

**Contribution du groupe «inter-conférences universitaires»
adressée
à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche
et à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale**

**PRINCIPES ET RECOMMANDATIONS
POUR UNE REFORME REUSSIE
DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

17 JUILLET 2009

Ce rapport résulte des réflexions des dix membres de la commission nationale de concertation de la formation des enseignants, soit au titre des conférences universitaires, soit au titre d'experts universitaires qui se sont réunis du 10 juin au 15 juillet.

Composition du groupe inter-conférences universitaires

Daniel FILÂTRE, Président, Université Toulouse 2-Le Mirail,
Président de la commission pédagogie et formation continue de la CPU, Président du groupe
Patrick BARANGER, CDIUFM - IUFM de Lorraine (Conférence des Directeurs d'IUFM)
Alain BRILLARD, Président - Université de Haute-Alsace
Luc CHEVALIER, Professeur - Université Paris-Est Marne la Vallée
Jean-Louis DUCHET, CDLLASHS - Université de Poitiers
(Conférence des Directeurs d'UFR de lettres, langues, arts, sciences humaines et sociales)
Olivier FARON, Directeur de l'ENS-LSH de Lyon
Pierre LÉNA, Professeur émérite - Université Paris Diderot (Paris 7)
Françoise MOULIN-CIVIL, Présidente - Université de Cergy-Pontoise
Hervé QUINTIN, Professeur - Université de Nantes
Alain TROUILLET, CDUS - Université de Saint-Etienne
(Conférence des Directeurs d'UFR scientifiques)

SOMMAIRE

1 - POUR LES CONFERENCES UNIVERSITAIRES, UNE AUTO SAISINE INDISPENSABLE.....	4
1-1 CONTEXTE DE LA REFORME ET CRISE UNIVERSITAIRE	4
1-2 LA COMMISSION NATIONALE DE CONCERTATION	5
1-3 LES PROJETS DE DECRETS ET LA CONSTITUTION DU GROUPE INTER-CONFERENCES UNIVERSITAIRES SUR LA MASTERISATION	6
1-4 LE TRAVAIL DU GROUPE INTER-CONFERENCES UNIVERSITAIRES	6
2- DES PRINCIPES POUR UNE REFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	7
2-1 LES TROIS OBJECTIFS PARTAGES DE LA REFORME	7
2-2 UN CADRAGE NATIONAL DES MASTERS ET DES CONCOURS NATIONAUX	7
2-3 DES FORMATIONS BIEN ARTICULEES A DES CONCOURS ET AUX EXIGENCES PROFESSIONNELLES.....	7
2-4 UN CURSUS INTEGRE.....	8
3- QUESTIONS ET RECOMMANDATIONS.....	8
3-1 LA PLACE DES EPREUVES DE CONCOURS	8
➤Hypothèse 1 - les épreuves d'admissibilité sont placées en fin de M1	9
➤Hypothèse 2 a- les épreuves d'admissibilité sont placées en début de S3.....	10
➤Hypothèse 2b : les épreuves d'admissibilité sont placées entre la fin du S3 et le début du S4	11
➤Hypothèse 3 - les épreuves d'admissibilité et d'admission sont placées en fin de S4	12
Synthèse générale	12
3-2 VERS UN REFERENTIEL DE FORMATION POUR LES METIERS DE L'ENSEIGNEMENT	13
3-3 LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION	14
3-4 VERS UN CONCOURS MIEUX INTEGRE DANS LA FORMATION MASTER	15
3-5 DECLINER LES ENJEUX ET LES ARCHITECTURES SELON LES TYPES DE CONCOURS	17
3.6 LES CARACTERISTIQUES DE CERTAINES EPREUVES DE CONCOURS ET DE CERTAINS MODULES DE FORMATION	22
3-7 LES PARCOURS ETUDIANTS ET LES CONDITIONS SOCIO-ECONOMIQUES DE LA POURSUITE D'ETUDES EN VUE DE LA PREPARATION DES MASTERS ET DES CONCOURS	24
4- EN CONCLUSION, QUINZE PROPOSITIONS POUR REUSSIR LA REFORME.....	27
ANNEXE : QUELQUES DONNEES SUR LES CONCOURS.....	31

1 - Pour les conférences universitaires, une auto saisine indispensable

1-1 Contexte de la réforme et crise universitaire

Pour la Conférence des Présidents d'Université (CPU), l'intégration des IUFM dans les universités était une chance et offrait de réelles opportunités de contribuer à l'évolution et à l'harmonisation européenne du système français de formation des enseignants. En attendant des réformes plus profondes de ce système, la CPU proposait dès mars 2008 que toutes les universités réfléchissent à la meilleure façon pour les futurs enseignants d'accéder à un diplôme de master en partie en formation initiale et en partie en formation continuée. L'annonce faite par les pouvoirs publics en juin 2008 que les futurs enseignants devront être titulaires d'un master a donc été accueillie positivement par la CPU, comme par de nombreux représentants des milieux universitaires et scientifiques.

Favorable à la mastérisation, la CPU rappelait en juillet 2008 les principes qui devaient guider cette réforme et adoptait en séance plénière du 18 septembre 2008 la « charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants ». Cette charte, solennellement signée par la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le Ministre de l'Education Nationale, le Président de la CPU et le Président de la CDIUFM, portait sur sept points : les principes de la mastérisation, le lien avec les parcours licences, le caractère national et l'organisation des concours, l'organisation générale des parcours et leur articulation avec les concours, la structure et le contenu des masters, les bourses, la formation continue des enseignants. Enfin, un calendrier était proposé afin que dès septembre 2008, une réflexion collective soit organisée sur ces thèmes.

En octobre 2008, la CPU ainsi que la Conférence des Directeurs d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (CDIUFM) dénonçaient l'urgence dans laquelle risquait d'être menée cette réforme, alors que l'amélioration de la formation initiale et professionnelle des futurs enseignants était un enjeu primordial. La rapidité exigée par le gouvernement et le peu de temps consacré à la concertation devenaient problématiques car les équipes des formateurs et d'enseignants chercheurs engagés dans la construction des masters visant les professions enseignantes étaient confrontées à de grandes difficultés.

De novembre 2008 à janvier 2009, la CPU n'a eu de cesse d'alerter sur ces difficultés et sur la nécessité que certaines conditions soient remplies pour que cette réforme soit acceptable et réussie. Car au-delà d'une question de délai à laquelle étaient confrontés les responsables universitaires, d'autres problèmes lourds se sont fait jour : complexité à concilier parcours de qualité et préparation aux concours, indispensable soutien financier aux étudiants souhaitant devenir enseignants, nouveau contexte d'entrée dans le métier, concertation et coopération entre universités et composantes, sortie des grilles d'évaluation de l'AERES...

Sur cette réforme et les difficultés engendrées, une crise profonde a secoué les universités françaises et leurs composantes (UFR et IUFM). Son ampleur et sa durée doivent faire réfléchir. Les annonces faites mi-janvier par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ont certes apporté un certain répit mais sur le fond, les équipes de formateurs et d'enseignants-chercheurs restent fortement mobilisées car, faute d'une réflexion concertée, cette réforme de la mastérisation crée une remise en cause majeure dans un système stabilisé. Il n'est pas dans l'intention de ce rapport d'en tracer la genèse mais de rappeler simplement quelques points : mise en place d'un modèle intégré de la formation, alors que l'équilibre reposait sur le principe séquentiel de la formation des enseignants, mise en cause des parcours

de recherche dans certaines disciplines alors que la situation actuelle conservait les principes d'excellence et de qualité, disparition des programmes vécue comme une mise en cause des savoirs scientifiques et comme une rupture du contrat éducatif, mise en concurrence entre savoirs scientifiques et savoirs professionnels, annonces répétées de la disparition de l'une des composantes des universités (IUFM)... Au final, la mastérisation a provoqué une crise profonde dans les milieux universitaires concernés, qui se décline comme une crise de référentiel, une crise d'identité, une crise de confiance.

Forte de ce constat et avec la volonté que cette réforme soit à la hauteur des enjeux, la CPU a engagé en février et mars 2009 toutes les concertations nécessaires. Aussi, le report d'une année de la réforme et surtout la proposition de constituer un lieu de concertation au niveau national entre les partenaires de l'éducation nationale, d'une part et, d'autre part, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pour mener ce processus réflexif indispensable a été très favorablement accueilli. Parce qu'il convenait de retravailler cette réforme en profondeur pour obtenir en 2011 un concours et des masters de qualité, conformes aux ambitions portées par les universités pour une amélioration de la formation et du métier d'enseignant, la CPU a décidé de prendre toute sa place au sein de la commission nationale de concertation devant se prononcer sur le contenu, la nature et les modalités de la formation des enseignants et des concours. En séance plénière le 25 mars, elle s'est engagée dans le travail de la commission de concertation et a désigné Daniel Filâtre, président de l'université de Toulouse 2–Le Mirail et président de la commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, pour la représenter à la coprésidence de cette commission.

1-2 La commission nationale de concertation

La mission de cette commission est claire, comme en atteste le courrier ministériel adressé au président de la CPU Lionel Collet le 16 mars : définir les conditions définitives de la mastérisation des enseignants pour l'année universitaire 2010-2011. Composée en nombre égal de membres de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, cette commission a donc ainsi pour objectif de faire des recommandations de façon à préciser le cadre définitif de la réforme et notamment, la nature des masters et la question de leur adossement à la recherche, l'articulation des masters et des concours, les évolutions concernant les contenus et les modalités des concours, y compris l'agrégation, et enfin la formation continue des enseignants débutants.

Par un courrier commun, adressé le 21 avril 2009 au recteur William Marois et au président Daniel Filâtre, les deux ministres Xavier Darcos et Valérie Pécresse confirment cette mission qui leur est confiée. Ils ajoutent qu'ils sont conviés à assister aux travaux des groupes de travail réunissant les représentants des deux ministères et les organisations syndicales pour préciser différents aspects de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants. Enfin, après avoir procédé aux consultations les plus larges, il leur est demandé de remettre les recommandations au plus tard le 15 juillet 2009, afin que puisse être arrêté le cadre définitif de la réforme.

Dès fin avril, la composition étant arrêtée, la commission est installée pour sa première réunion le 6 mai. Ensuite, les travaux ont débuté avec les auditions des organisations syndicales qui devaient être suivies de celles des syndicats étudiants et des associations et sociétés scientifiques et disciplinaires.

Il faut noter la qualité des auditions réalisées et des premières réflexions au sein de la commission. Il convient également de souligner la complexité de cette réforme et l'importance des problèmes qu'elle soulève sans que des lignes claires ne se dégagent si ce n'est la volonté commune qu'elle réussisse. Enfin, un point crucial est au cœur de toutes les

discussions et de toutes les analyses : la place du concours. C'est pourquoi l'annonce de la publication des décrets sur des dispositions générales de la réforme en parallèle aux travaux de la commission a posé problème.

1-3 Les projets de décrets et la constitution du groupe inter-conférences universitaires sur la mastérisation

Adressés aux organisations syndicales pour le CTPM du 28 mai, les projets de décrets visent à modifier le statut des professeurs des écoles, des professeurs certifiés des collèges et des lycées, des professeurs agrégés, des professeurs d'EPS, des professeurs de lycées professionnels, des conseillers principaux d'éducation, en ce qui concerne les modalités de recrutement, de nomination et de titularisation de ces personnels.

Ce projet de publication divise les organisations syndicales sur le principe et sur plusieurs dispositions. De plus, il pose un problème majeur à la CPU et aux autres membres de la commission nationale de concertation, relevant de l'enseignement supérieur et de la recherche. En effet, plusieurs dispositions contenues dans ces projets de décrets anticipent, selon ces membres, sur les conclusions de la commission.

Dès le 28 mai, la CPU annonce qu'elle suspendra sa participation dès la prochaine réunion de la commission si assurance ne lui est pas donnée que les dispositions permanentes sur la formation et le recrutement des enseignants figurant dans les projets de décrets soumis seront retirées. En effet, la CPU considère qu'il est indispensable de prendre en compte les conclusions, propositions et recommandations de la commission, attendues pour le 15 juillet.

Les discussions avec les représentants du Ministère de l'éducation nationale mettent en évidence un malentendu, voire un désaccord, et ne permettent pas les avancées attendues. C'est pourquoi le 10 juin, le bureau de la CPU et le président Daniel Filâtre décident de suspendre leur participation à la commission nationale de concertation, conformément au vote émis le 28 mai par l'assemblée plénière de la CPU.

Cependant, compte tenu des enjeux de cette réforme et de la responsabilité des universités dans la formation initiale et continue des enseignants, la CPU décide de poursuivre sa réflexion, en accord avec les conférences de directeurs d'IUFM, d'UFR de lettres, langues, arts et SHS et d'UFR de sciences. La CPU a également indiqué sa volonté d'ouverture à toute proposition qui permettrait de rétablir un dialogue paritaire sur la réforme.

1-4 Le travail du groupe inter-conférences universitaires

C'est dans cet esprit que le groupe « inter-conférences universitaires » a poursuivi sa réflexion. Les dix membres de la commission initiale, soit représentant les conférences de l'université ou de ses composantes, soit présents au titre de leur expertise, ont donc travaillé du 10 juin au 15 juillet en traitant des points suivants :

- l'articulation masters et concours et notamment la place du concours ;
- les cursus Master : organisation et types, contenus et équilibres entre les différents savoirs et compétences ;
- l'organisation et les contenus des concours (PE, PLC, PLP, agrégation, CPE, documentation).

Les membres de ce groupe ont souhaité poursuivre leur réflexion sur le recrutement, les concours et la formation des futurs enseignants. En effet, ils entendent émettre leur avis et faire des propositions sur l'ensemble des points de la réforme initialement envisagés dans le cadre de la commission nationale de concertation. Le groupe de travail inter-conférences

universitaires attache une importance particulière aux principes généraux de cadrage des cursus et à la production concertée des référentiels pour l'ensemble des secteurs de formation.

Si des discussions importantes ont eu lieu au sein des organisations syndicales sur la réforme, il est apparu que peu de synthèses ont été établies du côté des milieux universitaires. Certes, le référentiel métier réalisé pour le cadrage 2006 de la formation des enseignants est une référence partagée, mais il est antérieur au projet de réforme. De même, les groupes de travail, qui se sont réunis à l'automne 2008 sur le sujet, ont remis des comptes rendus très intéressants, mais ils n'ont pas donné lieu au débat nécessaire. Enfin, les états généraux de la formation des enseignants qui ont bénéficié du patronage des grandes conférences et des deux ministères se sont déroulés en parallèle. Les contributions déposées en ligne dans ce cadre ont ainsi pu alimenter la réflexion de la commission.

Surtout, avec la suspension des travaux de la commission, les représentants des universités et de leurs conférences ont voulu, sans tarder, élaborer leur propre doctrine dans l'attente d'une reprise des discussions, dans des formes à définir. Leur volonté repose sur une ambition : les universités ne sont pas de simples opérateurs de la formation des enseignants, mais bien des coproducteurs de cette réforme. C'est ce principe de responsabilité qui a guidé les membres de la commission dans cette réflexion.

Le rapport qui suit s'organise en trois parties : les principes généraux de la réforme, les enjeux et les propositions, les conditions et méthode pour réussir cette réforme.

2- Des principes pour une réforme de la formation des enseignants

2-1 Les trois objectifs partagés de la réforme

Ces trois objectifs visent à :

- une amélioration de la formation des futurs enseignants qui leur confère une plus grande qualité professionnelle ;
- une dimension intrinsèquement universitaire, articulant exigences scientifiques et professionnalisation ;
- une revalorisation de la fonction enseignante et du métier.

2-2 Un cadrage national des masters et des concours nationaux

Diplôme habilité par l'État, le master s'inscrit dans le cadre national défini par les arrêtés d'avril 2002. Dans le cas des masters menant aux métiers de l'enseignement, et du fait du caractère national des concours de recrutement, la formation des enseignants doit s'inscrire dans un cadrage plus précis qui définisse les référentiels de formation au niveau global et par discipline. Ce cadrage national doit garantir la même règle du jeu pour toutes les universités et préserver l'égalité des chances pour les étudiants.

Les concours, qui sont un processus de sélection et de classement, doivent également conserver leur caractère national.

2-3 Des formations bien articulées à des concours et aux exigences professionnelles

Cela suppose la satisfaction des conditions suivantes :

- que le concours et la formation vérifient différemment, mais de manière articulée, la maîtrise des compétences ;

- que la maîtrise des savoirs disciplinaires se fasse au niveau des masters et que le concours permette de vérifier la capacité à mobiliser, s'approprier et réorganiser ces savoirs afin de pouvoir les enseigner ;
- que le positionnement du concours n'affaiblisse pas une formation de master de qualité sous tous ses aspects ;
- que l'organisation des cursus et des concours permette des réorientations ;
- que soient prises en compte d'une part, l'unité de la profession enseignante et de ses valeurs et, d'autre part, la spécificité des différents métiers et de leur contexte d'exercice ;
- que soit offert un recrutement reflétant le corps social pris dans sa diversité, un recrutement ouvert à la société permettant l'accès de tous à la profession enseignante.

2-4 Un cursus intégré

Cette intégration vise à ne pas dissocier les diverses compétences et, au contraire, à ce qu'elles interagissent en se complétant et en s'enrichissant ; elle pourrait s'opérer ainsi :

- intégration de la formation disciplinaire et de la formation professionnelle ;
- intégration, c'est-à-dire meilleure articulation de la préparation du concours et du master ;
- intégration des savoirs disciplinaires requis pour enseigner les programmes scolaires et des savoirs scientifiques qui participent de la maîtrise d'un champ disciplinaire.

En résumé, quatre principes sont à retenir :

- **des objectifs partagés pour une réforme de qualité**
- **un cadrage national des masters, des concours nationaux**
- **une articulation effective des formations, des concours et des métiers**
- **un cursus de formation intégré**

3- Questions et recommandations

3-1 La place des épreuves de concours

Le positionnement du concours, et tout particulièrement celui des épreuves d'admissibilité, est une question incontournable qui conditionne la structuration des masters, tant du point de vue de l'organisation matérielle que de la progression et de la cohérence pédagogique de la formation.

Trois options aux philosophies et aux conséquences très différentes pourraient être envisagées :

- la première option consiste à placer l'épreuve d'admissibilité à l'entrée du master : cette solution est la plus séduisante en termes de gestion des flux, notamment dans le cas du professorat des écoles, et en termes de conditions de formation. Elle est favorable à un modèle intégré de formation. En revanche, et d'un point de vue pédagogique, elle conditionne fortement le cursus de licence et pose la question de la place de l'épreuve d'admission, difficilement envisageable en fin de master soit deux ans plus tard. En tout état de cause, cette option est écartée pour des raisons politiques et nous ne l'examinerons pas plus précisément.

- la deuxième option consiste à placer toutes les épreuves après l'obtention du master : Cette solution est bien évidemment la plus facile à mettre en œuvre et elle déconnecte totalement le calendrier du master de celui du concours. Elle est favorable à un modèle intégré de formation. Toutefois, cette option allonge la durée des études pour tous, retarde les réorientations et favorise la mise en place de préparations de concours post bac + 5. Tous éléments peu favorables à garantir l'égalité des chances. Elle pourrait aussi totalement inféoder les contenus de master aux programmes des concours. Cette option est donc écartée dans le cas général mais reste envisagée dans le cas particulier de l'agrégation.
- la troisième option consiste à intégrer les épreuves du concours dans les deux années du master. Dans cette option la place du concours est structurante de l'organisation de la formation. Le fait que l'étudiant doive conjuguer réussite au concours et obtention du diplôme conduit à étudier un ensemble de situations. Notamment, la variable essentielle est la place de l'admissibilité qui devient cruciale car elle construit le cursus de master, organise et conditionne les possibilités d'orientation et de réorientation, distribue l'acquisition des compétences et positionne les stages dans l'ensemble des quatre semestres.

En écartant les deux premières options pour les raisons évoquées plus haut, on se concentrera dans ce rapport sur la troisième option et nous considérerons trois hypothèses :

Hypothèse 1 - les épreuves d'admissibilité sont placées en fin de M1

Hypothèse 2 - les épreuves d'admissibilité sont placées en cours de M2

Hypothèse 3 - les épreuves d'admissibilité sont placées en fin de M2

Dans ces trois hypothèses, on considérera que les épreuves d'admission sont placées en fin de M2 (soit fin juin ou juillet).

Chacune de ces hypothèses a été examinée au regard des différentes conséquences et scénarii qu'elle implique, et plus particulièrement des points suivants :

- qualité du cursus disciplinaire ;
- qualité du cursus professionnel ;
- lien entre formation et recherche ;
- gestion des stages ;
- passerelles et possibilité de réorientation ;
- égalité des chances.

La commission s'est attachée à faire ressortir, pour chacune des hypothèses, ses points forts et ses points faibles.

➤Hypothèse 1 - les épreuves d'admissibilité sont placées en fin de M1

Points forts

- Cette solution permet de ne pas surcharger le programme pédagogique de l'année de M2 par rapport au concours et à la place des stages.
- Elle permet une réorientation vers d'autres voies ou parcours en M2 en cas d'échec à l'admissibilité et de réussite au M1.
- Elle permet de mieux gérer les flux étudiants en M2 et notamment d'opérer un ajustement du nombre d'admissibles et donc d'étudiants de M2 par rapport au

nombre de postes au concours. Ce point est capital dans le cas du professorat des écoles.

- Elle est plus favorable pour l'organisation des stages.

Points faibles

- Cette solution peut conduire à un M1 essentiellement centré sur le disciplinaire si les épreuves d'admissibilité conservent les formats actuels.
- Elle favorise une propension de l'année de M1 à devenir surtout une année de « bachotage ».
- Elle oblige à cadrer le nombre d'admissibles par rapport au nombre de postes au concours, donc demande des arbitrages plus en amont et une programmation prévisionnelle plus précoce des postes ouverts au concours.

Autres remarques

- Cette solution allonge fortement le délai entre l'admissibilité et l'admission.
- Pour les admissibles non admis mais titulaires du master en fin de M2, il faut penser au maintien du bénéfice de l'admissibilité pour un an et offrir une préparation spécifique à l'admission.

➤ **Hypothèse 2 a- les épreuves d'admissibilité sont placées en début de S3**

Point fort

- Avec cette solution, le concours a moins d'impact sur l'organisation et le contenu des enseignements du M1.

Points faibles

- Cette solution retarde significativement le démarrage de la seconde année de master. En effet, les cours ne peuvent démarrer qu'après les épreuves d'admissibilité. Or, si le principe selon lequel « il faut être inscrit en M2 ou titulaire d'un M2 pour s'inscrire au concours est maintenu », les épreuves d'admissibilité ne peuvent commencer que fin septembre et la formation en master ne peut commencer au mieux que début octobre.
- De plus, et compte tenu de la durée de correction des épreuves, elle transforme la première moitié du S3 en une situation d'attente superflue. Les corrections prenant au moins six semaines, cela porte la date de publication des résultats fin octobre ou début novembre dans le meilleur des cas. Il s'ensuit une incertitude forte pour les étudiants inscrits car l'attente des résultats d'admissibilité les place dans une situation peu propice à des apprentissages et des acquisitions de compétences de qualité.
- Elle induit un renforcement du bachotage durant l'été, ce qui pénalise certains étudiants et fragilise l'ouverture sociale des concours.
- Elle rend impossibles des réorientations en cours de semestre ce qui pose problème à tout étudiant inscrit en seconde année de master et « non admissible ».
- Elle pose le problème de l'articulation de l'admissibilité avec une organisation universitaire fondée sur le semestre.

- Elle rend le lien entre formation et recherche difficile à assumer en M2.
- Elle retarde l'organisation des stages par rapport au calendrier scolaire.

Commentaire

- Si cette solution est réalisable techniquement, elle implique un ensemble de conséquences quasi absurdes pour le M2 tout en semblant préserver l'année de M1.

➤ Hypothèse 2b : les épreuves d'admissibilité sont placées entre la fin du S3 et le début du S4

Dans cette hypothèse, les épreuves d'admissibilité doivent avoir lieu en janvier ou, au plus tard, début février.

Point fort

- Cette solution est plus conforme à une organisation semestrielle de l'année universitaire si l'admissibilité est placée idéalement à la coupure entre les deux semestres S3 et S4.

Points faibles

- Avec cette solution, la préparation de l'admissibilité devient l'objet majeur du semestre S3.
- Compte tenu de la durée des corrections des épreuves, elle transforme la première moitié du S4 en une situation d'attente superflue. Les corrections prenant au moins six semaines, cela porte la date de publication des résultats fin février ou début mars dans le meilleur des cas. Il s'ensuit une incertitude forte pour les étudiants inscrits car l'attente des résultats d'admissibilité les place dans une situation peu propice à des apprentissages et des acquisitions de compétences de qualité.
- Aucune réorientation n'est concevable à l'issue des résultats d'admissibilité.
- Cette solution pose le problème de la motivation des étudiants non admissibles à terminer le S4.
- Le lien entre formation et recherche est difficile à assumer en M2, car les épreuves du concours, si elles restent dans leur forme actuelle, mobilisent l'essentiel du travail en S3 et S4.
- Cette solution induit une prédominance du disciplinaire en S1, S2, S3 et conduit à consacrer le S4 aux épreuves d'admission si le format des épreuves actuelles n'est pas profondément revu.
- En conséquence, cette solution pose le problème de la place de la formation professionnelle et du stage en responsabilité
- La date des épreuves d'admissibilité ne peut varier au risque de déstructurer le calendrier du M2.

Autre remarque

- Cette solution conduit à mettre en cause le modèle de formation intégrée sur lequel est fondée la réforme.

➤ **Hypothèse 3 - les épreuves d'admissibilité et d'admission sont placées en fin de S4**

Points forts

- Avec cette solution, les trois premiers semestres S1, S2 et S3 ne sont pas conditionnés par la seule préparation du concours.
- Le calendrier du concours n'a plus d'impact majeur sur le calendrier du master. Cette solution se rapproche le plus du modèle intégré car tout doit être traité dans le master.

Points faibles

- Cette solution empêche toute réorientation en cours de cursus.
- Elle ne permet aucune régulation des flux étudiants en lien avec l'admissibilité, ce qui induit un problème pour les stages dans certaines préparations, notamment pour le professorat des écoles.
- Avec cette solution, la charge du S4 est particulièrement forte : préparer les épreuves d'admissibilité, rédiger le rapport de stage, préparer les épreuves d'admission.
- Le calendrier et les étudiants sont sous pression, avec toutes les épreuves du concours dans une courte période.

Autres remarques

Cette option est difficilement envisageable sans une transformation significative des concours. Cela suppose un allègement des épreuves qui permettrait de respecter le calendrier des mois de juin et juillet ; cet allègement implique aussi de fait qu'une partie significative des compétences attendues soit évaluée dans le cadre du master. Cette modification des objectifs et du format des épreuves du concours est également nécessaire pour éviter que les contenus de formation du master ne soient totalement assujettis aux programmes des concours ; en un mot, que les deux années de master ne soient que deux années de « bachotage » du concours.

Synthèse générale

Deux solutions se dégagent :

L'hypothèse 1 (admissibilité en fin de M1) est certainement le compromis le plus apte à concilier l'organisation de la formation sur deux ans et la gestion des flux étudiants. Elle se révèle la plus propice pour traiter le problème de la formation et du recrutement des professeurs des écoles.

L'hypothèse 3 (admissibilité et admission en fin de M2) est la solution qui permet la meilleure mise en œuvre du modèle de formation intégré. Sa réussite implique de penser finement l'articulation entre concours et master. Cette hypothèse pose cependant la question de la gestion des flux.

Pour les deux autres options, les problèmes soulevés sont lourds de conséquences :

L'hypothèse 2b (admissibilité entre le S3 et S4) peut sembler un compromis acceptable mais soulève deux difficultés majeures. L'organisation du S4 est problématique et le calendrier du master est fortement dépendant de celui du concours.

L'hypothèse 2a, qui place les épreuves d'admissibilité au début du S3, est vraisemblablement la pire des solutions.

Tant que la nature des épreuves du concours ne reflète pas le modèle intégré, toute épreuve placée en cours de master perturbe la dynamique de formation. Cela signifie qu'il n'y a pas de solution réellement satisfaisante sans une réflexion nouvelle et indispensable sur une articulation entre concours et master qui permette de penser différemment la nature des épreuves.

Ceci oblige à revenir sur l'ensemble des référentiels de formations qui permettent de définir le cadre global de la formation et de clarifier ce qui doit être prioritairement vérifié par le concours.

La question des stages est difficile, car tous les étudiants engagés dans un cursus de master doivent pouvoir accomplir un stage, qu'ils soient admissibles ou non. Plusieurs questions se posent donc : la gestion des flux et des stages, la relation entre stage et concours, les objectifs et la nature des stages au sein de la formation.

3-2 Vers un référentiel de formation pour les métiers de l'enseignement

La question des contenus relatifs aux deux années de master et des équilibres à réaliser entre les compétences et savoirs concernés par les différents scénarii évoqués se pose aussi bien au niveau du master qu'à celui du concours.

L'exercice du métier d'enseignant exige des compétences professionnelles diverses. C'est le rôle du référentiel métier défini en décembre 2006 que d'identifier et de souligner ces compétences pour l'ensemble des facettes du métier. Mais l'existence du référentiel métier ne permet pas de faire l'économie d'un référentiel de formation pour deux raisons :

- la première est que, si le rôle du référentiel métier est bien d'identifier les compétences professionnelles requises au niveau de l'exercice professionnel, il ne dit rien des conditions permettant de construire ces compétences. C'est donc à l'université de définir les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires ou favorables à la construction de ces compétences.
- la seconde est que le référentiel métier ne vise que les compétences attendues des lauréats des concours de recrutement, alors que les masters seront ouverts à des étudiants qui seront susceptibles d'exercer d'autres activités que l'enseignement. Le rôle du référentiel de formation est donc de définir des compétences « génériques » dont la valorisation pourra être envisagée dans différents secteurs d'activités.

Cette mise à distance du référentiel métier par le référentiel de formation correspond donc à la démarche plus globalisante qui doit être celle du diplôme universitaire, mais aussi à la nécessité de disposer au sein du milieu universitaire d'un cadrage national de la formation aux métiers de l'enseignement.

La réflexion sur le référentiel doit permettre d'éviter l'enlisement dans l'opposition devenue stérile entre compétences professionnelles et compétences disciplinaires. Comme pour tout master professionnel, la logique du référentiel conduit plutôt à définir l'outil qui permette de créer une dynamique d'intégration des contenus, dynamique dans laquelle les différents blocs de compétences s'enrichissent et se complètent plutôt qu'ils ne s'opposent.

Cette logique de l'intégration conduit bien évidemment à exiger la maîtrise des savoirs à enseigner, à développer une approche épistémologique de la ou des disciplines et à adosser la formation à la recherche. La mise en perspective des savoirs, la réflexion relative aux

processus de transmission à l'œuvre dans l'enseignement, constituent bien des compétences professionnelles difficilement séparables des compétences disciplinaires.

Au total, quatre blocs de compétences peuvent donc être définis :

- le premier vise la maîtrise des savoirs, connaissances et savoirs faire spécifiques nécessaires à l'enseignement de la discipline ;
- le second, qui renvoie aux savoirs didactiques, vise à la maîtrise des éléments (principes, méthodes, outils) intervenant dans leur transmission ;
- le troisième est relatif à la maîtrise des compétences disciplinaires et méthodologiques nécessaires à l'évolution et l'approfondissement des compétences enseignantes. La démarche de recherche constitue une dimension essentielle de ce bloc ;
- le quatrième vise les savoirs et compétences nécessaires à une claire perception de l'environnement institutionnel et social dans lequel s'inscrivent les missions de l'enseignant.

3-3 La place de la recherche dans la formation

Acquérir par une ouverture à la recherche une expérience de la science en train de se faire est nécessaire à l'exercice du futur métier et à sa capacité d'évolution. Se doter des outils indispensables à une formation tout au long de la vie suppose les apprentissages de :

- la méthodologie de la recherche ;
- l'acquisition des méthodes de la veille scientifique ;
- l'approche et le transfert des connaissances pointues.

Il est important que lors de la formation initiale, lors de l'année de formation continuée et à certains moments de la carrière de l'enseignant, un lien s'établisse entre la recherche et l'enseignement, quels que soient les niveaux et les lieux d'exercice, les publics et les disciplines enseignées. Ce point est primordial car de la capacité à transmettre une science vivante autant que d'adapter l'enseignement aux dernières évolutions scientifiques et sociétales dépend la capacité d'insertion sociale et professionnelle future des élèves.

La recherche n'est pas une simple conséquence de la mastérisation, non plus qu'un moyen d'éviter que les nouveaux masters ne s'enferment dans une formation en vase clos sans poursuite possible d'étude. Elle est au contraire la légitimation profonde d'un recrutement au niveau master. La recherche est un outil qui permet d'infléchir la perception et la pratique du métier d'enseignant vers un éveil à l'initiative et à la créativité des élèves et au désir de comprendre le monde.

L'élévation de la formation au niveau master doit donner une place réelle à la recherche tout au long du cursus, qu'il s'agisse des sciences cognitives, de la recherche en didactique des disciplines, en sciences de l'éducation tout autant que dans les disciplines d'enseignement.

S'il apparaît évident que les savoirs académiques produits par la recherche dans un champ disciplinaire donné doivent alimenter les contenus de formation des futurs enseignants, il n'en est pas moins évident aujourd'hui que l'on ne peut réduire l'apport de la recherche à cette seule dimension dans une formation universitaire à vocation professionnelle.

C'est pourquoi il faut encourager une proximité, voire une perméabilité entre masters recherche et masters d'enseignement.

En définitive, l'initiation et la participation à la recherche scientifique sont pour un enseignant, une véritable formation professionnelle car :

- La recherche permet au professeur de définir les connaissances qu'il transmet non comme un corpus clos de vérités définitives, mais comme un état provisoire de l'avancée du savoir. Elle le conduit à interroger l'histoire et l'épistémologie des contenus qu'il transmet.
- Elle le conduit à réfléchir sur la didactique et à privilégier, pour lui-même comme pour ses élèves, la curiosité plutôt que la récitation, la créativité plutôt que la reproduction, la passion de comprendre plutôt que la mise en œuvre de codes académiques.
- Elle lui permet de comprendre concrètement que la démarche scientifique, la constitution d'un corpus bibliographique, l'élaboration d'hypothèses et de problématiques, l'enquête, la démarche critique ou expérimentale ne sont pas réservées à quelques érudits mais sont autant de méthodes concrètes et rationnelles que l'école a pour mission de transmettre au plus grand nombre.

3-4 Vers un concours mieux intégré dans la formation master

Le concours n'a pas pour vocation de vérifier toutes les compétences du futur enseignant. Du fait de son organisation, il ne peut vérifier ces compétences que de manière parcellaire. Le nombre limité d'épreuves, notamment, ne permet pas de tester l'intégralité des connaissances des candidats sur leur discipline ainsi que les autres compétences professionnelles. Cette évaluation relève donc prioritairement du cursus master qui, par l'éventail d'UE proposé, peut vérifier finement et plus exhaustivement la maîtrise des savoirs et savoir-faire inhérents à chaque discipline.

D'autre part, même si le concours évalue une professionnalité, il ne peut prétendre épuiser l'ensemble des évaluations de tous les contenus de formation. Puisque les universités n'ont pas la maîtrise du programme des concours et même si elles doivent être représentées dans les jurys, elles doivent néanmoins avoir des exigences particulières indépendamment du concours. La formation des enseignants aurait tout à perdre de lier mécaniquement les contenus de master aux épreuves de concours.

C'est pourquoi il faut considérer que le concours doit s'intégrer dans le master et affirmer combien le concours a une fonction différente de la formation. Par nature, il sert à sélectionner et non pas à former. Une bonne formation est donc la condition nécessaire pour un concours de qualité : le concours est nécessaire mais n'est pas suffisant. L'obtention du master atteste que le candidat possède un bon niveau de formation ; à cette étape quel serait l'apport du concours s'il se bornait à classer les candidats sur les mêmes critères que ceux du master ?

Une partition simple qui ne place pas les masters et les concours en situation de compétition serait :

- une évaluation approfondie des savoirs et savoir-faire au sein des UE de master ;
- une évaluation de l'aptitude à mobiliser ces savoirs et savoir-faire pour construire un enseignement au moyen des épreuves de concours.

Cette partition permettrait d'éviter les situations délicates des « reçus collés » qui, très bien classés en master, échoueraient à un concours testant les mêmes champs. Elle n'empêcherait pas d'évaluer « en passant » des connaissances disciplinaires spécifiques dans les concours (avec un socle commun à définir par discipline) mais elle assurerait que le disciplinaire, évalué dans les UE de Master, ne serait pas à nouveau évalué dans les épreuves de concours.

Cette complémentarité entre master et concours prend tout son sens si les épreuves du concours mobilisent les compétences des trois blocs représentés ci-dessous. Chacun s'appuie sur les savoirs et savoir-faire disciplinaires. Cette approche globale de l'évaluation plaide donc pour des épreuves composites et non parcellaires.

Ainsi peut-on imaginer plusieurs combinaisons et plusieurs natures d'épreuves qui mêlent les compétences des trois blocs. Voici trois exemples d'articulation entre master et concours :

- une épreuve de construction de séquence d'enseignement, une épreuve d'organisation et de synthèse de travaux pratiques ou une épreuve d'étude de documents (articles de recherche, documents historiques...) dans l'optique d'un transfert de connaissances. Ces exemples reposent sur la construction d'une séquence pédagogique : les compétences didactiques, opérationnelles et pédagogiques des candidats peuvent y être testées soit à l'oral, soit à l'écrit. Les déclinaisons sont nombreuses ;
- une épreuve sur dossier à l'issue de laquelle les candidats mettraient en évidence leur capacité à assimiler des documents nouveaux et à assurer un transfert de connaissances à un niveau donné paraît la plus prometteuse dans un esprit de complémentarité. Ceci conduit, durant le master, à la préparation d'un mémoire s'appuyant d'une part sur des savoirs didactiques et professionnels, et, de l'autre, sur une démarche scientifique disciplinaire nourrie de recherche et d'épistémologie. Lors d'une épreuve d'admission, il s'agirait de s'appuyer sur le rapport de stage et deux options seraient possibles : soit l'étudiant apporte son dossier comme support d'épreuve, soit le jury fournit un dossier pour ceux qui n'aurait pas suivi un cursus master de l'enseignement ;
- un stage industriel est un point de passage incontournable dans la formation des professeurs de l'enseignement technique ou professionnel. Ce stage est l'occasion d'un premier contact avec le monde industriel ou professionnel de sa spécialité et c'est à cette occasion que le candidat pourra constituer un dossier technique, industriel ou professionnel pour l'épreuve de concours éponyme. Le Master évalue le contenu du stage, la qualité de l'étude menée... Le concours évalue la démarche d'approche du monde industriel, la curiosité du candidat sur les évolutions techniques, la veille technologique qu'il met en place, et en définitive, son potentiel d'adaptation pour les 40 ans à venir.

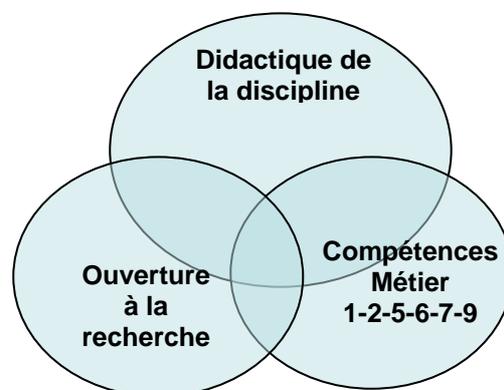


Figure : Les épreuves de concours sont à imaginer dans le cadre des intersections entre les blocs ; elles doivent mêler l'évaluation des compétences professionnelles et, dans une moindre mesure, l'évaluation d'un socle commun de savoirs et savoir-faire disciplinaires.

En synthèse, une bonne intégration entre master et concours conduit donc à :

- imposer des épreuves composites dans les concours – c'est-à-dire des épreuves vérifiant des compétences appartenant à plusieurs blocs ;
- repenser les épreuves traditionnelles pour éviter que le concours ne contrôle que des acquis déjà vérifiés dans le cadre de la formation de master ;
- proposer qu'une ou plusieurs épreuves du concours puissent s'appuyer sur un travail personnel réalisé lors du master sur l'exemple de l'épreuve des travaux d'intérêt personnel encadrés de certains concours d'accès aux grandes écoles.

3-5 Décliner les enjeux et les architectures selon les types de concours

Les contraintes propres aux champs disciplinaires et pratiques scientifiques, les diverses structures des savoirs académiques, les divers métiers d'enseignant selon les publics scolaires visés font qu'on ne peut pas raisonner en modèle unique. C'est pourquoi il est nécessaire de concevoir des architectures de master et de concours distinctes selon les types de métiers et éventuellement selon les grands champs disciplinaires. Ceci ne contredit en rien le principe préalable : un cadrage général global qui assure l'unité de la formation des enseignants et réaffirme l'absence de hiérarchie entre les différents métiers de l'enseignement et de l'éducation, tous reconnus à égale dignité.

Ainsi la conception de la recherche et l'initiation à la recherche sont très différentes en sciences d'une part et en lettres, langues et sciences humaines, d'autre part. Cela empêche toute vision uniforme pour les masters menant aux métiers de l'enseignement.

Par ailleurs, il est indispensable d'introduire une différenciation entre les candidats se préparant au professorat des écoles qui sont issus de cultures disciplinaires et de pratiques scientifiques différentes et les candidats au professorat des collèges et des lycées aux profils plus homogènes dans chaque grand champ disciplinaire.

Enfin, le métier visé au-delà de la formation et du concours s'exerce dans des environnements sociaux et professionnels différents, soumis à des contraintes spécifiques.

Il est donc indispensable d'aborder formation et concours de façon différenciée et adaptée à ces particularités.

On peut ainsi dessiner cinq grands modèles de master et d'articulation master – concours :

- Formation et concours PE
- Formation et concours PLC ALLSHS (dont CPE et Doc)
- Formation et concours PLC Sciences et Techniques
- Formation et concours PLP
- Formation et concours professeurs agrégés

Pour chacun de ces modèles, il s'agit de souligner certaines de ces particularités et formuler des principes spécifiques, aussi bien quant à l'organisation et aux modalités de la formation qu'à la structure des concours.

La formation des professeurs d'éducation physique et sportive n'a pas été oubliée dans cette réflexion. En fait, elle constitue un cas à part, du fait du modèle déjà intégré que promeut le système de formation et de recrutement actuel. Celui-ci comprend à la fois un quasi-continuum de formation dès la licence STAPS, une insertion professionnelle réelle à bac+3, et l'existence de masters d'enseignement dans cette discipline, dès avant la réforme.

3-5-1 Formation et concours PE

Les professeurs des écoles sont polyvalents, ce qui suppose l'enseignement d'une dizaine de disciplines, mais aussi un enseignement dans les différents cycles (de la petite section de maternelle au CM2). Cette construction de la polyvalence plaide pour une approche pluridisciplinaire de la formation : certaines disciplines enseignées à l'école primaire peuvent n'avoir pas été pratiquées par les étudiants depuis leurs années d'études au collège (arts plastiques, éducation musicale).

Une formation monodisciplinaire spécialisée ne répond pas pleinement aux besoins professionnels des futurs professeurs des écoles. Elle ne répond pas davantage à leurs attentes : certains demandent même une pluridisciplinarité dès la licence. La formation professionnelle aux gestes du métier de professeur des écoles, en particulier l'enseignement du lire, écrire, compter, exige du temps et une mise en œuvre dans la durée.

C'est pourquoi il semble nécessaire d'aller vers des masters spécifiques aux « métiers de l'enseignement et de l'éducation ». Cependant, à l'intérieur de tels masters, une diversité de parcours spécialisés, significativement importants du point de vue horaire, devrait pouvoir être mise en place. Cette spécialisation peut ou non être en relation avec la discipline initiale. C'est surtout sur ces parcours que doivent pouvoir s'ancrer l'adossement de la formation à la recherche ainsi que de possibles réorientations des étudiants. Une exposition à la démarche scientifique d'investigation s'impose. La recherche doit porter sur un champ disciplinaire et sur des éléments de didactique ou de pédagogie spécifiques au premier degré. C'est en s'appuyant sur leur didactique que toutes les disciplines enseignées à l'école pourront être abordées, y compris celles qui requièrent une pratique régulière (musique, arts plastiques, sports, langues).

Pour le concours de recrutement des professeurs des écoles, il est inutile que les épreuves du concours valident une seconde fois les compétences dans toutes les disciplines, déjà validées dans le cadre du master.

De même, les épreuves du concours et des examens du master doivent, comme certaines le font déjà, intégrer plusieurs dimensions de la profession. Beaucoup de candidats au professorat des écoles ont une vraie, et précieuse, vocation pour enseigner à des enfants : il faut que les épreuves d'admissibilité prennent soin de ne pas être disciplinaires et « académiques » à l'excès, au point de décourager ou rejeter ces candidats qu'inquiète le processus de mastérisation.

Alors même que les candidatures au métier de professeur des écoles sont très nombreuses, le caractère à la fois très pluridisciplinaire et très fortement professionnalisé de tels masters, rend très difficile la réorientation vers d'autres filières d'études, voire d'autres projets professionnels. C'est pourquoi il semble nécessaire de mettre en place, dès l'entrée en M1 un processus de sélection pour gérer les flux vers ces masters. Ceci suppose de définir le quota d'étudiants admis en M1 au regard du nombre prévu de postes au concours.

3-5-2 Formation et concours PLC ALLSHS (dont CPE et Doc)

Dans ce secteur disciplinaire, la réforme pose un problème particulier du fait du lien étroit existant dans les universités entre la formation aux métiers de l'enseignement et la formation aux métiers de la recherche. C'est pourquoi l'objectif dans ce secteur est de lier les deux parcours, recherche et professionnel, d'un master qui permette la préparation du concours aussi bien que la poursuite possible en doctorat.

Le dispositif de formation pourrait adopter une organisation du type suivant :

- Le semestre 1 est à dominante disciplinaire. Le travail d'études et de recherches (TER) y est commencé : la problématique est posée, une bibliographie élaborée, débouchant sur une soutenance intermédiaire à la fin du M1.
- Le semestre 2 poursuit la formation et comprend un stage, donnant lieu à un dossier d'analyse didactique et un dossier d'analyse de la pratique accompagnée.
- Le stage doit avoir un volume horaire égal à un tiers de service d'enseignant pendant la durée du semestre universitaire.
- Le semestre 3 comporte un stage en responsabilité.
- Le semestre 4 constitue un retour à une dominante disciplinaire et de recherche.

Sur la base du TER commencé en M1, deux options seraient ouvertes aux candidats :

- TER d'approfondissement recherche, avec l'exigence corrélative d'un travail d'expérimentation pédagogique (TEP) utilisable dans sa problématique lors de l'oral du concours ;
- TER d'approfondissement didactique, avec l'exigence corrélative d'un travail ponctuel disciplinaire et de recherche.

A titre d'exemple on peut envisager les fourchettes de pondération suivantes pour ces deux options :

TER Arts, Lettres, Langues, SHS	Recherche liée aux problématiques des unités de recherche	Recherche liée à la didactique et aux pratiques d'enseignement
Parcours « majeure recherche »	65 % – 75 %	35 % – 25 %
Parcours « majeure didactique »	35 % – 25 %	65 % – 75 %

Pour la formation des CPE, les disciplines de référence sont les sciences humaines et sociales appliquées au champ de l'éducation (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, etc.).

Pour la formation des professeurs certifiés documentalistes, les disciplines de référence sont les sciences de l'information et de la communication. Mais il est envisageable de leur appliquer le même régime de majeure/mineure que celui évoqué ci-dessus pour les PLC de lettres, langues et sciences humaines.

3-5-3 Formation et concours PLC Sciences et Techniques

Dans ce secteur disciplinaire, la réforme ne se présente pas sous le même angle du fait d'une séparation plus forte entre les parcours et les publics de formation « recherche » et « professionnels » d'une part et d'autre part la préparation aux concours de l'enseignement. C'est pourquoi l'organisation des Masters et des Concours pourrait reposer sur les objectifs communs suivants :

- maîtriser les connaissances propres à un champ disciplinaire bien identifié ;
- préserver une ouverture plus large au champ des sciences et des technologies, pour en comprendre le caractère interdisciplinaire croissant ;
- s'être ouvert vers le monde de la recherche, de l'industrie et des applications de la science ce qui implique d'avoir été exposé personnellement à la pratique d'une activité scientifique ou technologique, y compris dans sa dimension expérimentale ;

- comprendre l'entrée dans le *monde numérique*, son impact sur les disciplines comme sur les façons d'apprendre ;
- prendre conscience des modes de construction épistémologiques, historiques, éthiques des savoirs et de leur pratique ;
- avoir éprouvé son intérêt pour la transmission des savoirs, compris les enjeux didactiques et mis en œuvre sa compétence à enseigner.

Ces objectifs pourraient se décliner dans le cursus de Master de la façon suivante :

- Connaissance solide d'un champ disciplinaire (mathématiques, sciences physiques et chimiques, biologie et sciences de la Terre, technologies [STI]), formant la majeure du cursus ;
- Approche d'un champ disciplinaire autre (par exemple : informatique, statistique, technologie, ou bien champ d'une autre majeure), formant la mineure du cursus ;
- Exposition limitée mais solide à la recherche, comme attitude et comme pratique, en laboratoire, bureau d'étude ou lieu de production (candidats CAPET), avec rédaction d'un rapport (durée concevable : 3 à 5 mois) ;
- Dimensions didactique, épistémologique, historique, intégrées autant que possible aux enseignements disciplinaires, et notamment à la majeure ;
- Stage de pratique accompagnée en M1 et stage en responsabilité en M2 dans un établissement scolaire, avec rédaction d'un rapport ;
- Majeure, mineure ou exposition à la recherche pouvant se dérouler dans le cadre d'une mobilité internationale, avec validation ;

En cohérence avec ce qui précède, le concours pourrait comporter :

- - pour l'admissibilité, des épreuves, écrites, qui ne doivent porter que sur la majeure.
- - pour l'admission, des épreuves qui peuvent combiner notamment:
 - une présentation orale portant sur le stage ainsi que sur les rapports rédigés en cours de Master ;
 - une leçon de niveau enseignement secondaire, avec montage expérimental ou une approche de type « laboratoire de mathématiques » ;
 - une présentation liée à la mineure choisie.

Toutes ces épreuves (écrites et orales) doivent inclure les aspects didactiques, épistémologiques et historiques des disciplines.

Comme pour les autres concours, certains des objectifs assignés pour la formation peuvent trouver leur place ou leur initiation dans des parcours optionnels de Licence.

Par ailleurs, des sujets tels que « enseigner sciences et technologies en début de collège », « enseigner en langue étrangère dans sa discipline d'expertise », « développer l'usage de l'outil informatique dans sa discipline d'expertise », ... peuvent faire l'objet de modules ou de projets dans un cursus personnalisé.

Enfin, il est important de considérer deux particularités :

- pour le recrutement des PLC en technologie, il est souhaitable de développer une politique de VAE adaptée pour l'intégration en master ou sa validation ;
- il est également souhaitable de mettre fin à l'anomalie d'un CAPET particulier pour les professeurs de technologie des collèges en leur ouvrant l'accès à l'enseignement de sciences pour l'ingénieur au lycée.

3-5-4 Formation et concours PLP

Les concours PLP mettent en évidence deux problématiques différentes : la pluridisciplinarité pour les matières d'enseignement général et un caractère professionnel très affirmé dans les matières techniques, sans l'appui d'une formation universitaire adaptée pour une grande partie d'entre elles.

Dans le premier cas, les masters articulés sur ces concours doivent avoir ce caractère bi-disciplinaire.

Dans le second cas, l'accès au concours PLP doit être facilité pour des étudiants qui n'ont pas la formation technique nécessaire. Les étudiants susceptibles d'entrer dans ces masters PLP peuvent provenir de trois viviers :

- Ceux qui ne disposent que d'une formation s'arrêtant à bac+2 (par exemple BTS), pour lesquels il serait opportun d'imaginer un parcours niveau L3 préparant à l'intégration dans un M1. Pour quelques filières techniques, une licence professionnelle peut constituer ce « chaînon manquant ». Dans les autres cas, ce « cycle préparatoire » donnerait lieu à une aide financière (pré-recrutement), pour ne pas se priver d'un vivier important et assurant une diversification des publics.
- Ceux qui ne disposent pas du savoir-faire technique : le master doit alors apporter ce savoir-faire technique et la découverte du milieu professionnel, notamment au moyen de stages en entreprises.
- Pour les professionnels disposant de ce savoir-faire et souhaitant se préparer au métier d'enseignant, une voie de formation continuée ou une procédure de VAE doivent être conçues et proposées.

La formation proposée par ces masters doit allier une importante formation professionnelle conduisant à un savoir-faire technique et une formation pédagogique adaptée aux publics des lycées professionnels. Elle se distingue donc clairement des formations menant aux CAPES et CAPET. Compte tenu de ces éléments, la formation à la recherche dans ces masters PLP doit porter principalement sur des aspects didactiques, en impliquant de manière forte l'expérience professionnelle liée à la spécialité.

Le type de mémoire qui pourrait y être demandé s'appuierait sur une collaboration professionnelle effective, preuve de la capacité du futur enseignant à établir une relation avec le milieu professionnel, afin d'actualiser sans cesse ses enseignements.

3-5-5 Formation et concours pour les professeurs agrégés

L'agrégation présente plusieurs spécificités. Elle reconnaît l'exigence disciplinaire la plus élevée, tout en ouvrant sur différents types de formation :

- Les classes de lycées, notamment défavorisés, dans lesquelles la présence de professeurs agrégés au sein des équipes pédagogiques est souhaitée et souhaitable ;
- Les classes préparatoires et les sections de techniciens supérieurs ;
- Les premiers cycles universitaires, dont les IUT, afin de contribuer en particulier à toutes les initiatives liées au plan Licence.

Cela signifie que les programmes et la nature des épreuves doivent être actualisés régulièrement pour intégrer ces impératifs. Cela suppose également que les agrégés aient reçu dans leur parcours des formations dédiées à la recherche aussi bien qu'à l'enseignement secondaire et supérieur. Les agrégés ont toujours eu la possibilité de devenir enseignants-

chercheurs ou chercheurs. Cette possibilité doit être maintenue grâce à la possibilité de poursuivre des recherches doctorales pour les reçus au concours qui le souhaitent.

Trois recommandations se dessinent :

- Le concours de l'agrégation doit être ouvert aux titulaires d'un master ou en cours de validation de leur deuxième année de master ;
- Si ce master est à dominante recherche, les admissibles doivent passer une épreuve orale de didactique ou d'épistémologie de la discipline. Si ce master est à dominante master d'enseignement, les admissibles doivent passer une épreuve orale portant sur leur formation à la recherche.
- Le report de l'année de stage doit être décidé au niveau national et être automatique pour les doctorants. Une année de contrat doctoral, à condition qu'il comporte un service d'enseignement, sera reconnue comme validation de stage.

3.6 Les caractéristiques de certaines épreuves de concours et de certains modules de formation

3-6-1 Les stages

Il ne peut pas y avoir de formation universitaire professionnelle sans alternance entre formation à l'université et formation sur le(s) terrain(s) d'exercice de la profession. C'est la raison d'être des stages. Cette alternance ne doit pas être pensée comme une juxtaposition de deux volets de la formation, mais dans une articulation entre ces deux volets.

Les stages obéissent à un certain nombre de principes :

Tout stage doit être « encadré », ce qui signifie préparé en amont, accompagné pendant et exploité après. Le stage est un vrai module de formation»,

L'accompagnement pendant le stage gagne à être doublement assuré, par un professionnel sur le lieu de stage, ayant fonction d'accueil, et par un enseignant de l'université ayant fonction d'aide à l'analyse des pratiques professionnelles. À l'occasion d'un stage en responsabilité, l'intervention de ce dernier doit pouvoir prendre la forme d'un suivi dans l'établissement scolaire. Il est essentiel que la prise en charge des stagiaires et le travail d'encadrement soit reconnu et rémunéré.

Les stages doivent commencer dès le parcours licence : stages de découverte, d'observation, de construction et/ou de validation d'un projet professionnel. Ces dimensions ne devraient plus, sauf exception, être des objectifs pour les stages du master. Mais dès le L3, les stages peuvent commencer à avoir pour objectif l'analyse de situations et de pratiques professionnelles.

En master, les objectifs des stages doivent obéir à la progression suivante : analyse de situations et de pratiques professionnelles, pratique accompagnée sous l'égide du titulaire de la classe, stage en responsabilité pédagogique pleine et entière.

En M1 des stages dans d'autres milieux de l'éducation ou de la formation que l'Éducation nationale peuvent être intéressants, tant dans la visée de la profession enseignante (partenariats possibles) que pour préparer une éventuelle réorientation en cas d'échec au concours. Il peut ainsi être intéressant que tout futur enseignant fasse un stage de découverte du monde socio-économique (stage obligatoire pour certaines spécialités enseignantes) mais aussi dans un laboratoire.

Lorsque la réglementation sur la gratification des stagiaires s'appliquera aux stages accomplis dans la fonction publique, il conviendra que cette gratification soit prévue pour les stagiaires enseignants.

L'organisation, voire la finalité, de ces stages peuvent être différentes selon les niveaux d'enseignement. La durée du stage en M1 comme en M2 est d'un tiers du service de référence sur la durée d'un semestre universitaire.

Pour certaines disciplines, des dispositions particulières doivent être envisagées. Ainsi, il est important pour les étudiants de langues étrangères de prendre en compte les mobilités internationales, garanties du niveau linguistique requis par la profession et les concours. Cela suppose de permettre aux étudiants de langues étrangères d'accomplir un an d'assistantat ou de lectorat à l'étranger en les autorisant à valider ainsi leur stage sous certaines conditions : contrat pédagogique au départ, soutenance de rapport au retour. Des dispositions analogues peuvent être envisagées pour les étudiants des spécialités scientifiques et technologiques ou professionnelles pour les stages en entreprise.

3-6-2 Vers un mémoire intégré : rapport de stage, rapport de recherche et épreuve d'admission

Comme pour tout master, la formation des enseignants doit comprendre la réalisation d'un mémoire qui témoigne de la capacité de l'étudiant à pouvoir intégrer différents éléments de sa formation. Dans le cas des masters destinés aux étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement, ces éléments comprennent a minima, la dimension « rapport de stage », la dimension recherche et éventuellement la dimension épreuve d'admission au concours.

Il s'agit alors de concevoir un TER qui se réalise sur l'ensemble des deux années du master et qui soit la synthèse des différentes dimensions de la formation : dimension académique, dimension professionnelle, dimension recherche.

Le TER serait donc de fait un dossier associant et articulant une recherche thématique (l'éventail des thèmes étant ouvert et non prédéfini a priori par la seule perspective didactique), et une réflexion sur le transfert de cette recherche dans l'exercice professionnel. La logique étant celle d'un dossier, une partie du travail doit pouvoir donner lieu à validation en M1 (évaluation du projet fin S1, validation de la recherche thématique fin M1, s'intégrant à la validation du M1). L'année de M2 donnerait lieu à l'achèvement du dossier sous la forme d'un TER de master.

Ce modèle implique des jurys distincts en fin de M1 et en fin de M2 impliquant les différents acteurs concernés : universitaires et professionnels (dont les « tuteurs »), dans la logique des jurys de masters professionnels. Les critères d'évaluation devront en tenir compte.

Ce TER ne doit en aucun cas relever d'une logique cumulative, mais intégrative – ce qui est conforme à la logique des concours et donc y prépare indirectement. Il convient d'éviter toute approche binaire : disciplinaire en M1, professionnelle en M2, au profit d'une approche progressive qui permette une accentuation de l'une ou de l'autre, dans un souci de cohérence et de continuum.

3-6-3 - L'épreuve de connaissance du système éducatif

Cette épreuve doit éviter l'obstacle qui consisterait à en faire une mesure de l'érudition administrative des candidats ou encore leur connaissance précise de tel ou tel point réglementaire. De la même manière, il convient d'éviter qu'elle ne soit rien d'autre qu'un entretien d'embauche, si tant est que la forme orale et le moment de l'admission soient les caractéristiques les mieux appropriées pour une épreuve de cette nature. Elle doit au contraire

permettre de vérifier que le candidat possède de véritables connaissances sur le système éducatif, son fonctionnement, les problèmes auxquels il doit faire face. Il semble que les universités soient en mesure de construire ces éclairages à l'aide des savoirs issus des sciences humaines et sociales qui seront partie prenante des enseignements de master.

La forme exacte de cette épreuve doit tenir compte tout à la fois de la nécessité de prendre en compte la connaissance par les candidats des réalités du système, et aussi leur inégal accès à ces réalités (tous n'auront pas bénéficié du même régime de mise en stage). De nature composite, une telle épreuve doit davantage reposer sur une réflexion du candidat à partir d'un travail personnel ou d'un dossier. Elle doit permettre au jury d'apprécier la réflexion du candidat et son recul sur les aspects les plus importants du fonctionnement du système éducatif et en particulier sur la question des missions assignées à l'Ecole, des valeurs en jeu dans le processus éducatif, sur les organisations en charge de ce processus (école, établissements), sur la réalité des élèves, sur l'ouverture du système à son environnement.

Une telle épreuve n'exclut nullement la convocation de dimensions liées aux contenus de l'enseignement : programmes scolaires, histoire de l'enseignement de la (les) discipline(s), enjeux sociaux de leur enseignement,... Là aussi dimension « disciplinaire » et dimension « transversale » du métier d'enseignant doivent être articulées.

Les très vives discussions concernant cette épreuve obligent à son indispensable redéfinition.

3-7 Les parcours étudiants et les conditions socio-économiques de la poursuite d'études en vue de la préparation des masters et des concours

La mastérisation induit assurément un allongement des études conduisant aux métiers de l'enseignement. Compte tenu de la réforme, on devient professeur des écoles, des lycées professionnels ou certifié après avoir effectué une formation de niveau bac+5 et l'on devient professeur agrégé après six d'années d'études, au minimum. Sans mesure particulière, cet allongement de la durée d'études peut changer pour de nombreux jeunes la perspective de devenir enseignant et mettre en danger la nécessaire démocratisation de l'accès aux métiers de l'enseignement. D'autre part, cet allongement nécessite également que soit pensé le continuum d'études de la licence au master.

Il apparaît donc indispensable que la réforme prenne en compte les parcours étudiants et les conditions socio-économiques de la poursuite d'études.

3-7-1 Les parcours et les conditions d'entrée

Les parcours étudiants conduisant aux masters métiers de l'enseignement commencent en fait dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. La réflexion sur le Projet Personnel et Professionnel de l'Etudiant, généralement placée en tout début du premier cycle universitaire, amène celui-ci à se projeter dans une réflexion autour d'un métier ou d'un secteur d'activités.

Au travers du cycle licence, des Unités d'Enseignement libres doivent permettre aux candidats potentiels de découvrir les différentes facettes du métier d'enseignant. Il semble largement souhaitable que ces dispositifs perdurent dans la mise en œuvre de la mastérisation, même si la préparation effective à ces métiers se déroule principalement durant les deux années de master.

Enfin, les différents concours proposés introduisent des différences dans les modalités d'accès des étudiants aux masters et dans leur déclinaison selon les métiers visés. En ce qui concerne les professeurs des écoles et en faisant l'hypothèse que les épreuves du concours se

déroulent durant l'année de M2, il semble indispensable de maîtriser les flux d'entrée en M1. Autre exemple, la mastérisation doit également entraîner un meilleur positionnement des concours de PLP et une revalorisation de leur image. Pour ces disciplines techniques et professionnelles proches du monde de l'entreprise, des dispositifs de VAE, mais aussi des cycles préparatoires de remise à niveau sont indispensables.

3-7-2 La réorientation ou les réorientations

La place de l'admissibilité conditionne également les conditions d'entrée, de réorientation et de poursuite d'études. Dans l'hypothèse où l'admissibilité est positionnée durant l'année de M2, de nombreux étudiants seront placés dans des situations plus ou moins difficiles : semestre validé mais échec à l'épreuve d'admissibilité, difficulté à changer d'orientation selon les résultats, existence ou non de sessions de rattrapage...

D'autre part, à l'issue de leur M2, de nombreux étudiants seront dans l'un ou l'autre de ces cas :

- Master obtenu et étudiant admis. C'est l'hypothèse la plus favorable.
- Master obtenu et étudiant non admis. Cette situation peut s'expliquer par une faible corrélation entre le programme de master et le contenu des épreuves du concours. S'il ne se réoriente pas, l'étudiant doit s'inscrire en vue de tenter à nouveau les épreuves du concours (y compris l'admissibilité si elle n'a pas été acquise).
- Master non obtenu et étudiant admis. Cette situation peut s'expliquer par une faible corrélation entre le programme de master et le contenu des épreuves du concours. Même si la session de rattrapage n'a pas permis à l'étudiant d'obtenir ce master, il devra se réinscrire pour obtenir ce master, en bénéficiant de l'acquis du concours pendant une année.
- Master non obtenu, étudiant non admis. S'il ne choisit pas de se réorienter, l'étudiant se réinscrit en master et tente à nouveau les épreuves (y compris l'admissibilité si non acquise).

Il est clair que la place du concours et l'articulation entre concours et master deviennent des facteurs plus ou moins bloquants pour les étudiants inscrits en master et candidats aux concours. La réorientation d'étudiants ayant échoué à l'épreuve d'admissibilité est plus difficile, voire impossible, à mettre en œuvre si les épreuves d'admissibilité sont placées en cours de M2. Si ces épreuves sont placées en fin de M1, cela conduit les étudiants non admissibles mais titulaires de cette première année de master à des réorientations en M2 ou vers d'autres voies d'insertion professionnelles. D'autres cas de figure sont tout aussi problématiques.

C'est pourquoi il est indispensable de prévoir des mesures en faveur des étudiants qui ne doivent pas se trouver dans des impasses ou des situations kafkaïennes. Si un cadre national doit être arrêté, il revient aussi à chaque établissement de construire ces dispositifs de réorientation, soit de manière autonome, soit dans le cadre d'une politique de site.

3-7-3 L'accompagnement social des étudiants inscrits dans la préparation de concours métiers de l'enseignement

D'une manière générale, l'allongement des études nécessite des mesures d'accompagnement pour les étudiants ne disposant pas de ressources suffisantes. Le système de bourses qui fonctionne en premier cycle risque de ne pas être suffisamment incitatif.

On sait le choix des familles modestes pour des études possédant des paliers intermédiaires de certification et d'emploi (DUT, BTS), quitte à poursuivre ensuite des études plus longues. Même si le modèle IPES (pré-recrutement en tant que fonctionnaire stagiaire) n'est sans doute plus envisagé aujourd'hui, il serait bon de s'en inspirer, car il a fait fonctionner l'ascenseur social à une époque où les besoins en enseignants étaient considérables. En outre, en sciences exactes, le recrutement de professeurs de qualité est insuffisant et une ouverture du vivier indispensable.

Parce que le système des bourses peut ne pas suffire pour assurer la démocratisation de l'accès aux métiers de l'enseignement, un modèle d'allocation proposée aux candidats les plus méritants en fin de cycle licence est possible et il serait éventuellement à différencier en volume selon les disciplines.

Au niveau master, il est indispensable de renforcer les bourses au mérite et à caractère social à l'intention des étudiants s'inscrivant dans les masters conduisant aux métiers de l'enseignement. Cette mesure serait également incitative pour des concours qui nécessitent une diversité de parcours d'origine ou des pré-requis spécifiques. La réservation de postes d'assistants d'éducation qui peut répondre à cet accompagnement financier risque de pénaliser la préparation du master et du concours. Il ne semble pas souhaitable d'encourager une telle mesure, à moins d'intégrer cette activité dans les cursus de formation.

De même, si le concours d'agrégation devait être maintenu au niveau post-master, des dispositifs d'accompagnement devront absolument être mis en place pour les candidats les plus méritants et dans une situation financière difficile.

Enfin, les stages de pratique accompagnée et en responsabilité prévus au cours des deux années de master doivent pouvoir être rémunérés ou indemnisés. De plus, la localisation de ces stages et leur temporalité peuvent poser des problèmes sur le plan financier pour des étudiants de milieux modestes ou sans ressources suffisantes.

4- En conclusion, 15 propositions pour réussir la réforme

En synthèse de ce rapport, il convient de rappeler que les universités, dans toutes leurs composantes, sont favorables à une élévation du niveau de formation des futurs enseignants. Cependant, la manière dont s'est engagée la réforme de leur formation et de leur recrutement a conduit à de très vives réactions et, au final, à une impossibilité de la mener à bien.

Les décisions politiques de différer d'un an son application, de mettre en œuvre des mesures transitoires et d'ouvrir des structures de concertation ont été un facteur non négligeable d'apaisement des tensions. Mais l'annonce de la publication de décrets, en parallèle des concertations engagées, a été perçue par beaucoup comme une volonté de passage en force ou un contournement des discussions en cours.

Faute d'un accord, les représentants des conférences universitaires et des experts enseignants-chercheurs ont décidé le 10 juin 2009 de suspendre leur participation à la commission nationale de concertation. Cette décision s'est toutefois accompagnée d'une volonté d'apporter, par une auto-saisine, leur propre contribution à l'indispensable réflexion sur cette réforme.

Tel est l'objet de ce rapport qui ne saurait englober tous les points de la réforme de la formation et du recrutement des enseignants. Certaines questions ont été ici abordées. D'autres n'ont pu être traitées comme l'organisation de l'année de formation continuée, l'accompagnement social des étudiants et des stagiaires, l'équité territoriale, le devenir des IUFM et des sites en région, la spécificité de certains concours, les relations avec les rectorats d'académie et les acteurs de l'éducation nationale, la place des langues et des technologies de l'information, etc.

Du fait de leur volonté d'apporter leur contribution selon le calendrier initialement prévu pour la remise du rapport de la commission nationale de concertation, les membres du groupe « inter-conférences universitaires » ont cependant voulu clore cette étape. Ils ont conscience du caractère incomplet de leur contribution. Ils appellent à la poursuite de cette réflexion collective.

Dans cette attente, ils proposent quinze principes et propositions pour une réforme réussie de la formation des enseignants.

1. La réforme doit apporter une réelle amélioration de la formation des futurs enseignants qui leur confère une plus grande qualité professionnelle. Elle doit comporter une dimension intrinsèquement universitaire articulant exigences scientifiques et professionnalisation. Elle doit permettre de revaloriser la fonction enseignante et le métier. Ces trois objectifs largement partagés doivent conduire à engager la réforme de la formation des enseignants vers une plus-value significative.
2. Les masters doivent s'inscrire dans un cadrage national qui définit les référentiels de formation au niveau global et par discipline. Ce cadrage national doit garantir les mêmes règles pour toutes les universités, et préserver l'égalité des chances pour les étudiants. Les concours doivent également conserver leur caractère national.
3. Toute réflexion à venir sur la réforme doit prendre en compte d'une part, l'unité de la profession enseignante et de ses valeurs et, d'autre part, la spécificité des différents métiers et de leur contexte d'exercice.

4. La réforme doit permettre une meilleure intégration à trois niveaux : formation disciplinaire et formation professionnelle ; préparation du concours et du master ; savoirs disciplinaires liés aux enseignements et savoirs scientifiques liés à la maîtrise d'un champ disciplinaire.
5. Le positionnement du concours ne doit pas affaiblir la qualité de la formation de master. Il est donc primordial d'engager une réflexion nouvelle sur une meilleure articulation entre le concours et le master. C'est à cette condition que les deux hypothèses envisagées pour la place des épreuves du concours préservent la qualité de la formation et du concours : admissibilité en fin de M1 et admission en fin de M2 (hypothèse 1) ; admissibilité et admission en fin de M2 (hypothèse 3).
6. Le positionnement du concours et l'articulation entre concours et master doivent permettre les possibilités d'orientation ou de ré-orientations des étudiants.
7. Le nombre annuel élevé de candidats potentiels aux métiers de l'enseignement démontre heureusement l'attractivité que ceux-ci conservent dans le pays. Néanmoins, mis en face des places aux concours, ce nombre impose de concevoir une formation qui assure, à tous ceux qui en auront satisfait les exigences mais qui ne seraient pas reçus au concours, des débouchés professionnels. La place et l'organisation des concours, comme les régulations de flux à envisager, ne devront pas perdre de vue cet objectif essentiel.
8. La réussite de la réforme est conditionnée par la définition d'un référentiel de formation qui repose sur la meilleure intégration possible des quatre blocs de compétences retenus : savoirs, connaissances et savoir-faire spécifiques nécessaires à l'enseignement de la discipline ; savoirs didactiques et maîtrise des éléments (principes, méthodes, outils) intervenant dans leur transmission ; maîtrise des compétences disciplinaires et méthodologiques nécessaires à l'évolution et l'approfondissement des compétences enseignantes ; savoirs et compétences nécessaires à une claire perception de l'environnement institutionnel et social dans lequel s'inscrivent les missions de l'enseignant.
9. L'initiation et la participation à la recherche sont, pour un enseignant, une véritable formation professionnelle, nécessaire à l'exercice du métier et à sa capacité d'évolution. C'est en effet de la capacité à transmettre une science vivante autant que d'en adapter l'enseignement aux dernières évolutions scientifiques et sociétales que dépend la capacité d'insertion sociale et professionnelle future des élèves. La recherche n'est pas une simple conséquence de la mastérisation, non plus que le moyen d'éviter que les nouveaux masters ne s'enferment dans une formation en vase clos sans poursuite possible d'étude ; elle est au contraire la légitimation profonde d'un recrutement au niveau master. Il est donc essentiel que lors de la formation initiale, lors de l'année de formation continuée et à certains moments de la carrière de l'enseignant, un lien s'établisse entre la recherche et l'enseignement quels que soient les niveaux et les lieux d'exercice, les publics et les disciplines enseignées. Ce lien doit prendre des formes variées et adaptées.

10. La concomitance de la formation et du concours et la différence fonctionnelle de l'une et de l'autre obligent à mieux intégrer le concours dans la formation de master. Cela conduit à :
- imposer des épreuves composites dans les concours, c'est-à-dire des épreuves relevant de plusieurs blocs de compétences du référentiel de formation ;
 - repenser les épreuves traditionnelles pour éviter que le concours ne contrôle que des acquis déjà vérifiés dans le cadre de la formation de master ;
 - proposer qu'une ou plusieurs épreuves du concours puissent s'appuyer sur un travail personnel réalisé lors du master.
11. Les contraintes propres aux champs disciplinaires et pratiques scientifiques, les **diverses** structures des savoirs académiques, les divers métiers d'enseignant selon les publics scolaires visés font qu'on ne peut pas raisonner sur un modèle unique. C'est pourquoi il est nécessaire de concevoir des architectures de master et de concours distinctes selon les types de métiers et selon les grands champs disciplinaires : Formation et concours PE, Formation et concours PLC ALLSHS (dont CPE et Doc), Formation et concours PLC Sciences et Techniques, Formation et concours PLP, Formation et concours professeurs agrégés. Ceci ne contredit en rien le principe préalable d'un cadrage général qui assure l'unité de la formation des enseignants et réaffirme l'absence de hiérarchie entre les différents métiers de l'enseignement et de l'éducation.
12. Les **stages** pleinement intégrés dans le dispositif de formation sont nécessaires car il ne peut pas y avoir de formation universitaire professionnelle sans alternance entre formation à l'université et formation sur le(s) terrain(s) d'exercice de la profession. Il convient cependant de s'assurer que les stages soient encadrés et accompagnés, respectent les principes réglementaires notamment en termes de gratification, s'intègrent dans les cursus sans les alourdir, adoptent des dispositions particulières nécessaires à la prise en compte de la diversité des situations des étudiants.
13. La réforme du recrutement et de la formation des enseignants doit permettre un recrutement, en phase avec le corps social pris dans sa diversité, ouvert à la société et permettant l'accès de tous et toutes à la profession enseignante. C'est pourquoi il est indispensable de renforcer les **bourses** au mérite et à caractère social à l'intention des étudiants s'inscrivant dans les masters conduisant aux métiers de l'enseignement, mais également de proposer un modèle d'allocation aux candidats les plus méritants, afin d'assurer la démocratisation de l'accès aux métiers de l'enseignement.
14. Les universités et leurs composantes sont, depuis de longues années, engagées dans la formation des enseignants. Chaque année, elles contribuent à préparer directement ou indirectement les 230 000 candidats aux divers concours de la formation et de l'enseignement. C'est pourquoi, face à une réforme d'une telle ampleur et aux enjeux qui en découlent pour la nation, pour les candidats et leurs familles, ainsi que pour les formateurs, elles revendiquent d'assumer pleinement leur responsabilité majeure dans ce domaine. Il est donc essentiel que les universités soient considérées non comme des opérateurs de la réforme, mais qu'elles soient, au contraire, pleinement associées à sa définition et à sa mise en œuvre.

15. Les évènements des dix derniers mois, les réactions et tensions de diverses origines, l'importance des contributions provenant de nombreux acteurs montrent toute l'importance de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants. C'est un enjeu majeur pour construire une société de la connaissance et de progrès. C'est aussi une réforme complexe à définir, pour au moins trois raisons : la concomitance du concours et de la formation, la diversité des concours et les spécificités selon les secteurs disciplinaires, l'importance des flux étudiants concernés. C'est pourquoi il est indispensable de revenir à une véritable concertation entre tous les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche d'une part et de l'éducation nationale d'autre part. C'est à cette condition que la réforme sera réussie.

Annexe

Quelques données sur les concours

Nature du concours (<i>données 2007</i>)	Postes	Inscrits	Présents	Admis
Agrégation	2 203	40 949	24 241	2 201
Capes	6 994	60 135	42 688	6 994
CAPEPS	400	5 872	4 589	400
CAPET	325	7 964	2 638	325
CAPLP	1 728	7 358	3 244	1 701
PE	14 084	97 704	56 556	13 591
Total 1	25 734	219 982	133 956	25 212
CPE	200	12 114	6 553	200
COPsy	250	13 751	7 137	250
Total 2	450	25 865	13 690	450
Total général	26184	245 847	147 646	25 662

Nature du concours	Poids des postes	Poids des présents	Admis/ présents
Agrégation	0,09	0,18	0,09
Capes	0,27	0,32	0,16
CAPEPS	0,02	0,03	0,09
CAPET	0,01	0,02	0,12
CAPLP	0,07	0,02	0,52
PE	0,55	0,42	0,24
Total 1	1	1,00	0,19