier.

Le rapport sur la formation tout au long de la vie des professeurs et personnels d'éducation remis en novembre 2016 insistait sur l'urgence à adopter une logique de continuum de formation.

Ce rapport⁹ soulignait l'accord général à considérer que la période de formation initiale à partir du cursus de master MEEF, parfois réduite à une seule année en parcours adapté, ne saurait suffire pour que les enseignants débutants maîtrisent pleinement les compétences décrites dans le référentiel. Il est donc illusoire de

⁹ Filâtre D., « Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie », Rapport sur la formation continue, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, novembre 2016, 37 p.

vouloir tout faire pendant cette période. Mais il est essentiel de repérer les différentes étapes de la formation permettant de viser à la fin des premières années d'exercice du métier la maîtrise pleine et entière des compétences professionnelles requises. Certaines nécessitent du temps ou du recul, et seront acquises progressivement. Il convient donc durant la formation à l'ESPE, que le professeur des écoles acquière ce qui lui permet de débiter dans son métier et qu'il ait les clefs pour continuer de se former dans la suite de sa carrière.

La doctrine globale de cette approche visait à construire ce continuum en tenant compte des divers enjeux qui lui sont liés, en adoptant une entrée par le métier pour savoir ce que l'on doit faire à chaque étape, en intégrant les contraintes liées à la diplomation, au concours, à la titularisation et aux rendez-vous de carrière. Le schéma développé dans ce rapport et reproduit en annexe représente les trois temporalités d'une formation tout au long de la vie (FTLV) des enseignants et personnels d'éducation définie à partir de cette approche : une phase de préprofessionnalisation en Licence, une phase de formation initiale en Master et l'accompagnement dans l'entrée dans le métier, une phase de formation et de développement professionnel continu.

C'est pourquoi nous pensons nécessaire d'explicitier davantage cette période de formation initiale et continuée. Il s'agit de viser l'acquisition des compétences requises pour le professeur débutant à l'issue d'une période plus longue. Cela permettrait de mettre en cohérence la formation en T1, T2 et T3.

Préconisations

- 1- *Bien définir les compétences visées à l'issue de la formation initiale puis continuée des professeurs des écoles.*
- 2- *S'assurer que chaque professeur des écoles débutant, quel que soit son parcours, bénéficie d'une formation consolidée.*
- 3- *Concevoir et instaurer, dans le prolongement de la formation initiale, une démarche d'accompagnement et de formation lors de l'entrée dans le métier.*
- 4- *Développer et proposer des outils de bilan ou d'auto-positionnement, permettant, d'une part, aux professeurs titulaires qui le souhaitent de s'engager dans une démarche de formation et, d'autre part, aux inspecteurs et professeurs tuteurs de définir des priorités de formation continuée.*
- 5- *S'appuyer sur les savoirs et compétences acquis par les professeurs néo-titulaires afin de poursuivre leur engagement dans des expérimentations pédagogiques et didactiques.*

3^{ème} partie – Une nouvelle logique de la formation en master pour se former et apprendre le métier de professeur des écoles.

A l'issue de ses travaux, le comité préconise de faire évoluer la formation en master MEEF 1^{er} degré. Trois pistes de travail se dessinent.

La première porte sur la durée de la formation au métier de professeur. Le rapport déposé en novembre 2016 présente un nouveau modèle de la formation tout au long de la vie des enseignants et des personnels d'éducation. Nous n'y reviendrons donc pas dans ce nouveau document, mais rappelons simplement en annexe les propositions que nous avons formulées. La plus importante nous semble de considérer la période d'entrée dans le métier comme une période de formation initiale ou initiale continuée qui intègre les deux années de master ou l'année de parcours de formation adaptée en fonction du cursus antérieur ainsi que les trois premières années d'entrée dans le métier comme enseignant titulaire. Cette piste de travail nous avait conduits à recommander de prolonger la formation initiale par des acquisitions complémentaires afin d'assurer la maîtrise des compétences professionnelles tout au long des premières années d'exercice. Cela nous paraît essentiel pour bien former les nouveaux professeurs des écoles.

La seconde piste de travail vise à ce que les principes d'une formation universitaire de niveau master soient pleinement pris en compte dans les maquettes de master MEEF 1^{er} degré. Or, il apparaît que, dans certains cas, ils ne sont pas encore mis en œuvre. Pourtant, la logique de la formation universitaire préparant au diplôme national de master repose sur un certain nombre de fondements permettant de bien préparer les étudiants à l'exercice de leur métier : une approche par compétences permettant l'insertion professionnelle, une organisation modulaire répartie sur quatre semestres, une progressivité des apprentissages, un appui sur la recherche et enfin une ouverture internationale.

La troisième piste de travail vise à s'assurer que la formation combine bien le caractère universitaire et professionnel de la formation des professeurs des écoles¹⁰. Cela concerne en premier lieu la prise en compte de l'alternance, mais aussi l'intégration, au sein de la formation, des situations professionnelles auxquelles l'enseignant débutant se trouve confronté.

De ces discussions, cinq propositions sont énoncées visant ensemble à définir une nouvelle logique de la formation initiale des professeurs des écoles.

¹⁰ Or chacun sait combien il s'agit d'une question difficile et récurrente. La perspective universitaire et professionnelle a certes été renforcée avec la création du master MEEF mais elle avait été initiée dès la création des IUFM en 1990 comme le préconisait à l'époque le recteur Bancel dans son rapport remis en octobre 1989 au ministre de l'Education Nationale « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres ».

Proposition 8 – Concevoir la formation à partir des compétences professionnelles visées.

L'approche par compétences constitue l'un des principes majeurs d'une formation universitaire de niveau master. Il convient donc de la renforcer et de la généraliser pour le master MEEF 1^{er} degré. Toutefois cette approche peut sembler complexe à mettre en œuvre. Le premier obstacle concerne la clarification des compétences visées à l'issue de la formation et nous avons vu l'urgence à préciser celles-ci. Le second obstacle concerne la construction des cursus permettant de respecter l'ensemble des contraintes posées à cette formation et de viser, en même temps, l'acquisition des compétences professionnelles attendues à la fin de la formation initiale, tenant compte de la diversité des origines des étudiants formés. Ainsi l'exercice demandé aux opérateurs de formation des professeurs des écoles n'est pas si aisé qu'il y paraît. Indépendamment du référentiel des compétences professionnelles qui demeure en partie distant des enjeux professionnels et de leur contexte à l'école primaire, la conception du processus de formation est un exercice dynamique. Elle doit permettre d'atteindre la maîtrise progressive de ces compétences par la mise en œuvre d'un projet de formation reposant sur des méthodes et des pratiques adaptées, des temporalités et des modes d'évaluation cohérents. Nous proposons que ce travail précis et exigeant d'ingénierie pédagogique soit davantage engagé et généralisé dans toutes les ESPE et les académies.

Plusieurs ESPE, notamment lors du dépôt des dossiers d'accréditation, ont pu conduire ce travail de rapprochement. Lors de ses auditions, le comité national a pu observer la démarche opérée par l'une d'entre elles, l'ESPE de l'académie de Rennes. Dans ce cas précis, le modèle de formation au sein du master s'organise autour de quatre focales : fondements, éthique et identité professionnelle, acteurs de la communauté éducative, concepteur de ses enseignements et apprentissages, pilote de ses enseignements et des apprentissages. Nous présentons en annexe 2 de ce rapport le préambule de leur dossier d'accréditation. Essayons toutefois d'en expliciter la démarche en s'intéressant à l'une des focales choisie sur l'exercice du métier d'enseignant : « *L'enseignant, concepteur de ses enseignements et apprentissages* ». Cette méthode permet de concevoir les maquettes de formation et les modes d'accompagnement de l'étudiant ou fonctionnaire stagiaire en combinant 5 niveaux d'explicitation :

- *La prise en compte des compétences professionnelles requises telles que définies dans le référentiel national et concernant cette focale.*
- *La description des activités professionnelles concernées.*
- *Les attendus pour les élèves.*
- *Les repères d'un développement professionnel progressif visant à ce que le professeur soit en mesure d'agir.*

- *Le niveau de maîtrise visé afin de permettre l'entrée dans le métier dans le cadre de la réglementation concernant les modalités de titularisation des professeurs¹¹.*

Nous ne retenons pas cette démarche pour exemplaire car ce n'est pas le rôle du comité national de suivi mais elle nous paraît très intéressante. D'autres ESPE, engagées dans le renouvellement de leur accréditation, développent des approches similaires qu'il y aurait intérêt à partager.

Préconisations

- 1- *S'assurer de la cohérence des dispositifs de formation et de la correspondance entre les maquettes de formation et les attendus professionnels.*
- 2- *Décrire avec précision la fiche RNCP liée au master MEEF 1^{er} degré afin de rendre lisibles les compétences professionnelles acquises en fin de master.*
- 3- *Concevoir des dispositifs numériques de certification et de reconnaissance des compétences acquises (type PIX ou « open badge »).*

Propositions 9 – Instaurer dans les apprentissages une progressivité par niveaux et paliers afin de prendre en compte l'hétérogénéité des publics et de mieux sécuriser l'acquisition des compétences professionnelles.

Nous avons pu mesurer la diversité des étudiants entrant en formation pour devenir professeurs des écoles. Si l'on admet que cette diversité est une richesse et donc, un atout, il est possible de partir de la diversité de ces étudiants pour enrichir les dispositifs de formation.

Dans d'autres secteurs de formation, les universités ou les écoles supérieures de management ou d'ingénierie ont l'habitude de proposer à leurs étudiants des parcours types de formation afin de prendre en compte l'hétérogénéité de leurs publics. La même démarche doit absolument être engagée pour la formation des professeurs des écoles, du fait de la pluralité des modes d'entrée et de la variété des cursus préalables. Cela suppose d'engager un triple travail : identifier les besoins de formation des étudiants en fonction de leur parcours antérieur, proposer des

¹¹ Note de service n°2015-055 du 17 mars 2015 - Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public.

parcours modulaires en fonction des besoins identifiés, permettre des compléments ou remises à niveau pour ceux qui en ont besoin.

Cela n'est possible que dans la mesure où la maquette de formation respecte les attendus d'un master, c'est-à-dire est définie à partir d'une approche modulaire et progressive. Lors des discussions au sein du comité, plusieurs propositions ont été émises afin d'engager sérieusement un travail d'identification des situations et des besoins et à partir de celui-ci, un travail de conception des parcours au sein des maquettes du MEEF 1^{er} degré. Evidemment, ces propositions sont d'autant plus difficiles à mettre en œuvre que le nombre d'étudiants et la diversité des publics sont importants ou que le temps pour les mettre en œuvre est contraint. Toutefois, chacun s'accorde à considérer l'urgence de ce travail de différenciation et de progressivité afin de répondre aux attentes des étudiants et des professeurs en formation.

Préconisations

- 1- *Concevoir des parcours de formation différenciés et repérer les étapes d'acquisition des compétences professionnelles en prenant en compte la diversité des cursus des étudiants entrant en première année de master MEEF.*
- 2- *Définir la maquette à partir du cœur de la formation : acquérir la compétence d'apprendre à apprendre.*
- 3- *Proposer des approches plus individualisées : réajustement du parcours de l'étudiant à chaque fin de semestre, fourchettes de volume horaire dans certains modules, mise en stage progressive et différenciée.*
- 4- *Développer des parcours hybrides et favoriser l'accès à des ressources numériques pour suppléer à certaines lacunes.*
- 5- *Favoriser la construction par l'étudiant de son propre parcours de formation.*
- 6- *Partager entre les ESPE les pratiques constructives et les premières évolutions des maquettes dans le cadre des renouvellements d'accréditation.*

Proposition 10 – Former les futurs professeurs à partir des situations professionnelles et faire de l'alternance le cœur de la formation.

Dès l'année universitaire 2014-2015, plusieurs difficultés ressenties par les étudiants en ESPE pouvaient être repérées et demeurent sans doute encore d'actualité : une prise en compte insuffisante des contraintes vécues, au premier rang desquelles la surcharge de travail ; des formations peu intégrées et peu mises en cohérence, parfois réitérées, s'agissant par exemple des étudiants déjà titulaires du master MEEF ; des enseignements trop éloignés de l'alternance et des attentes des

stagiaires ; une distance trop forte des contenus de formation par rapport aux attentes de l'employeur et aux besoins de l'École.

Plus particulièrement, les professeurs stagiaires en ESPE sont trop souvent soumis à une surcharge de travail, due à la multiplicité des cours et des activités, des sujets à aborder ou des évaluations, alors qu'ils sont mobilisés fortement par leur stage en responsabilité, première expérience professionnelle qui requiert de longs temps de préparation. Il importe qu'ils puissent travailler sereinement, de manière approfondie, qu'ils aient le temps de réfléchir. Il s'agit de se former mieux et non de se former plus. Il s'agit également qu'ils se préparent à continuer de se former, qu'ils « apprennent à apprendre », qu'ils conservent l'envie d'apprendre.

Ainsi dès la mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants, on pouvait réduire les difficultés ressenties par les étudiants et stagiaires à deux principaux domaines. Le premier concerne la conception et la charge des maquettes. Le second se rapporte au rôle donné au stage en responsabilité dans la formation.

Concernant la conception et surtout la charge des maquettes de formation, on peut être surpris de voir certaines ESPE vouloir à tout prix « charger » les horaires des maquettes au principe de l'absolue nécessité que tout soit bien « transmis » au futur professeur des écoles. Cette conception peut sembler légitime au premier abord, mais elle ne correspond pas au schéma d'une formation universitaire professionnelle par alternance. De plus, elle ne prend pas suffisamment en compte les temps de travail de ces étudiants-enseignants et on ne sera pas surpris dans ce cas de voir des situations d'extrême surcharge ou de démission de la part de stagiaires épuisés ou déçus.

Concernant les stages en école ou établissement, le comité insiste sur l'urgence à considérer la formation en MEEF sous un angle où les savoirs et les compétences enseignées s'éprouvent aussi dans les contextes professionnels, qu'ils soient découverts lors des stages en pratique accompagnée, vécus lors du stage en responsabilité ou intégrés dans la formation elle-même.

Ceci nous amène à proposer deux évolutions indispensables pour assurer une meilleure qualité de la formation initiale des futurs professeurs des écoles.

Mieux intégrer l'exercice du métier dans les dispositifs de formation initiale.

La formation des professeurs des écoles ne doit pas être abordée au travers d'une accumulation d'interventions, mais en mobilisant de manière transversale l'acquisition de compétences liées, que celles-ci soient disciplinaires, scientifiques, didactiques ou méthodologiques. Or, aujourd'hui, cette condition est insuffisamment mise en œuvre. Certes, la formation ne saurait se réduire à ces contextes professionnels et aux situations d'apprentissage des élèves. Mais ils sont d'une importance capitale pour l'acquisition des compétences professionnelles durant les quatre semestres du master. Les observations venues de différents terrains, l'analyse critique et scientifique des situations d'apprentissage et la confrontation

d'objets communs au service de la réussite des élèves doivent être fortement intégrés aux enseignements. Tout cela permet aux futurs professeurs des écoles de mieux comprendre la professionnalité enseignante. Ainsi, les lieux de formation, les savoirs scolaires, les nouvelles problématiques liées au socle commun, tout comme les situations d'apprentissage des élèves, doivent être au cœur de la formation.

Cette proposition peut prendre une dimension supérieure si les ESPE intègrent, dans les maquettes et dans les processus d'enseignement, les évolutions en cours dans les écoles maternelles et élémentaires. Cela plaide pour le développement de pratiques pédagogiques plus actives, pour la co-intervention, pour l'usage des pédagogies liées au numérique éducatif, pour le travail en équipe, pour l'évaluation bienveillante et exigeante au service des apprentissages, pour l'intégration des résultats de la recherche en éducation...

Ce plaidoyer pour une plus forte liaison voir un isomorphisme entre les structures de formation à l'ESPE et les formes scolaires conduirait à offrir aux futurs professeurs des écoles, des modalités de formation semblables à celles développées en milieu scolaire.

Redéfinir l'alternance

A de nombreuses reprises, le comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation a souligné l'importance de l'alternance à condition de la considérer comme un temps et un lieu de formation. Dans les précédents rapports, nous avons repris le concept « d'alternance intégrative » utilisé par les spécialistes de l'éducation et de la formation professionnelle pour illustrer ce principe de formation où les savoirs sont des fondements et des outils pour l'action d'enseigner, et les situations pratiques, des creusets pour construire de nouveaux savoirs dans une perspective interactive et réflexive. Lors des travaux du comité, plusieurs exposés ont présenté l'intérêt de ce modèle déjà développé dans d'autres domaines de formation, et aujourd'hui dans les ESPE.

En effet, la réforme de la formation des enseignants repose sur un changement de paradigme conjuguant formation diplômante et alternance où les savoirs et les compétences se renforcent et s'éprouvent dans des situations et des contextes d'action professionnels. Dans cette acception, les établissements, les écoles et les réseaux sont plus que jamais des lieux de formation et il faut donc réaffirmer leur mission formatrice afin que définitivement, on ne les positionne pas en concurrence avec la formation. Or, force est de constater que dans de nombreux cas, le temps d'alternance est posé comme concurrent du temps de formation. Outre le fait que cette position est diamétralement opposée au paradigme d'une formation universitaire professionnelle en alternance, elle est surtout préjudiciable au professeur des écoles et à sa formation. Mieux former les professeurs des écoles suppose donc de placer l'alternance au cœur de leur formation.

Préconisations

Une formation professionnelle

- 1- *Fonder la formation sur les pratiques et les contextes professionnels que rencontre le futur professeur des écoles.*
- 2- *Ne pas mettre à distance les lieux d'activité scolaire et éducative mais au contraire les intégrer dans les parcours de formation.*
- 3- *Adopter dans les modules de formation du master MEEF 1^{er} degré, des formes d'enseignement de plus en plus développées dans le milieu scolaire comme l'expérimentation, le travail collaboratif entre praticiens et chercheurs, l'interaction entre des publics aux profils différents autour de problématiques communes.*

Une alternance au cœur de la formation

- 4- *S'intéresser davantage au rôle des stages, au positionnement et au suivi du stagiaire.*
- 5- *Intégrer l'alternance et les périodes de stages comme un élément structurant de la formation et mieux prendre en compte la durée et le poids de l'ensemble des éléments de la formation.*
- 6- *Renforcer le caractère intégratif du stage en responsabilité, qui accapare toute l'attention des étudiants fonctionnaires stagiaires en M2.*
- 7- *Imaginer des formats différenciés et progressifs de mise en responsabilité. Par exemple, s'assurer que dans les deux années de formation voire dans les années de préprofessionnalisation, l'étudiant soit confronté à différents terrains, cycles, et de manière progressive.*

Un accompagnement renforcé des stagiaires

- 8- *Reconnaître, soutenir et valoriser des initiatives de terrain dans l'accompagnement et la formation des stagiaires.*
- 9- *Faire de chaque école accueillant des étudiants ou stagiaires de l'ESPE, un lieu de formation et développer les actions confortant les réseaux d'écoles « formatrices » qui devraient entrer dans un processus de labélisation avec un cahier des charges précis, progressif et ambitieux.*
- 10- *Favoriser le travail entre pairs pour les tuteurs ESPE comme pour les tuteurs terrain. Par exemple s'assurer qu'il existe des référents dans chaque école et qu'ils sont bien en relation avec les référents universitaires.*

Proposition 11 – Intégrer les approches scientifiques au sein de la formation.

La décision prise en 2008 et renouvelée en 2013 de placer la formation des professeurs des écoles au niveau master est un choix qu'il faut prendre sérieusement en compte lorsque l'on veut améliorer la formation des professeurs des écoles. Les textes régissant la préparation au diplôme national de master parlent d'une formation adossée à la recherche et soulignent le cadre de la préparation d'un mémoire, colonne vertébrale d'une formation de niveau master.

Mais sans doute pour mieux comprendre le sens de cette exigence, on peut revenir au cadre national de la formation pour les masters MEEF¹² qui en précise les attendus dans son article 7. Ainsi est-il précisé que la formation doit s'appuyer « *sur une activité d'initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique* ». Mais il est également spécifié que cette activité de recherche au sein du master MEEF doit « *au-delà du contenu disciplinaire, permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles* ».

Cette citation du cadre réglementaire qui régit l'organisation des enseignements en master MEEF est doublement intéressante. Tout d'abord, elle réaffirme que les futurs professeurs des écoles doivent bénéficier d'une formation adossée à la recherche, qui leur permet ainsi de saisir et d'acquérir les principes et méthodes de la démarche scientifique. Mais elle précise aussi que cet adossement à la recherche doit nourrir leur posture professionnelle. Or il n'est pas certain que cette double perspective soit pleinement intégrée dans la formation des professeurs des écoles. Du moins les ESPE ne sont pas toutes parvenues au même niveau d'intégration. Il faut donc s'y atteler lors de l'évolution des dossiers d'accréditation.

Tout d'abord, la réalisation du mémoire est exigeante et doit respecter les attendus du cadre réglementaire qui précise que ce mémoire doit avoir « un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles ». Le mémoire de master MEEF 1^{er} degré ressemble encore trop fréquemment à un rapport de stage et traduit insuffisamment cet apprentissage scientifique qui doit prendre appui sur l'alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation. Dans la poursuite des préconisations formulées dans son rapport sur le mémoire remis en juillet 2015, le comité souligne à nouveau l'importance de ce mémoire, de sa qualité scientifique et de son intégration dans la formation.

Ensuite, l'adossement à la recherche doit innover en quelque sorte toute la formation afin de renforcer, par des allers-retours entre chercheurs et praticiens, entre établissements et laboratoires scientifiques, les liens entre les situations

¹² Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».

d'apprentissage des élèves et les approches scientifiques, et, par là même, les liens entre situation vécue sur le terrain et dispositif de formation. Il s'agit pour les futurs professeurs des écoles d'acquérir une disposition à la recherche qui doit leur permettre de faire face aux dilemmes professionnels qu'ils rencontrent et qu'ils rencontreront au cours de leur carrière.

Préconisations

- 1- Définir les attendus du mémoire comme premier apprentissage d'une démarche critique et scientifique du professeur.*
- 2- Apprendre aux professeurs des écoles débutants à opérer un travail d'analyse scientifique de situations professionnelles et à engager des expérimentations. Cette démarche en tant que posture professionnelle doit s'acquérir et s'éprouver durant la formation initiale afin de ne pas réduire la professionnalité enseignante à l'acquisition de « bonnes » pratiques, à des savoirs scientifiques ou à des expériences de la classe.*
- 3- Proposer aux futurs professeurs des écoles, des approches scientifiques liées aux formes et aux contextes d'apprentissage des élèves.*
- 4- Apprendre aux professeurs à problématiser des situations professionnelles et à considérer la recherche comme une ressource potentielle pour les traiter et les résoudre.*

Proposition 12 – Favoriser l'engagement du futur professeur dans son parcours de formation et de titularisation.

Dans son précédent rapport proposant une nouvelle approche de la formation tout au long de la vie des professeurs et des personnels d'éducation, le comité national de suivi recommandait de considérer les professeurs et les personnels d'éducation comme des professionnels « acteurs » de terrain pour initier de nouveaux programmes de formation. Dans une perspective de développement professionnel continu des professeurs, nous proposons d'intégrer pleinement dans la formation d'une part les lieux d'exercice et d'autre part le fonctionnement des équipes enseignantes. Il est donc naturel que nous insistions sur un modèle de formation initiale qui propose au futur professeur d'être pleinement engagé dans sa formation. Cette formation initiale doit favoriser les postures professionnelles attendues : travail en équipe, coopération et réflexions conjointes sur les pratiques, observations partagées, programme de recherche-action ou recherche collaborative, etc. Celles-ci considèrent le professeur comme un acteur pleinement engagé, disposant de marges de manœuvre et soucieux d'évoluer tout au long de sa carrière afin de conforter ses compétences, les faire évoluer et enrichir ses pratiques. Or cela ne peut se faire sans un environnement favorable, aussi bien au sein de l'ESPE que dans les écoles et les circonscriptions.

Cela conduit à deux exigences maintes fois évoquées dans nos rapports.

La première concerne la durée de la formation. L'ensemble des compétences du professeur débutant ne peut s'acquérir durant les seules années de master. Il faut donc non seulement prolonger la formation durant les deux ou trois premières années d'entrée dans le métier, mais aussi le faire en proposant des outils et des ressources afin que le professeur débutant puisse se positionner et progresser tout au long de sa carrière.

La seconde concerne l'année de stage, première année d'exercice du métier qui devrait être une année équilibrée, permettant d'acquérir et de consolider de véritables compétences professionnelles, de travailler de manière sereine et constructive. Or, c'est souvent une année de surcharge et parfois de faible reconnaissance du statut de professionnel qu'est celui du professeur débutant. Nous insistons donc sur la manière dont l'ESPE, les membres des corps d'inspection, les conseillers pédagogiques et les formateurs de terrain prennent réellement en compte ce statut et permettent au professeur en formation initiale de s'engager positivement dans cette nouvelle activité professionnelle.

Préconisations

- 1. Favoriser les échanges dans le suivi de la formation entre formateurs ESPE, formateurs Education nationale et étudiants fonctionnaires stagiaires. Pour cela, il paraît urgent de généraliser les applications de type « Astuce » ou « Muse » qui autorisent des échanges réguliers sur le déroulement de la formation et aide les étudiants à s'auto-positionner¹³.*
- 2. Favoriser les échanges entre les étudiants des différentes mentions du master MEEF. Notamment prévoir des modules de formation communs à tous les parcours construits sur la base de pratiques ou des situations professionnelles permettant de favoriser les échanges.*
- 3. S'assurer de la pluralité des lieux et types de stage afin que l'étudiant soit confronté à diverses situations professionnelles et qu'il puisse analyser ces écarts.*
- 4. Réunir toutes les conditions pour que l'étudiant et le fonctionnaire stagiaire soient réceptifs et ouverts à la formation et non qu'ils la subissent.*
- 5. Développer des actions d'auto-positionnement à plusieurs étapes de la formation et de l'entrée dans la carrière afin de s'assurer de la maîtrise progressive des compétences.*

¹³ Muse et Astuce sont des applications de suivi des fonctionnaires stagiaires en formation par alternance soit au sein de la 2^e année de Master 1^{er} degré, soit en parcours adapté, mises en œuvre respectivement dans les académies d'Ile-de-France et dans l'académie de Grenoble.

4^{ème} partie – L'évolution du modèle ESPE : entre une seconde phase de développement et l'émergence d'un modèle plus innovant, l'ESPE du futur.

Problématique

A l'occasion de ce rapport, nous avons souhaité revenir sur le modèle des ESPE. Il ne s'agissait pas d'aborder les questions de gouvernance, d'accréditation ou de budget au sujet desquelles différents rapports dont celui des inspections générales proposent des perspectives intéressantes, mais plutôt d'esquisser certaines transformations nécessaires si l'on veut améliorer de manière significative la formation des professeurs des écoles.

Plusieurs champs d'évolution apparaissent déjà en filigrane dans ce rapport : la nécessaire inscription de l'ESPE au sein de l'université, plus que jamais indispensable pour assurer un renforcement du transfert des connaissances scientifiques vers les dispositifs de formation ; la composition des équipes de formateurs intervenant au sein du master MEEF 1^{er} degré ; la capacité du modèle de formation à offrir des parcours fluides et sécurisés permettant l'acquisition progressive des compétences.

D'autres évolutions sont nécessaires parmi lesquelles, à n'en pas douter, la cohérence entre la place du concours de recrutement des professeurs des écoles et la temporalité du cursus de formation. En effet, une grande partie des préconisations présentées dans ce rapport répondent aux difficultés liées au positionnement d'un concours au milieu du cursus de formation master. Les membres du comité national de suivi considèrent qu'il est urgent de se pencher sur cette question et une très grande majorité d'entre eux plaide pour qu'il soit placé en amont de la formation. Toutefois, cette dernière partie du rapport ne traitera pas davantage cette question, même si elle se trouve déterminante si l'on veut transformer significativement la formation initiale des professeurs des écoles.

Afin d'améliorer la formation initiale et continuée des professeurs des écoles et de dessiner le nouveau modèle de l'ESPE, deux autres pistes s'offrent à nous.

La première vise une transformation des ESPE vers une seconde phase de leur développement en prenant en compte les acquis de cinq années de mise en œuvre des masters MEEF, les évolutions progressivement apportées¹⁴ mais aussi les propositions de ce rapport, en insistant sur les liens entre la formation des professeurs et les politiques publiques éducatives engagées dans notre pays. Cette première piste est nécessaire même si, chacun en conviendra, il existe des

¹⁴ On se référera notamment aux circulaires et aux contributions du comité national de suivi de la réforme.

désaccords au sujet des réformes menées depuis 2009 sur le modèle de formation initiale des enseignants, réformes qui ont opéré deux changements importants : l'élévation de la formation au niveau master et l'adoption d'un modèle de formation intégré. Leur mise en œuvre a révélé des oppositions toujours prégnantes : entre savoirs et compétences, entre réflexivité, démarches scientifiques et gestes professionnels, entre posture de formation et gestion de l'urgence du stage, entre aspirations des formés et attentes des formateurs, entre milieu universitaire, milieu des ex-IUFM et milieu professionnel de l'académie¹⁵, entre formation et titularisation. Or, notre conviction, comme en témoignent les propositions définies dans ce rapport, est assurément qu'il faut accentuer la mise en œuvre encore trop timide des réformes déjà engagées.

La seconde piste affiche une rupture plus forte du modèle actuel de formation en prenant en compte les tendances internationales ou européennes et en s'intéressant à la relation entre les ESPE et la société du 21^{ème} siècle. Or cette dernière est marquée par des évolutions majeures dans plusieurs domaines : l'accès aux savoirs et les modes d'apprentissage, l'exigence de plus en plus aiguë pour une école inclusive, les usages liés aux usages multiples et évolutifs du numérique, les savoirs eux-mêmes et leurs interactions, la formation tout au long de la vie, mais aussi la mondialisation, les défis climatiques, etc. Or, depuis le milieu des années 2000, sous l'impulsion de plusieurs organisations internationales dont la commission européenne et l'OCDE, les propositions visant à renforcer et améliorer la formation des enseignants sont nombreuses. Par exemple, le programme TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018, engagé par l'OCDE, vise à améliorer le recrutement et la formation des enseignants pour conforter leur rôle dans l'économie du savoir, où la réussite future de chaque élève repose essentiellement sur une formation des enseignants de qualité¹⁶. De la même manière, de nombreux pays misent sur la qualité de l'enseignement pour assurer à la fois réussite scolaire, progrès social et humain et développement économique dans le contexte de la mondialisation et des évolutions technologiques. Certains programmes s'intéressent aux liens entre les évaluations des élèves et la manière dont exercent leurs professeurs (rapport OCDE). D'autres enfin considèrent que les aspirations du 21^{ème} siècle exigent, pour tous les adultes travaillant dans les écoles et ceux qui sont impliqués dans l'éducation des enfants et des adolescents, de nouvelles idées et de nouvelles façons de faire. Ainsi en est-il du programme *Teaching and learning for the 21th century*¹⁷ qui engage des travaux de recherche et des expérimentations sur la formation des enseignants dans plusieurs pays, considérant que les aspirations de l'éducation du 21^{ème} siècle exigent de nouvelles idées et de nouvelles voies, pour

¹⁵ Ulma, Dominique. « Conclusion », *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 289-291.

¹⁶ OCDE, 2017, *Avant-propos sur l'étude TALIS 2018 sur la formation initiale des enseignants*, p. 2. Voir <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS-2018-ITP-Project-Brochure-FRE.pdf>

¹⁷ *Identify schools, programs, and practices that teach these 21st century competencies well, in a variety of contexts, to show that teaching traditional literacies and 21st century competencies are not mutually exclusive, and work to learn from, distill, and disseminate these practices and principles*. Voir le programme de Harvard Graduate School of Education. [Global Education Innovation Initiative](#)

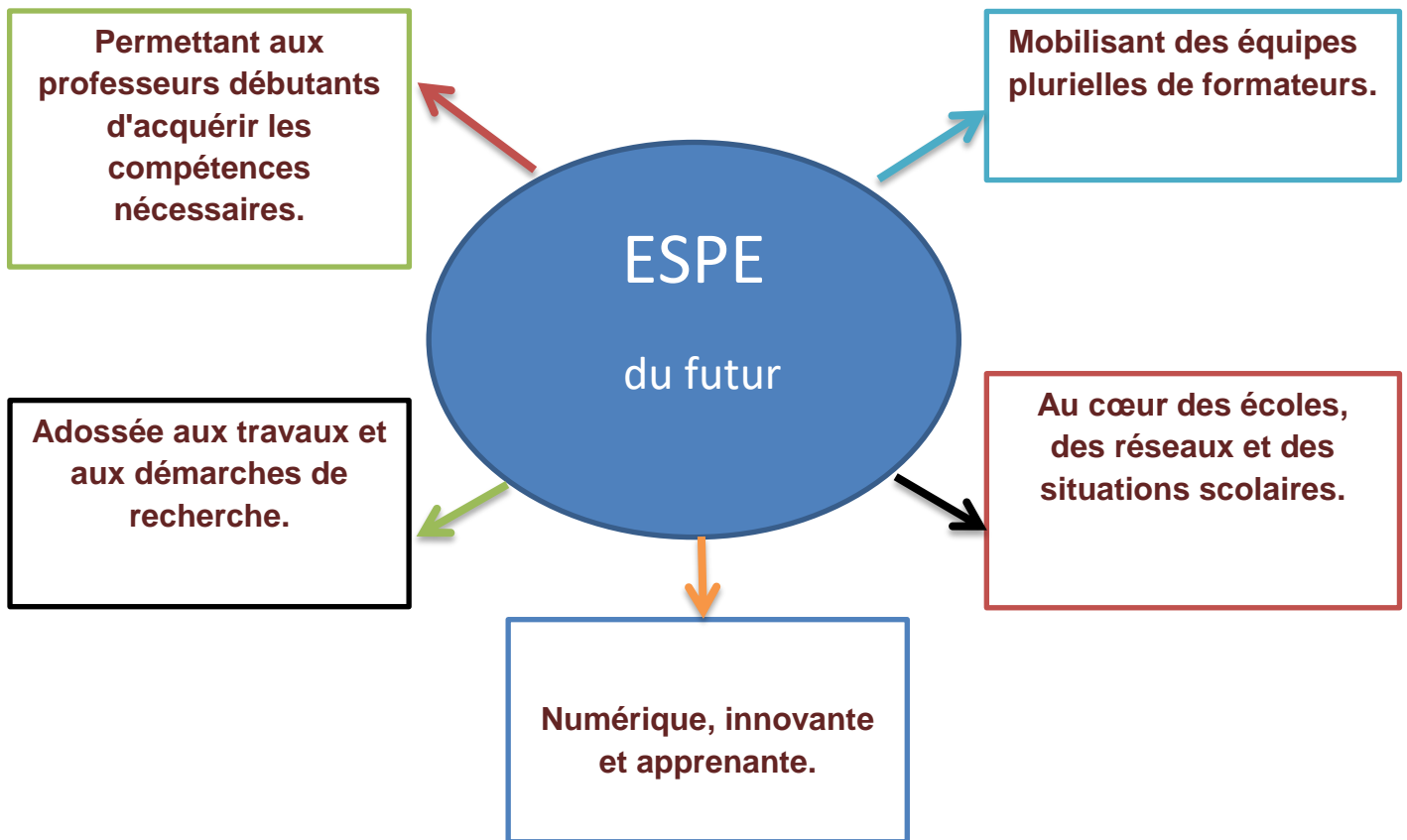
tous les adultes travaillant dans les écoles afin d'éduquer tous les enfants à construire l'avenir.

Cette perspective pourrait nous conduire vers deux champs d'action pour l'évolution des écoles supérieures du professorat et de l'éducation de France : concevoir une seconde phase de leur développement ou engager ces écoles dans une transformation profonde liées aux paradigmes de la société du 21^{ème} siècle. Or nous proposons d'associer ces deux perspectives et de dessiner les figures d'une ESPE du futur, considérée comme une cible à partir de laquelle la transformation progressive des écoles supérieures du professorat et de l'éducation pourrait être engagée au service d'une formation des professeurs des écoles profondément améliorée.

Il reste à définir les pourtours ou les composantes de cette cible. La publication au journal officiel en décembre 2017 d'un troisième programme d'investissements d'avenir (PIA), prévoyant de financer des actions dédiées à des innovations afin de renforcer la capacité du système éducatif à atteindre ses objectifs fondamentaux nous y a aidés en partie¹⁸. En effet, ce texte exprime la volonté des pouvoirs publics de contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations dans le champ éducatif et pédagogique, en favorisant la coopération entre les différents acteurs et la diffusion des innovations. Parmi les thèmes proposés, l'un concerne les ESPE du futur ; le bref exposé des motifs valide en partie les orientations esquissées lors des séances de travail du comité national de suivi, au service d'une formation initiale, continuée et continue des professeurs des écoles s'intégrant peu à peu dans une société du savoir basée sur l'accès total à l'information, sur une éducation de qualité à destination de tous et sur l'innovation. Ces orientations ont croisé notre réflexion en partie parce qu'elles se centrent sur une finalité que nous partageons : améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif en s'appuyant sur une évolution de la formation des enseignants.

Au final, nous considérerons que cette ESPE du futur, engagée dans une amélioration significative de la formation initiale des professeurs des écoles et insérée dans une société du savoir plus inclusive repose sur cinq transformations représentées dans le schéma ci-après :

¹⁸ Convention du 29 décembre 2017 entre l'Etat et la Caisse des dépôts et consignations relative au programme d'investissements d'avenir (action « Territoires d'innovation pédagogique »). JORF n°0305 du 31 décembre 2017 - texte n° 30. Voir <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/convention/2017/12/29/PRMI1735251X/jo/texte>



1. Une ESPE centrée sur les situations professionnelles permettant aux professeurs débutants d'acquérir les compétences nécessaires à leur premier emploi, de s'adapter et de se perfectionner.

On ne peut que s'accorder à considérer que la priorité de la formation en ESPE est de permettre aux nouveaux professeurs des écoles d'acquérir et d'améliorer leurs compétences professionnelles. Une des pistes de ce rapport explicite cette ambition en proposant de concevoir la formation à partir des compétences professionnelles visées. Or on a pu constater que cette perspective essentielle n'est pas réellement à l'œuvre dans les maquettes des masters MEEF 1^{er} degré. Il est donc important, même si des évolutions sont en cours, de remettre l'ouvrage sur le métier de manière ouverte et explicite.

Le champ de la formation initiale des enseignants n'est pas le seul au sein du système universitaire à connaître cette difficulté. Toutefois, cette évolution est d'autant plus indispensable que les compétences attendues d'un professeur des écoles sont de plus en plus étendues. Elles concernent évidemment les processus d'apprentissage et le développement individuel des élèves, mais aussi la prise en compte de leur hétérogénéité, de la gestion de la classe, des relations avec les

parents et les partenaires de l'école ou encore du travail d'évaluation des résultats des élèves. Or, les tensions qui existent entre la formation initiale des enseignants débutants et les situations professionnelles qu'ils rencontrent au sein des écoles et de la classe sont d'autant plus aiguës que les politiques éducatives s'efforcent d'améliorer les acquis de chaque élève et d'élever le niveau de connaissance de tous. L'ESPE du futur ou de seconde génération doit donc absolument offrir aux futurs professeurs des écoles, des parcours de formation leur permettant de disposer des savoirs, savoir-faire et dispositions professionnelles nécessaires pour faire face à ce double enjeu.

Cette ambition ne se limite pas – comme on a pu le voir – à la seule organisation des parcours de formation. En effet, il nous semble primordial de placer l'étudiant au cœur de la formation et de la concevoir selon un modèle fluide et sécurisé d'acquisition progressive des compétences professionnelles. On aura compris que chaque ESPE doit se pencher de manière beaucoup plus sérieuse sur la diversité des publics qu'elle forme et sur les temporalités de la formation. Mais l'organisation du recrutement des professeurs et personnels d'éducation n'aide pas à construire facilement un modèle de formation fluide, sécurisé et centré sur l'acquisition progressive des connaissances. Tout d'abord la place du concours et son format peuvent conduire à centrer la première année de la formation des professeurs des écoles sur la préparation de ce concours, au détriment de parcours mieux intégrés. De même, l'année de stage en seconde année de master ou en parcours adapté est encore assez peu une année de formation par l'alternance. On voit donc parfois se profiler une organisation contraire aux souhaits partagés par beaucoup d'étudiants ou fonctionnaires stagiaires et par un grand nombre de formateurs.

Comme indiqué ci-dessus, le comité n'a pas abordé de manière approfondie la question de la place du concours, mais il a souvent indiqué l'urgence à ce qu'il soit davantage pensé en lien avec la formation et que ce ne soit pas celle-ci qui dépende totalement de la préparation à ce concours. Cette question est donc à l'agenda des réflexions futures et chacun semble s'accorder sur le fait qu'il serait préférable que le concours ou, tout du moins, ses épreuves d'admissibilité, soient placées avant l'entrée en master.

Pour autant, dans l'état actuelle des procédures de recrutement, nous pensons qu'il est possible de procéder à des évolutions favorisant des parcours et des contenus de formation plus conformes aux propositions que nous avons formulées et mieux à même de répondre aux attentes des étudiants se préparant à devenir professeurs des écoles.

Ces évolutions relèveraient de quatre grands domaines :

- Prendre en compte la diversité des publics et proposer des parcours de formation mieux adaptés.
- Desserrer le modèle de formation organisé en deux années au profit d'une offre de formation réellement modulaire et rythmée sur les quatre semestres.

- Imaginer des passerelles tout au long de la formation et des formats plus innovants pour les cours (accès aux ressources, formations hybrides...), le mémoire ou les travaux scientifiques de terrain mais aussi pour les stages, dont le stage de formation par alternance.
- Développer l'engagement des étudiants et des étudiants fonctionnaires stagiaires dans la construction et le suivi de leur parcours de formation à l'exercice du métier de professeur des écoles : auto-positionnement, évaluations et suivis partagés, travaux collectifs, certifications...

Ces évolutions, déjà engagées dans quelques ESPE, visent à offrir au futur professeur des écoles une formation à l'entrée dans le métier plus active, sereine et sécurisée. C'est donc une transformation majeure.

2. Une ESPE permettant de concevoir au sein de la formation et de déployer sur le terrain des approches pédagogiques et éducatives, adossées à la recherche et fondées sur des pratiques validées.

En plaçant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation au sein de l'écosystème universitaire et le recrutement des professeurs des écoles au niveau master, l'Etat a souhaité que s'instaurent des relations fortes entre la formation des enseignants et la recherche. Qu'en est-il pour la formation des professeurs des écoles ?

Le comité national de suivi n'a pas eu à sa disposition d'éléments tangibles pour évaluer la manière dont les ESPE construisent leurs relations entre la recherche et la formation des professeurs des écoles. Toutefois, on peut s'appuyer sur l'évaluation des dossiers d'accréditation par le HCERES qui s'efforce d'analyser l'articulation effective entre recherche et formation ainsi que la contribution effective des enseignants chercheurs et chercheurs aux formations du champ évalué. Or, en observant certaines de ces évaluations opérées par le HCERES pour les masters MEEF 1^{er} degré, on peut constater de grands écarts entre ces ambitions et les réalités constatées : une initiation à la recherche concentrée en M2 et quasi-absente en M1, une description des UE recherche souvent limitée au mémoire, une absence de relations entre les étudiants du master MEEF 1^{er} degré et le monde de la recherche comme la participation à des manifestations scientifiques ou à des recherches-actions... Il semble donc bien que l'apport de la recherche au sein des parcours de formation du master soit difficile à repérer, voire dans certains cas tenu ou absent.

Or, plusieurs de nos propositions plaident pour assurer aux futurs professeurs des écoles un apprentissage solide des démarches de la recherche. Comme tout master universitaire, le master MEEF 1^{er} degré doit se caractériser par son ouverture et par

un adossement à la recherche : méthodes scientifiques, état des savoirs, usage de fonds documentaires, problématisation de questions professionnelles, élaboration d'une démarche scientifique, analyse de données récoltées pour mieux comprendre la question étudiée...

Mais, nos travaux nous portent à aller plus loin et à considérer que durant sa formation à l'ESPE, le professeur des écoles doit acquérir cette démarche scientifique surtout parce qu'elle l'aidera, tout au long de sa carrière, à questionner sa pratique et à lire les travaux de recherche, à s'y référer et à y chercher des réponses à ses questions professionnelles.

C'est pourquoi, à plusieurs reprises, nous avons parlé de la compétence de recherche que doit acquérir le professeur des écoles lors de sa formation initiale. C'est une terminologie peu habituelle que l'on peut définir comme un ensemble dynamique de connaissances scientifiques, d'attitudes et de dispositions qui permet au professeur d'analyser ses activités comme celles de ses élèves, de comprendre leurs mécanismes et d'envisager de manière fondée des améliorations¹⁹.

Dans cette perspective, la formation initiale des professeurs des écoles doit sérieusement viser l'acquisition de telles compétences de recherche leur permettant d'améliorer leurs pratiques professionnelles non de manière mécanique ou à partir de standards pédagogiques, mais sur la base de réflexions critiques et scientifiques contextualisées. Cette conception de la formation initiale doit conduire l'enseignant d'école maternelle ou d'école élémentaire à développer ses activités à partir des connaissances scientifiques disponibles, à partir des évaluations et observations, en s'inscrivant toujours dans une démarche de développement professionnel, à produire des ressources. C'est pourquoi la formation à l'ESPE doit évidemment s'adosser aux travaux scientifiques existants mais elle doit aussi permettre au professeur débutant d'éprouver ces démarches scientifiques et de s'inscrire dans une posture de recherche-action.

Nos discussions tout au long des travaux du comité nous conduisent à ouvrir des perspectives plus ambitieuses pour la formation des professeurs des écoles qui, en tant que professionnels, doivent petit à petit trouver des pistes et des solutions face aux dilemmes qu'ils rencontrent dans leur classe. Une des voies que l'on pourrait préconiser est celle du professeur des écoles qui, par la voie de travaux de recherche à sa disposition et sur la base des connaissances scientifiques, construit peu à peu sa compétence professionnelle. Dans cette acception, certains membres du comité seraient prêts à défendre un modèle de « professeur des écoles apprenti-chercheur ou explorateur ». D'autres s'y refusent considérant qu'il convient de distinguer ce modèle de l'activité d'enseignant-chercheur dont la définition est clairement arrêtée. D'autres enfin s'interrogent sur la possibilité d'outiller et de former le futur professeur des écoles à adopter réellement cette posture.

¹⁹ Voir Šeberová Alena, « La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants - futurs enseignants en République tchèque », *Recherche et formation*, 59 | 2008, 59-74.

3. Une ESPE mobilisant des équipes plurielles de formateurs au sein des masters MEEF 1^{er} degré.

Conformément aux cadres réglementaires de la réforme de la formation des enseignants, le comité n'a cessé de plaider pour la constitution d'équipes professionnelles plurielles au sein des ESPE. Cela nous semble plus que jamais nécessaire dans les unités d'enseignement au sein du master MEEF 1^{er} degré. Et il faut absolument encourager les enseignants-chercheurs, les praticiens de terrain, les corps d'inspection, les personnels de direction à travailler ensemble avec les enseignants et enseignants-chercheurs de l'ESPE et à participer à des démarches de co-conception et de co-animation de séquences pédagogiques, avec le concours des partenaires de l'école.

On ne peut que s'étonner que ce ne soit pas encore le cas dans chacune des ESPE. Sans doute faut-il analyser plus avant les raisons qui conduisent à cette situation regrettable pour les étudiants et fonctionnaires stagiaires. Comme dans toute formation de niveau master et notamment lorsqu'elle combine la double finalité universitaire et professionnelle, la mixité des équipes de formateurs est une richesse.

Et au regard de l'histoire des ESPE, la constitution de ces équipes ne peut être binaire mais doit reposer sur la mobilisation de quatre catégories de formateurs :

- les enseignants spécialisés dans les questions de pédagogie et de didactique, principalement anciens personnels des ex-IUFM et souvent issus du monde de l'éducation et de l'enseignement. Un grand nombre d'entre eux sont PRAG ou PRCE.
- les enseignants-chercheurs et les chercheurs, personnels de l'ESPE ou relevant d'autres composantes universitaires ou scientifiques.
- les professionnels en poste dans l'académie : professeurs, maîtres formateurs ou formateurs académiques, personnels d'éducation, chefs d'établissement, inspecteurs...
- les intervenants extérieurs, spécialistes des questions éducatives.

Il est urgent de mieux assurer la constitution d'équipes pédagogiques plurielles regroupant les trois premières catégories, la situation des intervenants extérieurs spécialistes de questions éducatives étant de nature différente. Il pourrait être utile de définir des repères pour encadrer cette pluralité et notamment accentuer la part des enseignants-chercheurs comme celle des professionnels experts. Ces repères une fois discutés seraient considérés comme une cible à atteindre en prenant en compte, de manière différenciée, les parcours de masters MEEF 1^{er} degré, les parcours adaptés et les formations dispensées lors des trois premières années d'entrée dans le métier. Ces propositions de cadrage pouvant aller jusqu'à la définition de fourchettes ou de seuils n'ont pas fait l'objet d'un consensus parmi les membres du comité et ont même suscité de forts débats.

Par ailleurs, pour atteindre cet objectif, plusieurs conditions doivent être réunies :

- Solliciter davantage les IEN 1^{er} degré et les conseillers pédagogiques de circonscription pour qu'ils interviennent dans les formations.
- Impliquer les enseignants-chercheurs dans les ESPE.
- Développer les mobilités entre l'ESPE et le terrain. Ces rapprochements qui doivent se mettre en œuvre à l'initiative de l'université doivent aussi avoir le soutien du rectorat d'académie qui devra permettre ces échanges et favoriser les fluidités institutionnelles.
- Soutenir l'engagement des formateurs issus du terrain et des chercheurs au sein des unités d'enseignement du master MEEF 1^{er} degré.
- Former tous ces intervenants à l'ingénierie de projet et les associer pleinement aux expérimentations pédagogiques.

4- Une ESPE au cœur des écoles, des réseaux et des situations scolaires.

Bien former les futurs professeurs des écoles suppose de s'appuyer fortement sur les situations professionnelles qu'ils découvrent ou auxquelles ils seront confrontés. Les stages en école et surtout la période d'alternance doivent y contribuer fortement à condition qu'ils soient conçus au service de l'acquisition des compétences. Or, si l'on veut qu'il en soit ainsi, il ne faut pas mettre les lieux d'activité scolaire et éducative à distance de l'ESPE mais au contraire les associer pleinement à la formation. Cela nous conduit à faire évoluer la façon dont les écoles, les réseaux d'écoles et les circonscriptions sont des acteurs concrètement engagés dans la formation du futur professeur des écoles.

Cet engagement peut relever de plusieurs registres. L'un vise la manière dont les étudiants et fonctionnaires stagiaires sont accueillis, reconnus et accompagnés dans les écoles. L'accueil tout d'abord doit absolument être prévu et organisé car il est l'occasion de rappeler les attendus et les conditions du travail des professeurs des écoles débutants. Il doit leur assurer la sérénité nécessaire à l'accomplissement de ses apprentissages. Or, il n'est pas si aisé d'opérer cet accueil au niveau des écoles primaires. C'est pourquoi deux niveaux semblent devoir être privilégiés : la circonscription et le réseau d'écoles au sein d'un secteur d'éducation prioritaire par exemple. Dans les deux cas, le rôle de l'inspecteur du premier degré et de son équipe de conseillers pédagogiques est primordial. Et il y aurait intérêt à s'assurer qu'ils soient engagés pleinement dans ce travail d'accueil et d'animation.

Par ailleurs, l'accompagnement des professeurs des écoles en formation doit être assuré avec la qualité nécessaire. Il est actuellement opéré par des professeurs maîtres formateurs, mais souvent de manière isolée. Or, il faudrait développer un

modèle beaucoup plus dynamique de cet accompagnement et engager un travail de formation des accompagnateurs.

Enfin, un dernier registre relève de la capacité de l'école ou du réseau d'écoles à se constituer comme un lieu de formation des professeurs débutants. Cette entrée autour de l'école ou l'établissement formateur n'est pas nouvelle, mais elle s'affiche avec une acuité inédite à un moment où l'on dessine l'ESPE du futur. Placer l'école au cœur de la formation revient à renforcer la place de l'alternance dans le parcours du futur professeur des écoles en s'appuyant sur les deux pôles que sont l'École supérieure du professorat et de l'éducation d'une part, et l'école, le réseau d'écoles ou la circonscription d'autre part. Plus que jamais, l'alternance devrait devenir le creuset de la formation des futurs professeurs.

Cette acception suppose d'inverser la logique souvent observée dans la formation des professeurs des écoles, où le temps passé dans la classe apparaît comme un temps privant le futur professeur de s'investir dans sa formation à l'ESPE et où l'arrivée d'un stagiaire est considérée parfois comme une charge pour l'école, le réseau d'écoles ou la circonscription censés l'accueillir. L'idée de base est d'inverser cette logique et de faire de ces deux pôles des lieux de formation, fortement liés, permettant non seulement au futur professeur de conforter sa professionnalité mais aussi aux équipes en place de développer la leur et d'explicitier leur rôle dans sa formation en articulation avec l'ESPE.

On rencontre dans les académies des équipes engagées dans une telle démarche. Dans ce cas, l'école - ou le réseau d'écoles - prend l'arrivée d'un stagiaire comme une mission et une chance : une mission d'abord en faisant de l'accueil et de la formation du professeur débutant une dynamique collective positive ; une chance aussi en bénéficiant de son apport scientifique, notamment au travers du mémoire, d'expérimentations, de mobilités ou comparaisons internationales, ou simplement de son apprentissage du métier.

Dès lors, l'école ou le réseau d'écoles au cœur du dispositif de formation provoque un changement de paradigme : organisationnel avec de nouvelles synergies entre les divers acteurs engagés dans la formation ; culturel également car il se construit peu à peu une appropriation du métier dans ses dimensions pédagogiques, didactiques, scientifiques et éducatives qui se fonde sur les situations concrètes d'apprentissage, sur les échanges entre pairs et avec les formateurs de l'ESPE, dans la diversité de leur statut.

Ainsi, en renforçant le rôle de l'école ou du réseau d'écoles au sein de la formation, on intègre celle-ci dans les projets d'école, on mobilise les équipes de professionnels dans une réflexion critique et scientifique, on développe une pratique d'accompagnement du professeur des écoles en formation. Toutefois, il ne suffit pas de proposer cette piste pour améliorer significativement la formation des professeurs des écoles. Lors du colloque organisé à Lyon en 2015 sur la formation des

enseignants au 21^{ème} siècle²⁰, il était manifeste que poser l'école et le réseau d'écoles au cœur de la formation exigeait cinq conditions que nous proposons d'ériger en propositions :

- Repérer les écoles ou les réseaux d'écoles prêts à s'engager dans une démarche d'école au cœur des parcours de formation des futurs professeurs.
- Engager les professeurs en poste, les maitres formateurs et les inspecteurs dans de nouvelles dynamiques d'accompagnement et de formation des professeurs débutants, en considérant la progressivité de l'apprentissage du métier, en mettant en commun des outils de formation, des éléments de diagnostic et en échangeant sur les pratiques professionnelles.
- Passer d'un positionnement individuel sur l'activité du professeur dans la classe à une réflexion collective, explicite et partagée entre professionnels engagés et de profils différents, en considérant que les situations professionnelles ne sont pas formatives par nature.
- Mobiliser les savoirs construits collectivement et les approches scientifiquement fondées dans le but d'instituer de nouvelles pratiques.
- Intégrer les projets d'école ou de réseaux dans les thèmes de travail au sein de l'ESPE et dans les sujets de mémoire proposés aux professeurs débutants en formation.

5- Une ESPE numérique, innovante et apprenante.

La formation des professeurs des écoles ne peut s'abstenir de prendre en compte les défis d'une société qui connaît des bouleversements profonds. Le système éducatif ne peut donc pas s'isoler de ces évolutions. Et parce que tout cela transforme les connaissances et les façons d'apprendre, il convient de considérer que la manière d'enseigner et la manière d'apprendre à apprendre évoluent, modifiant sans doute profondément le métier d'enseignant, les compétences requises et les processus par lesquels le professeur des écoles les acquiert.

C'est donc pour les ESPE, non seulement un défi, mais surtout un devoir que de préparer véritablement l'enseignant à exercer ses activités professionnelles dans les contextes du 21^{ème} siècle. Or, on ne peut que constater la faible dynamique engagée par nos écoles supérieures du professorat et de l'éducation dans cette direction.

Considérons d'abord la formation des enseignants à l'ère numérique car chacun en convient, nous sommes désormais dans une société numérique, dans laquelle l'accès au savoir se transforme profondément. Cela interroge le rôle de l'école dans cette société et donc la mission de l'enseignant. C'est dans ce contexte qu'il convient de penser la formation des professeurs des écoles au numérique et par le numérique. Dans cette acception, les ESPE doivent être un lieu de réflexion

²⁰ En mars 2015, dans le cadre de la chaire Unesco « Former les enseignants au 21e siècle », l'ENS de Lyon organisait une manifestation intitulée « Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ? ». Voir site IFé.

prospective, de préfiguration de l'enseignant de demain, confronté à un métier qui change et à des gestes professionnels qui évoluent. Il ne s'agit pas d'intégrer le numérique dans le métier d'aujourd'hui, ni d'ajouter le numérique aux compétences de l'enseignant, mais bien d'anticiper et d'accompagner les évolutions à venir. C'est pourquoi former les enseignants à l'ère numérique, c'est développer dans les ESPE une « culture numérique » et l'imprégner toute entière d'un état d'esprit qui n'est pas technologique mais qui se fonde sur les grands concepts, les valeurs, les enjeux du numérique. On pourrait affirmer que l'ESPE du futur est un écosystème qui, intégrant le numérique dans tous les métiers auxquels elle prépare, en fait une organisation nécessairement transformée, individuellement et collectivement. Cela concerne trois dimensions principales.

Tout d'abord, le numérique ne se réduit pas à une discipline, à des connaissances et des compétences supplémentaires. Il concerne l'ESPE dans toutes ses dimensions, administratives comme pédagogiques. Il enrichit la formation dans toutes ses composantes : théoriques, professionnelles, pratiques, en alternance, etc. Il concerne tous les acteurs de la formation des enseignants, tous les formateurs, tous les enseignants qui interviennent dans la formation. Cela nécessite une stratégie numérique qui ne se réduit pas à une stratégie « informatique », mais qui définit un développement progressif et un plan de formation des formateurs comme des étudiants et des personnels.

Mais le numérique est aussi une question pédagogique plus que technologique. Il s'agit d'enrichir, de transformer les pédagogies et de tirer bénéfice des outils et ressources pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage ; par exemple, en utilisant les nouvelles possibilités de gestion du temps et de l'espace, de l'individuel et du collectif, la mobilité et la distance, la collaboration et les réseaux sociaux. Ainsi le numérique est à même d'apporter aux professeurs des outils et une démarche permettant une meilleure personnalisation pédagogique pour la réussite de tous les élèves.

Enfin, le numérique est l'un des enjeux de la prise en compte de la recherche dans la formation des enseignants. Dans le domaine du numérique, l'ESPE doit être un lieu de questionnement de la recherche, un terrain de recherche, et un lieu d'application des recherches. Il contribuera ainsi à la formation par la recherche.

Ces trois dimensions ne sauraient être exclusives du débat sur la place du numérique dans les ESPE. Depuis plusieurs années, les réflexions menées au sein du comité croisent la question du numérique et la formation des enseignants en considérant que les ressources et les outils pédagogiques liés au numérique relèvent très souvent d'une vraie valeur ajoutée, voire d'une nouvelle approche des apprentissages.

Ces nouvelles ressources et outils issus du numérique conduisent :

- à repenser les pratiques ou plutôt les gestes professionnels et à accompagner les enseignants vers l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles, dans la formation initiale comme dans la formation tout au long de la vie.
- à concevoir les maquettes dans les masters MEEF, les UE et leurs relations, en affichant fortement la place du numérique et de ses usages de manière transversale et intégrée.
- à aborder au sein du conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP) et des conseils de perfectionnement les usages numériques et leur contribution à la formation et à la structuration des apprentissages.
- à développer les ressources numériques de très haut niveau et accessibles pour les étudiants, les stagiaires et les professeurs en poste.

Cependant, cette cinquième transformation des ESPE ne saurait se limiter aux usages numériques. Elle vise aussi à faire en sorte que chaque ESPE devienne un relai d'innovations et d'expérimentations. Plusieurs actions menées actuellement dessinent les pistes de cette transformation.

Tout d'abord, on peut s'appuyer avec intérêt sur le bilan des Instituts Carnot qui visaient à développer des innovations pédagogiques adossées à la recherche, à susciter de nouvelles activités de recherche plus « impliquées » sur des sujets mal renseignés et enfin à diffuser les travaux en faveur de la formation initiale. Lors de l'audition de leurs promoteurs, le comité a pu mesurer l'intérêt d'un renforcement du dialogue entre les professeurs des écoles et les chercheurs dans la diversité de leurs disciplines, et des apports de la démarche de recherche afin de permettre aux enseignants et cadres académiques d'aborder la complexité des problèmes d'éducation²¹.

De même, les expérimentations développées par des chercheurs comme Luc Ria²² sur l'activité enseignante montrent l'intérêt d'adopter une posture d'analyse des situations professionnelles pour comprendre et transformer celles-ci. Les méthodes d'analyse et de confrontation relèvent elles aussi de la recherche et permettent au professeur, qu'il soit ou non débutant, d'explicitier, de traduire et d'objectiver seul et en équipe ses préoccupations, ses intentions et ses dilemmes. Là encore, c'est bien l'expertise professionnelle du professeur qui est sollicitée en la confrontant de manière croisée aux cadres scientifiques et à des ressources méthodologiques, épistémologiques ou autres.

²¹ Voir Fougères Roger, Rapport final de la mission « Institut Carnot d'éducation – Définition – Expérimentation - Essaimage, MENESRI, Juillet 2016.

²² Luc Ria est enseignant chercheur, titulaire de la chaire Unesco, IFÉ-ENS de Lyon.

Enfin, les démarches initiées par le CRI (*Centre de Recherches Interdisciplinaires*) dans le cadre des relations entre société apprenante et école apprenante ouvrent d'autres perspectives très intéressantes en proposant d'intégrer dans les ESPE les profondes mutations en cours liées au développement du numérique et de nouvelles formes de collaboration dans l'enseignement comme dans les apprentissages. Lors d'une des séances de travail du comité, nous avons pu appréhender trois grandes transformations dans ce domaine : l'évolution du statut des connaissances considérées tout autant comme un flux que comme un stock ; le rôle particulier des apprenants dont l'expérience est une clef majeure de leurs apprentissages ; le brouillage des frontières entre *teaching* (délivrer des connaissances) et *learning* (apprentissage). Dans ce cadre, on voit poindre d'importants changements pour nos ESPE. Quatre exemples peuvent l'illustrer.

Le premier changement relève du rôle de l'apprentissage par la recherche qui peut permettre aux futurs professeurs d'observer, d'apprendre et de préparer des expérimentations. Ainsi en est-il des démarches collectives et réflexives menées à Singapour²³ ou au Japon avec les *Lessons studies*. Ces démarches dessinent un modèle différent des actions développées ci-dessus. Ici, à partir de situations concrètes, les enseignants observent, apprennent à problématiser, à documenter leurs analyses et à restituer leurs résultats, de manière fondée et ouverte afin de partager leurs travaux au sein de communautés de pratiques et d'analyse.

Le second concerne la manière dont professeurs et élèves parviennent à mobiliser l'intelligence collective pour résoudre des problèmes nouveaux voir pour faire émerger des problèmes non encore posés²⁴. Il s'agit de développer la créativité, le raisonnement, l'ingéniosité et les compétences cognitives pour trouver des solutions à des problèmes du quotidien. L'intérêt de ces démarches réside dans le travail collaboratif et dans la corrélation entre compétences scientifiques spécifiques et les situations concrètes²⁵.

Le troisième changement est illustré par le développement de structures hybrides type *Laboratory schools* qui proposent de développer la recherche au service de la réussite éducative. Ces lieux d'apprentissage mêlent enseignement, formation et recherche, trois activités complémentaires mises au service des problématiques scolaires. Parmi les expérimentations existantes, on peut citer la plate-forme AERE (Action Educative Recherche Expérimentation) développée par le *Lab School Network*²⁶ qui permet de mettre en relation chercheurs et acteurs de terrain afin d'encourager et faciliter les expérimentations, d'évaluer les innovations pédagogiques, en particulier leurs impacts sur les apprentissages scolaires, sur le développement psycho-affectif et social des élèves, sur leur bien-être. Un autre exemple illustre ce mouvement avec la labellisation d'établissements *lab school* dans

²³ Voir sur le site du NIE (National Institute on Education).

²⁴ Geoff Mulgan, *The challenge-driven university: how real life problems can fuel learning*, 2016

²⁵ Le programme « *Collaborative problem solving framework* » lancé par l'OCDE avec PISA 2012 a montré l'intérêt de ces approches.

²⁶ <http://www.labschool.network/>

l'académie de Dijon²⁷ afin d'encourager l'engagement des parties prenantes autour des expérimentations pédagogiques. L'objectif est de documenter de façon précise et ouverte ce travail, de le diffuser auprès du plus grand nombre et d'en faciliter la réappropriation. L'exemple des journées d'étude à l'ESPE de Créteil témoigne d'une autre manière de cette démarche.

Le quatrième changement se porte justement sur les sciences ouvertes, participatives et citoyennes. Ce programme²⁸ viserait à promouvoir dans les ESPE, les universités et les académies des formes de production de connaissances scientifiques auxquelles des non scientifiques et des professionnels participent de manière active et délibérée. Quelques programmes se développent dans des écoles, collèges et lycées à l'initiative par exemple du Muséum national d'histoire naturelle avec le programme VigiNature ou du Centre de Recherches Interdisciplinaires au travers des programmes « DITO's » et « Savanturiers ». D'autres initiatives existent en plusieurs endroits et révèlent à chaque fois des pistes nouvelles ou audacieuses que peuvent prendre les ESPE.

A n'en pas douter, aborder ces transformations pour définir l'ESPE du futur a fait débat au sein du comité. Si ces expériences plutôt développées à l'étranger et de manière encore prudente en France ont révélé leur intérêt pour les apprentissages fondamentaux des élèves, pour le caractère actif de l'acte d'apprendre ou d'enseigner, pour les situations de coopération ou de partage, certains membres du comité se sont élevés contre le risque de confusion et notamment celui d'oublier qu'enseigner et apprendre n'est pas la même chose. De même, ces expérimentations pourraient faire oublier que derrière l'intérêt manifeste qu'elles présentent en proposant d'apprendre à apprendre autrement, certains rappellent que l'on n'apprend pas de la même manière dans toutes les disciplines. Ainsi ce cinquième levier de transformation des ESPE centré sur les innovations a suscité beaucoup de discussions. Au-delà des tensions esquissées ci-dessus, la difficulté à trouver dans le programme de formation des professeurs débutants des espaces de liberté en dépit des contraintes se pose évidemment avec acuité.

Sans doute ces perspectives peuvent concerner le format des stages qui gagneraient à être plus participatifs, plus expérimentaux et ouverts sur la recherche comme sur le travail entre pairs. Mais sur le fond, ce dernier levier se positionne dans un changement de paradigme sur l'école inclusive du 21^{ème} siècle où la formation ne vise pas seulement à transmettre des contenus mais bien à connaître les moyens et les façons d'apprendre.

Enfin, l'ESPE du futur sera « apprenante ». L'ESPE est évidemment un lieu où l'on apprend mais elle doit être bien plus, c'est-à-dire une « institution apprenante ». L'apprentissage n'est pas seulement individuel, il est aussi collectif et s'étend non seulement aux membres de l'ESPE et de ses partenaires mais aussi aux réseaux

²⁷ <http://classe-numerique-parriat.fr/spip.php?article31>

²⁸ Voir François Houllier, *Sciences ouvertes : Rapport sur les sciences participatives en France*, 2016.

auxquels ils appartiennent. Et chacun sait que toute institution elle-même s'enrichit de ses apprentissages. Cela est rendu possible par une dimension collective, par un travail collaboratif et en équipes, par une formation et un développement continu de l'institution elle-même, par une culture de l'innovation. Ainsi, l'ESPE apprenante est en constante évolution : elle apprend sans cesse, elle capitalise ses propres apprentissages, elle est à même de répondre de façon dynamique aux exigences de la formation des enseignants, d'évoluer, de s'améliorer sans cesse. L'ESPE apprenante prépare ainsi l'école apprenante de demain, à laquelle la société du 21^{ème} aspire.

Apprendre à apprendre, apprendre à coopérer, apprendre à documenter ses travaux et ses approches, apprendre à échanger sur sa manière d'apprendre et de trouver des solutions aux problèmes posés, apprendre à s'ouvrir sur ses environnements proches ou lointains semblent devoir définir l'école apprenante comme l'ESPE apprenante dont nous avons dessiné quelques-unes des transformations, à l'instar de nombreux programmes internationaux.

Conclusion

Former autrement les professeurs des écoles pour les aider à maîtriser leur pratique, acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leur métier, apprendre à les enrichir et à se sentir à l'aise dans leur métier de professeur afin d'assurer la réussite au meilleur niveau de chacun des élèves qui leur sont confiés, tel a été le fil conducteur de nos travaux.

Que soit remercié très sincèrement chacun des membres du comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et des personnels d'éducation : les membres et les représentants de l'éducation nationale ainsi que ceux de l'enseignement supérieur et de la recherche, les représentants des organisations syndicales représentatives des personnels et des étudiants, les experts spécialistes des questions éducatives et de formation. La participation de chacun aux travaux du comité a été remarquable. L'ambiance de travail a été studieuse, animée et toujours positive. Je tiens aussi à remercier les membres des trois directions générales, DGRH, DGESCO et DGESIP qui ont participé activement à nos réunions. Je tiens à remercier enfin les personnes qui ont accepté de venir nous présenter leur vision ou leur représentation de la formation initiale des professeurs des écoles.

Ce rapport s'est efforcé de traduire et restituer nos débats et nos analyses sans que toute leur richesse ne puisse y tenir. C'est le caractère de l'exercice. Toutefois, les quatre parties dessinent bien la trame de notre travail. Il reste une dimension qui est absente, tout du moins de manière formelle, à savoir la passion qui a animé les dix séances sur ce sujet : une passion pour la chose scolaire mais aussi une profonde passion pour le métier de professeur des écoles. Et le lecteur mesure combien au travers de l'évolution du modèle de formation, c'est bien la promotion d'une Ecole de la réussite et de la confiance que nous opérons.

Le modèle de formation doit évoluer. Nous en sommes convaincus. Mais plus que le schéma d'ensemble, il s'agit plutôt de réfléchir aux paradigmes fondamentaux qui régissent celui-ci. Sur l'ensemble des propositions qui sont esquissées dans ce rapport, trois changements de paradigme nous paraissent primordiaux.

Le premier changement concerne le niveau et le cadre de la formation des professeurs des écoles. Puisque cette formation est de niveau master, alors ses principes doivent être respectés : une approche par compétences et une progressivité dans l'acquisition de celles-ci, une structuration modulaire, une capitalisation des modules acquis, une formation à la recherche et par la recherche, une dimension internationale. Or, force est de constater que l'organisation de la formation des professeurs des écoles au sein des masters MEEF 1 ne respecte pas toujours les principes généraux d'une formation de niveau master. Il faut donc travailler sur ce changement de paradigme qui exige de concevoir pour le premier degré une formation universitaire et professionnelle de haut niveau dans chacune des ESPE de France.

Mais le cadre général de la formation doit lui aussi faire l'objet d'évolutions. Ce cadre vise plutôt l'état d'esprit de la formation et nous conduirait à examiner la correspondance entre le modèle de la formation des professeurs des écoles et le modèle de l'Ecole tel qu'il se développe. Le rapport sur ce point propose un changement de paradigme qui pourrait s'exprimer sur le principe d'un isomorphisme dynamique. En effet, l'ESPE doit préparer les professeurs des écoles à développer une école inclusive, juste, exigeante, bienveillante et apprenante. Et il conviendrait alors que chaque ESPE propose la même ambition pour ses étudiants apprentis professeurs : une ESPE inclusive, juste, exigeante, bienveillante et apprenante. Ainsi en serait-il des évaluations, des pratiques de classe inversée, de l'individualisation des parcours, des travaux interdisciplinaires, des usages du numérique éducatif... Sans doute cela se fait ici et là. Mais l'on devrait généraliser l'intégration dans la formation des professeurs, des transformations qui s'opèrent dans et autour de l'Ecole.

Le second changement de paradigme conduit à placer à chaque fois le futur professeur des écoles au cœur de la formation. De nombreuses propositions de ce rapport se placent dans cette perspective. Lors de la restitution des travaux du comité national de suivi sur la formation tout au long de la vie des enseignants, nous proposons de considérer chaque professeur comme un acteur de sa formation et cela à chacune des temporalités de sa carrière. Il doit donc en être ainsi dans la période de formation initiale et continuée : permettre au professeur débutant d'acquérir et de conforter en permanence ses compétences ; lui proposer des parcours individualisés et différenciés ; développer les tests d'auto positionnement et les certifications lui permettant de mesurer l'acquisition de chaque niveau de compétences et de s'engager dans de nouveaux parcours... Nous réaffirmons ce principe qui positionne le futur professeur comme un professionnel acteur de sa formation.

Le troisième changement de paradigme a trait à la place de la recherche et de la démarche scientifique dans la formation des professeurs des écoles. Nous avons longuement abordé cet aspect mais sans doute faut-il y revenir à partir des situations de classe où le professeur est confronté au progrès de ses élèves et à la mesure de ses acquis. Or pour venir en aide aux élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à ceux qui sont en difficulté face à certains apprentissages, on sait que le professeur doit non pas s'adapter mais changer de posture pédagogique en s'appuyant sur les savoirs scientifiques ainsi que sur les éléments de transfert et de mise en œuvre en situation de classe. Cette proposition conduit à ce que dans sa formation le professeur débutant apprennent à adopter une posture professionnelle permettant d'imaginer des interventions non dictées, non mécaniques mais élaborées à partir des premières difficultés ressenties par l'élève. Elle suppose une capacité à expérimenter et surtout à définir des interventions fondées sur des données probantes, le suivi des progrès des élèves et sur un travail collectif sur les manières de répondre à leurs besoins. Cela suppose enfin que dans sa formation le futur professeur ait appris à développer des programmes, des supports et des

interventions validées par la recherche, réinterrogés par le suivi systématique des progrès et adaptés selon les situations.

Ces trois propositions témoignent de l'intime conviction de l'auteur de ce rapport : il faut former les enseignants de l'Ecole primaire de manière solide et active ; il faut les outiller pour être à même de mener un enseignement adapté à leurs élèves et à leurs résultats ; il faut favoriser leur capacité à engager individuellement et collectivement une réflexion critique et scientifique. Cela signifie que la formation des professeurs des écoles doit être encadrée, accompagnée et référencée aux travaux scientifiques éprouvés scientifiquement et internationalement, et constamment réinterrogés. Cela signifie également qu'elle doit s'appuyer sur les situations scolaires, sur les écoles conçues comme lieu de formation, sur l'évaluation des actions et sur des dynamiques d'amélioration. Cela oblige enfin qu'elle soit en phase avec l'Ecole du 21^{ème} siècle.

Plus qu'améliorer la formation des professeurs des écoles, ce rapport dans son ensemble propose de la transformer profondément au service des élèves et de leur réussite bien sûr mais aussi au service de tous les professeurs des écoles débutants qui ont entre leurs mains leur réussite et leur bien-être. C'est donc aux uns et aux autres qu'il est dédié.

Annexes

ANNEXE 1 – Référentiel de compétences des personnels du professorat et de l'éducation

ANNEXE 2 – ESPE de Bretagne - Document établi à partir du dossier d'accréditation sur les compétences professionnelles des professeurs

ANNEXE 3 – Données ESPE 2016-17

ANNEXE 4 – Extrait de la Convention du 29 décembre 2017 entre l'Etat et la C.D.C. relative au programme d'investissements d'avenir - action « Territoires d'innovation pédagogique ». JORF n°0305 du 31 décembre 2017 - texte n° 30. Article 1.1.3. « Les ESPE du futur »

ANNEXE 5 – Schéma sur le continuum de formation

ANNEXE 6 – Liste des Membres du Comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants

ANNEXE 7 – Tableau des dates de réunions du comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants

ANNEXE 1 – Référentiel de compétences des personnels du professorat et de l'éducation

Les compétences professionnelles attendues des métiers du professorat et de l'éducation²⁹	
Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation	Compétences communes à tous les professeurs
<p><i>Acteurs du service public d'éducation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire partager les valeurs de la République • Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école 	<p><i>Porteurs de savoirs et d'une culture commune</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique • Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.
<p><i>Au service de la réussite de tous les élèves</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître les élèves et les processus d'apprentissage • Prendre en compte la diversité des élèves • Accompagner les élèves dans leur parcours de formation • Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques • Maîtriser la langue française à des fins de communication • Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier • Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier 	<p><i>Experts des apprentissages</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves • Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves • Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves
<p><i>Acteurs de la communauté éducative</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Coopérer au sein d'une équipe • Contribuer à l'action de la communauté éducative • Coopérer avec les parents d'élèves • Coopérer avec les partenaires de l'école • S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel 	

²⁹ Liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier et publiée au [Bulletin officiel du 25 juillet 2013](#).

ANNEXE 2 – ESPE de Bretagne - Document établi à partir du dossier d'accréditation sur les compétences professionnelles des professeurs

DU PRESCRIT AU RÉEL : ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES, ATTENDUS ET REPÈRES D'UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PROGRESSIF.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, tel qu'il figure dans l'arrêté du 1er juillet 2013, se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « *ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte* », chaque compétence impliquant de celui qui la met en oeuvre « *la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments* ». Chaque compétence repérée du métier d'enseignant est accompagnée d'items qui, selon l'arrêté, en « *détaillent les composantes et en précisent le champ. Ils ne constituent pas une somme de prescriptions mais différentes mises en oeuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers* ».

L'utilisation du concept de compétence professionnelle dans le champ de l'éducation, permet de dépasser une vision de l'enseignement conçu comme 1) la simple application de méthodes, voire de « recettes » et 2) un processus de développement isolé. La compétence professionnelle de l'enseignant se fonde alors sur la capacité à mobiliser un ensemble de ressources en contexte d'activité, dans des situations complexes, dynamiques et souvent largement indéterminées¹. Elle se manifeste par une action réussie, efficace, efficiente et récurrente, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet à la fois individuel et collectif, selon des finalités qui dépassent le temps de la formation initiale. Elle suppose chez l'enseignant du jugement, une capacité d'adaptation, un sens de l'à-propos et de la sagacité, exigent de partager de l'information et de comprendre les conceptions d'autres professionnels (collègues et partenaires éducatifs) à propos d'une même situation.

Dans la pratique, les gestes professionnels fondamentaux font simultanément appel à différentes compétences. Si chaque compétence a sa pertinence propre dans ses différentes composantes, elles sont nécessairement en interrelation quand elles sont mobilisées en contexte professionnel. Pour cette raison, afin d'appréhender les compétences dans leur réalité pratique et sans dénaturer la référence réglementaire, nous proposons une grille de lecture du référentiel. Cette grille s'organise autour de trois « focales » définissant la nature fondamentale du métier d'enseignant s'appuyant sur les fondements éthiques qui définissent la posture et l'identité professionnelle liées au métier d'enseignant.

Par ailleurs, cette architecture, dont l'intention est également de promouvoir une approche globale du métier, offre la possibilité aux différents acteurs de la formation de fonder le curriculum, la stratégie de formation professionnelle des futurs enseignants, ainsi que les modalités d'évaluation de leur cursus. 2

Enfin, la conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal acteur du processus, nécessite des approches pédagogiques adaptées pour que chacun puisse acquérir des savoirs et des compétences. Le rapport du professeur au savoir et son implication au sein de la communauté éducative sont alors à interroger au regard de la construction par les élèves de compétences personnelles, sociales et culturelles, Ces exigences président à la rédaction de ce document qui s'appuie sur la loi pour la refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013 qui « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ».

ANNEXE 3 – Données ESPE 2016-17

Effectifs en ESPE par mention pour l'année universitaire 2016-2017 (France métropolitaine + DOM)

Source : MESRI-DGESIP-DGRI SIES / Système d'information SISE

Mention	1ère année		2ème année		Total	
	Effectifs	Évolution	Effectifs	Évolution	Effectifs	Évolution
MEEF 1 ^{er} degré	14 500	1,7%	13 600	7,4%	28 100	4,4
DU FAE 1 ^{er} degré	-	-	5 300	3,7%	5 300	3,7
MEEF 2 nd degré	14 300	4,0%	10 600	2,5%	24 900	3,3
DU FAE 2 nd degré	-	-	5 000	-0,6%	5 000	-0,6
MEEF encadrement éducatif	1 100	3,0%	800	7,0%	1 900	4,7
DU FAE encadrement éducatif	-	-	200	62,0%	200	62,0
MEEF PIF	900	47,9%	1 800	14,5%	2 700	24,4
Total	30 800	3,8%	37 300	4,8%	68 100	4,3

Effectifs en ESPE par mention pour l'année universitaire 2016-2017 par baccalauréat d'origine (France métropolitaine + DOM)

Source : MESRI-DGESIP-DGRI SIES / Système d'information SISE

Mention	Baccalauréat général			Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel	Dispensés	Total
	Littéraire	Economique	Scientifique				
MEEF 1 ^{er} degré	26,1%	31,4%	28,2%	10,8%	1,4%	2,1%	100,0%
DU FAE 1 ^{er} degré	25,2%	28,1%	33,3%	8,8%	1,0%	3,5%	100,0%
MEEF 2 nd degré	24,9%	20,1%	38,6%	8,3%	1,8%	6,3%	100,0%
DU FAE 2 nd degré	30,4%	15,3%	35,6%	8,9%	2,0%	7,8%	100,0%
MEEF encadrement éducatif ou DU FAE	30,7%	30,4%	15,9%	16,3%	2,8%	3,9%	100,0%
	34,7%	35,7%	13,3%	13,3%	1,5%	1,5%	100,0%
MEEF pratiques et ingénierie de la formation	27,8%	19,2%	30,7%	12,3%	1,5%	8,4%	100,0%
Total	26,2%	25,3%	32,7%	9,8%	1,6%	4,4%	100,0%

Origine au 15 janvier 2016 des étudiants inscrits en 1ère année de master MEEF au 15 janvier 2017 (France métropolitaine + DOM)

Source : MESRI-DGESIP-DGRI SIES / Système d'information SISE

Inscriptions au 15 janvier 2017	Type du diplôme d'inscription au 15 janvier 2016						Autres diplômes	Non-inscrits
	Licence		Master					
	LMD niveau 3	Licence professionnelle	LMD niveau 1	LMD niveau 2	MEEF niveau 1	MEEF niveau 2		
1 ^{er} degré	52,2%	0,9%	5,0%	1,4%	9,9%	0,2%	1,1%	29,3%
2 nd degré	47,6%	0,7%	4,9%	4,4%	16,5%	0,3%	2,2%	23,4%
Encadrement éducatif	33,1%	1,5%	7,1%	2,6%	10,7%	0,7%	1,4%	42,9%
PIF (1)	7,1%	1,3%	1,6%	1,9%	3,9%	0,9%	1,8%	81,5%
Total général	48,0%	0,9%	4,9%	2,8%	12,8%	0,3%	1,7%	28,6%

(1) PIF : pratiques et ingénierie de la formation

Discipline d'origine de L3 au 15 janvier 2016 des inscrits en 1ère année de master MEEF au 15 janvier 2017 (France métropolitaine + DOM)

Source : MESRI-DGESIP-DGRI SIES / Système d'information SISE

Discipline de la L3 au 15 janvier 2016	Inscriptions au 15 janvier 2017		
	Les 4 mentions de MEEF confondus	dont MEEF 1 ^{er} degré	dont MEEF 2 nd degré
Droit – sciences politiques	1,5%	2,2%	0,3%
Economie, AES	4,2%	5,6%	2,5%
Lettres, langues, sciences humaines	60,2%	72,6%	45,1%
<i>Dont Langues</i>	15,2%	12,6%	18,7%
<i>Dont Arts, lettres, sciences du langage</i>	13,5%	14,1%	13,1%
<i>Dont Sciences humaines et sociales</i>	30,9%	45,2%	13,0%
S.T.A.P.S.	18,2%	6,3%	32,4%
Sciences	15,9%	13,3%	19,7%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%

ANNEXE 4 – Extrait de la Convention du 29 décembre 2017 entre l'Etat et la C.D.C. relative au programme d'investissements d'avenir - action « Territoires d'innovation pédagogique ». JORF n°0305 du 31 décembre 2017 - texte n° 30. Article 1.1.3. « Les ESPE du futur »

Orientation générale de l'action « Territoires d'innovation pédagogique ».

Le troisième Programme d'investissements d'avenir prévoit de consacrer jusqu'à 500 M€ au financement d'une action dédiée à des innovations dans le domaine éducatif, principalement pour l'enseignement scolaire et la transition avec l'enseignement supérieur. Il s'agit, par différents moyens, de renforcer la capacité du système éducatif à atteindre ses objectifs fondamentaux. Cette action doit ainsi contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations dans des domaines variés, en favorisant la coopération entre les différents acteurs et la diffusion des innovations. L'orientation des élèves vers les études supérieures, la formation initiale et continue des enseignants et l'excellence de la voie professionnelle ainsi que le développement des usages du numérique figurent parmi les thématiques particulièrement encouragées dans ce cadre.

1. Nature de l'action - Description de l'action financée et des objectifs poursuivis - Principaux objectifs poursuivis.

Au sein du programme 421 « Soutien des progrès de l'enseignement et de la recherche », l'action « Territoires d'innovation pédagogique » est dotée de 400 M€ de subventions et 100 M€ de dotations décennales ouverts par la [loi n° 2016-1917 du 29 décembre 2016](#) de finances pour 2017. Elle est confiée à la Caisse des dépôts et vise principalement à soutenir des « démonstrateurs » de masse critique suffisante, à l'issue de concours ou dans le cadre d'appels à projets permettant de sélectionner, au terme d'une procédure transparente, impartiale et équitable, les projets les plus intéressants, porteurs d'initiatives innovantes, et à même, en cas de succès, de se déployer plus largement. Il s'agit, par différents moyens, de renforcer la capacité du système éducatif à atteindre ses objectifs fondamentaux.

Les projets relèvent d'une démarche expérimentale, qui soutient des initiatives d'éducation portées par des acteurs clés, réunis en consortiums : écoles, établissements publics locaux d'enseignement, acteurs périscolaires, établissements d'enseignement supérieur et organismes de recherche, écoles supérieures du professorat et de l'éducation, associations, collectivités territoriales, entreprises...

Ces initiatives prendront en compte les enjeux liés au numérique, comme levier de transformation de l'enseignement et de la formation, et s'appuieront sur des leviers divers et complémentaires (pédagogie innovante, nouveaux partenariats, expérimentations, actions éducatives en complément de l'école). Elles pourront concerner de nombreux champs tels que l'orientation, la lutte contre le décrochage scolaire, l'apprentissage des fondamentaux, des langues ou des sciences, l'interdisciplinarité, les relations école-entreprises et formation-emploi, l'organisation innovante dans les territoires ruraux à tous les niveaux du parcours éducatif, la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, les actions en faveur de la jeunesse.

Trois axes principaux sont privilégiés, qui pourront être mis en œuvre par des modalités différentes :

- en lien avec la réforme de l'accès au premier cycle des études supérieures portée par le gouvernement, il s'agira de développer des outils et des actions destinés à améliorer la transition « bac-3/bac+3 », à aider les étudiants à s'orienter vers les filières les plus adaptées à leur projet et à leur profil et à augmenter ainsi leurs chances de réussite ;
- pour répondre à l'enjeu majeur de la formation initiale et continue des enseignants, une action « ESPE du futur » sera lancée, avec pour objectif de faire émerger des écoles supérieures du professorat et de l'éducation pilotes, qui articulent étroitement acquis de la recherche et développement de nouvelles pratiques pédagogiques au sein des établissements scolaires ;
- les moyens seront enfin donnés aux campus des métiers et des qualifications les plus innovants de conforter leur rôle d'accélérateur des initiatives engagées pour répondre aux besoins de compétences des territoires et des entreprises, en articulant étroitement formation initiale et continue, emploi, innovation et recherche.

D'autres actions seront également mises en œuvre, centrées sur la réussite des élèves, en particulier par la mobilisation des outils du numérique et de contenus et pratiques innovantes. Il s'agira notamment d'exploiter le potentiel pédagogique des outils numériques, et d'adapter les contenus et les pratiques d'enseignement aux mutations induites par ce nouvel environnement.

Les ESPE du futur

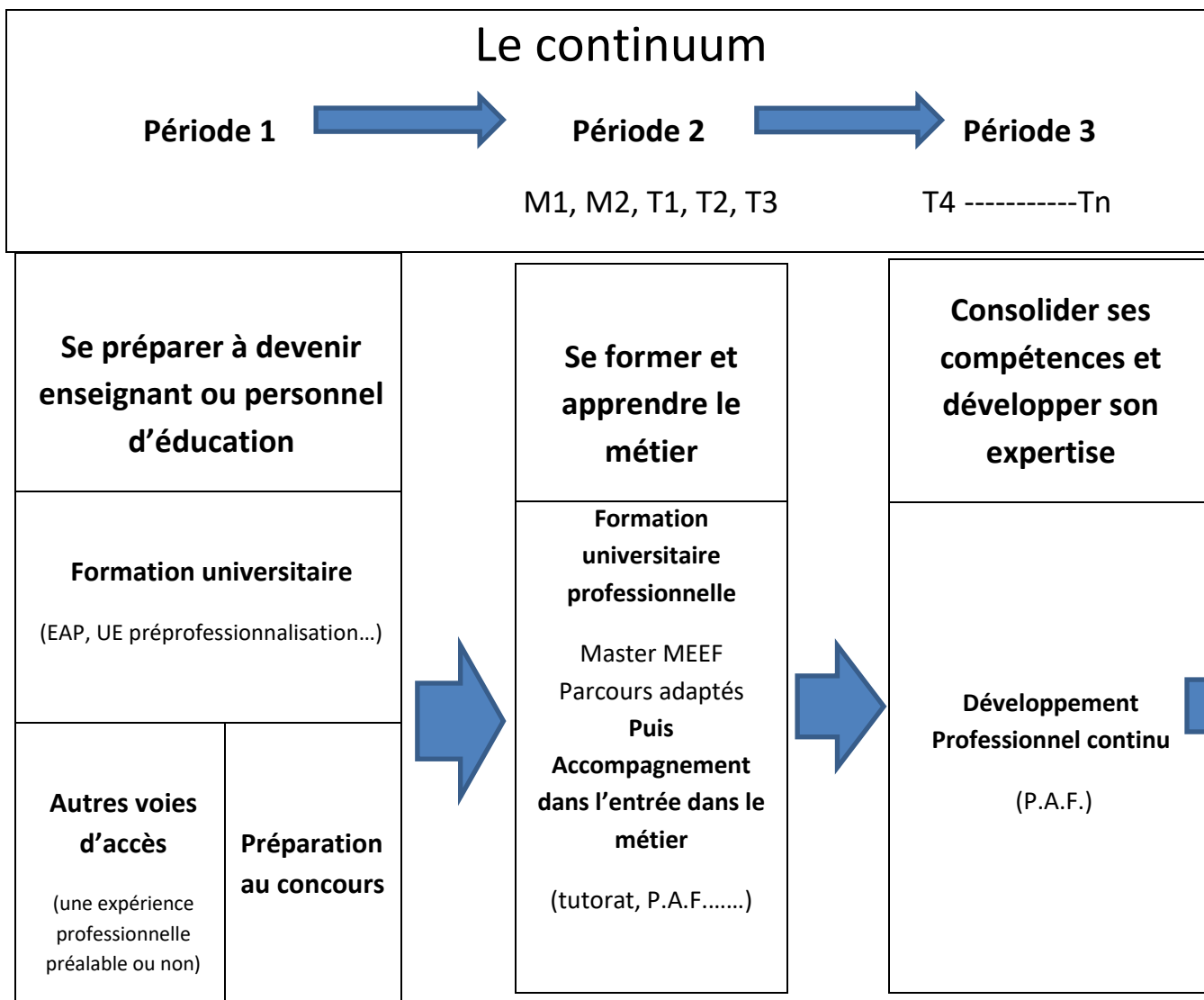
Cette action vise à répondre à l'enjeu majeur de la formation initiale et continue des enseignants.

Elle s'attachera donc à dessiner les contours d'écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) pilotes, qui auront pour mission d'améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif en concevant et en déployant sur le terrain des approches pédagogiques adossées à la recherche et fondées sur les meilleures pratiques.

L'objectif est de sélectionner un nombre limité de pôles de formation initiale et continue d'excellence (par exemple 4 à 5 projets), établissements pilotes structurés autour d'un pôle recherche, à dimension nationale et internationale, pluridisciplinaire, dédié à la sphère éducative, en lien avec un réseau d'établissements scolaires. Ce réseau a vocation à être un terreau de recherche mais aussi à porter une démarche d'écoles d'application : parcours de formation individualisé, accompagnement renforcé des jeunes professeurs, approches pédagogiques leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires à leur premier emploi, de s'adapter et se perfectionner, accompagnement du pré-recrutement. Les innovations issues des ESPE du futur auront vocation à irriguer le réseau des ESPE et à se déployer nationalement. Un de ces pôles d'excellence sera dédié à la formation initiale et continue pour l'enseignement professionnel, en lien avec un des campus des métiers et des qualifications (par exemple sur les métiers d'avenir, cf 1.1.4).

Il est également envisagé de créer une ESPE numérique, à pilotage national, qui proposera un appui à la formation en académie, en mettant à disposition des formations pour des disciplines ou spécialités à faible effectif, en constituant une base de références et un relais d'innovations et enfin en étant un espace de diffusion et mutualisation des expérimentations.

Autour de chacune des ESPE pilotes, il conviendra de constituer un pôle territorialement cohérent d'établissements d'enseignement supérieur et d'organismes de recherche, en lien avec un réseau d'établissements scolaires (ou campus des métiers). Ce pôle, organisé en consortium, permettra de porter le projet proposé.



³⁰ Extrait rapport FTLV des professeurs – Rapport du comité national – Novembre 2016

ANNEXE 6 – Liste des Membres du Comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants

LISTE du comité de suivi + administration MENESR Remise du rapport du Comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants Jeudi 19 juillet 2018, salle , 110 rue de Grenelle		
NOM	Prénom	Qualité
ALEXANDRE	Laurent	SGEN-CFDT
ANNOOT	Emmanuelle	Professeur des sciences de l'éducation, Rouen
BERRIVIN	Solène	Secrétaire générale adjointe académie de Caen
BILLATE	Alain	SNES FSU
BISAGNI	Anne	Rectrice de l'académie de Toulouse
CORET	Muriel	SNESUP POITIERS
CORNU	Bernard	Professeur des universités honoraire, ancien président de la conférence des directeurs d'IUFM
CAZAILLON DARGELOS	Jean-Luc Sophie	Directeur général des CEMEA Directrice nationale du programme "Projet local d'éducation Ecole", fédération nationale des Francas
DEL BIANCO	Isabelle	IENA du Val de Marne
DEVAUJANY	Alexandrine	IEN ET de l'académie de Grenoble
DOUHARD	Léa	110bis, lab d'innovation de l'éducation nationale
DUBOSQUET	Françoise	Professeur d'espagnol université Rennes 2
FILATRE	Daniel	Recteur de l'académie de Versailles
GAUER	François	VP Transformation numérique et innovations pédagogiques - université de Strasbourg
GINESTIE	Jacques	Directeur ESPE Aix-Marseille
JEAN	Yves	Président de l'université de Poitiers
LAMOUREUX DELHOMME	Karine Bérangère	UNSA
MARTIN-DIMICHELE FRANCOIS	Thomas Orlane	Vice-président en charge de la jeunesse et de l'éducation populaire FAGE ARES Toulouse Vice-présidente FAGE

PALACIO GIRARD	Nina Tifanie	SNIUPP FSU
PLANEIX	Jean-Marc	Doyen de la faculté de chimie de Strasbourg
REUTER	Yves	Professeur des universités émérite
SAYAC	Nathalie	MCF UPEC – Paris 7, didactique des mathématiques
VINEL	Michèle	Responsable académique de formation de l'académie de Poitiers et IA-IPR d'EPS
WAMBECKE	Olivier	DASEN de la Meuse
AZEMA	Thierry	Chargé d'études DGRH MFPPMI
BOUTEILLE	Corinne	DGESIP
DESBIOLLES	Pierre	IGEN
DESBUISSONS	Ghislaine	Chef de la mission de l'accompagnement et de la formation, DGESCO MAF2
ETIENNE	Cédrine	DGESIP A1-3
GAILLARD	Claire	Adjointe au sous-directeur DGRH B1
HERVE	Nathalie	Chargée de mission, DGESIP
JESPERE	Jean-Marie	Chef de la mission de la formation, des parcours professionnels et de la mobilité internationale DGRH
LAJUS	Christian	Adjoint à la cheffe du département des formations ESENER
PENLOUP	Marie-Claude	DGESIP
REGNIER	Laurent	Chef du département de l'architecture et de la qualité des formations de niveau MASTER - DGESIP
RONZEAU	Monique	IGAENR
TOMI	Marianne	Chargée d'études, DGESCO-MAF2

ANNEXE 7 – Ordres du jour des réunions du comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants

Dates des réunions du comité de suivi	
2017	23 février 2017 23 mars 2017 20 avril 2017 18 mai 2017 22 juin 2017 16 novembre 2017 14 décembre 2017
2018	18 janvier 2018 15 février 2018 12 avril 2018 17 mai 2018