



Audition de la

Commission enseignement scolaire du Collège des Sociétés Savantes Académiques de France

par la

Mission d'information sur le recrutement et la formation du personnel enseignant dans les collèges et lycées publics

Président : M. Roger Chudeau, RN, député du Loir-et-Cher

Rapporteuse : Mme Cécile Rilhac, Renaissance, députée du Val-d'Oise

le mardi 28 mai 2024

Contribution écrite suite à l'audition

Préparée par la commission Enseignement Scolaire du Collège

Texte liminaire

Créé en 2021, [le Collège des sociétés savantes académiques de France](https://societes-savantes.fr/)¹ compte 78 membres, sociétés savantes et associations, représentant près de 50 000 scientifiques, couvrant un large éventail de disciplines académiques. Son but est de porter la parole du monde académique dans la société et d'y promouvoir l'esprit critique et la méthode scientifique.

Au sein du Collège, la commission « Enseignement Scolaire » regroupe des universitaires enseignants et chercheurs, activement engagés dans la formation des enseignants, en INSPE ou au sein d'une composante disciplinaire. Notre diversité de disciplines et de situations nous permet de porter sur la formation des enseignants un regard panoramique avec un recul suffisant pour éviter tout parti pris.

- Un équilibre à trouver entre disciplinaire, didactique et pédagogie.

Nous considérons que, dans toutes les disciplines, la formation des enseignants repose sur un triptyque : disciplinaire, didactique et pédagogie.

Les enseignements disciplinaires apportent aux futurs enseignants des connaissances dans le domaine où ils devront enseigner. Allant au-delà des connaissances à enseigner, elles leur donnent du recul et une meilleure compréhension, nécessaires pour l'exercice du métier. Pour que les connaissances transmises soient à jour, ces enseignements doivent être en prise avec la recherche dans cette discipline.

¹ <https://societes-savantes.fr/>

La didactique est une démarche de recherche attachée à une discipline, qui permet d'analyser les savoirs à enseigner, de construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans cette discipline, et d'agir pour améliorer les apprentissages.

La pédagogie est un domaine s'intéressant principalement aux dispositifs enseignants-élèves indépendamment des spécificités des disciplines. Elle s'intéresse, par exemple, à l'autorité, aux modalités de travail, ou à la prise en compte des besoins des élèves dans les situations d'enseignement-apprentissage.

La formation initiale doit explorer et approfondir ces trois domaines, sans les isoler dans une stérile opposition disciplinaire-professionnel : les trois sont nécessaires à un bon exercice du métier. Les études menées par la DEPP sur [l'état de l'école](#)² rapportent que les enseignantes et enseignants en début de carrière se sentent parfois démunis par manque de connaissances disciplinaires ou parce qu'ils ont du mal à gérer la classe. Faire des choix didactiques et pédagogiques pertinents, en proposant aux élèves des travaux qui ont du sens, qui captent leur attention et leur permettent de progresser, s'avèrent un vrai défi. Cela relève d'une démarche didactique, nécessite une maîtrise disciplinaire approfondie tout en facilitant grandement la gestion de classe et un accès aux apprentissages pour tous les profils d'élèves.

- Recherche et formation

En tant que collègue des sociétés savantes, nous souhaitons également vous exposer le rôle que la recherche peut jouer à tous les niveaux de cette formation : pour les futurs enseignants, pour les formateurs, dans l'élaboration, la mise en place et le suivi des réformes.

- a. Former les étudiants

La dimension recherche (dans ses trois aspects : disciplinaire, didactique et pédagogique) dans le parcours de formation doit permettre aux étudiants et étudiantes d'acquérir un niveau de réflexion qu'ils devront ensuite développer tout au long de leur carrière, pour leur permettre de faire face aux questions et aux difficultés qui ne manqueront pas de se présenter.

Les connaissances évoluent, les publics aussi, et une formation initiale qui se résumerait à une liste de « recettes » à appliquer dans certaines situations bien identifiées sera toujours insuffisante. Lorsqu'ils sont en difficulté, ou simplement qu'une situation nouvelle se présente, où les enseignants peuvent-ils trouver de l'aide ? Faute de mieux, ils s'adressent aux collègues en salle des professeurs, ou interrogent internet. Les premiers pourront donner des exemples de pratiques qui fonctionnent pour eux-mêmes et dans leurs propres classes, la qualité et la pertinence de ce que fournira internet est très variable. Une aide plus pertinente peut exister dans la littérature d'interface, ces revues de recherche qui sont publiées précisément à l'attention des enseignants. Elles fournissent des réponses étayées par des études menées auprès de nombreuses classes, des exemples de dispositifs plusieurs fois testés en France, avec des commentaires pour les adapter. Or, pour savoir que cette littérature existe, avoir l'idée d'y chercher les réponses à leurs questions, et pouvoir s'y retrouver, les enseignants doivent avoir été accompagnés à leurs débuts. C'est pourquoi il est capital que la formation permette d'initier les enseignants débutants aux pratiques et méthodes de la recherche.

Mais, comme nous l'avons dit, le temps manque en formation initiale. L'initiation à la recherche réalisée pendant cette courte période ne permet pas d'irriguer toute une carrière d'enseignant. Cette situation risque d'ailleurs de s'aggraver du fait de la transformation annoncée du mémoire de master en un mémoire professionnel. La recherche devrait aussi alimenter la formation continue des

² <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2023-379707>

enseignants, qui ont besoin d'enrichir leurs connaissances et de monter en compétence tout au long de leur carrière. Sur ce point, les corps d'inspection et les enseignants eux-mêmes sont en demande.

b. Former les formateurs et les tuteurs.

Le lien entre recherche et formation est également important pour former les formateurs, les formatrices, les tuteurs et les tutrices de nos futurs enseignants et enseignantes. Or, les professeurs du secondaire qui sont engagés dans la formation des enseignants (formateurs académiques, temps partagés ...) n'ont généralement pas le temps de se former eux-mêmes. Ne pouvant s'appuyer sur les résultats de la recherche, ils se contentent de partager leurs propres pratiques. Or ce qui fonctionne dans leur classe et leur contexte scolaire ne sera pas forcément efficace dans d'autres classes et d'autres contextes. Les formateurs devraient pouvoir bénéficier d'un temps de contact conséquent avec la recherche, aussi bien pendant la préparation des certifications (CAFIPEMF ou CAFFA) que par la suite.

c. Élaborer les réformes

Une démarche scientifique rigoureuse devrait aussi guider la conception des réformes, que ce soit pour l'évaluation et le suivi, comme pour l'adaptation dans notre contexte de dispositifs ayant fait leurs preuves sur un autre terrain.

La réforme en cours est la quatrième depuis 2010 et chacune s'est bâtie dans la précipitation, sans s'appuyer sur un bilan de l'existant. En ce moment même, des décisions sont prises quasiment sans aucune concertation avec les acteurs concernés. Avant toute nouvelle réforme, il serait nécessaire de faire un état des lieux rigoureux et d'évaluer les effets des réformes précédentes, à la fois sur la formation des enseignants mais aussi bien sûr les apprentissages des élèves, la réduction des inégalités sociales et des biais de genre ... Les chercheurs sont à même de s'emparer de ces sujets, préciser les problématiques et définir le terrain d'étude.

Dans le même ordre d'idées, un recul critique est nécessaire pour une adaptation pertinente, en France, des résultats de la recherche menée sur le terrain international. Des études menées à l'étranger (par exemple à Singapour ou en Finlande) permettent d'identifier des méthodes qui fonctionnent sur les terrains où elles sont mises en place. Mais on ne peut les appliquer aveuglément en France où les conditions de mise en œuvre sont très différentes, et en attendre des résultats identiques. De multiples facteurs entrent en jeu : la formation des enseignants, le nombre d'élèves par classe, le nombre d'heures devant des élèves, les inégalités sociales, le statut des enseignants dans la société ...

Nous vous remercions pour votre invitation à cette audition. Nous réjouissons que certains de nos hommes politiques affirment écouter les scientifiques et il nous semble important que la pratique des acteurs de terrain que nous sommes puisse alimenter la réflexion en vue d'une nouvelle réforme.

Sommaire

Questions de la mission d'information.....	5
Activités de l'association "Collège des Sociétés savantes académiques de France".....	5
Attractivité du métier d'enseignant et recrutement des enseignants.....	6
Formation initiale des enseignants.....	11
Formation continue des enseignants.....	16
Conclusions et recommandations du collège.....	20
Prenons un temps suffisant de réflexion, pour identifier ce qui fonctionne et corriger ce qui ne fonctionne pas sans prétendre tout reconstruire.....	20
Veillons à la qualité de la formation en master.....	20
Irriguons la formation par la recherche.....	20
Développons la formation continue.....	21
Composition de la délégation présente le 28 mai.....	21
Textes publiés par le Collège sur le sujet.....	22
Structuration de la formation.....	22
Les doctorants dans l'enseignement scolaire.....	22
Recherche et formation.....	22
La réforme en cours.....	22

Questions de la mission d'information

Pour rappel, les questions ci-après ne concernent que les enseignants du 2nd degré public

Activités de l'association "Collège des Sociétés savantes académiques de France"

1. Pourriez-vous expliquer le contexte et les raisons ayant conduit à la création de cette association ?

Représentantes du monde de la recherche et de l'enseignement supérieur dont elles couvrent l'ensemble des disciplines, les sociétés savantes académiques sont des associations à but non lucratif dont la parole est indépendante des institutions d'État. Elles sont unies dans un désir commun de soutenir la recherche dans leurs disciplines et d'être à l'interface entre le monde académique et la société. Ainsi, certaines sociétés lient les mondes académiques et industriels, d'autres organisent ou sont à l'origine de manifestations publiques majeures comme [la semaine du cerveau](#)³ ou [la tournée du climat et de la biodiversité](#)⁴.

Contrairement à de nombreux pays, où les sociétés savantes ont une voix forte dans le débat public, les activités des sociétés françaises restent mal connues du public. Une première assemblée générale des responsables de 49 sociétés savantes s'est tenue le 6 septembre 2018 à l'Université Paris Descartes pour réfléchir aux missions des sociétés savantes académiques et aux actions collectives qu'elles pourraient entreprendre pour porter la parole du monde académique dans la société et y promouvoir l'esprit critique et la méthode scientifique. Le Collège des Sociétés Savantes académiques de France a été créé le 6 février 2021.

2. Pourriez-vous revenir sur vos missions et les actions que vous menez ? Quelles sont vos modalités de gouvernance ainsi que vos modes de financement ?

Les missions du collège :

- Mettre en réseau les sociétés et associations membres et renforcer leur dialogue
- Diffuser des travaux académiques et des avis concernant des sujets d'importance pour les sciences, ou concernant le rôle des sciences dans la société.
- Organiser des réunions d'information, des débats et des rencontres entre la communauté académique et les décideurs politiques et économiques, le public et les médias.
- Publier des prises de position publiques argumentées sur l'organisation de la vie scientifique et académique, sur celle de la recherche française, européenne et internationale et sur leurs relations avec la société.
- Renforcer les liens avec les groupements à but similaire en Europe et dans le monde.
- Fournir éventuellement des prestations en lien avec les points ci-dessus pour le compte d'organismes extérieurs, par exemple sous la forme de missions de conseil, de formation, d'expertise et d'enquête.

Actions en 2023

³ <https://www.semaineducerveau.fr/>

⁴ <https://meteoetclimat.fr/nos-activites/tournee-climat-biodiversite/>

- La sélection «Femmes en tête» pour promouvoir l'égalité des hommes et des femmes
- L'organisation des Journées d'études « Cultures scientifiques » ou «Doctorat et entreprises» pour promouvoir l'interdisciplinarité
- Le collège a été invité à siéger dans des conseils scientifiques/stratégiques
- Prises de positions et mentions dans la presse

Gouvernance et mode de de financement

- Le Collège des sociétés savantes est une association régie par la Loi de 1901
- Financement : les cotisations des membres et quelques dons des associations (6%) uniquement pour l'organisation du congrès annuel.
- Fonctionnement : conseil d'administration et consultation des membres pour les prises de position.
- Développement d'antennes locales (Montpellier)
- Travail des [commissions](#):
 - Commission enseignement scolaire
 - Note de synthèse : « [Repenser collectivement la formation initiale des enseignants](#) ». Publiée le 16 octobre 2022.
 - Tribune: [Pénurie d'enseignants : « Faute de bilan des réformes précédentes, l'annonce d'un déplacement du concours sera insuffisante pour attirer des candidats »](#) publiée dans *Le Monde* le 14 novembre 2023 rédigée par la commission enseignement du Collège et signée par 30 associations membres actifs et associés, demandant l'organisation d'une réflexion collégiale sur le long terme sur le contenu et l'organisation de la formation initiale des professeurs des écoles.
 - Communiqué : [Propositions à la mission « Exigences des savoirs »](#) suite à l'audit du Collège des Sociétés Savantes Académiques de France par la mission le 7 novembre 2023
 - Communiqué : « [Les nouvelles Écoles Normales en 26 questions pratiques et encore sans réponse](#) » Une liste de 26 questions pratiques que se posent différents publics concernant la réforme annoncée de la formation des enseignants. Publié le 1er mai 2024.
 - Commission doctorat
 - Note de synthèse : « [Les doctorant-es et docteur-es dans l'enseignement scolaire : un potentiel à valoriser pour la formation des jeunes générations](#) » publiée le 29 mai 2023
 - Bientôt : commission interdisciplinarité

Attractivité du métier d'enseignant et recrutement des enseignants

Le métier d'enseignant est de moins en moins attractif, pour des raisons qu'on peut chercher du côté des conditions d'exercice du métier (parmi lesquelles les salaires et la mobilité semblent les éléments dominants), mais aussi du côté des conditions de recrutement et de formation.

Pour donner plus d'attractivité au métier, une réforme du recrutement et de la formation est à l'œuvre. Le recrutement se fait par voie de concours et, sur ce point, certaines décisions ont été prises : la position du concours est actée en fin de L3, et les maquettes de concours paraissent les unes après les autres. Les informations sur la formation tardent à venir. Est-il encore temps de discuter de cette question ? Elle rejoint celle des conditions d'exercice : le métier est plus difficile à exercer pour une enseignante ou un enseignant insuffisamment formé/e. Cela a une influence directe sur la qualité des

apprentissages des élèves. Comment former des enseignants qui pourront bien enseigner tout au long de leur carrière ?

Le projet de décret modifiant les conditions de recrutement des corps enseignants et de personnels d'éducation du ministère chargé de l'éducation nationale soumis aux organisations syndicales prévoit pour les lauréats du concours qu'une décision de changement de carrière dans les 4 ans impliquerait une somme (à déterminer) à verser au "trésor" ? Est-ce un bon argument pour attirer les candidats ?

Le même projet prévoit que les lauréates et lauréats du concours en fin de L3 puissent être affectés hors de l'académie où ils ont réussi leur concours ; il est possible de douter de l'attractivité d'une telle mesure pour les étudiantes et étudiants.

3. De nombreux rapports dont un avis rendu par le Conseil supérieur des programmes⁵ font état de la pénurie d'enseignants et de la crise d'attractivité dont souffre la profession. Quel regard portez-vous sur ce constat ?

On ne peut que partager ce constat. Pour des données chiffrées, on peut se référer au [rapport de la cour des comptes de 2023 sur la formation initiale et le recrutement des enseignants](#)⁶

Ce rapport fait apparaître que les principaux facteurs de rejet du métier sont : le niveau de salaire, les conditions de travail au quotidien (manque de moyen, classes difficiles, etc.) et le manque de reconnaissance. Pour les étudiants et étudiantes qui s'interrogent encore sur leur choix, les principales raisons de ne pas souhaiter devenir enseignants sont les salaires et l'obligation de mobilité.

De ce point de vue, les mathématiques sont une discipline particulièrement touchée : les étudiants ont la possibilité de s'orienter vers des carrières mieux rémunérées et mieux reconnues socialement.

La structuration des études joue également un rôle

- Des études plus longues sont moins accessibles pour les populations les moins favorisées socialement. Les [statistiques du CAPES](#)⁷ font apparaître comment chaque réforme où on a repoussé la place du concours dans les études a provoqué une chute du nombre de candidats aux concours de recrutement
- Dans toutes les disciplines, les classes préparatoires aux grandes écoles ont été multipliées, et elles orientent leurs étudiantes et étudiants vers d'autres voies. Or, elles captent les meilleurs étudiants et étudiantes car elles sont très attractives : elles sont en effet plébiscitées pour l'encadrement qu'elles proposent et pour les opportunités qu'elles ouvrent.

4. Une note publiée par l'Insee⁸ montre que le salaire net moyen des fonctionnaires de catégorie A s'élève à 3115 euros par mois, tandis que les enseignants perçoivent en moyenne 2871 euros nets par mois. Qu'en pensez-vous ? Quel regard portez-vous sur le niveau de rémunération des

⁵ Avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs du 1^{er} et 2nd degrés, CSP, mars 2023

⁶ La formation continue des enseignants de l'enseignement public, Cour des Comptes, <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/63632>

⁷ Statistiques des concours :

https://www.devenirenseignant.gouv.fr/statistiques?f%5B0%5D=contest_statistic_taxonomy%3A205

⁸ Les salaires dans la fonction publique d'Etat, Insee, juin 2023

enseignants ? Selon vous, s'agit-il du premier facteur de désaffection du métier ?

D'après le rapport de la Cour des Comptes cité ci-dessus, le salaire est le premier facteur de rejet.

Les jeunes enseignantes et enseignants, les moins bien payés donc, sont souvent envoyés dans les académies déficitaires que sont Créteil et Versailles. Ils doivent donc supporter les charges d'un déménagement et s'installer dans une région où la vie est souvent très chère. C'est très clairement un facteur de désaffection, surtout compte-tenu de l'inflation des dernières années.

Comparaisons internationales : [les chiffres de l'OCDE sur la rémunération des enseignants](#)⁹ font systématiquement apparaître la France en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE.

5. Dans une note publiée en octobre 2022[3], vous indiquez que les futurs enseignants maîtrisent de moins en moins les savoirs fondamentaux disciplinaires. Vous précisez à cet égard qu'une épreuve disciplinaire a été supprimée des oraux du CAPES. Quel regard portez-vous sur le niveau actuel de sélectivité des concours ?

Les problèmes de sélectivité du concours sont liés au manque de candidats, et surtout au manque de candidats ayant un bon niveau disciplinaire. L'acuité de problème dépend des disciplines.

Dans certains cas, la baisse du nombre de candidats et candidates ayant un niveau de formation disciplinaire élevé a des causes identifiées. Par exemple,

- en anglais, les étudiants ne partent plus à l'étranger.
- en mathématiques, les meilleurs étudiants ont la possibilité de s'orienter vers des carrières plus attractives.

La question de l'attractivité étant fortement liée à celle des choix d'orientations des étudiants en formation, nous pouvons citer ici la concurrence des classes préparatoires aux grandes écoles déjà évoquée à la question 3.

Il peut arriver que le niveau des épreuves baisse. Par exemple en mathématiques, les épreuves habituelles étaient si peu traitées par les candidats qu'elles ne permettaient plus de les classer, il a fallu modifier le format des épreuves et introduire un nouveau type d'épreuve : un « vrai/faux » d'un niveau plus élémentaire.

Les concours comportent maintenant une épreuve orale non disciplinaire qui s'apparente à un entretien d'embauche. Elle permet de remonter les notes des étudiants qui n'auraient pas été lauréats sur la base de leur seul niveau disciplinaire. Pour les CAPES bivalents, elle limite cependant l'évaluation des compétences à l'oral à une seule discipline. Par ailleurs, s'il peut avoir du sens en fin de M2, cet entretien semble tout à fait prématuré en fin de L3. Si le ministère souhaite conserver un entretien d'embauche, il serait plus pertinent de le placer en fin de formation initiale, au moment de la titularisation.

La baisse du niveau des lauréats et lauréates dans certaines disciplines a des conséquences sur ce que la formation doit assurer : elle doit y remédier sinon, bien sûr, ces personnes ne pourront pas transmettre un savoir qu'elles ne maîtrisent pas.

⁹ <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640628.pdf>

Remarquons qu'il vaut mieux recruter et former des candidats un peu fragiles, et leur proposer une formation continuée solide, que d'envoyer devant les élèves des contractuels pas du tout formés.

6. Le recrutement est particulièrement tendu dans les académies de Versailles et de Créteil ainsi que dans certaines disciplines (lettres classiques, allemand et mathématiques). Comment l'expliquez-vous et sur quels leviers jouer pour y remédier ? Que penser des propositions suggérant d'aller vers des concours par académie ?

Le recrutement est tendu dans les endroits où les conditions de travail des enseignantes et enseignants sont particulièrement difficiles : locaux dégradés, nombre élevé d'élèves par classe, nombre d'heures élevé devant les élèves, nécessité d'avoir d'autres professionnels en plus grand nombre pour accompagner la remédiation des difficultés sociales dans certains établissements de ces académies (CPE, assistantes sociales, psyEN, acteurs de la santé scolaire).

Le système des affectations devrait garantir une équité territoriale minimale pour les élèves. Or, les territoires sont très inégaux, car les enseignants les moins expérimentés sont affectés dans des écoles et établissements secondaires où l'enseignement est le plus difficile. Régionaliser les concours de recrutement ferait empirer cette situation.

Par exemple, dans le premier degré, il y a un concours par académie. Les lauréats du CRPE dans les académies de Versailles et Créteil, qui sont en tension, ont un niveau disciplinaire extrêmement faible : les enseignants les plus fragiles sont concentrés dans les académies les plus difficiles.

Garder un concours national est un des facteurs permettant d'assurer un minimum d'égalité dans la répartition des enseignants sur le territoire. Les leviers possibles sont : un meilleur soutien financier des personnels affectés dans les établissements difficiles et dans les régions où le coût de la vie est élevé, une réduction du nombre d'heures de cours les premières années et un accompagnement renforcé (en présentiel, et non de type "information institutionnelle" ou formation en ligne. On peut aussi penser aux formations en appui en exploitant NéoPass@ction,)

Notons que Anglais et Physique-Chimie sont aussi des disciplines en tension.

7. Selon un récent rapport de la Cour des Comptes¹⁰⁴, l'obligation de mobilité à l'entrée dans le corps contribue à la désaffectation du métier de professeur et pousse certains étudiants à se tourner vers la contractualisation. Certains rapports¹¹ suggèrent de sécuriser l'entrée dans le métier en mettant en place des incitations financières et matérielles pour les néo titulaires, en facilitant les mobilités géographiques etc. Identifiez-vous d'autres solutions pour y remédier ?

Envoyer les enseignantes et les enseignants les moins expérimentés dans des écoles et établissements secondaires où l'enseignement est plus difficile, contribue à la désaffectation pour ce métier et est aussi préjudiciable pour les élèves. Pour ces zones, il faudrait des enseignants expérimentés et bien formés. Il faudrait donc

¹⁰

¹¹ Par exemple, Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives, CNESCO, 2016

- interdire les affectations de néo-titulaires en REP et valoriser (financièrement et sérieusement) les affectations en REP des enseignants expérimentés et suffisamment formés.
- Prévoir des contrats en REP à durée limitée, ou avec un droit au retour.
- Et bien sûr, améliorer vraiment les conditions de travail dans ces endroits (allègement fort des effectifs des classes).

Concernant l'affectation des nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes:

- Offrir une compensation financière qui permette aux stagiaires envoyés dans des zones où les logements sont chers de vivre décemment (ou, a minima, leur réserver des solutions de logements en cité U ou résidences dédiées), établir une vraie grille géographique des salaires.
- Élaborer une méthode pour affecter les nouveaux enseignants qui évite les situations paradoxales : certaines académies envoient des nouveaux enseignants dans des zones difficiles tout en embauchant des contractuels.
- Ne pas sortir de leur académie de formation les néo-titulaires pendant 5 ans.

8. Quel regard portez-vous sur le recours aux contractuels, en augmentation ces dix dernières années (+40 % dans le 2nd degré entre 2012 et 2023 d'après la Cour des Comptes) ? Que pensez-vous de leur niveau de rémunération ? Dans la note précitée, vous préconisez de mieux les former dès leur prise de fonction. Pourriez-vous nous en dire davantage sur les dispositifs de formation que vous imaginez à destination des contractuels ?

Il est nécessaire de laisser aux contractuels et contractuelles du temps pour se former. Il faudrait prévoir pour eux une formation universitaire sur deux ou trois ans, à raison d'un minimum 50 heures par an. À titre de comparaison, lauréates et lauréats du concours, titulaires d'un master autre que MEEF enseignent à mi-temps pendant un an tout en bénéficiant d'une formation de plus de 200 heures. Le niveau de diplôme exigé pour les contractuels est une licence, ils devraient donc bénéficier de plus d'heures de formation.

La formation doit reposer sur le triptyque disciplinaire/didactique/pédagogie. Elle doit être étalée tout au long de l'année avec un accompagnement par des équipes stables, composées d'universitaires et d'enseignants du secondaire. À cet égard, les tuteurs de terrain doivent également bénéficier d'une formation solide pour accompagner des personnels qui viennent souvent d'écosystèmes aux modes de fonctionnement différents.

Sur la rémunération, le fait de passer le concours pour devenir titulaire n'est pas suffisamment attractif. Exemple dans le second degré (sources chiffres syndicats pour les contractuels, et site MEN pour les titulaires et stagiaires) :

- Contractuel minimum 1830 € nets /mois
- Stagiaires à temps plein : 1862 € nets/mois
- Titulaires débutants : 2100€ nets/mois (échelon 3),

9. Quel regard portez-vous sur l'agrégation externe comme concours de recrutement des enseignants du 2nd degré ?

La création du concours du CAPES a permis de répondre à l'accroissement des effectifs en collège puis en lycée, ce que le seul corps des agrégés ne pouvait faire ; la coexistence de deux corps différents d'enseignants titulaires dans l'enseignement secondaire est donc un héritage historique. L'exclusivité

d'un service en lycée pour les agrégés ne ferait pas cesser cette coexistence, les agrégés - sauf ouverture massive de places aux concours - ne seraient pas en nombre suffisant pour répondre à tous les besoins pédagogiques du dernier cycle du secondaire. Affecter les agrégés dans le premier cycle universitaire diminuerait les recrutements de maître de conférences, alors que le lien entre recherche et enseignement est nécessaire pour préserver un enseignement de qualité à l'université. Les agrégés ont en outre pleinement leur place dans l'enseignement secondaire.

L'agrégation se passe généralement après un master recherche (éventuellement après l'ENS), les agrégés ont donc acquis les méthodes de la recherche dont nous avons parlé en introduction. Leur formation disciplinaire plus poussée leur donne une plus grande capacité à se former tout au long de leur carrière, à adapter leur enseignement.

Ils ont des conditions d'exercice (moins d'heures statutaires hebdomadaires) et de promotion sensiblement plus favorables, propices à un meilleur investissement dans les tâches collectives des établissements. Ils peuvent contribuer à former leurs collègues (exemple des labomath). Dans les faits, ce n'est pas systématique mais devrait l'être, en échange d'une vraie reconnaissance en termes de carrière et sans alourdir leur service d'enseignement. La présence des agrégés dans les établissements du secondaire, y compris au collège pour ceux qui le souhaitent, est donc essentielle pour la vitalité des équipes pédagogiques.

Mais si les lauréats et les lauréates de l'agrégation ont une bien meilleure maîtrise de leur discipline que les certifiés, ils n'ont pas forcément réfléchi à la façon de l'enseigner, c'est pourquoi il faut les accompagner pendant leur année de stage.

Quant à l'agrégation interne, elle est très intéressante pour la montée en compétence des enseignants. Nous pourrions y revenir dans la partie sur la formation continue

Formation initiale des enseignants

Malheureusement, quelles que soient les modalités adoptées et les diverses combinaisons qui ont été tentées au fil des réformes successives de la formation, le temps manque. Faute d'un nombre d'heures suffisant dans les maquettes, et parce que ces mêmes maquettes sont conçues dans la précipitation, les trois domaines disciplinaire, didactique et pédagogique entrent en compétition. Le but de la formation, au contraire, devrait être d'exploiter leur complémentarité afin de profiter au mieux du peu de temps imparti. Pour y parvenir, un minimum de sérénité est nécessaire, afin que les équipes pédagogiques aient le temps de se concerter, d'analyser ce qui existe, de l'améliorer et de fédérer leurs efforts.

10. Dans une tribune publiée dans Le Monde¹², vous déplorez la succession de réformes de la formation initiale : « *Depuis 2010, les réformes de la formation des enseignants se succèdent à un rythme effréné, toutes modifiant la place du concours et la structure chargée de la formation, sans que soit pris le temps d'évaluer leurs effets, voire sans leur permettre d'avoir un quelconque effet.* ». Selon vous, que révèle cette succession de réformes ? Quel bilan en tirez-vous ?

¹²

https://www.lemonde.fr/education/article/2023/11/14/penurie-d-enseignants-faute-de-bilan-des-reformes-precedentes-l-annonce-d-un-deplacement-du-concours-sera-insuffisante-pour-attirer-des-candidats_6199985_1473685.html

On cherche à concilier deux tendances

- Bâtir une formation qui permette de développer des compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques, de s'initier aux méthodes de la recherche et d'avoir une première expérience pratique en classe, tous ces aspects devant s'enrichir les uns les autres. Il s'agit de former des spécialistes qui sont également des praticiens réflexifs.
- Placer à un moment donné dans cette formation, un concours de recrutement qui ait un effet vertueux et non un effet perturbateur, dans le processus de formation. Etre attentif au fait que le concours modifie la population qui suit la formation : les lauréats peuvent avoir de parcours variés.

On modifie constamment et brutalement chaque dispositif dans l'espoir de trouver la combinaison idéale. En voulant corriger un défaut, on en crée d'autres. Ce jeu façon «essai-erreur» manque totalement de méthode. Avant de se lancer dans une réforme, il faudrait d'abord évaluer le dispositif existant afin de comprendre ce qui fonctionne et comment on peut faire évoluer ce qui ne fonctionne pas. Il est également indispensable d'associer à la conception des nouveaux dispositifs, les acteurs qui devront la mettre en œuvre afin qu'ils puissent se l'approprier.

Comme nous l'avons expliqué dans nos deux notes, former les enseignants est un processus long et complexe. Pour atteindre tous les objectifs, les équipes pédagogiques devraient avoir le temps de bâtir une formation cohérente et de la faire évoluer progressivement pour l'améliorer. Au lieu de quoi, elles doivent constamment tout refaire dans un nouveau cadre qu'on leur impose et les délais sont de plus en plus courts : aucun dispositif ne peut vraiment se mettre en place et les équipes pédagogiques sont épuisées.

Pour un exemple de l'effet produit par une réforme voir [cette analyse](#) des effets de la réforme de 2021 sur les populations étudiantes en master MEEF.

11. Quel regard portez-vous sur la mastérisation et la création des Masters MEEF en 2013 ?

En 2009, la mastérisation crée un objet inédit : une formation diplômante incluant la préparation et le passage d'un concours, sans que l'une et l'autre ne soit reliée par une nécessité complète ; pour cette même raison, elle introduit une confusion pour les étudiants, les étudiantes et le public (qu'est-ce qui est nécessaire pour enseigner ?), accroît les risques de carrières hors statut, exige des étudiants une multiplicité de tâches de formation et de préparation (théoriques et pratiques) intenable en l'état.

De toutes les réformes qui ont suivi, il semble que la version de 2013 avec le concours en M1 était la moins mauvaise, tout en étant déjà extrêmement chargée. Les étudiantes et les étudiants arrivaient de licence disciplinaire, on pouvait les initier à la didactique et à la recherche en enseignement, tout en préparant le concours. La place et les épreuves du concours étaient propices à un travail disciplinaire spécifique : revenir sur les connaissances acquises en licence et voir en quoi elles pouvaient devenir intéressantes pour enseigner. En M2 étudiantes et étudiants étaient libérés du stress du concours et pouvaient se concentrer sur le stage et leur mémoire de recherche, et les aspects disciplinaires étaient plutôt traités en lien avec la didactique.

D'après les enquêtes réalisées par les ESPE, étudiantes et étudiants trouvaient le travail de mémoire difficile et chronophage mais à la fin de l'année, ils étaient contents de l'avoir fait et estimaient majoritairement y avoir appris quelque chose.

Ce dispositif présentait aussi des inconvénients

- Les mêmes enquêtes montraient que les étudiantes et les étudiants souffraient déjà de la quantité de travail, en M1 comme en M2. En M1, le triptyque disciplinaire/initiation à la didactique/initiation à la recherche, accompagné d'un premier stage d'observation était très lourd à porter. En M2, l'investissement nécessaire pour effectuer un premier exercice de la responsabilité à mi-temps laissait peu de place à l'investissement en formation. Un tiers temps aurait été préférable à un mi-temps.
- Les parcours adaptés étaient compliqués à gérer.
- Des fonctionnaires stagiaires étaient régulièrement affectés dans des INSPE où la formation dans leur discipline n'était pas proposée.

12. Quel bilan tirez-vous de la création des Inspé ? Dans votre note, vous soulignez les complexités administratives et les difficultés d'organisation auxquelles les Inspé font face. Pourriez-vous expliciter votre point de vue ? Vous écrivez notamment qu'un nombre important d'acteurs est impliqué (acteurs académiques, rectorats, universités...) dans le fonctionnement des Inspé. Quel type de gouvernance vous paraîtrait la plus adaptée aux Inspé ? Seriez-vous favorables à une forme d'autonomie des Inspé au sein de l'université ?

Le fonctionnement des INSPE varie selon les académies. Par exemple, dans l'académie de Paris, les étudiants sont inscrits dans une université dans laquelle ils suivent une partie de la formation (disciplinaire) tandis que les enseignements didactiques et pédagogiques se déroulent à l'INSPE. Dans l'académie de Versailles, l'INSPE ne dispose pas de locaux. Les étudiants sont donc intégralement formés dans l'université dans laquelle ils sont inscrits (6 universités). Mais l'INSPE est intégré à CY-Université qui reçoit tous les financements.

Le Rectorat est un autre acteur, responsable du financement et du détachement des enseignants du secondaire qui interviennent dans la formation (Formateurs académiques, temps partagés). Cette organisation protéiforme n'est pas sans causer de nombreuses lourdeurs administratives.

L'INSPE ne doit pas être une zone fermée au sein de l'université, mais au contraire travailler en commun avec les multiples composantes concernées. Cette coopération ne se faisant pas spontanément, il est nécessaire de l'institutionnaliser et de l'organiser. Un tel modèle existe à Montpellier où l'INSPE est une composante d'une des quatre universités de l'académie. Avec très peu de locaux, très peu de personnel, elle coordonne et fédère l'action des toutes les composantes partenaires de la formation des enseignants et celle du Rectorat.

13. Dans un récent communiqué de presse relatif à la réforme à venir¹³, vous semblez assez critique du parcours de formation initiale actuel : « *D'une part, le nombre de candidats et candidates aux concours de recrutement est chaque année plus bas ; d'autre part, la formation mise en œuvre depuis 2021 est source de désarroi et d'épuisement chez les étudiants et étudiantes, du fait d'enjeux difficilement compatibles* ». Pourriez-vous nous en dire davantage sur les dysfonctionnements du système actuel que vous identifiez ?

¹³ <https://societes-savantes.fr/les-nouvelles-ecoles-normales-en-26-questions-pratiques-et-encore-sans-reponse/>

En M1, étudiantes et étudiants suivent une formation qui oscille entre préparation au métier et préparation au concours. Ces deux dimensions peuvent paraître convergentes mais il n'en est rien : les exigences du concours relèvent souvent de situations "exemplaires" pour répondre aux injonctions de l'institution ; elles ne rejoignent que rarement les réalités du terrain. Les étudiants suivent six semaines de stage d'observation et de pratique accompagnée. Ils ont souvent du mal à mettre en relation les apports théoriques qui visent à les armer pour toute leur carrière professionnelle et les "recettes" qu'ils collectent ou essaient de construire pour enseigner. Ils commencent également leur mémoire.

En M2, on leur impose de mener de front deux objectifs inconciliables :

- la préparation du concours (qui nécessite un entraînement intensif et génère beaucoup de stress) ;
- la validation d'un master comprenant des cours, une première expérience d'enseignement et la rédaction d'un mémoire (qui demande une réflexion posée et donc un minimum de sérénité).

Ils ne parviennent pas à tout mener de front. Le mémoire de recherche est la première victime de cette organisation. Les étudiants ont une initiation à la recherche en M1 et ils doivent soutenir avant la fin du M2. Ils doivent connaître la classe dans laquelle ils sont en stage pour pouvoir définir précisément leur problématique de recherche. Certains soutiennent dès janvier, pour être libérés pour préparer le concours. Le temps consacré au mémoire est donc très court, bien trop court pour permettre le développement d'une réflexion personnelle or la recherche est indispensable dans la formation des enseignants et le mémoire est précisément la principale activité d'initiation à la recherche menée par les étudiants et étudiantes des Masters MEEF.

14. Un certain nombre de jeunes lauréats du concours considèrent être trop mal/peu préparés aux spécificités du métier de professeur. Selon vous, l'équilibre entre la dimension disciplinaire et la dimension professionnalisante est-il actuellement satisfaisant ? Que pensez-vous des dispositifs de préprofessionnalisation proposés actuellement aux étudiants ?

L'équilibre sous-entend une répartition des heures mais aussi une articulation des contenus. Les heures sont notifiées dans les documents de cadrage mais pas l'articulation. Or, on ne peut être un bon professionnel de l'enseignement sans de solides connaissances disciplinaires et didactiques, tout cela complété par des connaissances pédagogiques. Donc cet équilibre doit aussi être présent en formation.

L'équilibre des heures est assez variable d'un INSPE à l'autre. La présence du concours permet de conserver un minimum d'enseignements disciplinaires. L'articulation est plus difficile à réaliser. Il faut que les équipes pédagogiques aient le temps d'échanger, ce n'est pas toujours facile pour des raisons variées : cultures différentes, composantes différentes, éventuellement géographiquement éloignées et nécessité de travailler constamment aux nouvelles maquettes dans la précipitation. Quant aux enseignantes et enseignants du secondaire détachés dans le supérieur, ils n'ont ni le temps de se former à la recherche pour aligner leurs connaissances avec celles des enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs, ni le temps indispensable de concertation qu'il leur faudrait pour échanger avec les équipes universitaires. Chacun reste donc souvent dans "son monde".

Par ailleurs, les tutrices et tuteurs de terrain ne sont que rarement formés à ce métier d'accompagnement. Leur discours n'est pas toujours compatible avec les discours universitaires.

Les formations disciplinaires, didactiques et pédagogiques se complètent, se nourrissent de ce qui est fait en stage : un cours de didactique mobilise bien plus les étudiantes et les étudiants s'il s'appuie sur leurs pratiques dans la classe, on peut en dire autant du mémoire, qui se fait sur la base de recueils de données dans la classe. Même si les connaissances apportées pendant les cours disciplinaires ne sont pas directement celles qui seront enseignées en classe, elles permettent de mieux appréhender les

Collège des Sociétés Savantes Académiques de France

C/o Ecole Normale Supérieure de Rennes, 11 Avenue Robert Schumann, F-35170 Bruz, France

Association loi 1901, RNA W353021707, SIREN 902386077

web: <https://societes-savantes.fr>

savoirs à enseigner et de faire des choix didactiques pertinents, de comprendre les difficultés des élèves et d'y répondre.

Le dispositif de préprofessionnalisation "AED" était pavé de bonnes intentions, mais suivant la façon dont il a été mis en œuvre (conflit d'emplois du temps, distance entre le lieu d'exercice en établissement et l'université) il a pu devenir un frein pour les études et écarter définitivement ces étudiants du métier d'enseignant. Il a été inégalement appliqué : dans certaines académies, où on a confondu les étudiants en formation avec des moyens d'enseignement, les étudiants qui ont pu tenir jusqu'à la fin étaient bien formés mais ils étaient beaucoup moins nombreux que ceux initialement engagés dans le dispositif. De tels dispositifs devraient être plus cadré au niveau national, pour protéger les étudiants qui s'y engagent.

Il est aussi regrettable que ces dispositifs n'aient pas été accessibles aux étudiants qui préparent l'agrégation.

15. Votre note détaille les difficultés liées à l'organisation des stages en Master MEEF et le manque de tuteurs pour encadrer les étudiants. Pourriez-vous nous en dire davantage sur les failles du volet professionnalisant du Master MEEF ? Comment y remédier ?

La dimension professionnalisante est aussi assurée par la pratique des stages, or, sur ce point, les INSPE ou les inspecteurs doivent solliciter des collègues tuteurs déjà surchargés de tâches et ridiculement rémunérés pour leur investissement dans la formation des futurs collègues.

Pour les tuteurs et tutrices, la situation devient chaque année plus complexe à cause de la multiplication des types de stagiaires. A chaque réforme, apparaissent de nouvelles catégories de stagiaires qui doivent être encadrés de manière différente. Mais les stagiaires du dispositif précédent ne disparaissent pas immédiatement : les redoublements, renouvellements et une multitude de situations particulières font que l'on trouve des stagiaires de l'ancien dispositif au moins pendant les deux années qui suivent la mise en place d'une réforme. Par ailleurs, ces tuteurs et tutrices ne bénéficient que très rarement d'une formation spécifique pour accompagner les stagiaires.

La réforme prévoit d'affecter à la formation des futurs enseignants "des enseignants aguerris". Or, comme nous l'avons déjà dit, ceux-ci n'ont que rarement le temps de se former et par ailleurs, on manque cruellement d'enseignants. Ils devraient pourtant être certifiés (CAFFA) et bénéficier d'une rémunération adéquate pour valoriser ces compétences. Alors pourquoi sortir encore un peu plus d'enseignants de leurs classes quand de nombreux docteurs seraient disponibles pour enseigner à l'université ? On est très loin d'avoir des didacticiens dans toutes les disciplines à l'université et dans tous les INSPE pour former les enseignants. C'est donc une option sérieuse et réaliste à considérer.

16. Dans votre communiqué de presse, vous regrettez que la réforme envisagée se fasse « à marche forcée et précipitée ». Au-delà du calendrier, que pensez-vous du parcours de formation initiale envisagé ? Identifiez-vous des difficultés au repositionnement du concours à bac+3 ? En corollaire, quel parcours de formation initiale vous semblerait le plus adéquat ?

Il nous manque tout un pan de cette formation initiale puisqu'à ce jour nous n'avons pas d'information précise sur les masters qui accueilleront les lauréates et lauréats.

Si un pré-recrutement est fait niveau licence, il faut conserver au moins 2 années de master avec des enseignements disciplinaires/didactiques, des analyses de séances et de la recherche. Comme nous l'avons expliqué dans notre propos liminaire, la recherche permet aux enseignants d'être capable de prendre du recul et d'analyser leurs pratiques de classe, de rester informé des avancées de la recherche dans la discipline enseignée et dans sa didactique, afin d'agir de manière plus efficace en classe ; d'être informé des avancées pédagogiques (par exemple pour inclure les élèves à besoins spécifiques ou en difficulté, savoir différencier et ajuster son enseignement pour mieux s'adapter et faire progresser tous les élèves).

La licence ne garantit pas un socle disciplinaire et didactique (ce qui semble d'ailleurs absent des préoccupations de la réforme). Dans certains cas, il n'y a même pas de licence correspondant à la formation (disciplines bivalentes ou trivalentes, disciplines du lycée professionnel).

Par exemple, en physique-chimie, on peut réussir le concours après une licence de physique ou une licence de chimie. Pendant le master il faudra que les étudiants se renforcent dans leur valence la plus faible (si on leur laisse le choix, ils auront tendance à renforcer leur valence la plus solide) Comment faire si les effectifs sont trop bas ? Comment ouvrir un parcours pour 3 ou 4 personnes ? Si on ne forme pas les étudiants pour mener des travaux pratiques (TP), que risquent les élèves ?

Dans d'autres disciplines, telle l'histoire et la géographie, les programmes du concours paraissent tellement larges que les universités risquent de considérer la possession d'une licence généraliste comme suffisante pour passer le CAPES, sans organiser de véritable formation aux épreuves et aux attendus du concours.

Pour les disciplines rares, il faudra veiller à un maillage raisonnable du territoire en licence et en master : en ces temps de restriction budgétaire, les universités ne peuvent se permettre d'ouvrir des parcours pour 3 ou 4 étudiants. Si on laisse les choses se faire naturellement, des formations à certaines disciplines pourraient disparaître et renforcer encore les inégalités territoriales.

Le problème se pose aussi, dans toutes les disciplines, aux petites universités : comment pourront-elles ouvrir des préparations au concours dans leurs licences sans aide financière de l'État ? Les étudiants ne pourront plus préparer le concours sur ces sites éloignés, auront-ils le moyen de partir étudier ailleurs ? Le but de cette réforme était de capter un vivier plus large mais, faute de soutien financier, l'effet obtenu pourrait être l'inverse.

Il faudra veiller à affecter les étudiants dans une INSPE (ou ENSP) qui propose le parcours de formation correspondant à leur discipline. Cette recommandation semble élémentaire mais, lors de la réforme de 2013, cette situation paradoxale se présentait chaque année pour de nombreux fonctionnaires-stagiaires.

Enfin, la possibilité d'affecter lauréates et lauréats du concours dans une autre académie que celle où ils ont passé le concours est prévue. Ces étudiants devront alors quitter leur famille, ce qui ne manquera pas de poser des problèmes financiers : n'étant pas stagiaires, ils ne percevront qu'une gratification de 900€, ce qui sera insuffisant pour s'installer dans les académies de Versailles ou de Créteil, par exemple.

Formation continue des enseignants

L'enseignement est, comme beaucoup d'art, un art d'exécution, en clair, c'est un métier et aucun titulaire d'un master MEEF/ lauréat du CAPES ne peut considérer être formé une fois pour toutes à toutes les dimensions de sa pratique à venir ; la dimension d'apprentissage par la pratique, l'expérience tout au long d'une carrière est donc fondamentale. Pour que cet apprentissage puisse être correctement

Collège des Sociétés Savantes Académiques de France

C/o Ecole Normale Supérieure de Rennes, 11 Avenue Robert Schumann, F-35170 Bruz, France

Association loi 1901, RNA W353021707, SIREN 902386077

web: <https://societes-savantes.fr>

mené, il est nécessaire que, à la suite d'une formation initiale des plus solides sur les plans disciplinaire, didactique et de la recherche, soit mise en place une vraie formation continue.

17. Quel regard portez-vous sur l'écosystème de la formation continue des enseignants du second degré ?

Actuellement la formation continue des enseignants du second degré est indigente et souvent inadaptée.

L'écosystème de la formation continue est confus et comme souvent, les réalités du terrain ne sont pas prises en compte.

- Les EAFC bâtissent leur offre de formation a priori, sans tenir compte des besoins des enseignants ni des acteurs disponibles sur le terrain. C'est ainsi que certains des acteurs universitaires leur échappent complètement alors qu'ils peuvent apporter beaucoup en formation continue (les INSPE sont des acteurs universitaires de formation continue mais ne sont pas les seuls).
- Les universitaires qui souhaitent intervenir en formation continue doivent le faire en sus de leur service dû à l'université. Cette absence d'organisation et de dialogue entre le MEN et les universités (MESR) rend une fois de plus l'exploitation des ressources inadaptée.

L'élaboration du PAF manque de transparence : qui choisit les formations proposées aux enseignants? Suivant quels critères? Il est également nécessaire de simplifier les procédures.

- Pour le dépôt d'une offre : pour déposer une offre de formation continue, il faut passer par une interface (Gaïa ou Sofia) peu agile, d'usage contre-intuitif, et incompatible avec les logiciels de traitement de texte usuels. De plus, l'appel d'offres correspondant est mal diffusé dans les universités.
- Pour accéder à l'offre : pour les enseignants qui veulent se former il est très difficile d'identifier dans le PAF les formations disciplinaires. Une fois la formation identifiée, ils ont plusieurs obstacles administratifs à surmonter pour s'y inscrire et y assister. Par ailleurs, la nouvelle politique d'organisation des formations en dehors du temps de travail habituel des enseignants a mis un coup d'arrêt à l'accès aux formations pour de nombreux professeurs.

18. Une enquête Talis de 2018 indiquait que les enseignants se forment moins en France que dans les autres pays européens, ce que vous rappelez dans votre note. Comment l'expliquez-vous ? L'enquête montrait également un problème d'adéquation entre les attentes des professeurs et les formations mises à leur disposition. Comment y remédier ?

Les formations ne sont pas obligatoires (en théorie elles le sont mais pas dans la pratique) et la montée en compétences n'est pas valorisée, hormis de manière ponctuelle lors de l'entretien de carrière.

Il existe beaucoup de formations transversales courtes et de formations descendantes pour faire appliquer les réformes. Elles consomment les moyens de la formation continue mais relèvent plus de l'information institutionnelle que de la formation.

Il y a également peu de formateurs formés. Les CAFFA qui sont généralement requis pour devenir formateur ne sont que rarement encadrés par des universitaires, qui sont à même d'accompagner la réflexion et de guider candidates et candidats pour qu'ils s'approprient les recherches récentes dans leur discipline, en didactique et en pédagogie.

Pour améliorer l'adéquation entre les attentes des professeurs et les formations mises à disposition, il faut que les professeurs puissent faire part de leurs difficultés sans redouter les conséquences sur leur carrière. Ceci ne peut se faire si la personne à qui les enseignants font remonter leurs besoins est aussi celle qui les évalue.

Il faut que les équipes qui accompagnent les enseignants au cours de leur formation soient stables, prennent le temps de les voir dans leur classe, et de discuter de leurs difficultés. C'est ainsi que les besoins émergent. Cela nécessite que les équipes qui accompagnent incluent des chercheurs, capables de repérer comment aider les enseignants face aux difficultés qu'ils évoquent, de s'adapter aux différentes situations dans les différentes classes.

Les *Lesson Studies*, qui ont inspiré le travail de constellations initié dans le *Plan Mathématiques* issu du rapport Villani-Torossian, sont un très bon exemple.

19. Comment pourrait-on améliorer l'attractivité de la formation continue, notamment auprès des enseignants qui n'ont plus de rendez-vous de carrière en perspective et qui ne souhaitent pas nécessairement devenir cadres ? Dans votre note, vous plaidez en faveur d'un renforcement de la formation continue, quels dispositifs pourraient être de nature à améliorer la formation continue ? Cela passe-t-il par la valorisation de la formation dans la carrière (certifications, validation des acquis, etc.) ? Identifiez-vous d'autres solutions ?

Au niveau institutionnel, la formation doit être pensée sur le long terme, avec des équipes de formateurs stables et incluant des chercheurs qui prennent le temps voir les enseignants à l'œuvre dans leur classe, et de discuter de leurs difficultés.

- Si possible, prévoir des formations par bassin mais en essayant de les prévoir suffisamment à l'avance pour que les formateurs puissent s'organiser.
- Une partie de la formation peut se faire entre pairs (visites croisées, collègue agrégé ou docteur, modèles des labomath) éventuellement accompagné par des chercheurs ou une équipe pluridisciplinaire.

Un autre type de formation à retenir est la préparation à l'agrégation interne : ces formations sont menées par les universitaires et sont particulièrement appréciées des enseignants qui montent en compétence dans leur discipline.

La formation continue doit être réalisée en présentiel pour favoriser les échanges informels et la cohésion de groupe. Les formations à distance ne semblent pas être en mesure de répondre aux besoins des enseignants et leur efficacité n'a jamais été mesurée par des études sérieuses.

Faciliter les décharges des enseignants qui veulent s'engager dans un master de didactique ou une thèse, serait également un levier pour développer la formation continue.

Des dispositifs performants de formation existent mais sont sous-exploités : il s'agit notamment des IREM ou des LéA. Ce sont des dispositifs qui facilitent et formalisent les relations entre enseignants et chercheurs pour étudier et apporter des solutions à des problèmes didactiques et pédagogiques.

- Les IREM sont conventionnés avec la DGESCO et la DGESIP. Au sein des IREM, des groupes de travail réunissant des enseignants, des chercheurs en mathématiques et des chercheurs en didactique des mathématiques, s'attachent à une problématique d'enseignement, prennent connaissance des travaux de recherche sur cette problématique, testent des hypothèses avec des questionnaires, élaborent des dispositifs d'enseignement qui sont testés à plusieurs reprises et publient dans les revues d'interface. Ils peuvent aussi proposer des formations au PAF. Les enseignants qui s'engagent dans un groupe montent en compétence. Dans de nombreuses académies, les IREM se transforment en IRES ou IREMI (avec le S de sciences ou le I d'informatique) Le modèle semble faire école sur le terrain, mais les IREM sont en difficulté : ils manquent d'heures universitaires pour rémunérer les enseignants chercheurs, d'heures pour les enseignants de l'éducation nationale, de moyens pour les colloque ... Ils ne sont pas identifiés par les EAFC comme lieux de formation continue.
- Les Lieux d'Éducation Associés (LéA) à l'Institut Français d'Éducation (Ifé) sont soutenus par la DGESCO mais leur nombre est très insuffisant, faute de moyens (33 LéA pour toute la France). Ils fonctionnent globalement comme les IREM mais sans le soutien de la DGESIP aux chercheurs.
- Les CARDIE peuvent aussi jouer ce rôle de mise en relation les équipes enseignantes avec le monde de la recherche, mais leurs actions sont très inégales sur le territoire.

20. Un rapport de la Cour des Comptes^[8] relatif à la formation continue souligne que le temps de formation continue se fait souvent au détriment du temps passé devant les élèves. En septembre 2023, l'ancien ministre de l'éducation nationale Gabriel Attal devenu premier ministre a annoncé qu'aucune formation ne devrait être délivrée sur le temps de cours (face aux élèves). Qu'en pensez-vous ?

Appliquée à la lettre, cette mesure réduit la formation continue :

- les enseignants ne peuvent plus s'inscrire en formation ;
- toutes les formations sont proposées en même temps, le mercredi après midi, donc il y aura moins de formations proposées ;
- le distanciel est utilisé comme une solution alors qu'il dégrade les formations.

[Le communiqué de l'adirem](#)¹⁴ sur cette question décrit les difficultés rencontrées.

Le temps de travail des enseignants ne se limite pas à celui devant les élèves, et la formation continue ne doit pas devenir un temps de travail supplémentaire sans valorisation adéquate.

Les emplois du temps doivent être bâtis pour que la formation soit possible sans entrer en conflit avec les cours. Il est possible, par exemple, de banaliser une demi-journée par discipline (comme cela a été décidé dans l'académie de Nice en mathématiques et en français) pour que les enseignants puissent suivre une formation. Ce type de dispositif est particulièrement pertinent pour les formations à destination des enseignants d'un établissement ou d'un groupe d'établissement. Pour libérer un temps commun, il convient par ailleurs de ne pas surcharger les enseignants d'heures complémentaires et de valoriser la formation.

On peut aussi s'inspirer du dispositif qui existait avant 2013 : les stagiaires prenaient en responsabilité les classes d'un enseignant pendant 2 à 3 semaines, pendant que celui-ci partait en stage. Les stagiaires

¹⁴ <https://www.univ-irem.fr/communique-la-formation-continue-une-priorite-tres-discrete>

n'arrivaient pas en terrain inconnu car ils étaient en stage filé durant toute l'année scolaire. Attention toutefois à ne pas considérer les stagiaires comme des "moyens d'enseignement", ils doivent être avant tout en formation et accompagnés pour cela.

21. Un rapport du Sénat¹⁵ sur la formation continue des enseignants recommande de valoriser le suivi de formations au cours de la carrière en conditionnant l'accès à certains postes d'enseignement spécifiques à la validation de formations et en accélérant l'avancée dans la carrière pour le suivi de formations diplômantes. Qu'en pensez-vous ?

En effet, une des raisons du manque d'attractivité du métier est le manque de perspective d'évolution de carrière. Dans beaucoup de pays, il existe un statut de formateur.

On pourrait envisager un CAFFA plus approfondi que celui qui existe actuellement, qui donnerait droit à un statut, un salaire et une reconnaissance qui agiraient comme un levier d'attractivité. Le CAFFA actuel est trop superficiel car détaché de la discipline (les objets d'étude doivent être transversaux) et pas en lien avec la recherche. L'attendu est un mémoire professionnel alors qu'il devrait être adossé à la recherche.

Comme nous l'avons mentionné à la question 19, il faudrait faciliter les décharges des enseignants qui veulent s'engager dans un master de didactique ou une thèse. Les titulaires du master, voire du doctorat seraient alors en première position pour devenir formateurs.

22. Pensez-vous qu'il faille rendre la formation continue obligatoire pour les enseignants du 2nd degré ?

D'après la LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, article 50, la formation continue est obligatoire. Mais ce n'est pas appliqué.

Une des raisons pour lesquelles ce n'est pas appliqué, est le manque de formations proposées et la pénurie d'enseignantes et d'enseignants : ne pouvant être remplacés, ils ne sont pas systématiquement libérés pour aller en formation.

Dans un monde idéal, la formation continue est obligatoire, prévue sur le temps de travail, bien organisée et de grande qualité.

A la jonction de la formation initiale et de la formation continue, il faudrait accompagner les nouveaux enseignants avec une attention particulière.

23. Avez-vous connaissance d'exemples étrangers qui mériteraient une attention particulière en matière de recrutement, et de formation initiale et continue ?

Au Québec, le pilotage d'une partie de la formation continue est réalisé par le [Consortium Régional de Recherche en Éducation](#) (CRRE) qui lance chaque année un appel auprès des enseignants pour connaître leurs besoins/problèmes et comment ces sujets pourraient être traités en partenariat avec la recherche. Sur cette base, le ministère de l'éducation subventionne des "projets d'actions concertées"

¹⁵ La formation continue des enseignants, Sénat, février 2023

qui prennent la forme de recherches participatives et permettent d'améliorer les enseignements. La CARDIE de Bordeaux procède de la même manière. Ce type de dispositif, qui répond aux besoins des enseignants et fait appel à des chercheurs qui sont experts dans le domaine, est un modèle particulièrement pertinent.

A l'inverse, en Suède la formation se dégrade à cause d'une trop grande libéralisation

https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/09/l-ecole-suedoise-degradee-par-une-logique-de-marche-est-devenue-un-contre-modele_6140851_3232.html.

Conclusions et recommandations du collège

Prenons un temps suffisant de réflexion, pour identifier ce qui fonctionne et corriger ce qui ne fonctionne pas sans prétendre tout reconstruire.

Depuis 2010 la formation des enseignants souffre avant tout de l'instabilité institutionnelle : le recrutement, la formation et la structure en charge de la formation sont régulièrement modifiées. Aucune de ces réformes successives ne repose sur un bilan complet de la précédente, ni sur une vision partagée et ambitieuse. Bâtir une formation des enseignants cohérente et structurée, en fédérant tous les acteurs et actrices de la formations, est un exercice difficile. Il ne faut pas tout rejeter chaque fois qu'on trouve un défaut.

Veillons à la qualité de la formation en master.

Avancer la position du concours permettra peut-être d'attirer plus de candidats et de recruter plus d'enseignants mais il ne faut pas que la conséquence soit une diminution de la qualité des formations. Avec un concours en L3, le risque est grand de voir disparaître des masters la formation disciplinaire, faute de temps disponible. Pourtant, (le problème étant particulièrement aigu pour les disciplines bivalentes ou trivalentes) les connaissances des étudiants et étudiantes au sortir de la licence sont encore trop fragiles, ils manquent de recul et ne pourront s'appuyer dessus, ni pour enseigner ni pour développer des compétences professionnelles ou une réflexion didactique.

Irriguons la formation par la recherche.

Pour former des enseignants capables d'évoluer tout au long de leur carrière, de trouver des solutions à leurs difficultés, de s'adapter à l'évolution des connaissances et des publics, une formation à la recherche et par la recherche est indispensable. Pour cela, il convient de développer les outils et manuels basés sur la recherche, former les formateurs, faire faire un véritable mémoire aux étudiants et étudiantes, et de laisser la formation des enseignants dans l'université.

Développons la formation continue.

Parce que la formation initiale, quelle que soit sa qualité, ne peut pas outiller les enseignantes et les enseignants pour toute une carrière, la formation continue est absolument nécessaire. Elle doit être accessible et de qualité. Un enseignant ne devrait jamais cesser d'apprendre.

Composition de la délégation présente le 28 mai

Docteure en mathématique de l'Université de Strasbourg, agrégée, **Louise Nyssen** est Maître de Conférences en mathématiques à la faculté des Sciences de l'université de Montpellier. Elle est directrice adjointe de l'INSPE de l'académie de Montpellier depuis 2014, directrice de l'IREM de Montpellier et engagée dans la formation initiale et continue des enseignants des enseignants de mathématiques. Au sein du Collège des Sociétés savantes, elle coordonne la commission « Enseignement Scolaire ». Ses recherches mathématiques portent sur la théorie des nombres et ses recherches en didactique sur l'enseignement de la géométrie. Elle a été vice-présidente « Enseignement » de la Société Mathématique de France.

Docteure en physique de l'Université de Nice Sophia-Antipolis et docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, agrégée, **Estelle Blanquet** est maître de conférences en didactique des sciences à l'Université de Bordeaux, INSPE de l'académie de Bordeaux. Elle forme des enseignants des premier et second degré à l'enseignement des sciences physiques et de la chimie depuis près de 25 ans. Une part importante de ses recherches porte sur l'appropriation de la démarche scientifique par les élèves et leurs enseignants. Elle est présidente de la commission enseignement de la Société Française de Physique.

Docteur en histoire et civilisations (EHESS), ancien membre de l'École Française de Rome, agrégé, **Sylvain Janniard** est maître de conférences en histoire romaine à l'Université de Tours. Ses travaux portent sur la guerre, ses techniques, sa mise en récit dans l'Antiquité romaine. Il est investi dans la préparation des concours de recrutement de l'enseignement secondaire depuis 2006, responsable du Master MEEF en histoire-géographie dans son université, membre du conseil de l'INSPE Centre Val-de-Loire et référent pour les questions liées à la formation des enseignants au Bureau de la Société des Professeurs d'Histoire Ancienne de l'Université (SoPHAU).

Docteure de l'Université Sorbonne Nouvelle, **Pascale Manoïlov** est maître de conférences en didactique et linguistique anglaise à l'université Paris Nanterre. Elle est responsable des masters 1 MEEF 2nd degré anglais et ses recherches portent sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le secondaire. À ce titre, elle intervient comme experte à la Depp dans les évaluations nationales pour les langues vivantes et pour PISA. Elle est co-porteuse du LéADNL. Elle est également présidente de l'Association pour la Recherche en Didactique et Acquisition de l'Anglais.

Textes publiés par le Collège sur le sujet

Structuration de la formation

<https://societes-savantes.fr/wp-content/uploads/2022/10/2022-10-13-Repenser-collectivement-la-formation-initiale-des-enseignants-final-.pdf>

https://www.lemonde.fr/education/article/2023/11/14/penurie-d-enseignants-faute-de-bilan-des-reformes-precedentes-l-annonce-d-un-deplacement-du-concours-sera-insuffisante-pour-attirer-des-candidats_6199985_1473685.html

Les doctorants dans l'enseignement scolaire

https://societes-savantes.fr/wp-content/uploads/2023/05/Doctorat_enseignement-scolaire_College-Soc-acad_mai2023.pdf

Recherche et formation

<https://societes-savantes.fr/wp-content/uploads/2023/11/Propositions-a-la-mission-Exigences-de-Savoirs.pdf>

La réforme en cours

<https://societes-savantes.fr/les-nouvelles-ecoles-normales-en-26-questions-pratiques-et-encore-sans-reponse/>