

Inspection générale de
l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration de l'Education
nationale et de la recherche

Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants

NOTE à monsieur le ministre
de l'Education nationale, de la Jeunesse
et de la vie associative



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

Inspection générale de l'éducation nationale

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

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

NOVEMBRE 2010

Marie MÉGARD

Jean-Pierre HÉDOIN

*Inspectrice générale
de l'éducation nationale*

*Inspecteur général de
l'administration de
l'éducation nationale et de la
recherche*



SOMMAIRE

I. Remarques générales..... 1

II. Les conditions de stagiairisation des professeurs des écoles 3

Des dispositifs d'accueil suivis et efficaces 3

Des modes d'affectation divers mais la modalité du remplacement est majoritaire 3

Un potentiel d'accompagnement et de formation fourni, permettant une aide qualitativement et quantitativement importante à l'entrée dans le métier..... 5

L'organisation des services des maîtres-formateurs, indice des nouveaux équilibres en construction entre employeur et instances universitaires de formation. 5

Des formations dont le volume correspond globalement au tiers de l'obligation réglementaire de service et dont les modalités sont d'une grande variété 6

III. Les conditions de stagiairisation des professeurs du second degré 7

Des opérations d'affectation des stagiaires rendues encore plus difficiles par des écarts entre effectifs attendus et effectifs réels. 7

Une mobilisation des tuteurs le plus souvent tendue et complexe 8

Des choix académiques différents en matière d'organisation des services de stagiaires et une situation globale assez partagée entre « ORS complet » et « allègements » 9

Des architectures de formation diverses et complexes, dont les modalités et les équilibres méritent d'être réexaminés au terme d'une première année d'expérience 11

Près de la moitié des EPLE sont concernés par l'accueil et l'accompagnement d'un stagiaire. 12

IV « Le stagiaire en galère » représentation polémique ou réalité ? 13

Dans le premier degré, les surnombres ont permis d'atténuer très fortement en début d'année scolaire les effets des nouvelles modalités de formation..... 13

Dans le second degré, les conditions de service et les modalités de mise en place de l'accompagnement et de la formation ont mis les jeunes professeurs dans des situations réellement difficiles auxquelles ils font face avec un engagement remarquable.....13

Deux éléments à prendre en compte : la situation particulière des stagiaires de la promotion 2010 et les interrogations qui se développent sur les différences de conditions d'exercice entre les académies. 15

La mise en œuvre du nouveau régime de formation des enseignants

I. Remarques générales

II. Les conditions de stagiarisation des professeurs des écoles

III. Les conditions de stagiairisation des professeurs du second degré

IV « Le stagiaire en galère » : représentation polémique ou réalité ?

I. Remarques générales

Les premiers constats établis par les correspondants académiques font apparaître que :

- la mise en place de la nouvelle organisation des stages pour les lauréats des concours de recrutement est **sensiblement différente dans le 1^{er} et le 2nd degré** ; les raisons en sont multiples et dépendent à la fois des contextes différents en matière de potentiel d'enseignants (en surnombre dans le 1^{er} degré), des ressources d'accompagnement et de formation distincts et spécifiques à chacun des degrés (statut de professeur formateur dans le 1^{er} degré et fonctions de conseiller pédagogique dans le second degré) ainsi que des cultures d'organisation et de fonctionnement territorial propres à chacun des degrés parmi lesquelles figure, pour le 1^{er} degré, le poids des antennes départementales des IUFM.
- Alors que, malgré une grande variété de dispositifs en matière d'affectation et d'organisation de la formation dans les départements, **les conditions de mise en stage des professeurs des écoles apparaissent du moins en ce début d'année scolaire comme globalement satisfaisantes, les difficultés apparaissent de façon sensiblement plus marquée dans le second degré** aussi bien en ce qui concerne les affectations qu'en ce qui concerne les conditions d'accompagnement et d'exercice des professeurs stagiaires. La fatigue déjà accumulée à trois mois de la rentrée par les professeurs stagiaires du 2nd degré qui ont pris en charge un service complet est très importante.
- La mise en place de la nouvelle organisation de l'année de stage des lauréats des concours a demandé **un important effort aux services académiques et aux corps d'encadrement** (corps d'inspection et personnels de direction notamment). Dans le cadre d'une première année de mise en place, qui est également encore transitoire (dans la mesure où les actuels stagiaires n'ont pas bénéficié d'un parcours dans des M2 professionnalisants), il apparaît à tous que les solutions retenues en 2010-2011 pour l'affectation et la formation devront faire l'objet d'un bilan approfondi et de modifications parfois importantes afin d'en améliorer le fonctionnement. Cette régulation devra prendre en compte les acquis de l'expérience de cette année mais également le fait que les conditions de la rentrée 2011 se dessinant comme assez différentes de celles de la rentrée 2010, notamment dans le 1^{er} degré, **plusieurs dispositifs mis en place ne peuvent être pensés comme reconductibles à l'identique.**

- La focalisation de l'attention des services académiques ayant prioritairement porté sur la mise en œuvre des conditions d'accompagnement et de formation des fonctionnaires stagiaires, **l'organisation des différents stages en école et en EPLE pour étudiants en master apparaît souvent moins développée**. De fait, en début d'année l'urgence ne portait pas sur les stages étudiants et notamment pas sur la mise en œuvre concrète des stages en responsabilité, en raison tout à la fois des incertitudes sur les volumes d'étudiants concernés – surtout dans le 2nd degré – et des dates d'admissibilité (fin octobre ou début novembre pour le CRPE, et fin janvier pour les concours 2nd degré). L'organisation prévisionnelle des stages en responsabilité offerts aux étudiants de M2 révèle que, le plus souvent, ces stages ne seront pas articulés avec la formation des professeurs stagiaires (selon le schéma du remplacement des professeurs stagiaires par des étudiants stagiaires faisant un stage en responsabilité). Dans le 2nd degré où les professeurs titulaires paraissent très réticents à l'idée de confier leurs élèves à des étudiants inexpérimentés, la définition des terrains d'accueil ainsi que le mode de suivi et d'évaluation sont encore souvent en construction. Dans le 1^{er} degré, la manne que constitue ce potentiel de remplacement pour la formation continue permet de redonner, cette année, une certaine ampleur au plan départemental de formation.

Par ailleurs, si la définition des lieux d'accueil est de la responsabilité des recteurs, l'organisation du suivi et l'évaluation relèvent naturellement de la responsabilité et des compétences des instances universitaires en matière de cursus qualifiant. Il convient de remarquer que **les cadres conventionnels** qui fixent, pour l'année 2010-2011, les responsabilités et les règles de coopération entre le recteur employeur et les instances universitaires **présentent, selon des académies, des champs, des contenus et des degrés d'élaboration assez différents** ; ces documents révèlent également des équilibres divers entre les fonctionnements antérieurs et des schémas nouveaux, et une répartition des rôles et des responsabilités entre l'employeur (le rectorat) et le formateur (université) qui souvent interroge.

- L'appréciation des difficultés de l'entrée dans le métier liées aux nouvelles conditions de stage est délicate ; trois mois après la rentrée, entre les constats quantitatifs qui tendent à montrer que le volume des démissions ou des difficultés lourdes n'est pas plus important que celui années précédentes et les récits individuels de jeunes enseignants débordés et au bord de la rupture, que fournissent avec complaisance les médias ou certains sites, **l'écart est considérable**.

L'analyse des conditions de travail et de vie des enseignants stagiaires doit être poursuivie sur le terrain avec un grand souci d'objectivité. Les entretiens conduits par les inspecteurs généraux tendent à montrer que l'équilibre est souvent très fragile entre d'une part la motivation de jeunes enseignants, fiers d'avoir réussi un concours difficile et satisfaits de passer enfin du monde des études à celui de la vie professionnelle et d'autre part une réelle charge d'inquiétude trouvant sa source soit dans des conditions d'exercice trop changeantes, soit dans une course au temps, soit encore dans des conditions d'évaluation parfois insuffisamment clarifiées ; ajoutons que partout la perspective de l'évaluation, son enjeu pour le professeur stagiaire qui joue sa titularisation, ajoutent du stress. En outre, les différences de conditions d'organisation de l'année de stage et les modulations des obligations de service constatées entre départements (1^{er} degré) ou entre académies (2nd degré), expression des choix liés aux situations spécifiques des différents territoires, sont de nature à

susciter les interrogations et les demandes d'harmonisation sur les conditions jugées comme les plus favorables.

- Il apparaît que les coûts directs ou induits de cette première année de mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants sont importants, même si les académies ont chaque fois qu'elles le pouvaient pris les options susceptibles de réduire ces coûts. Ainsi par exemple, les « berceaux » d'accueil des professeurs stagiaires ont partout où cela était possible été prioritairement choisis dans les établissements (écoles ou EPLE) proches des lieux de formation de façon à réduire les frais de déplacement.

II. Les conditions de stagiairisation des professeurs des écoles

Dans le 1^{er} degré, on ne peut analyser la situation des professeurs des écoles stagiaires indépendamment du contexte particulier de la rentrée 2010 et du volume important de surnombres qui offre des souplesses d'organisation aussi importantes que temporaires.

Les choix en matière d'affectation et d'organisation de l'accompagnement et de la formation sont assez souvent le fruit d'un cadrage général académique, décliné départementalement. Les différences interdépartementales sont souvent importantes, et sous réserve d'une analyse plus approfondie, il apparaît aux correspondants académiques que ces différences ne s'expliquent pas seulement par des considérations d'ordre géographiques mais que l'histoire locale des relations entre l'IA et l'université, les personnalités, voire le climat social, ont joué un rôle important dans cette différenciation.

Des dispositifs d'accueil suivis et efficaces

Alors même qu'elles s'adressaient à des lauréats des concours pas encore statutairement en stage, les journées d'accueil de la fin du moins d'août ont été suivies et appréciées. Outre l'accueil institutionnel marquant l'entrée dans la fonction publique d'Etat, elle ont permis d'apporter des informations réglementaires, de fournir des outils de travail, de satisfaire aux opérations de prise en charge administrative et financière et d'entamer les formations pédagogiques avec les différents enseignants et personnels d'encadrement qui vont les conduire tout au long de l'année jusqu'à la titularisation.

Des modes d'affectation divers mais la modalité du remplacement est majoritaire

Dans la majorité des cas, les académies ou plutôt les départements ont opté pour une affectation des professeurs stagiaires dans les brigades de remplacement (soit en surnombre soit sur des postes vacants de titulaires remplaçants), suivant en cela les recommandations de la version définitive de la circulaire du 25 février 2010.

Ainsi, treize académies ont affecté tous leurs professeurs des écoles stagiaires en remplacement prioritairement pour des remplacements longs (congrés de maternité, parentaux ou de longue

maladie...) ou d'autres types de remplacement.¹ Quatre autres académies ont placé quelques stagiaires expérimentés sur des postes à l'année tout en optant pour le choix de remplacement en majorité.² Dans neuf académies on est en présence de situations composites³ avec dans telle académie⁴ un département qui a placé tous ses stagiaires en école (soit sur poste entier, soit sur poste fractionné), un autre qui les tous affectés en remplacement, un autre encore qui a placé 50 % de ses stagiaires sur postes classe et 50% sur brigade. Dans l'académie d'Orléans-Tours deux tiers des PE stagiaires sont « en classe » dans la mesure où avec 33 % des effectifs sur poste classe et 33 % également sur poste fractionné (modalité qui est, de fait, une affectation sur poste classe) seul un tiers des affectations a été réalisé en brigade de remplacement. Finalement, les académies qui ont fait le choix d'ensemble de privilégier l'affectation sur poste dans une classe sont donc peu nombreuses et se limitent à trois⁵.

Cette option de l'affectation sur poste qui, selon la circulaire de février, ne devait répondre qu'à des « situations particulières », n'implique pas que le nouveau professeur des écoles ait été immédiatement, dès le 1^{er} septembre, placé dans sa classe pour la totalité de son service.

Un même vocable recouvre en fait des situations différentes. Dans tel département,⁶ après une prise de contact avec la classe accompagné du titulaire remplaçant qui le suppléera, le stagiaire bénéficie de douze semaines de compagnonnage et de formation avant la prise en main complète et définitive de « sa » classe début décembre, dans tel autre⁷, lors des premières semaines, il ne sera en responsabilité que deux jours sur quatre afin de se former avec son tuteur puis de suivre un regroupement de quatre semaines précédant la prise en responsabilité complète fin novembre-début décembre ; dans tel autre encore⁸, après une prise de contact d'une semaine avec sa classe en présence du remplaçant qui le supplée en début d'année, de stagiaire bénéficie de plusieurs semaines de formation et de compagnonnage, puis prend jusqu'en mai sa classe en responsabilité trois jours par semaine, bénéficiant le quatrième jour d'un stage filé pour lequel il est remplacé par un enseignant de brigade.

De la même façon, l'affectation des professeurs stagiaires sur brigade de remplacement produit des effets différents selon le contexte : lorsque peu de professeurs stagiaires d'un département sont affectés sur brigade, trouver à ces stagiaires un « remplacement long » susceptible de représenter une situation de formation intéressante ne semble pas poser de problème⁹. En revanche, lorsque 100 % des stagiaires d'un même département sont affectés sur brigade¹⁰, trouver des remplacements longs pour ces stagiaires à l'issue des quelques semaines de formation de début d'année relève de l'impossible et les inspections générales ne peuvent que s'interroger sur les conditions de formation comme sur les conditions d'évaluation de ces fonctionnaires stagiaires.

Finalement, il apparaît que si l'affectation sur poste est source de tensions sur la fluidité du mouvement des titulaires, elle présente, dès lors qu'elle est associée à un accompagnement

¹ Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Corse, Guadeloupe, Réunion, Lille, Montpellier, Poitiers, Reims, Rennes, Strasbourg.

² Amiens, Dijon, Rouen, Versailles.

³ Clermont-Ferrand, Créteil, Guyane, Limoges, Lyon, Martinique, Nancy-Metz, Orléans Tours, Toulouse.

⁴ Orléans-Tours

⁵ Grenoble, Nice et Paris et pour deux t

⁶ Indre-et-Loire.

⁷ Isère.

⁸ Paris

⁹ Situation par exemple de 3 stagiaires de l'Indre sur les 27 que compte le département

¹⁰ Par exemple Rhône

soutenu durant les premières semaines de l'année scolaire, l'avantage de ne pas exposer le stagiaires aux aléas de remplacements potentiels, probablement multiples et d'assurer ainsi un processus de formation plus stable, plus homogène, ainsi que des conditions de mise en responsabilité satisfaisantes. Elle offre de surcroît l'avantage de permettre aux académies de tester cette année un modèle qui pourra probablement s'adapter dans les années à venir aux nouvelles conditions liées d'une part à la disparition progressive des surnombres et d'autre part à la professionnalisation croissante de la formation des étudiants.

Un potentiel d'accompagnement et de formation fourni, permettant une aide qualitativement et quantitativement importante à l'entrée dans le métier

La clarification sur les missions et l'augmentation de l'indemnité de fonctions, intervenues au cours de l'été, ont grandement favorisé l'engagement des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) dans la nouvelle organisation et notamment dans le rôle de tuteur des stagiaires. D'après les premiers retours, les PEMF représentent les deux tiers des tuteurs. De surcroît, l'action des tuteurs est complétée par l'intervention de maîtres d'accueil dans une fonction de compagnonnage, par le suivi des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et, dans les territoires où les stagiaires ne sont pas affectés en brigade de remplacement, par une collaboration régulière avec le titulaire remplaçant qui les libère lors de leurs temps de formation. Ainsi, les professeurs des écoles stagiaires sont encadrés et accompagnés par plusieurs professionnels expérimentés (« tuteur », « maître d'accueil », « titulaire remplaçant » « conseiller pédagogique »...), dont les apports respectifs sont cadrés par des documents et coordonnés par les inspecteurs ; loin d'être « laissés à l'abandon », ils se trouvent fortement soutenus. Plusieurs correspondants académiques soulignent la qualité et le caractère exemplaire des organisations mises en place, non sans remarquer que certaines difficultés relèveraient davantage d'un sur-encadrement, voire d'un « cocooning » parfois excessif que d'une insuffisance d'appui à l'entrée dans le métier.

L'organisation des services des maîtres-formateurs, indice des nouveaux équilibres en construction entre employeur et instances universitaires de formation.

Dans la nouvelle architecture de la formation des enseignants, si les IUFM ¹¹ demeurent un opérateur important pour la formation des professeurs stagiaires, les inspecteurs d'académie expriment leur satisfaction de récupérer la maîtrise d'œuvre de la formation des fonctionnaires stagiaires ainsi que la maîtrise de l'usage du temps de décharge des PEMF. Selon les académies et les départements, la construction des nouveaux équilibres entre rôle de l'employeur et rôle de l'instance universitaire de formation connaît des formes différentes, dont les modes de mobilisation des 216 heures liées à la décharge des maîtres-formateurs constituent un indice intéressant.

Alors que dans certaines académies, les PEMF apparaissent très peu engagés dans le tutorat et l'accompagnement des professeurs stagiaires mais sont davantage investis dans les masters et le suivi des stages étudiants, dans d'autres, la part réservée aux stages étudiants ne représente

¹¹ IUFM qui, en tant qu'école intégrée à l'université, conservent dans les académies le quasi monopole de la formation universitaire des étudiants se préparant au métier d'enseignant du premier degré.

au maximum qu'un cinquième du temps disponible. Les équilibres autour d'une répartition 50 %-50 % sont assez fréquents et sont parfois explicités dans les protocoles d'accord passés entre recteur et présidents d'université.

Ces documents cadres, dont certains mentionnent une participation des formateurs IUFM au suivi en classe des fonctionnaires stagiaires et à leur évaluation à l'occasion de visites institutionnalisées, révèlent des relations contrastées et encore non stabilisées entre académies et universités en matière de partage des compétences dans la formation des maîtres.

Certes, l'organisation antérieure, dans laquelle l'IUFM avait la totale maîtrise de l'ensemble du dispositif de formation des PE2 (l'inspecteur d'académie n'intervenant que pour la définition des supports de stage et par le biais de l'avis pour la titularisation rédigé par l'IEN) a pesé cette année au moment de construire un nouveau modèle. Les IUFM ont sans doute cherché à conserver, par le suivi des professeurs dans leur classe, une part de leurs responsabilités antérieures et des responsables académiques ont pu souhaiter ne pas se priver totalement de l'avis de formateurs compétents au moment d'une prise de décision aux enjeux importants. En ce cas, la situation actuelle de confusion des rôles entre le formateur et l'employeur pourrait n'être que transitoire.

Néanmoins la grande réactivité dont ont fait preuve les IUFM qui ont réussi à faire valoir leur capacité à former des étudiants de master aux métiers de l'enseignement, et par là à maintenir la quasi-totalité de leurs centres de formations et de leurs emplois, laisse à penser que l'implication importante et institutionnalisée des IUFM dans le suivi et dans l'évaluation des PES leur permet de défendre auprès de leurs universités de rattachement des postes budgétaires fragilisés.

La situation est d'autant plus complexe que, par ailleurs les IA mettent à disposition des universités des volumes variables, mais parfois importants, d'heures de PEMF pour des interventions de type professionnel en master. Une vision positive et optimiste de la situation amène à apprécier ces échanges entre l'université et le terrain comme un gage d'une formation initiale et continue de qualité mais une autre lecture peut souligner qu'entre des universitaires qui font de la formation continuée et l'évaluent et des PE titulaires qui interviennent en formation initiale, les périmètres des missions de chacun demeurent respectés.

Des formations dont le volume correspond globalement au tiers de l'obligation réglementaire de service et dont les modalités sont d'une grande variété

La règle du tiers de l'ORS, tout comme le principe de l'adaptation des dispositifs aux spécificités des terrains, ont été respectés. Les organisations des différents départements sont très variables, tant par le poids donné aux différentes composantes de la formation que par leurs combinaisons temporelles dans le processus de formation.

La pondération entre les journées d'accueil de rentrée, les périodes de compagnonnage auprès d'un maître d'accueil, les apports du tuteur (visites et entretiens), les journées de stage (filées ou en regroupement), les animations-formation en circonscription, voire les plans individualisés pour tel ou tel stagiaires apparaît très variable selon les départements.

Dans tel département¹², où les remplacements prévus portent sur vingt semaines, la formation hors les 18 heures d'animation-formation, est répartie entre 174 heures de stages (en 5 périodes) et 162 heures de tutorat et compagnonnage (en début d'année), soit un volume supérieur à un ORS calculé sur 27 heures hebdomadaires, dans tel autre département¹³ la formation est décomposée en trois bloc d'environ 108 heures : tutorat, compagnonnage et stage de regroupement.

De surcroît, dans les départements où les professeurs stagiaires sont tous ou presque tous affectés en remplacement, le nombre de périodes de remplacement effectif qui pourra leur être proposé semble d'ores et déjà très limité et la part des moments de formation par compagnonnage ou tutorat n'en sera qu'augmentée.

La partie « stages » de ce volet accompagnement-formation est mise en œuvre avec les instances universitaire dont l'IUFM en fonction d'un cahier des charges élaboré par les responsables académiques et précisant les volumes respectifs des formateurs agissant pour le compte de l'université et des formateurs agissant pour le compte de l'IA. Le contenu des formations ainsi que la part laissée pour l'individualisation des parcours de formation feront l'objet d'un approfondissement ultérieur.

III. Les conditions de stagiairisation des professeurs du second degré

Des opérations d'affectation des stagiaires rendues encore plus difficiles par des écarts entre effectifs attendus et effectifs réels.

Prenant en compte la disparition des emplois de stagiaires 4-6 heures les services académiques avaient anticipé en réservant un certain nombre de supports vacants ou libérés par le mouvement inter-académique puis en jouant lors des phases d'ajustement sur les blocs de moyens provisoires, pour y affecter les stagiaires dès qu'ils seraient placés dans l'académie par le ministère.

Le dialogue entre académie et DGRH avait permis un calibrage assez précis des supports nécessaires.

L'exercice consistant à connaître les stagiaires nommés dans l'académie début août pour les affecter sur des supports précis avant la rentrée constitue déjà en soi un exercice délicat, qui impose aux services un rythme de travail très tendu et place les nouveaux professeurs dans des conditions d'organisation matérielle peu propices à faciliter leur entrée dans le métier. Les recteurs d'Ile-de-France ont d'ailleurs attiré l'attention du ministre sur ce point en souhaitant une anticipation du calendrier des concours permettant une affectation en académie avant les congés d'été.

De surcroît, quand les services académiques ont eu connaissance, début août, des stagiaires qui leur étaient alloués, ils ont constaté une hausse du volume de professeurs stagiaires à affecter par rapport aux effectifs qu'ils attendaient. Cet apport supplémentaire est de fait composite ; il résulte à la fois d'affectations nouvelles par la centrale de lauréats de concours

¹² La Manche.

¹³ La Savoie

externes, de la nécessité de placer sur des supports complets les stagiaires en renouvellement de stage et de prendre en compte les lauréats antérieurement dénommés « stagiaires en situation » (ex contractuels et titulaires intégrant un autre corps), majoritairement réaffectés dans leur académie d'origine, sans parler des stages spécifiques aux quelques « bénéficiaires de l'obligation d'emploi ».

Selon les indications fournies par les correspondants académiques, ce différentiel dans le flux de stagiaires à prendre en compte peut être estimé à environ 20 % en moyenne avec des variations selon les académies allant de 13 % (Dijon) à 46 % (Nantes).

Après avoir conduit une identification et un dénombrement des différents types de stagiaires, les services académiques ont été confrontés à la recherche de nouveaux supports et de tuteurs supplémentaires. Ces opérations ont parfois conduit à désaffecter des TZR nommés à l'année, souvent entraîné des bouleversements d'emplois du temps et induit quelques affectations en sous-service, suscitant ainsi des tensions supplémentaires dans un dispositif nouveau et perçu avec un a priori défavorable par nombre d'agents impliqués.

Par delà ces péripéties, les services académiques en ont tiré deux enseignements : la nécessité de construire le plus précocement possible une vision globale des tous les fonctionnaires en position de stage et intérêt à « surbooker » les supports réservés pour les stagiaires.

Une mobilisation des tuteurs le plus souvent tendue et complexe

Toutes les notes des correspondants académiques mettent l'accent sur les importantes difficultés rencontrées lors de la mobilisation des professeurs pour les fonctions de tuteur alors même que les corps d'inspection, avec un appui des personnels de direction, inégal selon les académies, s'étaient fortement investis pour persuader les personnels les plus expérimentés d'accepter cette mission et que des journées d'information et de formation substantielles et des outils de travail étaient mis en place pour aider les tuteurs.

Suivi des consignes syndicales manifestant une opposition à la nouvelle organisation de stages, méconnaissance des conditions précises de la fonction liée à la publication tardive des textes, positions de principe de certaines corporations disciplinaires ou d'équipes d'établissement ou encore charge de travail excessive portant sur les professeurs constituant le vivier des conseillers pédagogiques, les raisons des réticences et des refus sont diverses.

La nouveauté profonde que constitue une formation professionnelle construite progressivement sur trois ans (deux années de master et une année en tant que professeur stagiaire) n'a pas été comprise, ni suffisamment soulignée ; toute l'attention s'est focalisée sur le passage d'une obligation de service de 6-8 heures hebdomadaires, complétée par une formation régulière à l'IUFM, à un service complet avec des modalités de formation donnant plus de place à l'accompagnement sur le terrain donc une responsabilité accrue du « tuteur » par rapport au « conseiller pédagogique ».

Ainsi, parmi les réserves exprimées figure la crainte d'être conduit à formuler une appréciation sur un jeune collègue qui pourrait constituer un élément d'évaluation lors de la titularisation ; pour nombre de professeurs, le fait d'établir un rapport apparaît comme incompatible avec une pratique de l'accompagnement professionnel et, alors même que les textes ne le prévoient pas et que les charges de travail des corps d'inspection sont lourdes,

plusieurs recteurs ont décidé que chaque stagiaire serait visité par un inspecteur afin de bien faire la part entre évaluation et accompagnement.

A Aix-Marseille, un tiers des tuteurs sollicités a refusé la fonction, à Montpellier c'est plus de 40 % des tuteurs initialement prévus qui ont du être remplacés, à Toulouse deux sur trois sont de nouveaux tuteurs et, dans toutes les académies, la désignation puis la mise en œuvre effective du tutorat a donné lieu à un processus continu qui s'est construit progressivement au cours du mois de septembre. A Amiens, la pénurie de ressources a conduit à donner parfois le suivi de deux stagiaires à un même tuteur et de nombreuses académies comptent de 25 à 30 % des tuteurs dans un autre établissement que celui où est affecté le stagiaire. Les académies de l'ouest de la France (Nantes, Rennes, Poitiers), où les oppositions de principe ont été fortes¹⁴, ont connu des difficultés particulières en matière de mobilisation des tuteurs avec des taux de stagiaires sans tuteurs qui demeuraient supérieurs à 10 % plus d'un mois après la rentrée.

Par delà l'action marquée des corps d'inspection et les incitations diverses mises en place dans quelques académies (idée de prise en compte de la fonction de tuteur dans la gestion des promotions, abondement de la prime de fonction parfois importante¹⁵, « lettre de désignation » permettant de « dédouaner » chefs d'établissement et professeurs par rapport aux critiques internes...) l'attitude de solidarité enseignante vis-à-vis de nouveaux collègues a finalement permis de mettre en place le tutorat et d'engager, dans des établissements qui jusqu'alors n'étaient pas concernés par la formation de professeurs stagiaires, l'amorce d'une dynamique de formation professionnelle comme composante de la vie de l'établissement.

Cependant, la lourdeur de la charge que représente le tutorat, l'appréciation souvent critique des tuteurs sur les conditions de formation offertes à leur stagiaire et, parfois, les tensions suscitées dans les équipes par la mobilisation des tuteurs pourraient mettre rapidement en péril cette dynamique. En effet, la mise en place du tutorat a parfois suscité des tensions internes aux équipes pédagogiques; dans les établissements où une opposition au tutorat avait été explicitement affichée, les professeurs qui ont finalement accepté la fonction se sont vus quelque peu mis à distance par leurs collègues. Ces réticences ont été ressenties par les professeurs stagiaires qui, en plus de la charge de travail, ont perçu « qu'ils n'étaient pas toujours les bienvenus » surtout dans les établissements où les supports gelés pour accueillir des stagiaires avaient empêché l'accès de professeurs expérimentés à l'occasion du mouvement intra-académique.

Des choix académiques différents en matière d'organisation des services de stagiaires et une situation globale assez partagée entre « ORS complet » et « allègements »

En principe, les stagiaires ont un service correspondant à l'obligation réglementaire de service de leur corps d'appartenance (18 h hebdomadaires pour les certifiés, 15 h pour les agrégés...) avec des emplois du temps aménagés ou des dispositifs de remplacement prévus pour leur permettre de suivre les formations.

¹⁴ A Nantes, outre les réticences marquées des représentants des personnels de direction, ont été signalés des blocages d'écoles par des parents refusant l'intervention en classe de stagiaires.

¹⁵ A Orléans-Tours, les tuteurs ont reçu une prime égale à 18 HSE « pour l'accompagnement renforcé du stagiaire durant les 6 premières semaines », versée intégralement avant la fin de l'année civile.

De fait la réalité des situations apparaît plus diversifiée, en fonction des choix, plus ou moins contraints, faits par les académies pour organiser services et formation des stagiaires du second degré.

Quinze académies ont donné un service correspondant à une ORS complète ; cette mise en place a pu conduire, compte tenu des besoins des différentes disciplines, à placer quelques stagiaires en « sous services » et certaines académies ont même estimé le poids de se sous-service.

Une académie (Créteil) a affecté tous ses stagiaires sur des supports à temps complet, excluant tout service au delà de l'ORS mais attribuant deux deux HSA à chaque stagiaire à titre de « compensation » par rapport aux deux heures de décharge de services attribuées par les deux autres académies franciliennes mais que les contraintes de gestion propres à Créteil ne permettaient pas d'accorder aux quelque 900 stagiaires que compte cette académie.

<i>Situation</i>	<i>Académies</i>	
ORS complète	Caen, Dijon, Grenoble, Guadeloupe, Lille, Nice, Orléans-Tours	7
ORS complète avec sous services affichés	Aix-Marseille, Besançon, Lyon, Nantes, Reims, Strasbourg, Toulouse	7
ORS complète + rémunération en HSA	Créteil	1

Les 15 autres académies ont choisi de mettre en place des allègements de service, soit sous forme d'une réduction du service hebdomadaire tout au long de l'année, soit sous forme d'une décharge de service en début d'année scolaire, soit encore en combinant ces deux types d'allègement.

<i>Situation</i>	<i>Académies</i>	
Décharge hebdomadaire annuelle	Amiens (- 2 h et - 4 en EPS), Bordeaux (- 3 h sauf agrégés), Corse (- 6 h pour 10 stagiaires sur les 18), Réunion (- 3 h), Martinique (de - 3 à - 5 h), Paris (- 2 h sauf stagiaire ex situation), Poitiers (- 2 h), Versailles (- 2 h).	8
Allègement de service en début d'année scolaire	Guyane (-3 h jusqu'à Toussaint), Limoges (seulement 2 à 3 classes jusqu'à Toussaint), Montpellier (pas de cours en responsabilité au cours des 8 premières semaines), Nancy-Metz (décharge pour formation en début d'année), Rennes (1/2 service jusqu'à Toussaint), Rouen (1/2 service en deux périodes pour deux groupes de stagiaires).	6
Décharge annuelle et allègement en début d'année	Clermont-Ferrand (- 2 h et ½ service jusqu'à Toussaint)	1

Les choix académiques en matière de services sont le plus souvent articulés aux modes d'organisation retenus pour l'organisation des formations.

Ainsi, les ORS complètes à l'année concernent assez souvent des académies qui ont mis en place, entre autres modes de formation, des regroupements de plusieurs semaines avec remplacement des professeurs stagiaires. Parmi ces périodes de regroupement, certaines sont

placées au deuxième trimestre avec la volonté de mobiliser, pour partie, lors des départs de professeurs, les étudiants de M2 en stage en responsabilité.¹⁶

En revanche, les décharges hebdomadaires sur l'année sont le plus souvent associées à des dispositifs de formations qui privilégient les formations filées sur des plages banalisées à l'emploi du temps.¹⁷

Quant aux allègements de début d'année, ils se fondent sur deux éléments : d'une part, l'idée de « bon sens » que les apports préparant la conduite de classe et les gestes professionnels de base, qu'ils soient fournis par des stages de regroupement ou par des actions de tutorat-compagnonnage, doivent intervenir le plus tôt possible dans l'année scolaire et précéder, si possible, la prise en responsabilité de toutes les classes ; d'autre part le fait que c'est au cours des premières semaines de l'année scolaire que le potentiel de remplacement (TZR mais aussi ressources de contractuels ou vacataires) est le moins lourdement mobilisé par les remplacements de congés de maladie par exemple.

Des architectures de formation diverses et complexes, dont les modalités et les équilibres méritent d'être réexaminés au terme d'une première année d'expérience

Dans le cadre des 216 heures de formation, correspondant au tiers de l'ORS d'un professeur certifié, les organisations académiques associent le plus souvent à part sensiblement égale d'une centaine d'heures les contributions des tuteurs (3 heures par semaine en moyenne = 108 h) et les apports didactiques et pédagogiques effectués sous forme de stage filé (20 jours = 120 h) ou lors des regroupements (4 semaines = 120 h). L'accès aux actions des plans académiques de formations permet également l'individualisation des parcours de formation.

La question de la contribution de l'université à la formation professionnelle au cours de l'ensemble du processus de formation mérite qu'on accorde une attention particulière à la part que prennent les instances universitaires dans cette formation de professeurs stagiaires.

S'il est naturel que cette part soit modeste par rapport à celle prise lors des années de master, il serait regrettable qu'elle devienne anecdotique. A cet égard, il paraît intéressant d'analyser aussi bien en amont les cahiers des charges rectoraux qu'ensuite les proportions respectives des interventions des universitaires et des formateurs académiques, tout en prenant en compte les différents paramètres qui entrent en jeu dans ces équilibres : existence de réponses adaptées des universités, tendance à la reconstitution de réseaux de formateurs internes (type ex CPR ou ex MAFPEN) sous la responsabilité des corps d'inspection, estimations des coûts induits par les différents types de formations (crédits, HS ou décharges de service)...

Sur le plan des contenus de la formation, et de l'évaluation qu'en font les stagiaires, un peu de recul semble nécessaire et les observations de terrain que conduiront les inspections générales au cours du deuxième trimestre pourront permettre d'aller plus loin.

¹⁶ C'est le cas des académies d'Aix-Marseille, Caen, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Nice, Reims, Toulouse, alors que celles d'Orléans-Tours ou Nantes ont, par principe, écarté le projet d'associer stage en responsabilité des M2 et départ en formation des professeurs stagiaires.

¹⁷ C'est le cas des académies de Bordeaux (vendredis), Corse (vendredis), Paris (mercredis), Poitiers (vendredis) ou Versailles (jours variables selon les disciplines) mais aussi Créteil (lundi ou vendredi) dont les HSA sont en compensation d'un allègement hebdomadaire.

Sur le plan de l'organisation, il est d'ores et déjà certain que les académies tireront enseignement de cette première année d'expérience pour modifier le nombre d'heures de formations, leur mode de répartition (filé ou groupé) ou leur positionnement dans l'année. Ainsi dans telle académie où les stagiaires ont bénéficié de deux semaines de formation groupée après les congés d'automne, des stagiaires disent avoir dû « faire une nouvelle rentrée » après avoir perdu le contact avec leurs élèves durant un mois voire un mois et demi compte-tenu des grèves qui ont perturbé les établissements en octobre.

De même, des académies qui, soucieuses d'installer dès le début de la nouvelle organisation des articulations fortes entre les stages en établissement des étudiants et la formation des fonctionnaires stagiaires, ont fait le choix de compenser le départ en stage de formation des jeunes enseignants par des périodes de stage en responsabilité de M2, constatent les lourdes difficultés auxquelles se heurte un tel dispositif : caractère très problématique des équilibres quantitatifs entre le nombre d'étudiants de M2 s'engageant dans des stages en responsabilité¹⁸ et le nombre de professeurs stagiaires devant bénéficier de formation, période tardive de ce montage¹⁹ introduisant une rupture dans le suivi pédagogique des classes, interrogations pédagogiques sur la plausibilité pour un étudiant de M2 de faire face dans des conditions satisfaisantes à un service complet incluant plusieurs classes et souvent plusieurs niveaux.

Par ailleurs les opérations d'accueil, qui n'ont duré que deux jours, sont jugées trop courtes alors qu'elles sont absolument essentielles.

Près de la moitié des EPLE sont concernés par l'accueil et l'accompagnement d'un stagiaire.

Que ce soit à travers l'affectation de professeurs stagiaires ou, en amont, à travers les différents stages effectués par les étudiants de master se destinant à l'enseignement, les écoles et les établissements deviennent le lieu privilégié de la formation professionnelle.

La moitié des EPLE est, dès cette année, concernée par l'accueil et la formation d'un ou plusieurs professeurs stagiaires (un à deux en moyenne mais parfois plus de quatre, notamment dans les lycées) Cette proportion de 48 % à Lille, de 55 % à Aix-Marseille atteint près du tiers à Lyon (62 %) et à Grenoble (66 %) et en Ile-de-France 73 % à Versailles et plus encore à Créteil.

Ce sont principalement les collèges qui sont concernés (50 %) avec les variations allant de 20 % à Toulouse à 65 % à Grenoble, puis les LGT (35 %) avec des variations allant de 48 % à Versailles à 24 % à Montpellier et enfin les LP ou SEP (15 %) avec des variations allant de 23 % à Rennes à 9 % à Poitiers.

En ce qui concerne la répartition territoriale des établissements accueillant des stagiaires, on peut dégager deux options, celle de la répartition la plus large sur l'ensemble de la géographie académique (Grenoble, Créteil, Versailles) et celle d'une relative concentration sur des agglomérations plus importantes (Caen, Orléans).

¹⁸ Plusieurs maquettes de master réservent les stages en responsabilité aux seuls étudiants admissibles.

¹⁹ Les stages en responsabilité sont logiquement placés dans les maquettes durant le 4^{ème} semestre de master, soit entre février et avril.

Quant aux perspectives sur les lieux d'affectation des futures promotions de stagiaires, il est intéressant de noter que si des académies inclinent à installer un réseau assez pérenne de « berceaux » (Besançon ou Créteil), d'autres affichent la volonté de ne pas figer les EPLE d'affectation des stagiaires (Strasbourg). Les premières, identifiant des situations d'établissement permettant la stabilisation de « berceaux » (temps partiel divers dégageant un temps plein par exemple) privilégient une certaine durée favorable à la mise en place progressive des pratiques d'accompagnement des stagiaires ; les secondes font valoir le blocage du mouvement qu'induirait la réservation pérenne des supports et le souhait, exprimé par les tuteurs, de « souffler » et de ne pas assumer la charge de façon continue et systématique.

IV « Le stagiaire en galère » représentation polémique ou réalité ?

Derrière la campagne d'information, hostile par option à la nouvelle organisation de la formation, qui se développe dans les différents médias²⁰ et qui n'est pas sans échos chez les stagiaires, les professeurs mais aussi les parents d'élèves,²¹ il importe de cerner le plus précisément possible le vécu professionnel réel des stagiaires.

Dans le premier degré, les surnombres ont permis d'atténuer très fortement en début d'année scolaire les effets des nouvelles modalités de formation

Dans la plupart des académies, qu'ils soient affectés sur poste classe, sur poste fractionné ou en brigade de remplacement, les professeurs stagiaires ont bénéficié d'un temps de formation renforcé d'au moins deux mois. La qualité de l'accueil que leur ont réservé les maîtres d'accueil temporaires, l'attention dont ils ont fait l'objet de la part des PEMF qui souvent ont pu leur consacrer du temps sur leur journée de décharge pour échanger et répondre à leurs questions, la possibilité pour ceux qui étaient affectés sur classe de prendre progressivement connaissance de leurs élèves lors de journées en doublon avec leur remplaçant, tout cela a contribué à rassurer et à mettre en confiance les professeurs stagiaires.

Les inquiétudes entendues proviennent des professeurs stagiaires affectés sur brigade, qui s'inquiètent de leurs futures affectations et de leur évaluation.

Dans le second degré, les conditions de service et les modalités de mise en place de l'accompagnement et de la formation ont mis les jeunes professeurs dans des situations réellement difficiles auxquelles ils font face avec un engagement remarquable

Par delà, le désarroi « classique » de l'étudiant studieux qui, affecté dans un collège en éducation prioritaire, découvre que certains élèves éprouvent beaucoup de mal à sortir un cahier de leur sac à dos ou les difficultés inhérentes à la mise en place d'un début d'année

²⁰ Par exemple les malheurs de « Juliette », cette stagiaire d'Ile-de-France dont les difficultés et les déconvenues ont été suivies en une sorte de feuilleton par un grand quotidien régional jusqu'à une démission censée symboliser l'échec de la réforme.

²¹ Lors d'un CA d'EPLÉ des représentants de parents ont explicitement demandé au proviseur de faire le point sur la façon dont « les stagiaires s'en sortent » et un « médiateur académique » a été saisi par plusieurs familles d'un même département qui protestaient contre le fait que leurs enfants soient confiés à des professeurs des écoles stagiaires.

scolaire, certains éléments semblent se dégager avec une régularité suffisante pour fournir des pistes d'analyse pertinentes :

- Des jeunes enseignants engagés avec détermination et conviction dans leur nouveau métier.

Fiers d'avoir réussi un concours difficile et satisfaits de passer enfin du monde des études à celui de la vie professionnelle, la majorité des professeurs stagiaires rencontrés exprime une réelle motivation pour leur travail. Celle-ci se traduit aussi bien par le souci de faire face et de dépasser toutes les difficultés rencontrées (qui sont nombreuses), par l'attitude consistant à se persuader que les moments les plus difficiles sont passés, que par l'attachement qu'ils expriment à leurs classes et à leurs élèves. Ainsi, des stagiaires qui vont bénéficier au deuxième trimestre d'une formation de quatre semaines (à cheval sur les congés d'hiver) expriment d'abord leurs craintes de perdre le contact avec leurs élèves pendant près d'un mois et demi, de laisser leurs classes à un remplaçant (surtout si c'est un M2) bien avant de développer leurs attentes au sujet des contenus et apports de la formation. La qualité de ce qu'ils apportent aux élèves est leur préoccupation prioritaire.

- Des professeurs stagiaires sachant analyser les difficultés qu'ils rencontrent et soucieux de pouvoir bénéficier d'aide et conseils les plus diversifiés possibles

Les jeunes professeurs sont souvent assez lucides sur les choix qu'exige le réseau de contraintes qui pèse sur leur première année d'exercice. Par exemple, ce professeur de mathématiques qui, après avoir constaté qu'il mettait un quart d'heure pour la correction d'une copie de 2^{nde} (soit plus de 8 heures pour un paquet), a fait le choix d'équilibres nouveaux dans l'organisation de son travail personnel entre temps de préparation des cours et temps de correction des copies et a recherché auprès de collègues conseils et avis sur les techniques de correction. Ou encore cette professeure de SVT qui, constatant que le manque de temps pour se familiariser avec les matériels d'EXAO la conduisait à ne pas les utiliser en classe par crainte de se mettre en difficulté devant les élèves, a sollicité l'appui ciblé de son tuteur sur cette appropriation des matériels.

La difficulté à connaître ses élèves quand on est conduit à avoir plus de six divisions et celle qui consiste simultanément à se concentrer sur les contenus et activités (« faire cours ») et à maîtriser la vie du groupe (« la conduite de classe ») sont, de loin, les principales difficultés évoquées ; elles révèlent des préoccupations « classiques » chez les jeunes professeurs. Les appuis recherchés le sont auprès des collègues bien plus qu'au moyen d'outils préparés à cet effet, - tel le DVD sur la conduite de classe, souvent considéré avec quelque ironie - et pas uniquement auprès du professeur tuteur. Ce besoin d'une diversité de conseils, d'avis, voire de recettes est souvent exprimé tout en soulignant que le problème numéro 1 est le manque de temps.

- Des stagiaires débordés et stressés par la course au temps

« *On n'a pas le temps* » : entre les préparations, les cours, les corrections, les rencontres régulières avec le tuteur, tous les stagiaires se disent débordés. Tous les stagiaires rencontrés déclarent vivre en cette première année d'exercice une pression sensiblement plus forte que

celle qu'ils avaient connue quand ils préparaient les concours²². Dans la gestion de cette charge de travail qui apparaît vite insurmontable, les stagiaires sont conduits à parer au plus « pressé », à savoir la conduite de leurs classes dans leur discipline et donc de négliger quelque peu le travail en équipe, la participation à tous les conseils de classe, les approches transversales, la participation aux instances de l'établissement et les relations avec les parents et les partenaires de l'école qui constituent malgré tout des domaines de compétence sur lesquels ils seront, en principe, appréciés au moment de la titularisation. Alors, les nuits sont courtes, les fins de semaine réduites à des distractions minimales, la fatigue s'accumule et les vacances sont attendues comme une respiration indispensable.

- Une inquiétude augmentée par une représentation de l'évaluation de titularisation décalée par rapport à la réalité des dispositions réglementaires

Au stress né de la course au temps, s'ajoute une réelle inquiétude relative aux visites de l'inspecteur. Par delà l'appréhension légitime de tout jugement sur ses compétences propre à tout agent en position de stage avant titularisation, on peut observer une représentation qui demeure attachée à des schémas anciens et ne correspond ni à l'esprit ni à la lettre des textes actuels. Certains stagiaires sembleraient plus disposés à accepter l'appréciation du chef d'établissement, même s'ils avouent que ce dernier ne dispose guère d'éléments suffisants pour juger de la qualité de l'enseignement, qu'à considérer et à anticiper sereinement une inspection de fin d'année de la part d'un inspecteur dont l'expertise disciplinaire et pédagogique est pourtant reconnue.

Par ailleurs, le tuteur, qui accompagne et soutient le stagiaire mais qui, également, « suit » sa maîtrise progressive des dix compétences de référence et qui est conduit à rédiger des bilans ou des rapports, peut, selon son positionnement, être perçu tantôt comme un guide et tantôt comme un évaluateur ; dans ce second cas, le sentiment d'être en situation d'évaluation permanente ne peut que susciter un stress supplémentaire chez le stagiaire.

Deux éléments à prendre en compte : la situation particulière des stagiaires de la promotion 2010 et les interrogations qui se développent sur les différences de conditions d'exercice entre les académies.

Plusieurs facteurs peuvent accentuer la complexité et le caractère inconfortable de l'entrée dans le métier des professeurs stagiaires lauréats des concours 2010 :

Tout d'abord, ils sont confrontés à la mise en place du tutorat dans les établissements, en tant que mode nouveau d'accompagnement et de formation professionnelle des professeurs stagiaires. Non seulement, toute mise en œuvre nouvelle prend du temps et génère de l'inquiétude et de l'inconfort mais de surcroît, outre les réelles difficultés d'organisation centrées sur la question de la concordance des emplois du temps entre stagiaire et tuteur, les réticences voire les oppositions au nouveau système rendent sa mise en œuvre particulièrement délicate. Ensuite, les stagiaires lauréats des concours 2010 n'ont pas bénéficié, l'an dernier, d'une formation professionnalisante sur les métiers de l'enseignement en master et ceux qui ont suivi des unités de didactique à l'université ont, le plus souvent,

²² « Quand on préparait le concours, à minuit, on pouvait dire qu'on poursuivrait le travail le lendemain mais quand il faut préparer le cours du lendemain, il est impératif de rester en veille jusqu'à l'achèvement de la préparation ; même fatigué, on ne peut pas renvoyer le travail au lendemain ! ».

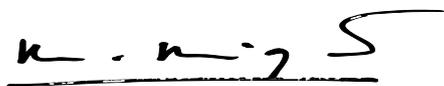
suivi des approches théoriques sans voir des classes et encore moins sans prendre la responsabilité d'une classe.²³

Enfin, s'ils sont affectés en lycée ou en LP, les jeunes stagiaires sont confrontés cette année aux charges de travail et de concertation qui sont nécessairement liées à la mise en place des enseignements d'exploration ou de l'accompagnement personnalisé.

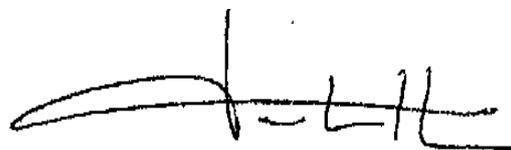
Ces facteurs particuliers qui accentuent la difficulté de l'entrée dans le métier pour la promotion 2010 sont à prendre en compte dans le cadre des aménagements à apporter dans l'avenir au nouveau régime de formation qui se met en place.

Les différences de conditions d'exercice et de formation faites aux professeurs stagiaires entre académies, et notamment tout ce qui concerne les modes d'allègement de service, constituent également un facteur à prendre en compte. Ces différences sont connues des stagiaires et si, pour l'heure, elles ne suscitent que des interrogations, elles paraissent susceptibles, à moyen terme, d'alimenter des revendications.

Si les difficultés des stagiaires du second degré liées à la charge de travail d'un service complet sont difficiles à atténuer à moyens constants, une clarification des modalités d'évaluation et de titularisation doit pouvoir contribuer plus aisément à une dédramatisation du processus.



Marie MEGARD
IGEN



Jean-Pierre HÉDOIN
IGAENR

²³ Les possibilités de stages d'observation, pratique accompagnée et responsabilité, offertes aux étudiants en 2009-2010 ont été fort peu utilisées dans la mesure où de tels stages n'étaient pas intégrés dans les préparations aux concours et où l'expérience professionnelle n'était pas valorisée dans les épreuves des concours.