

*Inspection générale de l'éducation nationale*

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

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

## Note n° 3 – JUILLET 2011

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

Rapport à monsieur le ministre de  
L'enseignement supérieur et de la recherche





**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**

### ***Rapport N°3***

**N° 2011-093**

**Juillet 2011**

***Marie MÉGARD***  
*Inspectrice générale  
de l'éducation nationale*

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



# SOMMAIRE

<b>La mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants .....</b>	<b>1</b>
<i>Remarque liminaire .....</i>	1
<b>I. Dans le premier degré .....</b>	<b>1</b>
Des bilans départementaux positifs et des aménagements nécessairement ajustés aux moyens et aux nouveaux stagiaires .....	1
<b>II. Dans le second degré.....</b>	<b>4</b>
Soutenir l'émergence de la fonction de tuteur et du rôle formateur de l'établissement pour répondre aux besoins d'une nouveaux parcours de professionnalisation.....	4
<b>III. Les stages étudiants en écoles et en EPLE.....</b>	<b>9</b>
Les marges de progrès sont importantes mais bien comprises et les projets de master en alternance dans plusieurs académies apparaissent comme des pistes prometteuses pour l'élaboration de modalités de professionnalisation progressive efficaces et efficaces.....	9
<b>Conclusion .....</b>	<b>15</b>
Une année de transition qui s'est déroulée de façon globalement satisfaisante et dont les enseignements sont mobilisés avec pragmatisme pour améliorer dès l'année prochaine le fonctionnement du nouveau régime de la formation.....	15

# La mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants

## *Remarque liminaire*

Le suivi de la réforme de la formation des enseignants par les inspections générales, dans le cadre du programme de travail fixé par les ministres pour l'année 2010-2011, a déjà donné lieu à deux rapports d'étape au cours de l'année scolaire 2010-2011.<sup>1</sup> A partir des observations faites en octobre et en mars dans les académies par les correspondants académiques des inspections générales<sup>2</sup>, ces rapports d'étape ont pu décrire les conditions de mise en stage et de formation des professeurs stagiaires et proposer une première analyse sur le fonctionnement des stages étudiants d'observation et de pratique accompagnée ou en responsabilité. Certains projets d'adaptations du dispositif pour l'année scolaire 2011-2012 avaient déjà pu être décrits.

Le présent rapport, élaboré à partir des observations et constats faits pour l'essentiel en mai et juin 2011 par les correspondants académiques des deux inspections générales complète le précédent bilan de mise en stage des professeurs du premier et du second degré, et présente une synthèse des projets d'évolution de ce dispositif dans les académies. Il dresse aussi un premier bilan du fonctionnement des deux catégories de stages étudiants et notamment des stages en responsabilité dont l'initialisation cette année s'est révélée à la fois complexe et prometteuse.

## **I. Dans le premier degré**

### **Des bilans départementaux positifs et des aménagements nécessairement ajustés aux moyens et aux nouveaux stagiaires**

Dans le premier degré, même en l'absence de bilans d'ensemble formalisés, les inspecteurs d'académie et des IEN adjoints, souvent très investis dans la nouvelle organisation de la formation, témoignent d'une satisfaction d'ensemble sur le déroulement de l'année de stage et sur le comportement professionnel des stagiaires.

Une situation particulièrement favorable en matière de ressources humaines disponibles à permis aux académies et aux départements d'explorer différents modes d'articulation entre travail dans les classes – le plus souvent en situation de remplacement<sup>3</sup> – et pratiques d'accompagnement et de formation. Cette année de transition a également permis d'entamer un repositionnement des divers potentiels d'animation et de formation dont dispose le 1<sup>er</sup> degré et de dessiner au niveau académique les nouveaux contours d'une collaboration avec l'IUFM comme instance intégrée au tissu universitaire.

---

<sup>1</sup> Note IGAENR-IGEN n° 2010-137 de novembre 2010 et rapport IGAENR-IGENN n° 2011-045 d'avril 2011. Désigné dans la présente note comme « rapport n°2 ».

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

<sup>3</sup> Rappelons qu'en 2010-2011 le nombre d'académies ou de départements qui avait fait le choix d'une affectation des professeurs des écoles dans une classe à l'année était très limité.

On peut toutefois observer que malgré une volonté explicite de pilotage académique, la diversité départementale des options et des constructions demeure dominante. Les notes des correspondants académiques prennent le plus souvent la forme d'une juxtaposition de bilans départementaux sans que les enseignements tirés d'un département soient nécessairement partagés par les autres départements de la même académie. Si les contraintes géographiques et de gestion constituent des arguments puissants pour préserver les spécificités départementales, l'organisation d'une année de stage d'un corps à recrutement académique (concours et jury académiques) ne peut durablement connaître trop de disparités en termes de conditions d'affectation ou de formation. En outre, le maintien de fonctionnements locaux entre inspection académique et antenne départementale de l'IUFM ne semble durablement adapté ni, à très court terme dans certains départements, aux effectifs concernés ni surtout aux formes de coopération qui se construisent en matière de formation entre les recteurs et les présidents d'université et qui relèvent incontestablement d'un pilotage académique.

Au terme de leur année de stage, la part des professeurs des écoles invités à l'entretien prévu par l'arrêté du 12 mai 2010 à l'endroit de tout stagiaire pour lequel une titularisation est problématique n'est en moyenne que de 5 %. Après entretiens, en fonction des données disponibles, la proportion des renouvellements de stage serait de l'ordre de 3 %. Celle des « licenciés » serait de l'ordre de 2 % si l'on prend en compte l'ensemble des professeurs stagiaires, et de l'ordre de 1 % seulement si l'on ne considère que les professeurs stagiaires de la promotion 2010 et non les professeurs lauréats du concours 2009 qui étaient déjà en renouvellement de stage. Ainsi, le nombre de professeurs des écoles stagiaires non titularisés en fin d'année serait soit identique soit légèrement inférieur à celui des années antérieures. Et même si les comparaisons entre deux dispositifs différents sont délicates, il apparaît que la conjonction d'un exercice plus régulier (et le plus souvent à plein temps à partir du mois de novembre) et d'un accompagnement de proximité plus professionnalisant offre des conditions de stage plus exigeantes et plus discriminantes ; celles-ci induisent une affirmation plus rapide de l'adaptation au métier, conduisent plus spontanément à la démission en cours d'année des quelques stagiaires qui découvrent que le métier d'enseignant ne correspond pas à leurs aspirations mais apparaissent aussi moins favorables à un repositionnement positif des professeurs stagiaires en renouvellement de stage.

Si on considère les aménagements de l'organisation de l'année de stage pour 2011-2012, le plus sensible concerne l'affectation des stagiaires. En effet, alors qu'en 2010-2011, la très grande majorité des académies ou des départements avait choisi, en suivant les recommandations de la circulaire du 25 février 2010, l'affectation des stagiaires dans les brigades de remplacement, avec seulement quatre académies ayant fait le choix de l'affectation sur un poste en école à l'année<sup>4</sup>, pour 2011-2012 une quinzaine des 25 académies ayant fait le choix de l'affectation en remplacement l'année précédente, optent pour l'affectation sur poste à l'année de façon globale ou dominante<sup>5</sup>. Ce choix, lié à la diminution des surnombres prévus et facilité par la diminution des stagiaires attendus pour lesquels il faut geler des supports au mouvement, a souvent suivi la circulaire du 31 mars 2011<sup>6</sup> mais a aussi parfois été anticipé par les académies au vu des inconvénients du système de l'affectation en

---

<sup>4</sup> Les académies de Grenoble, Martinique, Nice et Paris conservent l'affectation sur poste fixe à l'année, dispositif qui leur est apparu satisfaisant et qui ne soulève plus de difficultés dans le dialogue social.

<sup>5</sup> Il s'agit des académies d'Aix-Marseille, Besançon, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Guyane, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Rennes, Toulouse et Versailles.

<sup>6</sup> La circulaire préconise que, dans toute la mesure du possible, les stagiaires soient affectés sur des postes complets devant les élèves selon une quotité correspondant à l'obligation réglementaire de service de leur corps.

remplacement pour la qualité de la formation des stagiaires. Sept académies souhaitent conserver pour un an le dispositif rodé en 2010-2011 soit avec un système mixte, modulé selon les départements (remplacement et poste à l'année),<sup>7</sup> soit en améliorant l'organisation programmée des périodes où les stagiaires assurent la responsabilité de remplacements dans différents cycles.<sup>8</sup>

Les choix vis-à-vis des responsabilités confiées aux professeurs des écoles maitres formateurs (PEMF) constituent un autre domaine dans lequel les démarches académiques ou départementales apparaissent comme assez contrastées. Si la diminution d'environ 60 % des stagiaires attendus à la rentrée 2011 permet à plusieurs académies de limiter les fonctions de tuteur aux seuls PEMF sans faire appel à des maitres d'accueil temporaires (MAT), de faire suivre un seul stagiaire par chaque PEMF ou encore permet, comme à Paris, de choisir les PEMF qui enseignent dans le même cycle que le stagiaire, l'excès relatif du nombre de PEMF par rapport au nombre de stagiaires suscite des options différentes. Ainsi, dans quelques académies les PEMF sans stagiaire verront leur décharge supprimée,<sup>9</sup> dans d'autres encore des suppressions d'emplois de PEMF ou des redistributions sont prévues,<sup>10</sup> alors que d'autres académies, malgré la baisse des effectifs de stagiaires, veulent maintenir le potentiel intact avec l'objectif de préparer les années à venir et souhaitent profiter de ce répit passager pour mobiliser les PEMF sur l'accompagnement des stagiaires,<sup>11</sup> développer la formation au tutorat des actuels PEMF et pour relancer l'engagement des professeurs des écoles vers une fonction nouvelle.<sup>12</sup> Dans l'académie d'Amiens, les 68 stagiaires attendus étant affectés dans le seul département de l'Oise, les missions des PEMF et des directeurs d'écoles d'application (DEA) des deux autres départements seront réorientées vers le suivi des étudiants de master et la formation continuée des néo titulaires.

Le souci de mieux articuler l'action des PEMF en tant que tuteur avec celle des conseillers pédagogiques de circonscription notamment en matière d'équilibre entre la formation, le suivi et l'évaluation est présent dans un grand nombre de territoires ; il témoigne de la nécessité clairement perçue de profondément réorganiser les potentiels de formation issus de l'histoire du 1<sup>er</sup> degré.

L'organisation de l'accompagnement et de la formation des stagiaires demeure fort variée selon les départements mais les aménagements apportés pour 2011-2012 dessinent malgré tout dans la majorité des territoires des tendances nettes :

- un renforcement de l'accompagnement de proximité par le tuteur et de l'intégration dans la circonscription ;
- une formation plus précoce dans l'année ;
- des contenus mieux adaptés aux besoins de la prise de fonction ;
- une organisation avec moins de regroupements longs et davantage de périodes courtes et d'actions déconcentrées.

---

<sup>7</sup> Académies de Guadeloupe, Limoges et Rouen.

<sup>8</sup> Académies Bordeaux, Corse, Dijon et Lille.

<sup>9</sup> A Lyon (département du Rhône) et Toulouse, par exemple, avec maintien des indemnités statutaires.

<sup>10</sup> A Bordeaux ou à Grenoble ou comme dans le département de la Loire où les postes de DEA sont supprimés en cas de départ à la retraite des titulaires.

<sup>11</sup> Notamment Aix-Marseille et surtout Lille où les PEMF étaient restés en retrait du suivi des stagiaires en 2010-2011.

<sup>12</sup> A Poitiers, Nancy-Metz, Rennes.



Des formations vont se dérouler dès la phase d'accueil précédant la rentrée qui, dans quelques académies, connaîtra une première phase dès juillet et une part significative de la formation sera faite avant les congés de Noël.

Au moins 80 % des stagiaires lauréats du CRPE 2011 sont des étudiants de M2 orientés vers l'enseignement et qui comme tels ont bénéficié de divers stages dans les écoles dont, le plus souvent, des stages en responsabilité, et comme le soulignent les correspondants académiques de Poitiers « *la logique est alors davantage celle d'un accompagnement à la prise de fonction (formation initiale continuée) qu'une formation initiale au sens propre* ».

Dans nombre d'académies, les périodes de regroupement de plusieurs semaines font place à des regroupements plus courts voire à des organisations filées et fortement déconcentrées sur les circonscriptions.<sup>13</sup> Cette diversification des modalités est souvent associée à un poids relatif plus important des formateurs « institutionnels » (PEMF, CPC, DEA...) par rapport aux formateurs « universitaires », en majorité des intervenants de l'IUFM. Une telle évolution mérite examen dans la mesure où les dimensions théoriques et réflexives en matière de processus d'apprentissage et de mécanisme d'acquisition des savoirs par les élèves ne doivent pas être négligées.

## II. Dans le second degré

### **Soutenir l'émergence de la fonction de tuteur et du rôle formateur de l'établissement pour répondre aux besoins d'une nouveaux parcours de professionnalisation**

Les notes des correspondants académiques ont largement rendu compte des difficultés éprouvées par les professeurs stagiaires mais aussi de leur grande implication<sup>14</sup>. Comme le précise le correspondant académique d'Aix-Marseille rapportant les éléments du bilan académique « *les chefs d'établissement et les inspecteurs ont noté que les stagiaires de cette année avaient construit au cours de l'année un rapport au métier plus affirmé qu'auparavant - un stagiaire qui pouvait se montrer discret avec 6 heures d'enseignement n'avait d'autre choix que de s'imposer avec 18 heures - et qu'ils ont, dans leur grande majorité, fait preuve d'un grand sens des responsabilités* ».

Au terme de l'année de stage, les constats des correspondants académiques font apparaître un nombre de refus de titularisation soit stable, soit même parfois inférieur à celui de 2010. Ces données demandent certes à être confirmées<sup>15</sup> mais plusieurs remarques peuvent d'ores et déjà être faites sur le fonctionnement des jurys académiques.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Certaines académies font exception à cette tendance comme Aix-Marseille où un regroupement d'une centaine d'heures est maintenu ou encore Besançon où les formations de regroupement voient leur durée allongée.

<sup>14</sup> Voir à ce sujet le rapport n°2 des inspecteurs généraux.

<sup>15</sup> D'autant que les données recueillies rassemblent parfois de manière indifférenciée les décisions de renouvellement de stage ou de refus définitif prononcées pour des stagiaires lauréats des concours 2010 mais aussi des lauréats des concours 2009 déjà en renouvellement de stage, ou encore des bénéficiaires de l'obligation d'emploi dont les taux de titularisation sont médiocres.

<sup>16</sup> La présente note ne porte que sur les jurys relatifs aux lauréats des CAPES-CAPET, CPEPS, CRCPE, CRPLP et des concours du privé correspondant.

Les « entretiens » prévus par les textes de mai 2010 ont concerné près de 7 % des professeurs stagiaires du public<sup>17</sup> mais cette moyenne recouvre d'assez grandes différences entre les académies : entre celles dans lesquelles ces entretiens ont concerné plus de 8,5 % de stagiaires<sup>18</sup> et celles qui ont convoqué moins de 3 % des stagiaires.<sup>19</sup>

En règle générale, les jurys ont fait convoquer en entretien tous les stagiaires pour lesquels dans le dossier figurait au moins une appréciation « réservée » ou « défavorable ».<sup>20</sup> Si cette procédure d'entretien peut apparaître lourde et consommatrice de temps, elle est jugée comme intéressante, mobilisatrice pour les chefs d'établissement et de nature à éclairer les décisions difficiles.

L'observation des écarts entre le pourcentage de stagiaires convoqués pour un entretien et les pourcentages de renouvellement de stage et de non titularisation révèle que tous les jurys n'ont pas eu la même approche concernant ces entretiens : certains ont convoqué un pourcentage assez important de stagiaires en entretien pour ensuite prendre des décisions de renouvellement ou de non titularisation moyennes ou faibles<sup>21</sup> ; d'autres, en revanche, ont limité davantage les entretiens mais ont prononcé assez peu de titularisations à l'issue de ces entretiens<sup>22</sup> et d'autres enfin paraissent avoir été assez « sévères », pour ce qui est du nombre d'entretiens comme pour ce qui est du nombre de refus définitifs.<sup>23</sup>

Les correspondants académiques de Poitiers comparant les résultats des trois dernières années constatent que si le pourcentage de non titularisés est assez constant entre 2009 et 2011, la part des refus définitifs pour les stagiaires en 1<sup>ère</sup> année de stage est passée d'environ 1 % à plus de 3 % en 2011, ce qui peut être l'indice d'une « bascule » entre les décisions de renouvellements et celles de refus définitifs, liée aux nouvelles conditions de recrutement et de formation. Une telle évolution pourrait en effet révéler le nouveau statut que prend une décision de renouvellement : alors que précédemment le renouvellement offrait au professeur stagiaire le bénéfice d'une nouvelle année de formation et d'accompagnement à l'entrée dans le métier avec un service allégé, année plus « confortable » que celle d'un titulaire, maintenant au contraire le renouvellement se traduit par une année plus lourde en termes de charge de travail (avec un service complet et des journées de formation) qui viendrait réduire les possibilités de la nécessaire amélioration de l'adaptation professionnelle.

Les données transmises par certaines académies comme celle de Nantes<sup>24</sup> témoignent d'un nombre relativement plus important de décisions de non-titularisation concernant des professeurs stagiaires dans des établissements relevant du privé sous contrat, et interrogent sur l'existence d'une spécificité des conditions de mise en stage et de formation dans ce secteur. Par ailleurs des inspecteurs se sont étonnés de l'insuffisance de formation reçue par les

---

<sup>17</sup> Lauréats de concours 2010 (externes et internes), stagiaires en renouvellement de stage, BOE.

<sup>18</sup> Académies de Créteil (8,8 %), de Clermont-Ferrand (9,7 %), de Grenoble (10,8 %), de Poitiers (12,1%) ou de Limoges (14,5 %).

<sup>19</sup> Comme la Corse (0 %), Caen (2,4 %) ou Besançon (2,7%).

<sup>20</sup> Y compris les avis du type « avis favorable... avec d'importante réserve » que l'on peut parfois trouver dans les rapports de certains chefs d'établissement (Nantes) ou de quelques cas de stagiaires en grande difficulté qui n'ont fait l'objet d'aucun signalement au cours de l'année (Orléans-Tours).

<sup>21</sup> Limoges avec 16,6 % d'entretiens, 2,25 % de renouvellements et 0 de refusés est un cas exemplaire de ce fonctionnement mais peuvent également y être rattachés Créteil (8,8 % d'entretiens), 4,1% de renouvellements et 0,8 % de refus.

<sup>22</sup> Comme Orléans-Tours avec 6,5 % d'entretien mais 5,6 % de renouvellements ou de refus ou Nantes avec 7,2 % d'entretiens et 5,7 % de renouvellements et de refus.

<sup>23</sup> Comme Poitiers (12,1 % d'entretiens, 4,3 % de renouvellement mais encore 3,6 % de refus définitifs).

<sup>24</sup> Dans laquelle le poids du privé est important.

professeurs stagiaires du privé, rencontrés à l'occasion des visites systématiques en vue de l'avis sur leur titularisation<sup>25</sup>. Mais cette situation peut être spécifique à certaines académies ou à certaines disciplines et il ne paraît pas opportun de généraliser ce constat. Nul doute d'ailleurs que si des faiblesses ont été relevées dans l'accompagnement de leurs professeurs stagiaires, les autorités concernées, au vu des résultats et des décisions des jurys, prendront les mesures nécessaires pour améliorer leur mise en œuvre du dispositif.

Pour ce qui concerne le secteur public, quatre sujets ont fait l'objet de prises de décision stratégiques pour la prochaine année scolaire :

- les allègements de service : les académies qui en avaient consenti en 2010-2011 ont majoritairement fait le choix de les abandonner ;
- le choix des supports d'affectation : la question qui se pose est celle de leur pérennisation dans certains établissements, ou au contraire de la recherche d'une rotation ; les choix des académies sont divers ;
- la formation : une majorité d'académie optent pour la mise en place de formations plus précoces dans l'année, plus tournées vers les pratiques d'enseignement et plus diversifiées dans leurs modalités ;
- la valorisation de la fonction de tuteurs avec un développement des actions de formation destinée aux tuteurs.

En 2010-2011, une moitié des académies avait fait le choix de proposer aux stagiaires du second degré de légers allègements de service, soit sous forme d'un aménagement hebdomadaire des obligations réglementaires de service soit sous forme d'une réduction du service en classe durant les premières semaines de l'année scolaire. Partant du fait que la plupart des lauréats des concours 2011 auront déjà bénéficié dans le cadre du master de périodes de stage en établissement, la majorité de ces académies n'a pas reconduit cette mesure.<sup>26</sup> Quelques unes ont fait le choix de reconduire temporairement la disposition mais en modifiant l'ampleur ou la période.<sup>27</sup>

Le choix des supports destinés à accueillir des stagiaires ouvre deux types d'options : soit conserver les supports qui ont déjà servi l'année précédente à implanter provisoirement des stagiaires (et qui, par définition, sont « vacants »), soit renouveler les supports et diversifier les établissements d'accueil. La première option vise et valorise la capitalisation de l'expérience des établissements et des tuteurs en matière d'accueil et d'accompagnement des nouveaux ainsi que la constitution d'un réseau de ressources ; elle suppose que les bilans de la première année de fonctionnement soient positifs et les établissements soient volontaires. La seconde se fonde sur le principe que tout établissement a vocation à s'investir dans l'accueil et la formation de nouveaux personnels (ne pas reconstituer des EPLE d'application) et sur la volonté de ne pas imposer aux mêmes structures un blocage des postes et une instabilité permanente des équipes.

L'une comme l'autre ne peuvent être appliquées qu'avec souplesse, en fonction notamment des contraintes de chacune des disciplines<sup>28</sup> ou de la taille des établissements<sup>29</sup>. Les solutions

---

<sup>25</sup> C'est le cas notamment en Orléans-Tours, où un stagiaire en arts-plastiques, pour lequel le jury a finalement prononcé un avis de non titularisation, dit n'avoir reçu « aucune formation en didactique ».

<sup>26</sup> Il s'agit notamment des académies d'Amiens, de Bordeaux, de Clermont-Ferrand, de Martinique, de Montpellier, de Nancy-Metz, de Paris, de Poitiers, de Versailles.

<sup>27</sup> C'est le cas de la Corse, de Rennes qui réduit l'allègement de début d'année à une quinzaine de jours au lieu de sept semaines ou de Rouen qui organise un allègement de service en janvier-février 2012 pour permettre aux stagiaires de bénéficier d'un temps de formation.

<sup>28</sup> Pour les disciplines à très petit effectif, le « blocage » de support n'est pas toujours tenable.

retenues par des académies apparaissent assez contrastées entre celles qui privilégient la stabilisation des lieux d'implantation comme à Lille où seuls 30 % des supports des quelque 400 stagiaires attendus seront « nouveaux »<sup>30</sup> et celles, plus nombreuses, qui font explicitement le choix de la rotation, comme à Aix-Marseille où 80 % des supports pour les 400 stagiaires seront renouvelés.<sup>31</sup> D'autres académies, comme Strasbourg, s'attachent à maintenir un équilibre entre les avantages et les inconvénients de ces deux options.

Si, en matière de formation continue des enseignants, on doit souvent regretter l'absence de bilans et d'évaluation, en revanche concernant les actions de formation proposées aux professeurs stagiaires de la promotion 2010-2011, de véritables bilans qualitatifs ont été établis par toutes les académies, qui tiennent compte à la fois des avis des bénéficiaires, des formateurs, et des inspecteurs. Les adaptations envisagées pour l'année prochaine se fondent sur ces bilans, ainsi que sur une analyse des besoins et des contraintes, dans une démarche globale qui doit être saluée.

Et alors qu'en matière du choix des « berceaux », les options académiques sont diverses, les aménagements apportés en matière d'organisation des actions de formation destinées aux stagiaires sont, en revanche, extrêmement convergents ; ils s'orientent tous vers des apports plus précoces, mieux articulés aux pratiques d'enseignement et davantage diversifiés dans leurs modalités.

La mise en place d'apports plus précoces en début d'année scolaire se traduit non seulement par l'organisation généralisée de formations dès la période d'accueil de la dernière semaine d'août, lors des quatre jours qui précèdent la prérentrée du 2 septembre,<sup>32</sup> (au cours desquelles les éléments fondamentaux relatifs à la « tenue de classe » et à l'organisation des enseignements seront donnés ou rappelés) mais également par un déplacement vers la première partie de l'année scolaire d'une proportion significative des journées de formation. Ainsi, comme à Grenoble où la part des quelques 200 heures de formation dispensée avant Noël passera en 2011-2012 à 50 %, alors qu'elle n'était en 2010-2011 que de 30 %, nombre d'académies s'attachent à réorganiser les calendriers en densifiant les formations au cours du 1<sup>ère</sup> trimestre.

Dans la plupart des académies, le poids des formations portant sur l'enseignement des disciplines et les pratiques de classe (didactique, pédagogie adapté aux progressions propres aux différents cycles, modalités d'évaluation des connaissances et des compétences...) est en augmentation par rapport à celui des formations générales ou transversales. Cette tendance s'accompagne souvent d'une augmentation de la part des interventions des formateurs dit « académiques », réputés plus proches du terrain, par rapport à celle des formateurs universitaires, réputés plus porteurs d'apports théoriques. Cette évolution, qui se comprend, interroge cependant pour deux raisons : la première est qu'en renvoyant aux services rectoraux et aux inspecteurs la responsabilité de la formation à l'entrée dans le métier, on fait évoluer leurs missions et on augmente leur charge de travail de manière importante, la

---

<sup>29</sup> Selon le nombre de personnes de l'équipe, les possibilités de tutorat peuvent évoluer d'une année sur l'autre.

<sup>30</sup> S'inscrivent également dans cette démarche les académies de Poitiers, de Créteil ou encore de Dijon qui ne modifient systématiquement les supports que dans les disciplines à petits flux.

<sup>31</sup> S'inscrivent dans cette démarche de renouvellement des supports, appuyée aussi bien par les organisations syndicales et par les chefs d'établissement, les académies de Bordeaux (72 % de renouvellement), de Caen, de Grenoble, de Lyon, de Rennes et de Toulouse.

<sup>32</sup> Organisation favorisée par le calendrier de l'année 2011 et recommandée par la circulaire du 31 mars 2011.

seconde est que la formation des enseignants ne doit pas être réduite à l'excès à des apports « pratico-pratiques », totalement déconnectés de la recherche universitaire.

Toutes les académies s'orientent aussi vers une diversification des modes de formation, et sans remettre totalement en cause le schéma de cette année, le font évoluer vers des formations plus courtes et mieux distribuées dans l'année. Les académies qui avaient choisi l'organisation dite « filée » sur journées banalisées la reprennent, parfois en l'allégeant comme à Rennes, et celles qui avaient opté pour des formations « massées »<sup>33</sup> limitent souvent les regroupements à une semaine complétée par des blocs de 2 ou 3 jours davantage répartis dans l'année.

A cet égard, il faut souligner que l'abandon par les académies qui avaient fait ce choix, de l'organisation du remplacement des professeurs stagiaires partant en formation par les étudiant de M2 en stage en responsabilité, au cours du second semestre de l'année universitaire, favorise aussi bien le déplacement des formations vers le début de l'année scolaire que la disparition des périodes de formation regroupées sur plusieurs semaines consécutives. La diversification des modalités se traduit également par une déconcentration plus marquée des lieux de formation et par un usage plus affirmé des apports et des échanges grâce aux médias électroniques (formations à distance, ENT ...), modalité très intégrée aux pratiques culturelles et professionnelles des nouveaux professeurs.

Alors que la mise en place du tutorat à la rentrée 2010 s'était révélé comme une dimension souvent difficile voire polémique de la réforme, les bilans académiques s'accordent à reconnaître le rôle décisif de la fonction de tuteur dans la réussite du nouveau dispositif de stagiarisation et, en conséquence, conduisent à proposer des actions de nature à augmenter les viviers de tuteurs potentiels et à développer les compétences propres à cette nouvelle fonction. Cette démarche doit s'accompagner d'une nécessaire clarification des missions et d'une organisation la plus anticipée possible entre services académiques et établissements.

Les notes des correspondants académiques révèlent que les opérations de prospection et de mobilisation des tuteurs pour les stagiaires 2011 se déroulent dans des conditions bien plus sereines que l'année dernière, y compris dans les académies qui avaient connu des difficultés marquées. Cette stratégie de développement d'importants viviers de tuteurs, affirmée dans plusieurs académies,<sup>34</sup> a été l'occasion de construire de nouveaux et utiles circuits de collaboration – voire de confrontation d'avis - entre chefs d'établissement et membres des corps d'inspection.

L'identification des facteurs favorables à un tutorat efficace (compatibilité des emplois du temps, tuteur dans l'établissement du stagiaire, dynamique du tutorat volontairement partagé entre deux professeurs...) a conduit les académies à anticiper le plus possible l'organisation concrète du tutorat avec les établissements qui vont accueillir des stagiaires.

Les évaluations conduites sur cette première année ayant montré les ambiguïtés qui demeurent, aussi bien pour les stagiaires que pour les tuteurs eux-mêmes, au sujet du double

---

<sup>33</sup> Ces formations regroupées sur plusieurs semaines ont fait l'objet de critiques nombreuses et variées : non seulement elles ont soulevé des problèmes de remplacement mais elles ont « coupé » trop longtemps les professeurs stagiaires de « leurs classe » sans leur offrir régulièrement des appuis en cours d'année dont ils éprouvaient le besoin.

<sup>34</sup> Comme à Bordeaux (avec un objectif de 3000 tuteurs aussi bien pour les professeurs stagiaires que pour les étudiants en stage) à Dijon, à Grenoble, à Lille à Lyon, à Rennes ou à Versailles.

rôle du tuteur, celui de « collègue qui aide et conseille » et celui de professeur expérimenté qui forme et apprécie le développement des compétences professionnelles du professeur débutant, des clarifications ont été apportées et traduites de la façon la plus claire et le plus explicite possible dans des documents de type « cahier des charges de la fonction de tuteur » qui ont été réélaborés.

Des actions de formation des tuteurs sont mises en place et renforcées dans toutes les académies. Ces actions apparaissent comme un élément essentiel pour construire progressivement les références de la nouvelle fonction de tuteur (avec ses spécificités par rapport aussi bien à l'action du « conseiller pédagogique » dans le dispositif antérieur, qu'avec celle du « référent » ou « maître de stage » de l'étudiant en stage) et clarifier son rôle dans l'évaluation du professeur stagiaire<sup>35</sup>.

### **III. Les stages étudiants en écoles et en EPLE**

**Les marges de progrès sont importantes mais bien comprises et les projets de master en alternance dans plusieurs académies apparaissent comme des pistes prometteuses pour l'élaboration de modalités de professionnalisation progressive efficaces et efficientes.**

La mise en place d'une organisation à compétences partagées entre l'employeur et les instances universitaires était à la fois délicate sur le plan des relations entre le rectorat et les universités (voire entre les universités elles mêmes), complexe sur le plan organisationnel (phasage des calendriers universitaires et des périodes de stages, choix des lieux d'affectation, détermination des effectifs d'étudiants, organisation du suivi,...), et lourde sur le plan logistique (conventions, contrats, bilans, paiements des indemnités...). La pression de l'enjeu, pour autant, était forte, puisque ces stages constituent un élément essentiel du nouveau dispositif de formation des enseignants, dont ils assurent la pré-professionnalisation. Compte-tenu de ces éléments, cette première année de fonctionnement des stages en écoles et en établissements des étudiants engagés dans les masters préparant aux métiers de l'enseignement s'est déroulée de façon relativement satisfaisante.

En effet, alors que ces stages n'avaient pas, en début d'année, constitué un sujet prioritaire ni pour les services académiques, mobilisés par la mise en œuvre de l'année de stage des lauréats de concours, ni pour les universités, centrées sur les inscriptions des étudiants dans les nouveaux cursus, les bilans disponibles<sup>36</sup> indiquent que ces stages ont, de façon très générale, été appréciés par les étudiants, qu'ils ont contribué à l'acquisition de références et des compétences professionnelles et n'ont pas suscité de difficulté majeure dans le fonctionnement des écoles et des établissements.

---

<sup>35</sup> De nombreuses académies avaient souhaité, cette année, mettre en place une inspection systématique de tous les stagiaires « par sécurité » et pour diminuer le poids de la responsabilité des tuteurs.

<sup>36</sup> La collaboration entre des les services académiques et les universités ou les IUFM, très souvent chargés d'une fonction de plate forme d'organisation des stages, en matière de partage d'éléments de bilan sur le déroulement des stages étudiants apparaît assez inégale. A côté d'académies dans lesquelles la qualité de la coopération est soulignée (Besançon, Caen, Limoges, Rouen...), d'autres regrettent des situations plus insatisfaisantes en matière de suivi des étudiants et de partage d'éléments d'information sur le déroulement des stages (Bordeaux, Corse, Grenoble, Lille, Lyon, Nancy-Metz, Toulouse...).

Les stages d'observation et de pratique accompagnée se sont déroulés de façon satisfaisante tant dans le premier que dans le second degré, leur organisation et leur encadrement s'inscrivant le plus souvent dans des pratiques de coopération établies depuis plusieurs années entre les corps d'inspection et l'IUFM. Plus faciles à construire, moins exigeants en terme de responsabilité pédagogique et moins contraignants d'un point de vue financier, ils ont pu être proposés par plusieurs académies aux étudiants de M2 non admissibles qui avaient besoin de suivre des stages dans le cadre de la validation de leur master. Les principales difficultés sont venues de la concentration des demandes de stage formulées par les étudiants eux-mêmes sur des écoles et des EPLE proches des centres universitaires, entraînant une saturation en matière de capacité d'accueil et de disponibilité des professeurs pour la formation.

En revanche, les stages en responsabilité d'étudiants représentaient une réelle nouveauté<sup>37</sup> dont la construction s'effectuait dans un réseau dense d'exigences pédagogiques et de contraintes organisationnelles et financières aussi bien du côté des universités que du côté de l'employeur. Ainsi, c'est dans l'organisation et le déroulement de ces stages en responsabilité, encore « en rodage » dans nombre de leurs caractéristiques, que sont apparues les principales difficultés.

Des difficultés sérieuses de comportement d'étudiants (absentéisme, attitude désinvolte comportement incompatible avec les responsabilités pédagogiques) sont très rarement signalées<sup>38</sup>. En revanche un peu plus fréquentes, mais toujours limitées, sont les observations relatives à des étudiants qui, en raison d'une préparation insuffisante, ont éprouvé de fortes difficultés à assumer la prise en charge des classes lors du début de leur stage en responsabilité. Si certaines difficultés lourdes ont parfois conduit à des abandons ou à des décisions de retrait<sup>39</sup>, ces phénomènes sont restés fort limités. Dans la très grande majorité des cas, les étudiants ont su prendre en charge les classes de façon satisfaisante y compris dans les académies où, remplaçant les professeurs stagiaires partis en regroupement, ils ont été conduits à assurer seuls pendant plusieurs semaines 18 heures d'enseignement dans différentes classes.

Plusieurs difficultés de fonctionnement ont eu pour origine l'absence de compréhension partagée entre université et employeur au sujet des conditions d'accès aux stages en responsabilité. Ainsi, les équilibres ont été parfois difficiles à trouver entre d'une part les options variées des universités, voire des UFR, sur le statut des stages en responsabilité (obligatoires pour tous les étudiants inscrits dans les masters enseignement, ou seulement conseillés aux seuls admissibles, voire fortement déconseillés dans certaines préparations aux concours du second degré au nom de la priorité à donner aux études théoriques ou à la préparation à l'oral du concours...) et d'autre part, les conditions et contraintes propres à l'employeur (qu'il s'agisse de la limitations de l'accès au stage en responsabilité aux seuls admissibles pour des raisons pédagogiques et financières<sup>40</sup>, ou, à l'inverse, du besoin de

---

<sup>37</sup> Le dispositif de stages pour étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, mis en place au cours de l'année 2009-2010 afin d'offrir une expérience pratique aux étudiants préparant les concours 2010 qui n'avait pas rencontré d'écho chez les étudiants surtout pour les stages en responsabilité, ne permettait pas d'apporter d'utiles enseignements pour les stages en responsabilité des masters.

<sup>38</sup> Elles ne sont mentionnées que dans un département de l'académie de Créteil et dans l'académie de Lille pour des étudiants exerçant dans le 1<sup>er</sup> degré et concernent aussi bien des étudiants admissibles que non admissibles.

<sup>39</sup> Comma à Strasbourg pour 0,7 % des étudiants en école mais pour 10 étudiants sur 269 dans le 2<sup>nd</sup>e degré.

<sup>40</sup> Situation assez fréquente dans le premier degré où les demandes de stages en responsabilité étaient assez nombreuses, y compris pour les non admissibles et où précaution pédagogique et enveloppe de moyens sensiblement plus limitée que dans le 2<sup>nd</sup>e degré conduisaient souvent les autorités académiques à limiter l'accès aux seuls admissibles.

disposer d'un nombre suffisant d'étudiants volontaires pour assurer la suppléance des fonctionnaires stagiaires en formation). Les difficultés nées de cette confrontation de différentes logiques ont trouvé progressivement des solutions en cours d'année, après qu'aient été clarifiées les attentes et les contraintes propres aux institutions concernées ainsi que les points de vue respectifs. Cette clarification pose les bases d'une meilleure collaboration sur ce dossier dans les années à venir.

Le choix des lieux de stages proposés aux étudiants pour effectuer les stages en responsabilité et la question des activités effectuées par les professeurs remplacés par les étudiants, qui y est nécessairement liée, ont pu également constituer une source de tensions.

Dans le premier degré, la tradition de l'organisation de stages de formation continue grâce à l'apport de ressources venant de la formation initiale a naturellement conduit de nombreux départements à mobiliser le potentiel des étudiants de M2 placés en responsabilité pour assurer le remplacement de titulaires partant en stage (qu'il s'agisse d'actions de formation continue, de formation statutaire ou de stage d'école). Si l'apport des étudiants permet alors de desserrer un peu les contraintes fortes qui limitent actuellement le développement de la formation continue dans le 1<sup>er</sup> degré, cette organisation conduit à choisir les lieux de stage en responsabilité des étudiants en fonction des personnels partant en formation continue et non en fonction de critères géographiques ou pédagogiques. Ce sont alors les choix de la politique de formation continue qui vont déterminer les lieux de stage des étudiants.

Dans le second degré, l'option du couplage entre les stages en responsabilité des M2 et le remplacement des professeurs stagiaires partant en stage de regroupement, retenue par près d'un tiers des académies, a vu sa mise en œuvre effective rapidement confrontée à d'importantes difficultés d'organisation<sup>41</sup> et à un constat de faible pertinence pédagogique<sup>42</sup>. Quant aux académies qui ont fait le choix de rechercher pour les stages en responsabilité des étudiants des lieux de stage dans des EPLE peu éloignés des centres universitaires et disposant d'équipes pédagogiques expérimentées, elles se sont souvent trouvées confrontées à des fortes réticences des professeurs pour laisser leurs classes à des étudiants.

Une des solutions consiste alors à mettre en place des organisations plus complexes de mise en responsabilité partielle (l'étudiant ne prend en charge qu'une partie des classes du professeur référent) qui permettent au titulaire de rester dans l'établissement pour continuer son enseignement dans certaines de ses classes. Pour la partie de son service qu'il n'effectue plus, le professeur titulaire assure le suivi et l'accompagnement de l'étudiant et conduit un travail sur projet confié soit par le chef d'établissement soit par les corps d'inspection. Une telle construction présente un double risque de dérive : celui du glissement de la situation de stage en responsabilité à celle de stage en « pratique accompagnée » et celui d'une sous utilisation des ressources rendues disponibles par l'apport de l'étudiant<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Nombre insuffisant d'étudiants pour couvrir les départ en formation des stagiaires impliquant le recours à une mobilisation de diverses ressources de suppléance coûteuses et souvent fragiles d'un point de vue pédagogique.

<sup>42</sup> Formation trop tardive des professeurs stagiaires se sentant par ailleurs contraints d'abandonner leur classe en plein second trimestre.

<sup>43</sup> Une académie dans laquelle les 70 étudiants préparant les concours du 2<sup>nd</sup>e degré ont été placés pour effectuer leur stage en responsabilité « en supplément » dans quelques EPLE durant deux semaines a estimé la « perte de moyens » à environ 4 ETP.



La question de la contrainte des moyens disponibles pour indemniser les étudiants lors de leur stage en responsabilité s'est présentée cette année de façon bien différente dans le 1<sup>er</sup> et dans le 2<sup>nd</sup> degré. La plus forte demande de stage chez les étudiants préparant le CRPE que chez ceux préparant les concours du 2<sup>nd</sup>e degré ainsi que le calibrage des moyens délégués aux académies par l'administration centrale ont conduit quelques académies à dépasser, souvent légèrement, l'enveloppe des moyens prévus à ce titre dans la programme 140<sup>44</sup> alors que la sous consommation des moyens prévus pour les stages en responsabilité atteint des niveaux considérables dans le second degré et concerne toutes les académies<sup>45</sup>.

Plus généralement, l'identification du coût global de la nouvelle organisation de la formation des enseignants (prestations de formation, indemnités de tutorat, frais de déplacement... pour les professeurs stagiaires et indemnités de suivi, gratification des stages en responsabilité pour les étudiants...) apparait encore fort difficile à conduire de façon précise et exhaustive dans les académies. Parmi, les raisons qui peuvent l'expliquer, outre les remontées tardives des états de frais, figure la grande diversité des instances en charge du suivi et des paiements. Le fait que dans plusieurs cas, on puisse observer des écarts difficilement explicables entre les prévisions de dépense (fondées sur des éléments objectifs comme les effectifs de stagiaires ou d'étudiants ou le montant réglementaire de certaines indemnités...) et les paiements effectués conduit à souhaiter que cet effort d'identification et d'analyse soit poursuivi.

Dans ce contexte d'une nouvelle logique de formation en construction dans lequel aussi bien l'employeur que l'institution universitaire recherchent, en s'appuyant sur leur expérience de la formation des enseignants, à mettre en place des nouvelles modalités d'organisation et de nouvelles formes d'alternance entre approche théorique et expérience pratique pour une formation professionnelle efficace et efficiente, les projets de masters en alternance construits par plusieurs académies, outre l'intérêt financier qu'ils peuvent présenter pour de nombreux étudiants, semblent ouvrir des perspectives prometteuses pour dépasser certaines difficultés ou apories observées au cours de cette première année de mise en place des stages pour étudiants afin de favoriser une meilleure utilisation des moyens et pour installer plus durablement les pratiques de l'alternance dans la culture des écoles, des EPLE et des universités.

Ces projets de master en alternance présentent trois caractéristiques principales : la diversité des formes de montage, la reprise de certaines modalités d'organisation de la formation déjà éprouvées et la nécessaire adaptation aux situations locales (qu'il s'agisse du degré d'engagement des instances universitaires, de la sociologie étudiante ou des contraintes de l'employeur en matière de ressources humaines)<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Dans le 1<sup>er</sup> degré, à coté des académies qui présentent une surconsommation, dont certaines avec un taux de 10 % ou plus (Bordeaux, Clermont-Ferrand, Grenoble, Nice, Rennes) plusieurs autres sont dans une nette situation de sous consommation souvent de l'ordre de 50 % des crédits prévus à ce titre.

<sup>45</sup> Cette sous consommation qui est souvent de l'ordre de 80 % des moyens prévus s'explique dès lors que des situations comme celle de l'académie de Créteil, dont les moyens ont été calculés pour 6 semaines de stage pour 1660 étudiants se retrouvent avec seulement 144 étudiants en responsabilité à payer ou comme celle de Lille, dont les moyens ont été calculé pour 6 semaines de stage pour 1092 étudiants alors qu'il n'a été possible de mettre en place que 3 semaines de stage en responsabilité pour 392 M2, se retrouvent dans la plupart des académies. La révision de cette allocation de moyens devra prendre en compte l'impact des progrès dans le fonctionnement des stages en responsabilité ainsi que le financement des expérimentations des masters en alternance.

<sup>46</sup> Ainsi, les académies de Nancy-Metz et de Strasbourg ont renoncé à des projets de master en alternance dans le 1<sup>er</sup> degré en raison des surnombres prévus.

C'est dans le premier degré que ces projets sont les plus nombreux et les plus avancés. Ils concernent une bonne dizaine d'académies<sup>47</sup> et portent, le plus souvent, sur des étudiants de M2 auxquels on offre, généralement, la possibilité d'exercer la responsabilité d'une classe un jour par semaine pendant toute (ou majeure partie) de l'année scolaire pour une rémunération d'environ 400€ mensuel<sup>48</sup>. Cette modalité d'organisation reprend la forme d'organisation mise en place pour les professeurs des écoles stagiaires à partir de 2006 où cette pratique du stage filé permettait de couvrir la décharge des directeurs d'école. Les projets portant sur la totalité du master et destiné à la rentrée 2011 aux étudiants de M1 sont, à l'heure actuelle, moins nombreux. La construction de ces projets de master en alternance a supposé un travail conjoint des autorités académiques et de l'université pour préciser les différentes conditions de mise en œuvre de ces masters (conditions pédagogiques, organisationnelles, juridiques et financières). Les candidatures des étudiants aux places offertes seront, le plus fréquemment, étudiés par une commission mixte (employeur-université) qui, se fondant sur des critères de motivation, de résultats universitaires et de situation sociale, doit retenir les étudiants les plus à même de bénéficier de cette modalité de formation, sans échec ni abandon.

Encore faut-il que les places proposées rencontrent le public auquel elles sont destinées. Or, les premiers constats faits dans les académies où les projets sont les plus avancés, comme à Créteil, révèlent un faible nombre de candidatures étudiantes. Il est trop tôt pour en tirer des éléments d'explication fondés mais comme le soulignent les correspondants académiques *« l'engagement des universitaires à promouvoir ce dispositif n'est pas acquis, certains se déclarant défavorables au principe même de l'alternance pour les étudiants en master 2. Par ailleurs, la rémunération servie ne compensera pas nécessairement celle des « petits boulots » des étudiants. »*

Dans le second degré les projets sont à la fois moins nombreux, moins importants et sensiblement plus diversifiés tant du point de vue des disciplines ou des années de master concernées que du point de vue des modalités d'organisation. Les interlocuteurs de l'employeur sont plus morcelés (universités mais surtout différentes UFR) et les contraintes d'organisation de l'exercice en EPLE plus complexes (de 3 à 4 heures d'enseignement sur une seule journée étant la modalité la plus souvent proposée).

Ainsi, les 35 places proposées aux étudiants en M2 de l'académie de Besançon concernent cinq disciplines, les 60 places proposées au étudiant de M1 dans l'académie de Montpellier concernent également cinq disciplines différentes et dans l'académie de Bordeaux les deux projets relèvent de montages complètement différents ; l'un, construit avec l'IREM de Bordeaux I, concerne 10 étudiants de 1<sup>ère</sup> année de master mathématiques et l'autre bâti avec l'IUFM porte sur une trentaine de M2 engagés dans la préparation de concours de l'enseignement professionnel<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> A Aix Marseille (50 places pour M2), à Amiens (20 places pour des M2), à Besançon (120 places pour des M2), à Bordeaux (80 places pour des M1), à Caen (30 places pour des M2), à Créteil (144 places, deux fois 24 par département, pour M2), à Lyon ( 80 places pour M2 dans le département du Rhône), à Montpellier (23 places pour M1 dans seulement 3 départements), à Nantes (90 places pour M2 dans 4 départements), à Paris (30 places pour M2), à Strasbourg (70 places pour M2) et à Versailles (160 places, 40 par département, en direction des étudiants de M1 qui entament leur master).

<sup>48</sup> Rémunération cumulable avec les bourses de l'enseignement supérieur et les aides spécifiques destinées aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement.

<sup>49</sup> Cette diversité se retrouve dans les projets second degré existants dans les académies d'Aix- Marseille, Créteil, Lille, Paris, Strasbourg et Versailles. On peut noter que les projets relatifs aux étudiants en master de mathématiques sont présents dans au moins six académies.

Dans une dizaine d'académie<sup>50</sup>, les travaux et réflexion conduits entre les autorités académiques et les instances universitaires ont amené à différer l'élaboration de projets opérationnels de masters en alternance d'un année afin de permettre au système des masters professionnalisants, mis en place à la rentrée 2010, de se déployer complètement sans y adjoindre trop rapidement de nouvelles formes d'organisation. Toutefois, que ce soit à travers la mise en place d'aménagements de parcours pour les étudiants contractuels ou vacataires ou que ce soit à travers les améliorations apportées à la préparation et à l'exploitation des stages grâce à une plus grande collaboration des universités avec les écoles et les EPLE, le travail sur les conditions optimales des parcours alternés dans la formation est aussi clairement engagé dans ces académies.

---

<sup>50</sup> Caen, Corse, Grenoble, Limoges, Nancy-Metz, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Rouen, Toulouse.

## Conclusion

**Une année de transition qui s'est déroulée de façon globalement satisfaisante et dont les enseignements sont mobilisés avec pragmatisme pour améliorer dès l'année prochaine le fonctionnement du nouveau régime de la formation.**

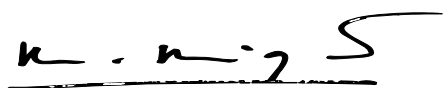
Au cours de l'année scolaire et universitaire 2010-2011, la mise en œuvre de deux principales composantes de la réforme de la formation des enseignants, à savoir la nouvelle organisation de l'année de stage des lauréats de concours et la préprofessionnalisation des étudiants se destinant aux métiers d'enseignant via des stages en écoles et en établissements a mobilisé à l'extrême les académies et les universités qui ont dû dans des délais très courts montrer leur capacité à penser le changement et à l'organiser.

Alors que les doutes, inquiétudes, réserves voire oppositions avaient souvent été exprimées lors de la mise en place de cette réforme, les observations des correspondants académiques mentionnent toutes en fin d'année un bilan globalement positif, plus affirmé dans le premier degré que dans le second en ce qui concerne l'année de stage des fonctionnaires stagiaires et plus contrasté à propos des stages destinés aux étudiants de master. La réussite de cette première année de la réforme est due à l'engagement de tous les acteurs concernés au premier rang desquels figurent les stagiaires qui ont montré un sens remarquable des responsabilités lors de l'entrée dans le métier.

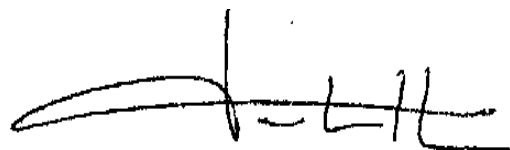
Cette année de transition a permis d'éprouver la faisabilité, la pertinence et l'efficacité de divers dispositifs nouveaux d'accompagnement, de formation et d'évaluation. Elle a aussi permis de commencer à réorganiser les ressources de formation professionnelle et d'entamer la construction de nouvelles relations de coopération entre l'employeur et les universités.

Toutes les académies ont su se donner les moyens d'un bilan des différentes composantes de la mise en œuvre de la réforme et les enseignements qu'elles en ont tirés sont mis à profit pour apporter de significatifs aménagements et innovations aux dispositifs de l'année 2011-2012.

A l'issue de cette première année de mise en œuvre, les conditions d'une construction progressive et adaptée aux contraintes locales d'un régime de croisière de la nouvelle formation des enseignants paraissent réunies.



**Marie MEGARD**  
**IGEN**



**Jean-Pierre HÉDOIN**  
**IGAENR**