

Analyses du groupe de synthèse des travaux des groupes techniques de propositions sur la « Mastérisation » des recrutements

27 octobre 2009

Introduction

Le principe selon lequel les futurs professeurs seront recrutés après cinq années d'études universitaires a été arrêté par le Président de la République. Il est aujourd'hui approuvé par l'ensemble des partenaires. L'objectif partagé de la réforme est une élévation du niveau de formation des futurs enseignants et personnels éducatifs qui leur confère une plus grande qualité professionnelle dans les deux dimensions d'exigences universitaires et de compétences professionnelles.

Les décrets statutaires modifiant la condition de titre requis pour concourir au professorat des différents corps enseignants ont été publiés le 29 juillet 2009. Ils consacrent le passage d'un système consécutif d'acquisition d'un diplôme, puis de réussite à un concours, à un système simultané (sauf pour l'agrégation qui demeurera accessible seulement aux titulaires du master) : pour se présenter au concours, il faudra être inscrit en M2¹ et, la même année, la réussite au concours et la validation du diplôme seront nécessaires pour être nommé professeur stagiaire. Celui-ci bénéficiera d'une formation complémentaire durant la première année de sa prise de fonction.

Les travaux des différents groupes techniques ont montré l'importance que revêtait la question du choix entre master « spécialisé » et master « généraliste ».

Le master « spécialisé enseignement » acterait une imbrication forte entre masters et recrutement c'est-à-dire entre les cahiers des charges du responsable de formation et du responsable du recrutement, dont les attentes ne sont pas exactement les mêmes. Il pénaliserait le choix des étudiants ayant suivi un tel cursus « spécialisé » sans réussir le concours et qui demeureraient titulaires d'un diplôme universitaire préparant à un métier qu'ils n'exerceraient pas. Ainsi, pour être cohérent, ce choix impliquerait une nécessaire régulation des flux à l'entrée en M1, qui n'a pas fait l'objet de réflexions des groupes techniques. Seul le rapport Filâtre avait évoqué cette hypothèse comme étant consécutive à l'adoption d'un calendrier de l'admissibilité en fin de M1, reposant sur les masters « spécialisés ».

Le master « généraliste » assurerait aux étudiants qui feraient ce choix une formation à la fois de qualité et négociable sur le marché de l'emploi, car non spécialisée pour une partie importante des ECTS. Ces masters paraissent, de plus, particulièrement adaptés à l'objectif d'élévation du niveau des candidats puisque ces derniers seraient formés, puis évalués à la même aune que l'ensemble des formations supérieures actuelles existantes. Pour autant, la formation d'un professeur s'étalant désormais sur trois années, il faut concevoir des actions de professionnalisation progressives, notamment dans le cadre du cursus master, en s'appuyant sur des parcours complémentaires.

Cette distinction entre master « spécialisé » et master « généraliste » doit être dépassée, de même qu'il faut sortir de la question des « reçus collés », qui n'a plus de fondement avec le nouveau parcours de formation au niveau master et ne serait de fait que la conséquence

¹ Par inscription en M2, l'on entend inscription en master et les deux premiers semestres validés.

explicite de masters « spécialisés », qui verraient des étudiants « prêts à enseigner », car en possession d'un master « d'enseignement », mais non reçus aux concours.

Le groupe de synthèse propose, dans une progression continue sur les deux années d'études et à partir des champs de formation des masters actuels, que les étudiants qui feraient le choix de l'enseignement puissent construire un parcours complémentaire qui ne les enfermerait à aucun moment dans une voie trop spécialisée, et leur permettrait d'ajuster leur choix professionnel final.

Ces parcours complémentaires aux champs des masters actuels comporteraient l'ensemble des éléments liés à la (ou aux) discipline(s) choisie(s) pour le concours, constituant autant d'actions de professionnalisation : culture générale et histoire de la discipline, préparation aux épreuves du concours, stages d'observation, de pratique accompagnée puis en responsabilité..., dont certaines pourraient prendre place dès le M1 comme éléments de préprofessionnalisation, sans être des éléments évalués lors des épreuves d'admissibilité des concours. Les parcours complémentaires du M2 contribueraient à la professionnalisation progressive des admissibles, qui parallèlement suivraient les enseignements du master. L'acquisition des compétences professionnelles se poursuivrait lors de l'année de stage, puisque désormais la formation initiale d'un professeur s'étale sur trois années.

Les analyses du groupe de synthèse, présentées ci-après, prendront par conséquent pour base de réflexion les masters universitaires « généralistes » classiques, et à ce titre les masters actuels, auxquels seraient ajoutés des parcours complémentaires préparant progressivement à tel ou tel concours.

L'ajout de ces parcours complémentaires ne saurait remettre en cause les éléments fondamentaux qui définissent le diplôme national de master :

- l'organisation en semestres ;
- l'adossement de la formation à la recherche, et la sensibilisation des étudiants à la démarche scientifique ;
- la prise en compte de la préparation à l'insertion professionnelle (qui ne peut se réduire à la préparation au concours) ;
- l'intervention dans la formation de professionnels relevant du cœur de métier des professions et compétences visées ;
- l'acquisition de compétences transversales et notamment intégratrices de savoirs ;
- l'ouverture internationale (maîtrise d'une langue étrangère, mobilité...).

A ce titre, le groupe de synthèse tient à préciser que la préparation aux épreuves d'admission ne devrait pas écarter les admissibles du master de référence.

Cette synthèse s'articule autour de deux points. Elle traite en premier lieu l'articulation indispensable à trouver entre les masters universitaires et les concours proposés aux candidats, d'une part, les dates des épreuves futures, d'autre part, afin que le calendrier choisi soit en harmonie avec le déroulement du cursus de M2. Elle aborde ensuite les stages des étudiants et la formation des professeurs stagiaires.

LES PROFESSEURS DES ECOLES, DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE,
TECHNIQUE, D'EPS, LES CPE, LES PROFESSEURS DE LYCEE
PROFESSIONNEL

I / Articulation concours / Masters, et dates des épreuves

A)° Propositions avancées par les groupes techniques

1° Les épreuves des concours

a) Les épreuves d'admissibilité

Les groupes ont convergé sur la nécessité de ne pas alourdir le nombre des épreuves, et se sont accordés sur le fait que le nombre et la nature des épreuves devaient tenir compte des spécificités disciplinaires, notamment pour ce qui concerne les sciences expérimentales, les disciplines technologiques, l'éducation physique et sportive ou encore le recrutement des Conseillers principaux d'éducation.

Ainsi, s'agissant du CRPE, le groupe a proposé de se limiter à deux disciplines autour du français/culture humaniste et autour des mathématiques/sciences.

Par ailleurs, a été envisagée la possibilité d'attendre du candidat qu'il porte sur ce corpus de savoir un certain regard critique, notamment sur des aspects épistémologiques et historiques (Groupe CAPES, CAPET...).

Les épreuves d'admissibilité devront porter sur les « fondamentaux » de chaque discipline d'enseignement, ou de la fonction pour le concours des Conseillers principaux d'éducation. Il appartiendra à chaque discipline d'effectuer ce travail d'identification.

Par ailleurs, l'hypothèse d'une « ECTSisation » de l'écrit pour les admissibles, pouvant aller jusqu'à la dispense des épreuves écrites du M2², a été étudiée par certains groupes, mais écartée. La prise en compte des ECTS ne peut se concevoir que dans le contexte d'une acquisition de savoirs et compétences d'un point de vue absolu, et non pas relatif comme dans un concours.

b) Les épreuves d'admission

Les groupes ont convergé vers l'idée que les épreuves d'admission devaient vérifier l'aptitude à enseigner et à faire apprendre, en proposant un exercice de type « leçon ». Ils

² Ce point est délicat, les universités étant seules compétentes pour décider de valider, ou pas, un tel dispositif.

ont également porté leur attention sur la nécessité de repenser les épreuves traditionnelles, pour éviter que le concours ne contrôle que des acquis déjà vérifiés dans le cadre de la formation de master.

Les groupes ont ensuite abordé l'hypothèse selon laquelle ce deuxième type d'épreuves pourrait, sans en faire une exclusive, s'appuyer sur le rapport produit par l'étudiant à l'issue de son stage, étant bien entendu que, dans le cadre du concours, le rapport ne pourrait être que le support de l'épreuve et qu'il ne ferait pas par lui-même l'objet d'une évaluation.

C'est également dans ce cadre que le groupe CAPES, CAPET... a évoqué l'hypothèse d'une vérification des éléments de connaissance du système éducatif.

c) La connaissance du système éducatif

L'idée a été progressivement acceptée que cette connaissance était nécessaire, mais en cohérence avec la professionnalisation progressive de l'étudiant-candidat. Si une épreuve était envisagée, elle devrait se fonder sur les apports des deux semestres de M2 et ne pas se réduire à la simple accumulation de connaissances académiques.

Pour le CRPE, le groupe technique propose une épreuve à part entière qui, cependant, élargirait explicitement cette connaissance du système à celle de ses valeurs.

Pour les concours du second degré, la nécessité d'une épreuve n'a été retenue par aucun des groupes techniques. L'on se dirigerait plutôt vers un questionnement intégré à la « leçon », dont le caractère professionnel serait ainsi, mieux affirmé.

2° Les formations masters

Les groupes ont convergé vers l'idée que les masters devraient être conçus de façon à permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances et de développer des compétences susceptibles d'offrir des débouchés variés et, en aucun cas, réductibles à une seule insertion professionnelle.

a) Pour le concours de recrutement des professeurs des écoles, il s'agira de développer des formations davantage généralistes avec, soit un master ouvert sur tous les domaines, soit une préparation modulaire à partir de plusieurs masters existants, mais en se centrant dans l'un et l'autre cas sur les deux domaines, français/lettres et mathématiques/sciences. Les formations de M1 et M2 devront néanmoins comprendre une préparation aux pré-requis (pratique sportive, langues, arts, etc.) ;

b) Pour les enseignants du second degré, les groupes de travail ont vu dans la réforme la possibilité de donner une grande marge de manœuvre aux universités dans l'organisation de la première année des études de masters (M1), à partir d'une base essentiellement disciplinaire (70%).

La deuxième année de master (M2) fera une place plus grande à la professionnalisation (de l'ordre de 60 %), en s'appuyant notamment sur les stages en responsabilité.

Le quatrième semestre accentuerait le caractère professionnalisant (métiers de l'enseignement et métiers de la formation), notamment pour les étudiants déclarés admissibles. Ces derniers ont évidemment vocation à accomplir un stage en responsabilité. De même, il est apparu souhaitable aux groupes techniques que la possibilité d'effectuer un stage à l'étranger soit préservée. Dans tous les cas, le stage ferait l'objet d'un rapport approfondi, écrit et soutenu, qui servirait à l'obtention du master.

c) Pour le professorat de lycées professionnels, la formation proposée par les masters devra allier une formation professionnelle de qualité, conduisant à un savoir-faire technique, et une formation pédagogique adaptée aux spécificités de la voie professionnelle.

Deux voies ont été proposées par le groupe pour préparer les concours de l'enseignement professionnel :

- s'appuyer sur un master de spécialité, et proposer un parcours spécifique « enseigner dans la voie professionnelle » ;
- créer un master « enseigner dans la voie professionnelle » avec des options par spécialité.

3°Le calendrier des épreuves.

Les groupes techniques ont examiné deux hypothèses :

- admissibilité et admission en fin de M2. L'intérêt de cette hypothèse résiderait dans le temps laissé aux étudiants pour approfondir leur travail d'étude et de recherche (TER) et suivre leurs stages. Cette situation réduirait néanmoins la durée du dernier semestre et laisserait peu de place à des actions de professionnalisation concernant plus particulièrement les admissibles ;
- admissibilité en début de M2 et admission en fin de S4 : le rythme du master serait ainsi conservé, le dernier semestre pouvant être consacré à un TER adapté et à une plus grande progressivité de la professionnalisation au travers des stages.

B° Analyses du groupe de synthèse

1°Les épreuves des concours

a) *Les épreuves d'admissibilité*

Elles ne devraient pas dépasser deux épreuves écrites.

Les épreuves d'admissibilité devraient consacrer l'élévation du niveau scientifique, voulue par la réforme. Elles devraient ainsi sélectionner les étudiants ayant le meilleur niveau scientifique dans la ou les discipline(s) concernées, car appuyées sur des masters « généralistes ». Elles ne comporteraient pas d'évaluations à caractère didactique ou pédagogique, à ce stade non pertinentes.

Pour le concours de recrutement des professeurs des écoles, les deux épreuves écrites devraient concerner deux domaines : le français et la culture humaniste d'une part, les mathématiques et les sciences d'autre part.

Si les programmes scolaires doivent constituer l'univers de référence des savoirs évalués, les programmes des concours peuvent traduire de façon différente cet objectif ; cette articulation pouvant d'ailleurs varier dans le temps.

b) Les épreuves d'admission

Elles ne dépasseraient pas deux épreuves orales. Les épreuves d'admission devraient vérifier l'aptitude à enseigner – à exercer une mission éducative pour les CPE – mais également la capacité à contextualiser son enseignement ou sa mission éducative : connaissances des publics, des degrés d'enseignement, des deux curriculums de formation... l'ensemble allant dans le sens d'une « connaissance du système éducatif ».

La première épreuve pourrait, selon les spécificités des disciplines ou des missions (dans le cas des CPE), prendre la forme d'une "leçon", accompagnée d'un montage expérimental le cas échéant. Cette épreuve ferait référence à la construction concrète d'un enseignement ainsi qu'aux progressions à mettre en place. Elle permettrait de vérifier si le candidat est capable de transposer ses connaissances universitaires au niveau des classes, en fonction des programmes et avec l'aide de documents, notamment les manuels. Le jury devrait s'assurer que le candidat possède une vision cohérente de l'enseignement qu'il aura à dispenser, comme de la fonction qu'il aura à exercer.

La deuxième épreuve consisterait en l'analyse d'un dossier comportant des documents ou des situations à caractère pédagogique et didactique

c) La connaissance du système éducatif

Elle est indispensable, il faut néanmoins décider si elle doit constituer une épreuve à part entière. Le choix du groupe de synthèse s'oriente vers un temps spécifique d'interrogation du candidat dans le cadre de la deuxième épreuve d'admission (épreuve sur dossier), évaluant la maîtrise de la compétence « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable », la première des dix mentionnée dans l'arrêté portant cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM³. Les stages en milieu scolaire effectués par l'étudiant, qui lui auront permis de se situer dans son futur environnement professionnel, pourront être évoqués à cette occasion.

d) Pour le professorat de lycée professionnel

Si la spécificité de cette voie représente un atout, elle ne doit pas conduire à enfermer la formation des professeurs dans des cursus universitaires restreints et corrélativement à prévoir des épreuves surinvestissant l'enseignement en lycée professionnel. Une telle option

³ Arrêté du 19 décembre 2006.

ne se justifie pas et serait plutôt de nature à marginaliser les futurs PLP dans le processus de mastérisation.

La bivalence des PLP des disciplines générales, telle que traduite aujourd'hui dans les concours, paraît satisfaisante. Elle doit susciter une offre de master destinée à répondre au haut niveau scientifique que les futurs PLP devront acquérir dans deux disciplines.

Certains concours de PLP s'appuient d'ores et déjà sur des travaux des futurs professeurs. Une ou plusieurs épreuves de concours pourraient s'appuyer sur un travail personnel éventuellement réalisé lors du master ou d'activités professionnelles antérieures.

2° Les formations masters

Dans la continuité de l'argumentation développée en introduction, le groupe de synthèse retient les principes suivants.

a) aux côtés des masters « disciplinaires » adaptés aux concours du second degré, devrait émerger une offre de masters s'appuyant sur plusieurs disciplines poursuivant une finalité professionnelle large, dont celle de répondre aux besoins de recrutement de l'éducation nationale. Cette nécessité est clairement posée pour le concours PE mais devrait également s'appliquer aux concours PLP bivalents. Si la licence a pu être considérée comme un cadre trop étroit pour la maîtrise de plusieurs disciplines, le master représente un cadre beaucoup plus adapté. Cependant, à ce niveau, une telle offre ne peut se contenter de l'objectif de maîtriser plusieurs disciplines, elle doit bien mettre en avant le caractère intégrateur de ces compétences au profit d'un futur métier.

b) le contenu disciplinaire de la formation de M1 menant aux épreuves écrites d'admissibilité impliquerait :

- des masters généralistes, proposant des contenus scientifiques « classiques » ;
- des stages préparatoires de type observation et pratique accompagnée durant le M1, qui pourront constituer une part de formation préprofessionnalisante ;

c) durant le M2 et à côté de la poursuite du cursus universitaire classique (formation disciplinaire et préparatoire du mémoire de master) prendraient place :

- des modules complémentaires aux épreuves orales à caractère disciplinaire et professionnel ;
- des stages en responsabilité, offerts majoritairement aux candidats admissibles, le tout préparant aux épreuves orales.

3° Le calendrier des épreuves

Les décrets parus fin juillet 2009 ont clairement défini la condition de titre requis pour postuler (M1 validé), avec pour conséquence un déroulement des épreuves durant le seul M2.

- comme le propose le groupe de travail, pour le CRPE, les épreuves d'admissibilité pourraient être organisées dès le mois de septembre, afin de disposer de résultats début novembre, et les épreuves d'admission en juin. Le temps dégagé permettrait de mieux répondre aux nécessités de la formation professionnelle polyvalente des professeurs des écoles et préparer l'insertion professionnelle des non admissibles ;
- pour les concours du second degré, les épreuves écrites se tiendraient à la mi-novembre pour un prononcé des admissibilités à la fin du S3 (mi-janvier). Le dernier semestre de M2 permettrait à ceux qui se destinent à l'enseignement à la fois de parfaire leur préparation aux épreuves orales, à travers les modules universitaires dédiés et les stages en responsabilité, et de rédiger leur mémoire de master.
- la période séparant les épreuves des résultats permettrait de compléter la formation aux méthodologies de la recherche et de favoriser l'ouverture internationale. Pour les non admissibles, la période suivant les résultats devrait être focalisée sur le projet professionnel, à la fois par des compléments de formation et par un stage en situation métier.

II / – Stages des étudiants et formation des professeurs stagiaires

A – Propositions avancées par les groupes techniques

1° Les stages des étudiants

- a) Les groupes s'accordent sur le caractère progressif du parcours de stages. Le groupe CRPE fait ainsi appel à la « progressivité de la mise en stage » - qu'il décrit comme « l'un des paramètres importants à prendre en compte pour la conception générale des masters » -, quand le groupe CAPES, CAPET... a recours à la formule de « mise en place progressive de la responsabilité ». Le groupe PLP propose lui aussi un parcours progressif. Le « continuum allant de la formation initiale vers la formation continue » du groupe « agrégation » participe de la même logique.

Ce caractère progressif se traduit dans les positionnements proposés pour les différents stages. L'idée de stages d'observation dès la licence n'est pas exclue (1^{er} degré, PLP).

Les stages en pratique accompagnée donnent lieu à des approches différentes. Certes, ils prennent place en M1 pour les trois groupes techniques. Mais les groupes 1^{er} degré et CAPES, CAPET... préconisent aussi la présence en M2, ce qui peut avoir pour conséquence de reculer d'autant les stages en responsabilité.

Car ces stages sont positionnés en M2. C'est ainsi que le groupe « 1^{er} degré » les « concentre » dans cette année de formation, dont on observe qu'elle se déroule après les résultats d'admissibilité. Le groupe « PLP » évoque pour sa part, sans les nommer ainsi, des stages en responsabilité au cours du 3^{ème} semestre – pouvant s'étendre en S4 –, leur donnant l'objectif de « [se] former par l'expérience aux pratiques professionnelles, en situation seul en classe ».

Quant au groupe CAPES, CAPET..., il suggère une évolution progressive des stages en pratique accompagnée « vers des stages en responsabilité situés par la grande majorité des membres (...) en S4 ».

Le groupe « agrégation » est moins précis sur les positionnements des stages sans être silencieux sur le sujet, en prônant « une part de formation "métier" dès les années de master ou de préparation au concours ».

b) Pour les modalités, le groupe 1^{er} degré écrit que « différentes modalités sont possibles » entre stages filés, stages groupés ou combinaison des deux, dans la mesure où ce groupe n'a « pas souhaité une normalisation des organisations ».

Le groupe CAPES, CAPET... a adopté une approche différente en s'attachant aux stages en responsabilité, pour conclure à une préférence de la majorité de ses membres pour « des stages en "responsabilité partagée" [qui] pourraient être ou "filés" ou "massés" au cours de ce quatrième semestre ». Il s'ensuit que ce groupe préconise, à la majorité de ses membres, des stages d'une cinquantaine d'heures, ou de 72 heures», qui lui paraissent « plus appropriés et compatibles avec l'organisation du master », alors qu'il serait « peu raisonnable » de viser une durée de 108 heures pour les stages en responsabilité.

Pour ce qui est des stages en pratique accompagnée, les groupes « 1^{er} degré » et « PLP » en évoquent certes l'organisation particulière, mais seulement pour rappeler leur durée maximale de 40 jours et 108 heures.

2°La formation des professeurs stagiaires

Pour reprendre les termes du groupe 1^{er} degré, il ne s'agit « pas de valider une année de formation supplémentaire, mais bien de s'assurer de la capacité du professeur stagiaire, en responsabilité d'une classe pendant son année de stage, à exercer le métier pour lequel il a été recruté ».

C'est ainsi que le professeur stagiaire entre de plain-pied dans sa formation tout au long de la vie (1^{er} degré) ou formation continuée (professeurs de l'enseignement secondaire...); il s'ensuit que les stages d'accompagnement de la prise de poste ont un caractère personnalisé. Ces deux mêmes groupes en viennent ainsi au besoin de tenir compte de la formation antérieure du professeur-stagiaire.

Qui plus est, ces stages constituent aussi l'occasion d'un « retour sur les pratiques d'enseignement » (PLP) et d'« interroger et de faire évoluer [ses] pratiques professionnelles » (1^{er} degré).

Pour les contenus de formation, si le groupe « 1^{er} degré » recommande de les définir en fonction « du poste sur lequel [le professeur stagiaire] est affecté », le groupe « PLP » est un peu plus précis, les contenus comportant les « éducations à ». Le référentiel de compétences est cité dans les deux cas. Le groupe « professeurs de l'enseignement secondaire ... » attache

quant à lui plus d'importance à l'acquisition de la connaissance du système éducatif, dont il faut rappeler qu'il n'a pas voulu en faire une épreuve du concours.

Pour les modalités, le groupe « 1^{er} degré », reprenant le raisonnement présenté pour les stages des étudiants, n'a pas voulu formuler de recommandation précise, même s'il mentionne une préférence pour le stage filé à raison d'une journée par semaine complété par une courte période de stage groupé. Le groupe « PLP » recommande pour sa part que les stages des professeurs-stagiaires soient « plus concentrés sur le 1^{er} semestre » et qu'il soit fait appel au tutorat.

B – Analyses du groupe de synthèse

1° Les stages des étudiants

Il convient de rappeler que les stages des étudiants ne peuvent pas être une condition nécessaire pour se présenter à une épreuve et donc lui servir de support. En effet, des candidats peuvent être titulaires d'un master, soit en ayant effectué des stages en dehors de l'enseignement, soit sans en avoir effectué. Cependant, les stages effectués en milieu scolaire représentent un atout pour les épreuves orales d'admission.

Le caractère progressif fait l'unanimité ; c'est son séquençage qui peut faire question. L'on note toutefois que, si les épreuves d'admissibilité ne portent que sur des contenus disciplinaires et que l'année de M1 est entièrement consacrée à des contenus disciplinaires, il est logique que les stages les plus professionnalisants prennent place en M2.

Il conviendrait que les stages en responsabilité soient plutôt suivis par les candidats admissibles au concours, ne serait-ce que par souci de trouver des lieux de stage en nombre suffisant. Le fait que les admissibles soient connus dès le 15 novembre pour le CRPE et fin janvier pour les concours du second degré conforte cette option.

Les stages de pratique accompagnée pourraient trouver place comme élément du parcours complémentaire en M1 ou, pour ceux qui ne les auraient pas accomplis auparavant, s'articuler en M2 avec les stages en responsabilité. Ils sont importants pour la finalisation du projet professionnel de l'étudiant.

La typologie « observation – pratique accompagnée – responsabilité » est compatible avec la prise en compte de telles ou telles spécificités : cadre commun ne signifie pas formation unique. C'est ainsi que la découverte du cadre particulier dans lequel les professeurs de lycée professionnel accomplissent leur service peut intervenir et se renforcer à n'importe quel moment de la progression ; il en va ainsi, notamment mais non exclusivement, du stage en entreprise.

Pour les modalités, le recours au stage en responsabilité « filé » permet une forte immersion en intégrant l'étudiant pour une année entière dans l'équipe éducative, mais présente des risques d'abandon ou d'absentéisme, nuisant à la continuité du service. S'ils commençaient dès le début de l'année, ils seraient aussi effectués par des non admissibles. Des stages

groupés permettent de remplacer des professeurs en formation pendant des séquences d'une ou plusieurs semaines. Quelle que soit la formule retenue, ces stages devront s'articuler avec les cursus masters.

C'est pourquoi, le groupe de synthèse estime que seule une étroite collaboration entre les autorités académiques et les établissements d'enseignement supérieur permettra de répondre à toutes ces exigences.

2°La formation des professeurs stagiaires

Le lauréat du concours en juin sera l'année suivante professeur stagiaire et non plus élève professeur comme aujourd'hui. Il prendra la responsabilité d'une ou plusieurs classes. Cependant, une partie de son année scolaire sera consacrée à parfaire sa formation.

Le contenu des formations des professeurs stagiaires devrait répondre à deux préoccupations.

La première est d'offrir des possibilités de complément de formation communes à tous les professeurs. On peut penser dans le premier degré à des formations en langues, à la pratique du sport, à celle des arts et de la musique. Pour tous les niveaux d'enseignement, la formation s'attacherait à la maîtrise de la classe, au retour sur les pratiques professionnelles, à la connaissance du système éducatif...

La seconde préoccupation est que le professeur stagiaire puisse trouver une réponse par une formation complémentaire à une demande plus personnelle : complément didactique, approfondissement d'un thème. Cela supposerait de raisonner dans une logique de portefeuille de compétences que le professeur voudrait compléter, conforter... et qui serait utile non seulement pour répondre à ses demandes de formation continuée mais aussi pour le temps suivant de la formation continue. Les chefs d'établissements, les directeurs d'école et les corps d'inspection devraient contribuer à recenser ces demandes.

A ces fins, devrait être élaboré un cahier des charges national de la formation des professeurs stagiaires. Les recteurs auraient ainsi à élaborer une offre de formation répondant à ses exigences en s'appuyant sur des établissements d'enseignement supérieur, mais également sur les ressources des établissements (professeurs tuteurs), les IPEMF dans le premier degré et les corps d'inspection.

Les formations complémentaires des professeurs stagiaires sont destinées à conforter leur prise de fonction et leur aptitude à enseigner en répondant le mieux possible à des demandes individuelles. C'est pourquoi, il ne peut être envisagé de fonder la titularisation du professeur sur l'évaluation de sa capacité à suivre ou assimiler ces formations. Les professeurs stagiaires devraient donc être titularisés, par l'autorité académique compétente, au vu de leur manière de servir, sur proposition des chefs d'établissement et, pour le second degré des corps d'inspection et pour le premier degré des IEN.

LES PROFESSEURS AGREGES

Le groupe technique de propositions a choisi, dans le continuum fixé par la commande ministérielle, d'articuler différemment les thèmes proposés à sa réflexion, les problématiques relatives à l'agrégation lui semblant justifier cette approche distincte.

A)° Propositions avancées par le groupe technique

Le groupe a souhaité tout d'abord répondre à la question de la « raison d'être » de ce concours, c'est-à-dire celle d'un corps distinct des autres corps enseignants. Il l'a fait en soulignant l'existence d'un parallèle entre agrégation et doctorat, tout en précisant que les finalités de ce qui constitue une modalité de recrutement spécifiquement française d'une part, et de ce qui s'avère être l'un des standards internationaux d'autre part, se complétaient pour donner un accès à l'enseignement supérieur.

Le groupe estime que la vocation principale des agrégés est d'enseigner dans le segment « bac-3 / bac+3 ». A une reconnaissance liée à une capacité particulière à enseigner dans l'étendue de ces niveaux d'enseignement, le groupe ajoute un facteur lié à l'importance accrue du rôle du lycée comme préparant à l'enseignement supérieur et, implicitement, à l'objectif de porter les sorties au niveau L3 à 50 % d'une génération. Le corollaire de cette première proposition est « l'installation d'un corps enseignant permettant aux cultures scolaires et universitaires de mieux se connaître », mais également « apte à adapter son enseignement à un niveau réel des élèves, qu'il s'agisse d'un niveau de classes de lycée ou du cycle licence ».

Le groupe met l'accent sur la nécessité pour les agrégés d'être formés à la recherche, c'est-à-dire : « formés par la recherche, voire pour la recherche dès le master, mais aussi à travers le doctorat ».

Une autre proposition a trait à la nouvelle condition de titre requis pour se présenter au concours. Du constat que plus de 85 % des reçus à l'agrégation ne possèdent pas de diplôme supérieur à la maîtrise, le groupe déduit que l'exigence d'un M2 validé, à compter de la session 2011, va « provoquer un effondrement des viviers », les candidats se trouvant, de fait, dans l'obligation de choisir, à l'issue du M2 entre la préparation à l'agrégation ou la poursuite d'études doctorales. Le groupe s'est dès lors interrogé sur « l'opportunité de revenir sur la condition d'obtention du master préalable à l'inscription au concours ».

Enfin, on l'a vu, le groupe technique a posé la question de l'accès des futurs agrégés à une professionnalisation pré-concours. Il y a répondu par l'affirmative, recommandant d' « intégrer une part de formation "métier" dès les années de master ou de préparation au concours, et à organiser les épreuves du concours pour vérifier des compétences des candidats sur ces questions ».

B° Analyses du groupe de synthèse

Le groupe de synthèse considère que la définition des niveaux d'enseignement naturellement dévolus aux professeurs agrégés, par la référence au lycée (bac-3), puis au L3 (bac+3) relève non seulement d'une analyse fondée, mais également d'une nécessité si l'on considère à la fois l'ambition des objectifs assignés au lycée, que confirmera la réforme en préparation, et les objectifs assignés à l'enseignement supérieur en termes de certification au niveau L3.

Le groupe de synthèse affirme son accord avec les recommandations du groupe technique sur la formation à la recherche. Cette exigence s'inscrit totalement dans les objectifs, voulus par la réforme de la « mastérisation », d'une élévation du niveau scientifique et, pour les agrégatifs, de l'excellence disciplinaire adossée à la recherche par la préparation d'un mémoire de master, confortée par le choix qu'ils effectueront d'une poursuite d'études en école doctorale.

Le groupe de synthèse partage l'analyse du GTP sur l'affaiblissement des viviers pour le concours de l'agrégation. La session en cours (2010) se déroule sous le régime de conditions transitoires qui reproduisent, pour les agrégatifs, l'ancien système du M1 validé.

Pour la session 2011, le groupe de synthèse recommande de modifier le décret statutaire, au plus tard à l'été 2010, afin d'aligner les conditions de titres requis pour l'accès à l'agrégation sur celles de l'ensemble des concours enseignants. Serait ainsi supprimé l'écart d'une année d'étude universitaire par rapport aux autres concours, voulu par référence aux usages de la fonction publique qui lient l'échelonnement indiciaire d'un corps au nombre d'années de formation exigé pour se présenter au concours d'entrée. L'on peut cependant évoquer plusieurs exemples contraires, dont les concours d'entrée à l'ENA et aux IRA pour lesquels est exigée, dans les deux cas, une licence.

Si les concours de l'agrégation pouvaient être présentés en M2, l'adossement fort à la recherche des masters associés et le niveau d'exigence de ce concours suffiraient à lui conserver son identité particulière au sein des concours enseignants.