

Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale  
et de la jeunesse  
madame la ministre de l'enseignement supérieur et  
de la recherche

---

# **La formation initiale des professeurs des écoles en France :** **une évolution nécessaire à l'aune des standards européens, un enjeu pour la réussite des élèves**

N° 2022-150 - septembre 2022

*Inspection générale de l'éducation,  
du sport et de la recherche*

**La formation initiale des professeurs des écoles en France :  
une évolution nécessaire à l'aune des standards européens,  
un enjeu pour la réussite des élèves**

**Septembre 2022**

**Ollivier HUNAUT  
Marie-Hélène LELOUP**

Ghislaine DESBUISSONS, Laurence LOEFFEL,  
Françoise PARILLAUD, Yves PONCELET,  
Joseph SEGARRA, Anne-Valérie SOLIGNAT,  
Anne VIBERT, Christian WASSENBERG

*Inspecteurs généraux de l'éducation,  
du sport et de la recherche*

## SOMMAIRE

<b>Synthèse .....</b>	<b>1</b>
<b>Liste des préconisations.....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Une évolution inquiétante de l’enseignement primaire en France qui invite à interroger la formation initiale des professeurs des écoles .....</b>	<b>7</b>
1.1. Les résultats des élèves français sont alarmants .....	7
1.1.1. <i>Les enquêtes menées en France mettent en avant une baisse régulière des performances des élèves .....</i>	<i>7</i>
1.1.2. <i>Les enquêtes internationales auxquelles participe la France placent le pays dans les derniers rangs des pays européens.....</i>	<i>9</i>
1.2. Des enseignants qui se sentent insuffisamment préparés pour exercer leur métier .....	11
1.2.1. <i>Les professeurs des écoles français se sentent insuffisamment préparés aux enjeux de leur métier</i>	<i>11</i>
1.2.2. <i>Les professeurs des écoles français expriment des besoins de formation importants .....</i>	<i>13</i>
1.3. Un risque de manque d’enseignants du premier degré en France.....	14
1.3.1. <i>Le manque d’enseignants qualifiés dans le premier degré est un phénomène mondial qui tend à s’accroître.....</i>	<i>14</i>
1.3.2. <i>En France, le nombre de candidats aux concours de recrutement d’enseignants du premier degré reste exceptionnellement bas depuis plus de dix ans.....</i>	<i>15</i>
1.3.3. <i>L’Île-de-France est particulièrement touchée par le manque de candidats au CRPE, avec des concours académiques qui ne réussissent plus à pourvoir tous les postes ouverts depuis 2013 .....</i>	<i>16</i>
1.3.4. <i>Un nombre important de lauréats du CRPE n’ont pas suivi de formation initiale spécifique pour devenir professeurs des écoles.....</i>	<i>18</i>
1.4. Conclusion .....	19
<b>2. Un regard sur cinq pays européens qui permet une mise en perspective de la formation initiale des professeurs des écoles en France.....</b>	<b>19</b>
2.1. Un choix de pays où mener les observations s’appuyant en grande partie sur les résultats des élèves aux évaluations internationales .....	19
2.2. Une constante des pays où la mission s’est rendue : un parcours de formation initiale des professeurs des écoles commençant immédiatement après les études secondaires et structuré sur 4 ou 5 années .....	20
2.3. Un continuum de formation initiale en cinq ans qui permet d’assurer l’acquisition d’un large pan des connaissances et compétences nécessaires pour devenir un professeur des écoles efficace	21
2.4. Une formation en quatre ou cinq ans qui offre aux étudiants l’opportunité de contacts longs et réguliers avec les écoles et les classes .....	23
2.5. Un parcours long qui n’est généralement pas un parcours unique .....	26
2.6. Une question très française : « Que vont faire les étudiants ayant suivi un cursus MEEF de cinq ans ne souhaitant plus être PE ou ne réussissant pas le concours ? ».....	28
2.7. Une formation des professeurs des écoles dont l’organisation et les contenus peuvent être contrôlés.....	30

2.7.1.	<i>Une formation des professeurs des écoles dont l'organisation générale peut être pilotée au niveau national</i>	30
2.7.2.	<i>Une formation initiale des professeurs des écoles qui peut être évaluée régulièrement</i>	31
2.8.	La question de la maîtrise des fondamentaux par les étudiants suivant une formation pour devenir professeurs des écoles se pose différemment selon les pays	32
2.8.1.	<i>Un recrutement au niveau baccalauréat plus ou moins sélectif</i>	32
2.8.2.	<i>Une vérification des prérequis par des tests en début de formation initiale</i>	34
2.9.	La place de la recherche dans les établissements chargés de former les professeurs des écoles	35
2.9.1.	<i>La production d'un ou plusieurs mémoires est exigée pendant la formation initiale</i>	36
2.9.2.	<i>Une poursuite d'études pour faire de la recherche variable selon les pays</i>	36
<b>3.</b>	<b>Recommandations de la mission</b>	<b>37</b>
3.1.	Une priorité : mettre en place un parcours de formation initiale des professeurs des écoles en cinq ans structuré en un seul bloc	37
3.1.1.	<i>Dans quelles structures mettre en place une formation pour les professeurs des écoles à l'issue du baccalauréat ?</i>	37
3.1.2.	<i>Quelles évolutions pour le statut des INSPÉ ?</i>	38
3.1.3.	<i>Quelle structure pour une formation en cinq ans ?</i>	38
3.1.4.	<i>Quel cadrage national pour la formation mise en place ?</i>	38
3.1.5.	<i>Un cursus en cinq ans ne risque-t-il pas d'être socialement discriminant ?</i>	39
3.1.6.	<i>Quelles évolutions pour le CRPE ?</i>	39
3.1.7.	<i>Quelle place pour les stages dans ce cursus en cinq ans ?</i>	41
3.1.8.	<i>Que devient l'actuel master MEEF dans le cadre de l'ouverture d'un cursus en cinq ans ?</i>	41
3.1.9.	<i>Comment assurer l'adéquation entre les besoins en professeurs des écoles et le nombre d'étudiants formés ?</i>	42
3.1.10.	<i>Comment vont faire les INSPÉ pour pouvoir accueillir les étudiants supplémentaires ?</i>	42
3.1.11.	<i>Un parcours long permettra-t-il de renforcer les échanges internationaux ?</i>	42
3.1.12.	<i>Quelle articulation entre ce nouveau parcours et les licences PPPE mises en place à partir de la rentrée 2021 ?</i>	42
3.1.13.	<i>Combien de places ouvrir dans le cadre d'un cursus en cinq ans ?</i>	43
3.2.	Une seconde recommandation : renforcer la place de la recherche au sein des INSPÉ	43
3.2.1.	<i>Renforcer la place de la recherche dans les INSPÉ via les ressources humaines</i>	43
3.2.2.	<i>Renforcer la place de la recherche dans les INSPÉ en finançant des thèses de doctorat d'étudiants en INSPÉ</i>	44
3.3.	Conclusion	44
	<b>Annexes</b>	<b>47</b>

## SYNTHÈSE

Le programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche prévoit, pour l'année scolaire 2021-2022, dans le cadre des missions sur les ressources humaines au sein du chapitre sur les études thématiques et prospectives, une mission ayant pour thème « *la formation initiale et continue des professeurs des écoles : des parcours préparatoires ou préprofessionnalisants aux deux premières années d'entrée dans le métier* ».

La mission a transmis, en janvier et en juillet, deux notes<sup>1</sup> portant spécifiquement sur la mise en place en 2021-2022 de parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) et en juin, une troisième note<sup>2</sup> traitant, quant à elle, de la réforme de la formation initiale des professeurs des écoles annoncée dans la loi pour une école de la confiance promulguée en 2019<sup>3</sup>.

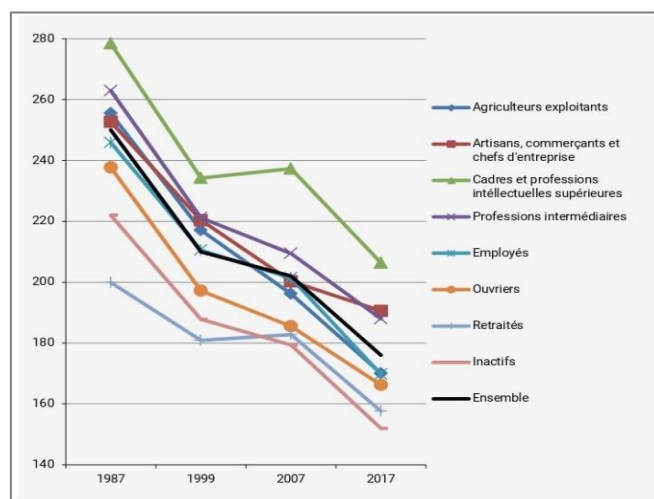
Cette quatrième et dernière note a un double objectif. Le premier objectif est d'alerter sur des difficultés actuellement rencontrées dans le premier degré, difficultés qui, pour la mission, ressortissent, en partie au moins, à des insuffisances de la formation initiale des professeurs des écoles. En référence à ce constat, le second objectif est de proposer une réforme de cette formation initiale en s'appuyant sur les pratiques de pays de l'Union européenne, choisis pour leur comparabilité avec la France et dont les élèves ont de bons résultats aux évaluations internationales.

Dans la première partie, la mission met en exergue trois points d'inquiétude particulièrement alarmants pour l'évolution de la qualité de l'enseignement primaire en France.

Le premier point concerne l'évolution des résultats des élèves aux différentes évaluations menées en France, qu'il s'agisse des évaluations nationales ou internationales.

Les évaluations nationales mettent en lumière une dégradation importante ces dernières décennies des compétences des élèves dans des champs comme l'orthographe ou le calcul, illustrée, par exemple, par la figure ci-dessous.

**Figure n° 4 : Scores moyens en calcul lors de l'enquête « Lire, écrire, compter » selon l'origine sociale des élèves**



Source : MENJ-DEPP : enquête « Lire, écrire, compter »<sup>4</sup>

<sup>1</sup> IGÉSR (décembre 2021), La mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) à la rentrée 2021, rapport n° 2021-234, et IGÉSR (juillet 2022), La première année de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), rapport n° 2022-121.

<sup>2</sup> IGÉSR (juin 2022). La mise en place de la réforme de la formation initiale et du nouveau concours de recrutement des professeurs des écoles. Rapport n° 2022-098.

<sup>3</sup> Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

<sup>4</sup> DEPP (2019). L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017), Note d'information n° 08.

Les résultats des élèves français aux évaluations internationales, comme TIMSS en mathématiques et en sciences ou PIRLS sur la compréhension de l'écrit, sont le plus souvent en-deçà de ceux des élèves des autres pays de l'Union européenne. Par exemple, le score moyen à l'enquête PIRLS, qui mesure les performances des élèves en compréhension de l'écrit, est passé de 525 en 2001 à 511 en 2016 alors que le score moyen de l'Union européenne est passé de 534 à 540 pendant la même période. Le graphique ci-dessous, présentant les scores moyens des pays de l'Union européenne en mathématiques à l'enquête TIMSS 2019, illustre bien la gravité de la situation française.

**Figure n° 9 : Répartition des performances des pays de l'Union européenne en mathématiques à l'enquête TIMSS 2019**



Source : IEA / MENIS-DEPP : enquête TIMSS-2019<sup>5</sup>

Le deuxième point concerne le regard que portent les professeurs des écoles sur leur formation initiale et sur leur préparation à exercer efficacement leur métier. L'année 2018 a marqué la première participation de la France à l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS. Conduite sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), cette étude internationale a permis d'interroger des professeurs des écoles et des directeurs d'école sur leurs conditions de travail et leur environnement d'apprentissage. Il a, par exemple, été demandé aux professeurs des écoles comment ils se sont sentis préparés à la mise en pratique de leur enseignement dans toutes les matières qu'ils ont à enseigner. Seuls 34 % des enseignants français ont dit s'être sentis « bien préparés » ou « très bien préparés », alors que dans les autres pays de l'Union européenne où l'enquête a été menée, ils sont entre 65 % et 85 % à exprimer cet avis. La même question leur a été posée concernant la gestion de la classe et du comportement des élèves ; 15 % des enseignants français ont dit s'être sentis « bien préparés » ou « très bien préparés », alors que dans les autres pays de l'Union européenne, ils sont entre 41 % et 65 % à donner ces réponses.

Le troisième point concerne le recrutement des professeurs des écoles. Au-delà de la situation complexe rencontrée en 2022, avec une conjoncture difficile liée au décalage du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) d'une année entraînant l'absence d'une cohorte spécifique, puisque les étudiants actuellement en seconde année de master ont pu passer le concours l'année précédente, certaines académies rencontrent des difficultés importantes de recrutement depuis une dizaine d'années. Ces difficultés concernent tout particulièrement les académies d'Île-de-France, de Guyane et de Mayotte et, dans une moindre mesure, des académies comme Amiens, Dijon ou Reims. En 2022, 9 des 31 académies<sup>6</sup> n'ont pas pourvu l'intégralité des postes qui étaient proposés au CRPE.

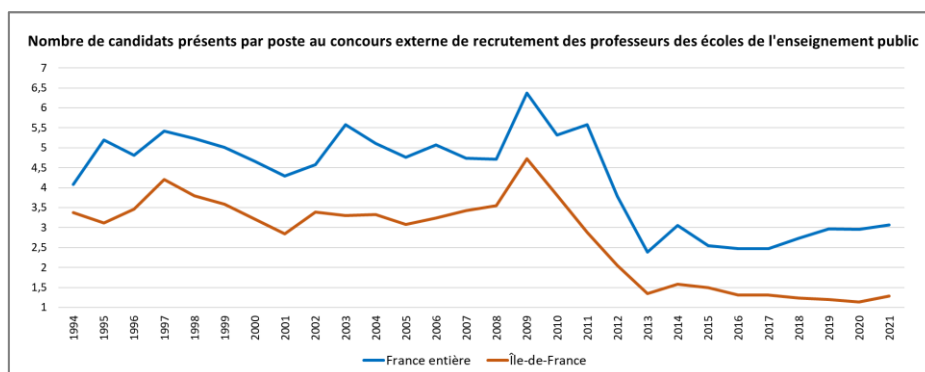
Le nombre de candidats par poste ouvert au CRPE a connu une forte baisse entre 2010 et 2013, cette baisse s'expliquant, d'une part, par une diminution du nombre de postes ouverts au CRPE entre 2008 et 2011 et,

<sup>5</sup> DEPP (2020). TIMSS 2019 : Évaluation internationale des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences : les résultats de la France toujours en retrait. Note d'information n° 46.

<sup>6</sup> Les neuf académies concernées sont Amiens, Besançon, Créteil, Dijon, Grenoble, Guyane, Nice, Paris et Versailles.

d'autre part, par une augmentation du niveau de diplôme requis pour passer le concours avec la réforme dite de la « masterisation » en 2011. Contrairement à ce qui s'était passé lors des élévations de niveau de diplôme requis précédentes, le CRPE n'a pas retrouvé, au cours des années suivantes, le niveau d'attractivité qu'il avait précédemment, comme l'illustre le graphique ci-après.

Figure n° 17



Source : ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DEPP

Face à ces constats, la mission a décidé de se déplacer à l'étranger pour s'enquérir des modalités de formation initiale des professeurs des écoles dans différents pays de l'Union européenne et des solutions mises en œuvre pour l'améliorer. Partant du principe que disposer d'enseignants bien formés conduit à une amélioration de la qualité de l'enseignement et donc des performances des élèves, la mission a sélectionné les pays à visiter en s'appuyant sur trois critères : les résultats des élèves aux évaluations internationales, les progrès réalisés par le pays aux évaluations internationales ces vingt dernières années et la taille des pays en termes de population, pour des raisons de transférabilité des pratiques à un pays comme la France, de près de 70 millions d'habitants. Les pays retenus ont été : l'Allemagne, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas et le Portugal.

Dans la deuxième partie de cette note, la mission rend compte des points saillants de ses observations lors des déplacements à l'étranger. Ils concernent notamment :

- l'organisation générale des différents parcours de formation permettant de devenir professeur des écoles ;
- les enseignements délivrés dans ces parcours et la place des stages en école primaire au sein de ces parcours ;
- le pilotage national de ces formations (maquette des formations, effectifs d'étudiants accueillis, contrôle externe des formations mises en place) ;
- les conditions d'accès à ces formations (notamment en termes de maîtrise minimale des fondamentaux) ;
- les modalités de recrutement des professeurs des écoles à l'issue des formations ;
- la place de la recherche dans ces formations.

Dans la troisième partie de la note, la mission développe la recommandation principale de ce rapport à savoir la mise en place d'un parcours de formation initiale des professeurs des écoles en cinq ans démarrant immédiatement après le baccalauréat comme cela existe dans tous les pays qu'elle a visités. Elle préconise de proposer ce parcours au sein des INSPÉ sous la forme d'une licence suivie d'un master uniquement accessible aux étudiants ayant préparé la licence. Cette création ne devrait pas avoir d'incidence sur l'actuel master MEEF mention premier degré, qui a vocation à continuer d'accueillir des étudiants faisant le choix de devenir professeurs des écoles plus tardivement ; des cursus courts, master en deux ans, existent dans la plupart des pays, au côté des formations longues, pour permettre à des étudiants titulaires d'une licence ou à des personnes en reconversion de devenir professeurs des écoles.

Dans le but d'harmoniser les formations dispensées dans les INSPÉ et de garantir un standard national de qualité, la mission recommande un cadrage précis pour les cinq années de formation à l'instar du cadrage existant en Italie.

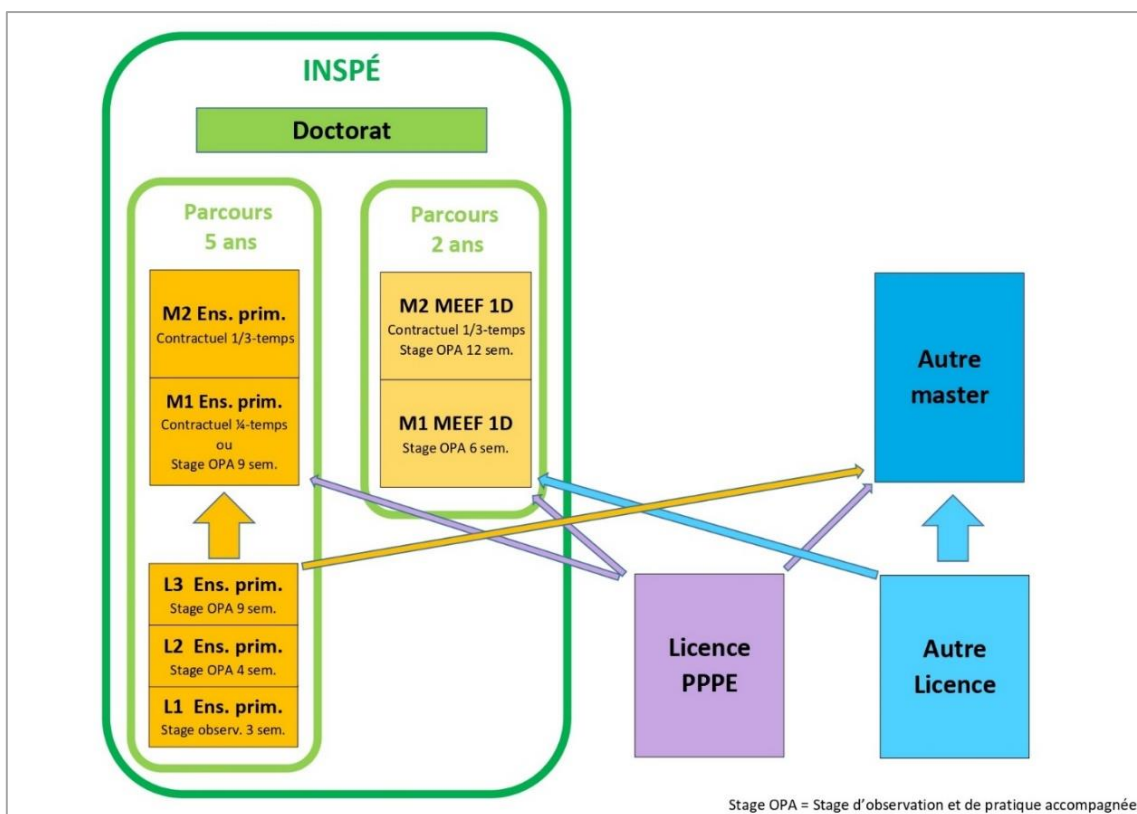
Afin de s'assurer d'une adéquation entre le nombre de professeurs des écoles formés et les besoins de la Nation, en particulier dans les académies déficitaires, il est souhaitable de calibrer les effectifs accueillis en INSPÉ, *via* des concertations entre les universités et les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, comme cela se fait notamment en Allemagne ou en Italie.

Afin de couvrir les besoins de professeurs des écoles, en particulier en région parisienne, la mission recommande de proposer, à court terme, 6 000 places dans les nouveaux cursus ouverts, dont 2 500 dans les trois académies franciliennes.

Parallèlement, la mission recommande des évolutions du CRPE sans modifier son positionnement actuel en fin de M2, en créant, en amont de ce concours, une certification permettant de s'assurer de la maîtrise des fondamentaux, par les étudiants. Cette certification pourrait être passée par les étudiants dès la première année de licence afin de vérifier qu'ils disposent effectivement des connaissances de base en français et en mathématiques nécessaires pour devenir professeurs des écoles. Elle pourrait conduire à des aménagements de la formation initiale pour les étudiants ne l'ayant pas obtenue en L1 et devant donc la repasser en L2, voire en L3. Son obtention obligatoire pour pouvoir se présenter au CRPE conduirait à une évolution des épreuves écrites du CRPE afin de les faire davantage porter sur l'exercice du métier de professeur des écoles. Cette certification pourrait également être utilisée comme critère d'accès en master MEEF (parcours de formation en deux ans).

Enfin, la mission recommande de renforcer la place de la recherche en INSPÉ, d'une part en faisant de la détention d'un doctorat un critère de recrutement pour les postes d'enseignants dans les INSPÉ et d'autre part en faisant financer des thèses, par la DGESCO ou les rectorats, sur des thématiques pour lesquelles des résultats de recherche sont souhaités ou pour l'accompagnement et le suivi d'innovations.

**Figure n° 25 : Organisation possible des différentes formations initiales pour devenir professeurs des écoles**





## Liste des préconisations

**Recommandation n° 1** : mettre en place un cursus dédié à la formation des professeurs des écoles, en cinq ans, commençant immédiatement après les études secondaires.

Ce cursus, avec un cadrage national précis, comprendra :

- une licence, avec des capacités d'accueil fixées conjointement par les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et les universités ;
- un master, ouvert aux étudiants titulaires de la licence précédente et d'une certification attestant leur acquisition des bases nécessaires en français et en mathématiques pour pouvoir enseigner dans le premier degré, pendant la préparation duquel les étudiants seront encouragés à être contractuels alternants.

**Recommandation n° 2** : renforcer la place de la recherche dans les INSPÉ.

## Introduction

Le programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche prévoit, pour l'année scolaire 2021-2022, dans le cadre des missions sur les ressources humaines au sein du chapitre sur les études thématiques et prospectives, une mission ayant pour thème « *la formation initiale et continue des professeurs des écoles : des parcours préparatoires ou préprofessionnalisants aux deux premières années d'entrée dans le métier* ».

La mission a transmis depuis janvier trois notes :

- une première note portant spécifiquement sur la mise en place de parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE)<sup>7</sup> ;
- une deuxième note traitant de la réforme de la formation initiale des professeurs des écoles annoncée dans la loi pour une école de la confiance promulguée en 2019<sup>8</sup> ;
- une troisième note faisant le bilan d'un an de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles<sup>9</sup>.

Dans cette quatrième note, la mission a souhaité interroger en profondeur la formation initiale des professeurs des écoles en France.

Les enjeux liés à la formation des enseignants sont en effet fondamentaux pour notre pays. Ils ressortissent de la nécessité de rendre l'École plus efficace d'une part, plus juste d'autre part. Ces deux préoccupations, intimement liées, ont conduit la mission à entamer une réflexion prospective sur ce que pourrait être une formation initiale « idéale » des enseignants du premier degré, en partant de l'hypothèse suivante : si les résultats des élèves de l'école primaire aux évaluations internationales dans des pays voisins comparables sont meilleurs que ceux des élèves français, peut-être la qualité de l'enseignement dispensé y est-elle supérieure et, donc, peut-être la formation initiale des enseignants du premier degré y est-elle plus efficace.

La mission a ainsi choisi de conduire des investigations dans cinq pays de l'Union européenne sélectionnés à partir de critères liés à la taille de la population et aux résultats des élèves d'écoles primaires de ces pays aux évaluations internationales. Les pays retenus sont les suivants : l'Allemagne, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas et le Portugal.

Les visites se sont déroulées dans la dernière période du calendrier scolaire de l'année 2021-2022. Les conseillers de coopération éducative et les conseillers culturels se sont largement investis pour organiser les déplacements de la mission et accompagner les inspecteurs généraux dans leurs visites<sup>10</sup>.

La question principale pour ces déplacements à l'étranger a porté sur la formation proposée à un jeune quittant le lycée et souhaitant devenir professeur dans le premier degré. Quelle formation est-il invité à suivre ? Quels enseignements lui sont-ils proposés dans le cadre de cette formation ? Quelle place relative pour le développement des connaissances disciplinaires, des connaissances de la didactique des disciplines et des pratiques pédagogiques ? Qui délivre ces enseignements ? Quelle est la part de la recherche dans cette formation ? Des stages en écoles sont-ils proposés ? Quelle validation de la formation ?

La mission s'est également intéressée au recrutement des professeurs des écoles. Quelles sont les modalités de recrutement ? Quels critères sont pris en compte lors de ces recrutements ? Comment gère-t-on l'adéquation entre les jeunes formés et les besoins ? Que deviennent les jeunes formés qui ne trouvent pas d'école pour les recruter et comment font les écoles qui ne trouvent pas de jeunes formés à recruter ?

---

<sup>7</sup> IGÉSR (décembre 2021). La mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) à la rentrée 2021. Rapport n° 2021-234.

<sup>8</sup> IGÉSR (juin 2022). La mise en place de la formation initiale et du nouveau concours de recrutement des professeurs des écoles. Rapport n° 2022-098.

<sup>9</sup> IGÉSR (juillet 2022). La première année de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles. Rapport n° 2022-121.

<sup>10</sup> La liste des personnes impliquées dans l'organisation des déplacements et des personnes rencontrées dans les différents pays se trouve en annexe 2.

La présente note s'organise en trois parties.

Dans la première partie sont évoquées les motivations de la mission. Ses arguments en faveur d'une redéfinition de la formation initiale des enseignants du premier degré s'organisent en trois points :

- les résultats des élèves, notamment relativement aux évaluations internationales TIMSS et PIRLS ;
- le ressenti des enseignants français au regard de la formation initiale dont ils ont pu bénéficier ;
- les difficultés de recrutement des professeurs des écoles.

La seconde partie développe les observations de la mission sur la formation initiale des professeurs des écoles dans les cinq pays européens visités en mettant l'accent sur les constantes repérées.

La troisième partie présente les conclusions et recommandations de la mission.

## 1. Une évolution inquiétante de l'enseignement primaire en France qui invite à interroger la formation initiale des professeurs des écoles

### 1.1. Les résultats des élèves français sont alarmants

#### 1.1.1. Les enquêtes menées en France mettent en avant une baisse régulière des performances des élèves

En 1987, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a mené une enquête dénommée « Lire, écrire, compter » afin d'évaluer les performances d'un échantillon d'élèves de fin de CM2 en lecture, orthographe et calcul. Elle a reproduit ces enquêtes en 1997, 2007 et 2015 pour la partie « lire et écrire »<sup>11</sup>, et en 1999, 2007 et 2017 pour la partie « compter »<sup>12</sup>. Pour chaque point de mesure, de nouveaux échantillons représentatifs ont été tirés au sort. Ces reprises permettent de mesurer l'évolution des acquis des élèves en fin de CM2 à douze, vingt et trente ans d'intervalle. Les procédures utilisées sont standardisées : les consignes de passation et de correction des épreuves ont été répercutées à l'identique pour les quatre moments d'évaluation.

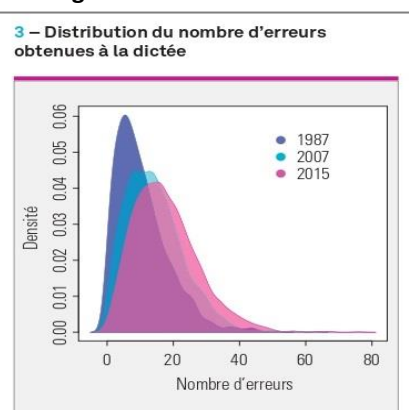
La lecture est sans doute le champ sur lequel les résultats se sont le moins dégradés avec un taux d'items réussis en lecture qui est passé de 71,3 % en 1987 à 65,1 % en 2015 (- 6 points néanmoins).

En orthographe, l'évolution des résultats a été beaucoup plus marquée avec un nombre moyen d'erreurs par élève à la dictée proposée qui est passé de 10,6 en 1987 à 17,8 en 2015. Les élèves de tous les milieux sociaux sont concernés par cette baisse comme le montre le tableau ci-dessous.

Figure n° 1

Nombre d'erreurs obtenues à la dictée selon quelques caractéristiques		1987	2015
<b>Ensemble (secteur public)</b>		<b>10,6</b>	<b>17,8</b>
Sexe	Garçons	11,5	19,5
	Filles	9,6	16,0
PCS de la personne responsable de l'élève	Agriculteurs	10,8	18,7
	Artisans, commerçants	10,0	18,7
	Cadres, professions intellectuelles sup.	6,6	13,2
	Professions intermédiaires	8,2	15,9
	Employés	11,5	17,6
	Ouvriers	12,6	19,2
	Retraités	16,6	20,3
	Sans emploi, chômeurs	13,8	20,9
Non renseignée		11,6	19,3

Figure n° 2



Source : MENJ-DEPP : enquête « Lire, écrire, compter »<sup>13</sup>

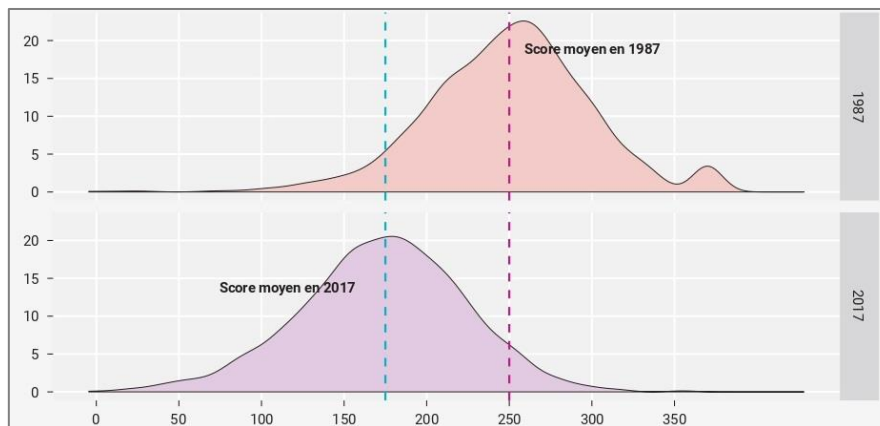
<sup>11</sup> DEPP (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). Note d'information n° 28.

<sup>12</sup> DEPP (2019). L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017). Note d'information n° 08.

<sup>13</sup> PCS est utilisé pour « profession et catégorie sociale ».

Sur le champ du calcul, l'évolution a été encore plus importante avec un score moyen qui est passé de 250 à 175 points entre 1987 et 2017, soit une baisse de 1,5 écart-type en 30 ans. Le score médian de 1987, atteint, par définition, par 50 % des élèves, n'est plus obtenu que par 7 % des élèves en 2017. Le score correspondant au premier décile de 1987, score sous lequel se trouvaient les 10 % des élèves français les plus fragiles en calcul, concernait, en 2017, 56 % des élèves de CM2.

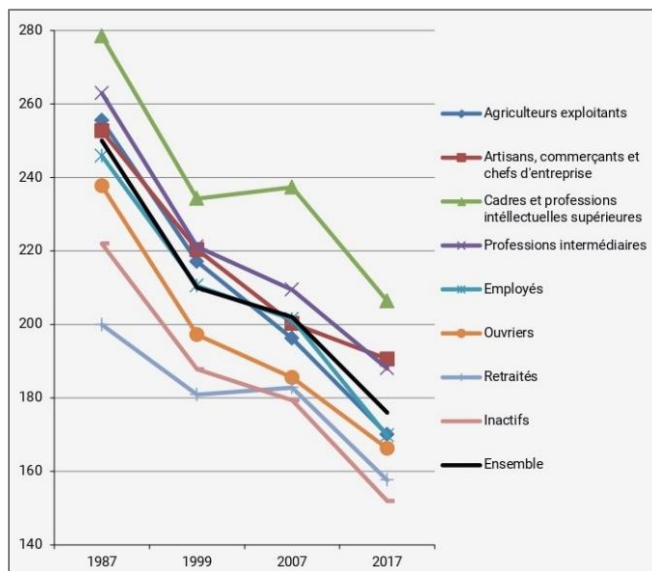
Figure n° 3 : Répartition des scores sur le champ du calcul pour l'enquête « Lire, écrire, compter »



Source : MENJ-DEPP – Enquête « Lire, écrire, compter »

Comme pour l'orthographe, la baisse des compétences des élèves en calcul concerne toutes les origines sociales. **Les résultats des élèves d'origine sociale favorisée sont en 2017 inférieurs aux résultats de 1987 des élèves d'origine sociale défavorisée comme le montre le graphique ci-dessous.**

Figure n° 4 : Scores moyens en calcul lors de l'enquête « Lire, écrire, compter » selon l'origine sociale des élèves



Source : MENJ-DEPP : enquête « Lire, écrire, compter »

La DEPP procède également à des évaluations disciplinaires cycliques réalisées sur échantillon chaque année depuis 2003 en alternant cinq champs disciplinaires : maîtrise de la langue, langues vivantes étrangères, histoire-géographie et éducation civique, sciences et mathématiques. Cette évaluation, nommée cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), permet de situer les performances des élèves de fin de CM2 pour l'école primaire sur des échelles de niveau et de suivre l'évolution du « niveau » des élèves dans le temps.

Les enquêtes menées font apparaître des résultats stables depuis le début des années 2000 en maîtrise de la langue (2003, 2009 et 2015), en histoire-géographie et enseignement moral et civique (2006, 2012 et 2017) et en sciences (2007, 2013 et 2018). En langues vivantes, les résultats sont stables depuis 2010 après une progression importante entre 2004 et 2010.

À *contrario*, en mathématiques (2008, 2014 et 2019), le score moyen est passé de 249 à 232 entre 2014 et 2019, soit une baisse d'un tiers d'écart-type en 5 ans. Cette évolution importante est la conjugaison d'une augmentation de 50 % du nombre d'élèves fragiles et d'une baisse d'un tiers du nombre d'élèves les plus performants. Elle se traduit également par une augmentation des inégalités avec le doublement de l'écart des scores moyens des élèves des écoles les plus favorisées et de ceux des écoles les moins favorisées.

Figure n° 5

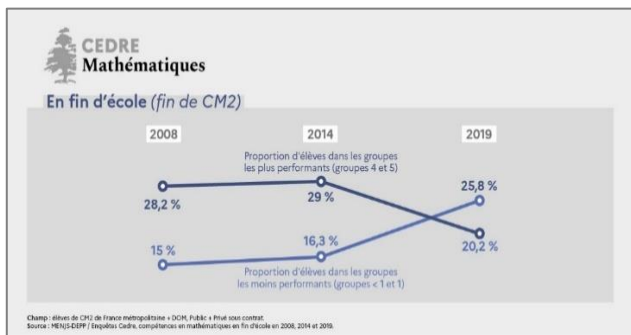
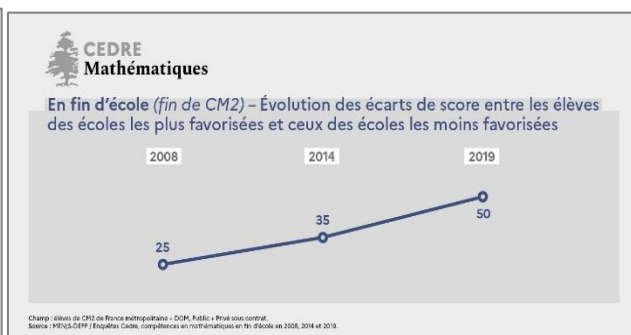


Figure n° 6



Source : MENJ-DEPP : enquête CEDRE<sup>14</sup>

### 1.1.2. Les enquêtes internationales auxquelles participe la France placent le pays dans les derniers rangs des pays européens

La France participe à l'enquête internationale PIRLS<sup>15</sup> organisée par l'IEA<sup>16</sup> depuis sa création en 2001. L'enquête est menée tous les cinq ans pour évaluer les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année d'école élémentaire, c'est-à-dire en CM1 en France. C'est la DEPP qui pilote la mise en place de l'enquête pour la France.

Les derniers résultats publiés sont ceux de 2016. Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points). **Depuis 2001, la performance globale française baisse à chaque évaluation.**

Entre 2001 et 2016, l'écart est significatif et représente une perte de 14 points. Les performances fondées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage (22 points) que celles relatives aux textes narratifs (6 points). Les processus de compréhension les plus complexes (« Interpréter » et « Apprécier ») baissent davantage (21 points) que les plus simples (« Prélever » et « Inférer », 8 points).

**Cette baisse des résultats des élèves français se situe dans un contexte où les résultats moyens en Union européenne s'améliorent, creusant les écarts entre la France et les autres pays de l'Union européenne.**

<sup>14</sup> DEPP (2020). CEDRE 2008-2014-2019 Mathématiques en fin d'école : des résultats en baisse. Note d'information n° 33.

<sup>15</sup> *Progress in International Reading Literacy Study*.

<sup>16</sup> *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

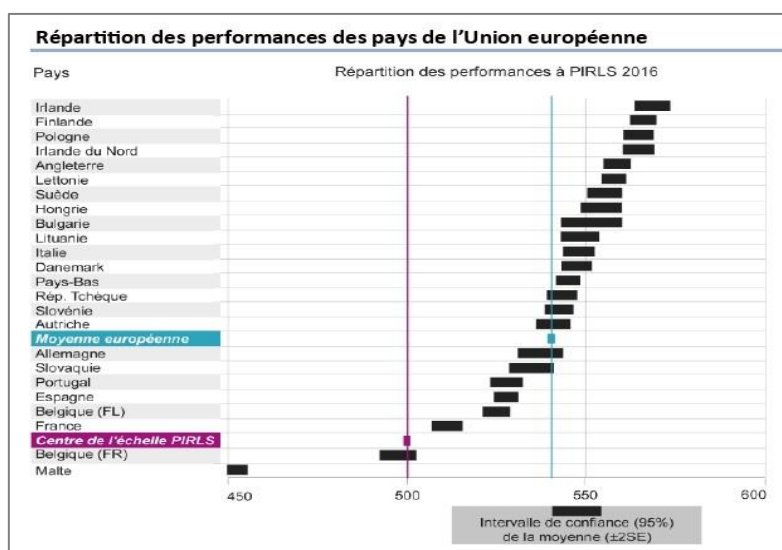
Figure n° 7 : Scores moyens globaux à l'enquête PIRLS (Union européenne et France)



Source : IEA / MENJS-DEPP : enquête PIRLS<sup>17</sup>

Lors de la dernière enquête PIRLS menée, la France fait partie des trois pays de l'Union européenne avec les plus faibles résultats.

Figure n° 8



Source : IEA / MENJS-DEPP : enquête PIRLS

Dans le cadre de l'enquête PIRLS, les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit.

L'étude internationale TIMSS<sup>18</sup> qui mesure les performances en mathématiques et en sciences des élèves à la fin de la quatrième année de l'école élémentaire (CM1 pour la France) est également organisée par l'IEA<sup>19</sup>. Cette évaluation est mise en place tous les quatre ans depuis 1995. La France y a participé pour la première fois en 2015. En 2019, les performances des élèves français montrent une très grande stabilité par rapport à 2015. **Avec un score de 485 points en mathématiques et de 488 points en sciences, la France se situe en deçà de la moyenne des pays de l'OCDE et en dernière position des pays de l'Union européenne qui ont participé à cette étude, en mathématiques comme en sciences.**

<sup>17</sup> DEPP (2017). PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans. Note d'information n° 24.

<sup>18</sup> Trends in International Mathematics and Science Study.

<sup>19</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Figure n° 9

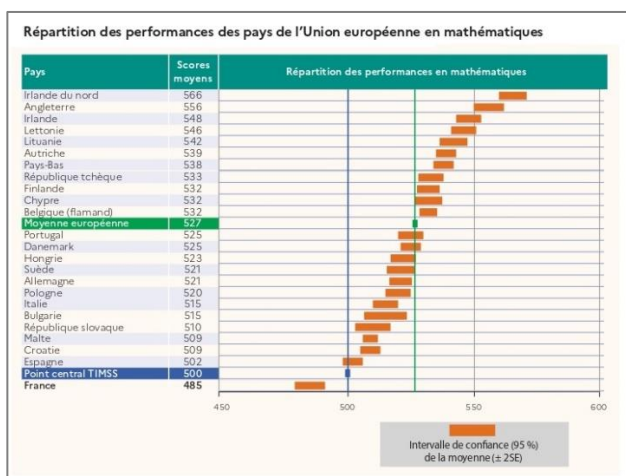
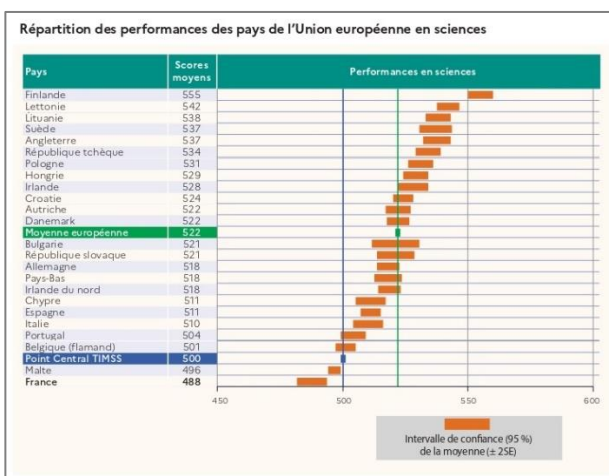


Figure n° 10



Source : IEA / MENJS-DEPP : enquête TIMSS-2019<sup>20</sup>

## 1.2. Des enseignants qui se sentent insuffisamment préparés pour exercer leur métier

L'année 2018 a marqué la première participation de la France à l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS<sup>21</sup>. Conduite sous l'égide de l'OCDE, cette étude internationale, consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage au sein des pays de l'OCDE, interroge, pour le premier degré, enseignants et directeurs d'école sur leurs conditions de travail et leur environnement d'apprentissage. Réalisée tous les cinq ans depuis 2008, elle constitue une forme de baromètre de la profession. Les données ont été collectées *via* un questionnaire auto-administré dans quinze pays, dont six au sein de l'Union européenne (Angleterre, Belgique (communauté flamande), Danemark, Espagne, France et Suède). Ce sont ainsi quelque 1 400 enseignants et directeurs d'école qui ont été interrogés par la DEPP en France.

L'enquête examine tout d'abord comment les enseignants mobilisent leurs connaissances et leurs compétences dans leurs pratiques pédagogiques, et s'accompagne d'une analyse de la composition démographique de leurs classes et du climat de leur établissement en vue de fournir un contexte sur les environnements d'apprentissage. Sont ensuite étudiés la manière dont les enseignants acquièrent leurs connaissances et leurs compétences au cours de leurs études et formation, ainsi que les moyens utilisés pour les actualiser par le biais du développement professionnel continu au cours de leur carrière. L'enquête permet ainsi de prendre la mesure des pratiques telles que déclarées, du ressenti des enseignants quant à l'impact de leur action au sein de la classe et des besoins exprimés en matière de formation.

### 1.2.1. Les professeurs des écoles français se sentent insuffisamment préparés aux enjeux de leur métier

L'étude révèle que les enseignants français dressent un constat peu satisfaisant de leur formation initiale. Sur l'ensemble des items, les scores de la France sont très en deçà des autres pays européens.

Les professeurs des écoles ont été interrogés sur leur ressenti quant à leur niveau de préparation sur dix aspects du métier d'enseignant. Dans neuf items sur dix, le taux d'enseignants français se considérant « bien préparés » ou « très bien préparés » est le plus faible des six pays participant à l'enquête et dans le dixième il se situe presque au même niveau que le pays où ce taux est le plus faible.

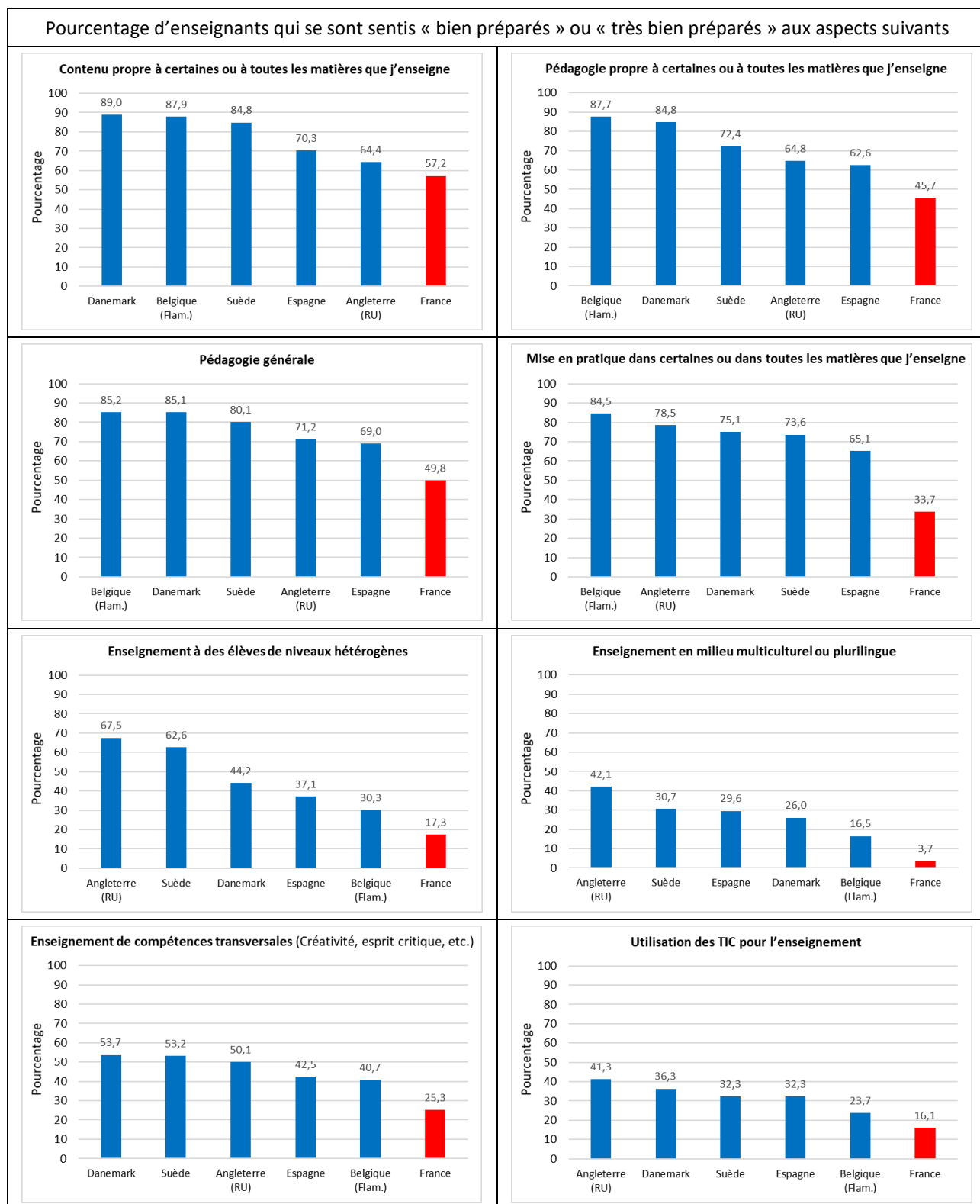
Par exemple, pour la mise en pratique de leur enseignement dans toutes les matières, seuls 34 % des professeurs des écoles français se considèrent bien ou très bien préparés alors qu'ils sont entre 65 % et 85 % dans les autres pays. Ce sentiment de manque de préparation concerne aussi des gestes professionnels pédagogiques transversaux comme la gestion de l'hétérogénéité, pour lesquels seuls 17 % des enseignants français se disent bien préparés contre 30 % à 68 % dans les autres pays, ainsi que des gestes professionnels pour assurer un bon climat de classe en gérant la classe et le comportement des

<sup>20</sup> DEPP (2020). TIMSS 2019 : Évaluation internationale des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences : les résultats de la France toujours en retrait. Note d'information n° 46.

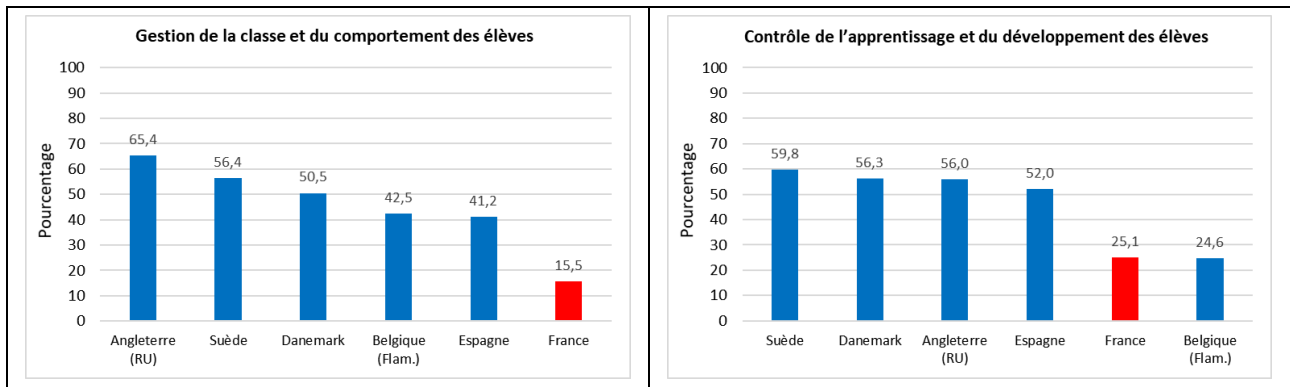
<sup>21</sup> *Teaching and Learning International Survey*.

élèves, pour lesquels 16 % des professeurs des écoles français se disent bien préparés contre 41 % à 61 % dans les autres pays.

Figure n° 11







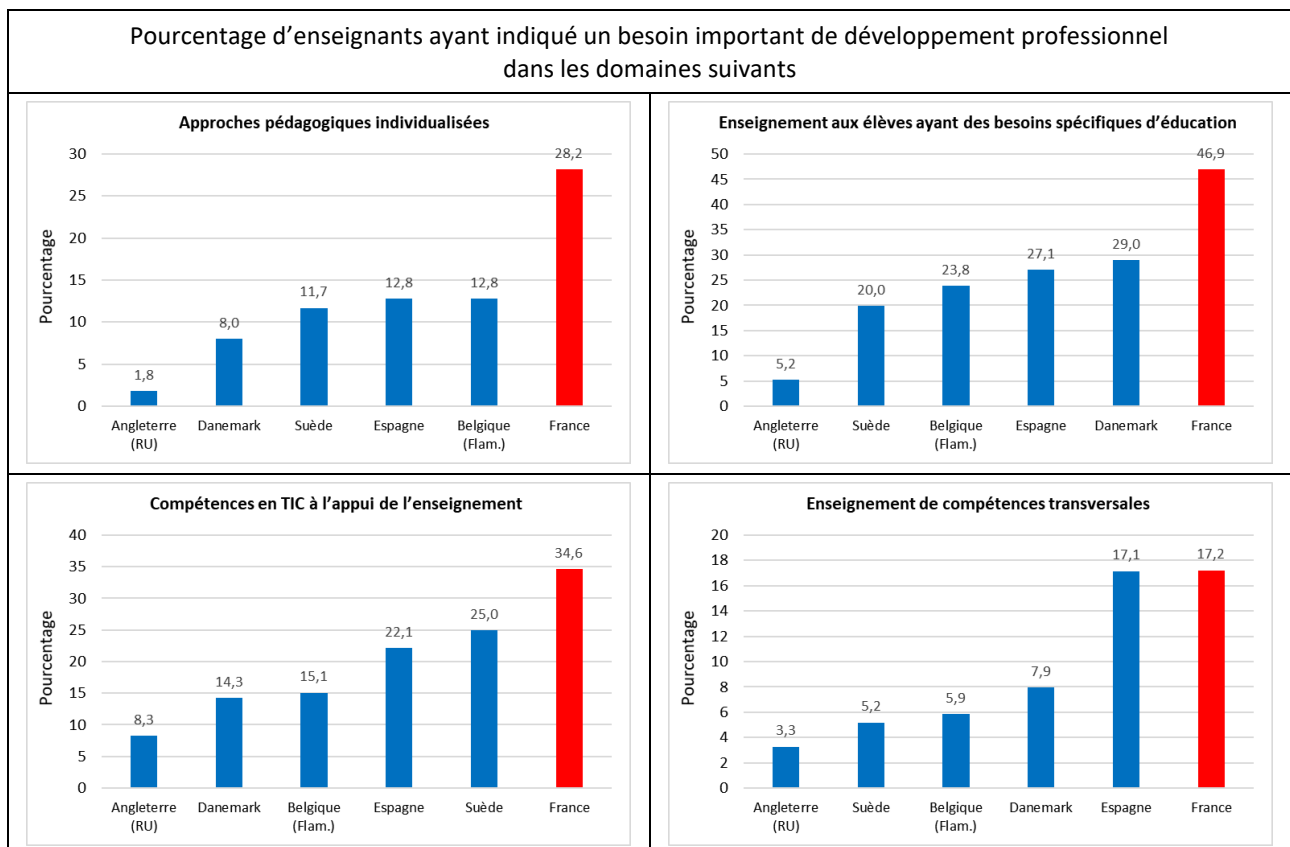
Source : <https://www.oecd.org/education/talis/>

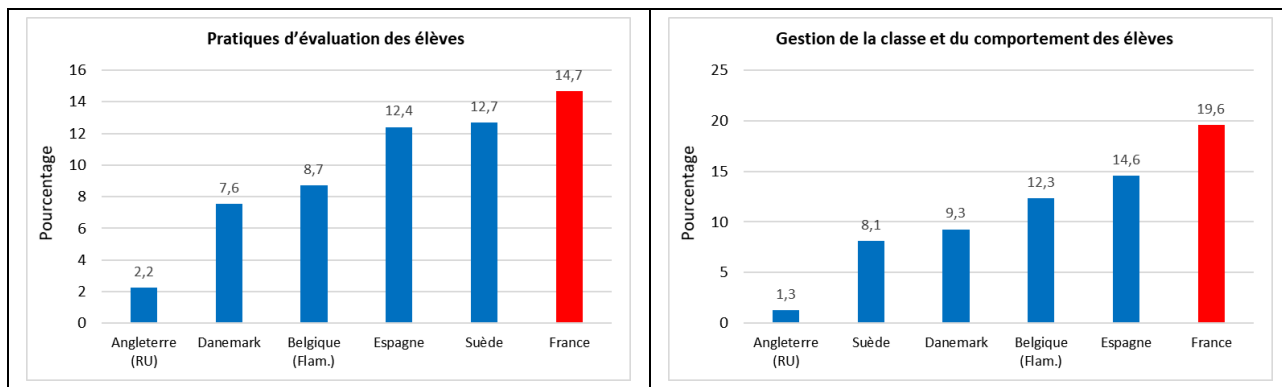
Au-delà de cette déclaration d'un sentiment de préparation insuffisante à l'exercice du métier lors de la formation initiale, les enseignants font également part, dans l'enquête TALIS, de difficultés à exercer leur métier. Les résultats de l'enquête sur ce point sont présentés en annexe 4.

### 1.2.2. Les professeurs des écoles français expriment des besoins de formation importants

L'impression d'un manque de préparation lors de la formation initiale et le sentiment d'efficacité dégradé dans l'exercice de leur métier conduisent naturellement les professeurs des écoles français à indiquer, plus souvent que leurs collègues des autres pays, des besoins importants de formation. Ceci est particulièrement vrai sur les champs des pratiques pédagogiques et de la didactique, avec par exemple 47 % des enseignants faisant part d'un besoin important de formation dans le domaine de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques d'éducation, quand ils ne sont qu'entre 5 % et 29 % dans les autres pays où l'enquête a été menée.

Figure n° 12

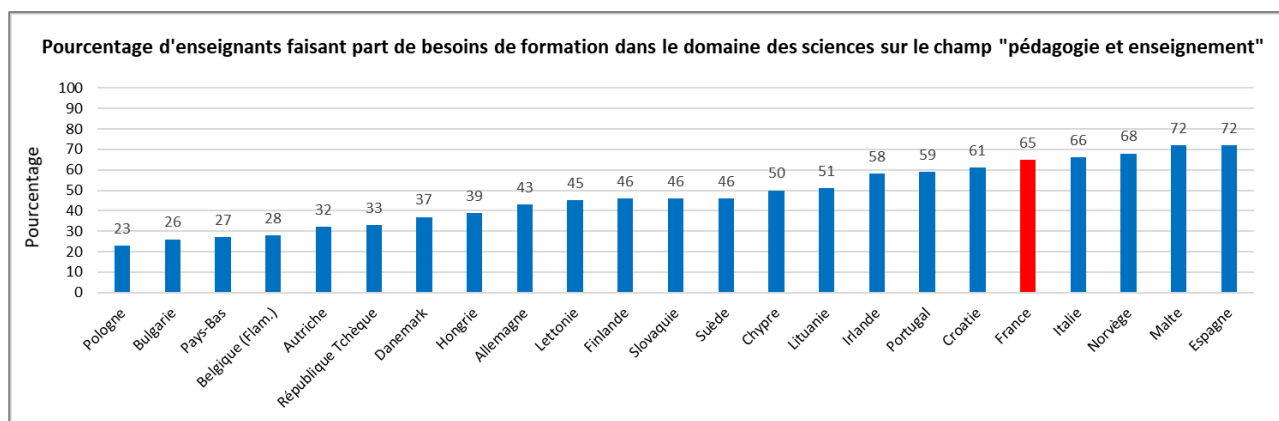




Source : OCDE / MENJS-DEPP : enquête TALIS

Ces demandes importantes de formation des professeurs des écoles français se retrouvent dans d'autres enquêtes, comme l'enquête TIMSS menée en 2019 auprès d'enseignants en quatrième année d'école élémentaire (CM1 en France) dans 23 pays de l'Union européenne. Dans cette enquête, 65 % des enseignants français expriment un besoin de formation dans le domaine des sciences sur le champ « pédagogie et enseignement », plaçant la France dans le groupe des cinq pays où un besoin d'une telle formation est le plus fortement exprimé.

Figure n° 13



Source : OCDE / MENJS-DEPP : enquête TIMSS

Il faut toutefois noter, en ce qui concerne la formation continue en mathématiques, une amélioration notable de la situation des enseignants français, confirmée dans la dernière enquête TIMSS. Alors qu'en 2015, plus d'un élève français sur deux (53 %) avait un enseignant qui déclarait n'avoir suivi aucun dispositif de formation dans les deux années écoulées, en 2019, ce taux est tombé à 23 %, situant la France à un meilleur niveau que la moyenne des autres pays européens (28 %). Cette évolution est une conséquence directe de la mise en place des formations obligatoires de 9 heures en mathématiques sur les 18 heures d'animations pédagogiques, pour les enseignants de cycle 3 à partir de la rentrée 2017.

### 1.3. Un risque de manque d'enseignants du premier degré en France

#### 1.3.1. Le manque d'enseignants qualifiés dans le premier degré est un phénomène mondial qui tend à s'accroître

Le manque d'enseignants qualifiés dans le premier degré est un phénomène partagé par de nombreux pays depuis quelques années, qui a encore été aggravé par la crise sanitaire mondiale. Il est sans doute plus important dans de nombreux pays qu'en France car, en l'absence de concours, un « enseignant qualifié » dans le premier degré est généralement une personne titulaire d'un diplôme clairement identifié préparant au métier de professeur des écoles, alors qu'en France aucun diplôme spécifique n'est requis pour être un « enseignant qualifié » : seuls sont retenus un niveau de formation, indépendamment du lien ou non de cette formation avec le métier de professeur des écoles, et la réussite au concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE).

Dans de nombreux pays, des études ou des séminaires sont mis en place pour essayer de trouver des solutions à la crise de recrutement de professeurs des écoles comme en Angleterre<sup>22</sup>, en Pologne<sup>23</sup>, aux Pays-Bas<sup>24</sup> ou au Portugal<sup>25</sup>. Différents moyens pour encourager de nouveaux recrutements, notamment avec des formations courtes (en deux ans) ou des incitations financières, pour les études ou pour l'exercice du métier, sont envisagés.

### 1.3.2. En France, le nombre de candidats aux concours de recrutement d'enseignants du premier degré reste exceptionnellement bas depuis plus de dix ans

Dans ce qui suit, les chiffres font référence au concours externe de recrutement des enseignants du premier degré, hors session exceptionnelle (2014) et hors sessions supplémentaires pour Créteil et Versailles (depuis 2015), sessions additionnelles pour lesquelles ce sont généralement les candidats déjà inscrits au concours externe qui s'inscrivent à nouveau pour pallier un éventuel échec à la session classique. Par ailleurs, le « nombre de candidats » fait référence au nombre de candidats présents aux épreuves écrites et non pas au nombre de candidats inscrits, certains candidats pouvant s'inscrire dans plusieurs académies en attendant de connaître le nombre de postes ouverts dans chacune d'entre elles.

En France, le nombre de candidats aux concours de recrutement externes d'enseignants du premier degré a régulièrement été fluctuant avec notamment de fortes baisses lors du changement du niveau de diplôme requis, comme en 1985, avec une exigence d'un niveau bac + 2 au lieu du niveau bac précédemment, avec un passage de près de 50 000 candidats à environ 10 000 candidats en une année, pour environ 6 000 postes par an.

Figure n° 14

Évolution des diplômes académiques transmis par les institutions de formation			
Période	Diplôme requis pour passer le concours	Diplôme préparé une fois le concours obtenu	Institution principale où se prépare le diplôme
1888-1939	Brevet	Brevet supérieur	EN
1940-1979	Brevet/baccalauréat	Baccalauréat ou aucun	EN
1979-1984	Baccalauréat	Deug d'enseignement	EN
1985-1991	Deug/Bac + 2	Aucun	-
1991-2011	Licence	Aucun	-
2011-2013	Master 2	Master 2 MEEF	IUFM
2013-2019	Master 1	Master 2 MEEF <sup>1</sup>	ESPE
2020-	Master 2	Master 2 MEEF	INSPE

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Les lauréats aux concours déjà titulaires d'un master 2 doivent valider le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Des aménagements de leur parcours sont prévus dans les ESPE. Ceux qui ont déjà un master MEEF sont inscrits en Diplôme universitaire et reçoivent une formation spécifique.

Source : Charles et al. (2020)<sup>26</sup>

<sup>22</sup> Par exemple : <https://epi.org.uk/publications-and-research/teacher-shortages-in-england-analysis-and-pay-options/>

<sup>23</sup> Par exemple :

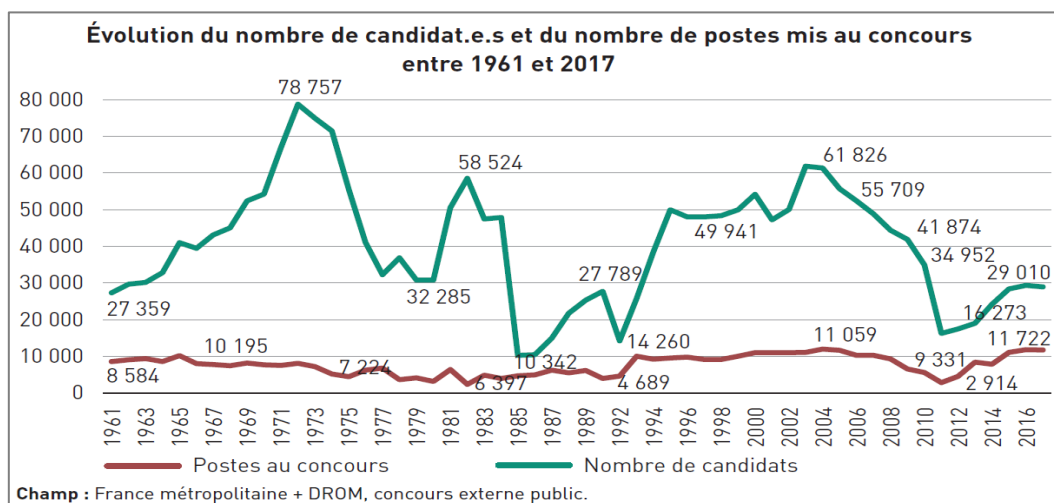
<https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/brakuje-nauczycieli-prawo-do-nauki-zagrozone-rpo-pisze-do-mein-resort-nastapil-wzrost>

<sup>24</sup> Par exemple : <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren>

<sup>25</sup> Par exemple : <https://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/1746-seminario-faltam-professores-e-agora>

<sup>26</sup> Frédéric Charles, Marlaine Cacouault-Bitaud, Florence Legendre, Pierre-Yves Connan, Angelica Rigaudière, Serge Katz (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. In Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier, Éducation et formations, n°101, DEPP, novembre 2020.

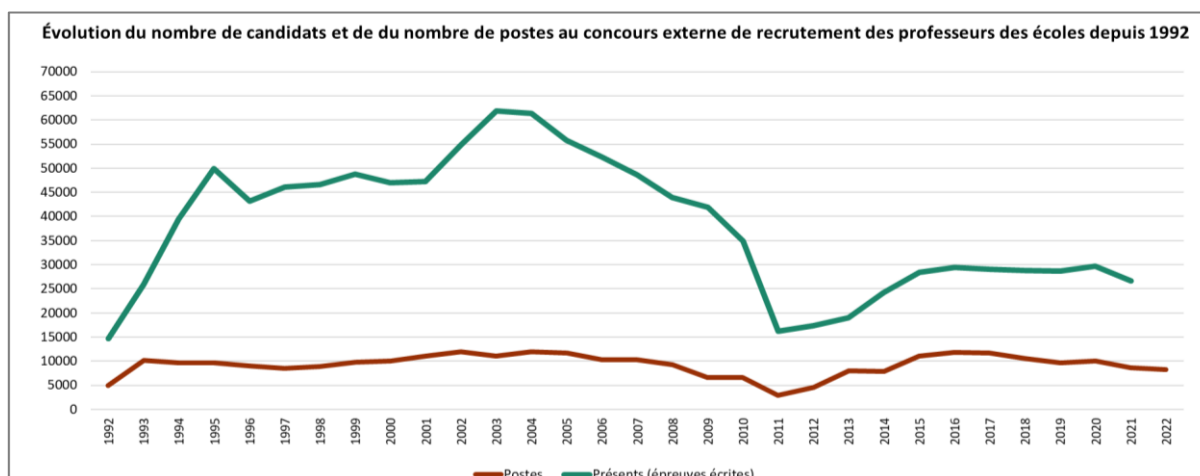
Figure n° 15



Source : Charles et al. (2020)

Après cette baisse de 1985, le nombre de candidats est remonté progressivement pour atteindre près de 30 000 candidats en 1991, lors de la création du corps des professeurs des écoles et de l'exigence, cette fois, d'un niveau licence pour passer le concours. Cette élévation du niveau de diplôme exigé a entraîné une nouvelle baisse du nombre de candidats. Celui-ci a été divisé par deux en 1992 par rapport à 1991, mais il a été suivi d'une remontée rapide pour se stabiliser autour de cinq candidats par poste à partir de 1995. Ce ratio est resté relativement stable jusqu'à la réforme dite de « masterisation », conduisant à l'exigence d'inscription en master pour pouvoir passer le concours, en première ou en seconde année de master selon les années, qui a conduit à une forte baisse du nombre de candidats, baisse déjà amorcée suite à une diminution du nombre de postes, d'environ un tiers, les deux années précédentes. Le nombre de candidats est ainsi passé 44 000 en 2008 à un peu plus de 16 000 en 2011.

Figure n° 16



Source : ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DEPP

À la différence des réformes précédentes modifiant le niveau d'étude exigé pour passer le concours de recrutement d'enseignants du premier degré, le nombre de candidats n'a pas retrouvé au cours des années suivantes le niveau d'avant la réforme et il est resté stable autour de 30 000 candidats depuis 2014.

### 1.3.3. L'Île-de-France est particulièrement touchée par le manque de candidats au CRPE, avec des concours académiques qui ne réussissent plus à pourvoir tous les postes ouverts depuis 2013

Si, au niveau national, le nombre de candidats au CRPE est à peu près stable avec entre 2,5 et 3 candidats pour un poste, il masque des situations très hétérogènes selon les territoires. La moitié des académies

connaissent une situation confortable pour le recrutement de professeurs des écoles, voire très confortable, avec entre 4 et 7 candidats pour un poste, quand un quart des académies comptent moins de 3 candidats pour un poste, comme on peut le voir dans le tableau ci-après.

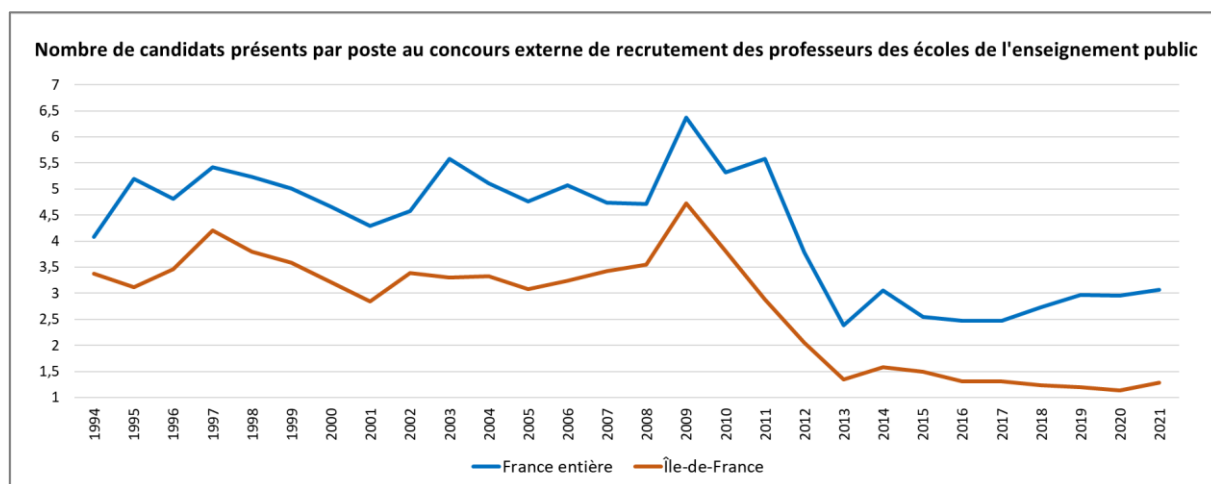
**Tableau n° 1 : Taux de pression au CRPE en 2021**

Nombre de candidats présents	Nombre d'académies	Académies
entre 4 et 7 candidats présents aux épreuves écrites pour 1 poste	15 académies	Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Corse, Guadeloupe, La Réunion, Lille, Limoges, Martinique, Nantes, Nice, Poitiers, Rennes, Rouen, Toulouse
entre 3 et 4 candidats présents aux épreuves écrites pour 1 poste	8 académies	Aix-Marseille, Besançon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Orléans-Tours, Strasbourg
entre 2 et 3 candidats présents aux épreuves écrites pour 1 poste	5 académies	Amiens, Dijon, Mayotte, Paris, Reims
entre 1 et 2 candidats présents aux épreuves écrites pour 1 poste	3 académies	Créteil, Guyane, Versailles

Source : ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse<sup>27</sup>

La situation de l'Île-de-France a toujours été moins confortable que celle du reste du territoire national et demeure particulièrement critique depuis la réforme de la masterisation avec entre 1 et 1,5 candidat par poste lors des dix dernières sessions.

**Figure n° 17**



Source : ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DEPP

De façon continue, l'intégralité des postes ouverts n'est plus pourvue dans le cadre du concours depuis 2013 pour l'académie de Créteil et depuis 2016 pour l'académie de Versailles. Seul le concours de l'académie de Paris arrive à pourvoir ses postes chaque année avec un taux de pression de l'ordre de 2 candidats pour un poste, sauf en 2022 où pour la première fois des postes au CRPE n'ont pas été pourvus.

Depuis 2015, chaque année, un concours supplémentaire est ouvert pour l'académie de Créteil. Entre 300 et 500 postes sont proposés. Ce concours permet aux étudiants des académies pour lesquelles le taux de pression sur le concours est fort de se présenter également pour devenir professeurs des écoles au sein de l'académie de Créteil. Un concours supplémentaire est également proposé dans l'académie de Versailles depuis 2018, sauf en 2021 ; chaque année entre 200 et 250 postes y sont proposés. Ces sessions supplémentaires peinent néanmoins à attirer les candidats des académies non franciliennes tant il reste

<sup>27</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159189/donnees-statistiques-crpe-2021.html>

difficile de savoir si une éventuelle mutation dans la région d'origine des candidats pourra être envisagée, à court comme à moyen termes.

L'année 2022 connaît à nouveau une modification de l'organisation du CRPE qui est désormais positionné en fin de deuxième année du master et non plus en fin de première année. Ce changement engendre une tension supplémentaire puisque la cohorte en M2 en 2021-2022 a pu passer le concours en M1 l'année précédente. Les candidats issus des INSPÉ en 2022 sont donc généralement ceux qui ont échoué au concours en 2021.

**Tableau n° 2 : Taux de postes pourvus au CRPE en 2022**

Taux de postes pourvus	Nombre d'académies	Académies
Tous les postes sont pourvus et constitution d'une liste complémentaire	22 académies	Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Corse, Guadeloupe, La Réunion, Lille, Limoges, Lyon, Martinique, Mayotte, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg, Toulouse
Tous les postes sont pourvus sans constitution d'une liste complémentaire	0 académie	
Entre 95 % et 100 % des postes sont pourvus	5 académies	Amiens (97 %), Besançon (97 %), Dijon (97 %), Grenoble (97 %), Nice (99 %)
Entre 50 % et 95 % des postes sont pourvus	1 académie	Paris (72 %)
Moins de 50 % des postes sont pourvus	3 académies	Créteil (39 %), Guyane (47 %), Versailles (30 %)

Source : AEF<sup>28</sup>

Sur 8 323 postes ouverts à la session 2022 du CRPE externe public, 1 865 n'ont pas été pourvus, soit 22,4 %, selon les résultats publiés fin juin dans les académies. Il est à noter que 93 % des postes non pourvus sont situés dans les trois académies franciliennes et 5 % dans l'académie de Guyane.

#### 1.3.4. Un nombre important de lauréats du CRPE n'ont pas suivi de formation initiale spécifique pour devenir professeurs des écoles

En 2020, seuls 52,4 % des admis au CRPE étaient inscrits en INSPÉ lorsqu'ils ont passé le concours. Ce taux d'étudiants en INSPÉ parmi les lauréats du CRPE est très variable selon les académies<sup>29</sup>, allant de 29,8 % (La Réunion) à 69,7 % (Reims) ; il est compris entre 44,4 % et 47,4 % pour les trois académies franciliennes.

**Figure n° 18**

Origine des lauréats des concours de professeurs des écoles, session 2020 <sup>1</sup>					
Origine des candidats	Admis	%	Taux de réussite	% femmes	Âge moyen
<b>Concours externes du public<sup>2</sup></b>					
Étudiants en Inspé	5 827	52,4	35,8	85,4	24,5
Étudiants hors Inspé	460	4,1	29,1	87,0	27,7
Enseignants <sup>3</sup>	622	5,6	23,2	81,7	33,5
Personnels d'éducation et de surveillance	678	6,1	21,0	77,7	29,9
Autres emplois dans secteurs public ou privé	1 773	15,9	29,6	84,0	36,4
Sans emploi	1 773	15,9	30,7	83,3	33,3
<b>Total</b>	<b>11 133</b>	<b>100,0</b>	<b>31,3</b>	<b>84,3</b>	<b>28,8</b>

1. Le tableau représente les candidatures. Un candidat déclaré admis à plusieurs concours est compté plusieurs fois.  
2. La session supplémentaire du concours externe est prise en compte.  
3. Enseignants titulaires ou non titulaires, enseignement public ou privé.  
**Champ** : France métropolitaine + DROM + COM.  
**Source** : DEPP, bases de données sur les concours, session 2020.

Source : DEPP<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Concours enseignant : un poste sur cinq non pourvu dans le 1er degré, dépêche n° 675206, AEF info.

<sup>29</sup> Les taux correspondent à l'académie où est passé le CRPE et non pas à l'académie où l'étudiant est inscrit en INSPÉ.

Certains lauréats pouvaient avoir été inscrits en INSPÉ précédemment et ne plus l'être lorsqu'ils ont été reçus au CRPE, notamment en cas d'échec au concours deux années de suite (en M1 puis en M2) ; ils avaient alors terminé leurs études, avaient trouvé un emploi ou étaient sans emploi lors de leur réussite. Cependant, seuls 77 % des lauréats disent avoir suivi une préparation au concours, il peut s'agir d'un master MEEF en INSPÉ, mais aussi d'une préparation par l'intermédiaire du CNED<sup>31</sup> ou d'un établissement privé préparant spécifiquement aux épreuves du CRPE. **Au moins 23 % des lauréats du CRPE n'ont pas suivi de formation spécifique pour devenir professeurs des écoles.**

## 1.4. Conclusion

Les évaluations des acquis des élèves mettent en lumière une dégradation continue de leurs compétences ces trente dernières années, avec un niveau clairement en-deçà de celui des élèves des autres pays de l'Union européenne participant aux évaluations internationales comme TIMSS et PIRLS. Parallèlement, les professeurs des écoles français sont beaucoup moins nombreux que leurs collègues des autres pays à se déclarer bien outillés pour faire face aux enjeux de leur métier. Enfin, environ la moitié des académies rencontrent des difficultés croissantes pour recruter un nombre de professeurs des écoles correspondant à leur besoin.

Pour la mission, la situation difficile que rencontre l'enseignement primaire en France n'est pas à mettre à la charge des professeurs des écoles qui pâtissent eux-mêmes des difficultés qu'ils rencontrent pour aider leurs élèves à surmonter les obstacles auxquels ils font face. Les inspecteurs généraux qui composent la mission sont souvent, lors de leurs travaux, au contact des écoles et des professeurs et témoins de l'engagement important des enseignants pour aider leurs élèves à progresser. Cependant, ils observent aussi régulièrement les difficultés rencontrées par ces enseignants, souvent dues à un manque de connaissances disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Ces connaissances, qui auraient dû être acquises avant l'entrée dans le métier, sont particulièrement diverses et nombreuses tant le champ d'intervention des professeurs des écoles, qui enseignent de la petite section de l'école maternelle au cours moyen, dans toutes les disciplines et tous les champs éducatifs de l'école primaire, est vaste.

Les différents constats établis dans ce chapitre conduisent à interroger la formation initiale des professeurs des écoles en France, voire le mode de recrutement des professeurs des écoles, nombre des enseignants recrutés n'ayant pas suivi la formation initiale prévue en INSPÉ. Le chapitre suivant permettra de mettre en avant les éléments saillants des observations conduites dans cinq pays de l'Union européenne en matière de formation des enseignants du premier degré.

## 2. Un regard sur cinq pays européens qui permet une mise en perspective de la formation initiale des professeurs des écoles en France

### 2.1. Un choix de pays où mener les observations s'appuyant en grande partie sur les résultats des élèves aux évaluations internationales

La mission a choisi de conduire des investigations dans cinq pays de l'Union européenne à partir de critères liés à la taille de la population et aux résultats des élèves d'écoles primaires de ces pays aux évaluations internationales TIMSS et PIRLS. La méthodologie pour sélectionner les pays retenus a été la suivante<sup>32</sup> :

- les pays de moins de trois millions d'habitants (Chypre, Estonie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte et Slovénie) ont été écartés en supposant que ce qui se fait à une telle échelle ne sera pas nécessairement transférable à un pays de près de 70 millions d'habitants ;
- les pays qui ne participent pas à TIMSS et à PIRLS (la Croatie, la Grèce et la Roumanie) ont été retirés, faute de données ;

---

<sup>30</sup> DEPP (2021). Profil des admis aux concours enseignants 2020 du premier degré et du second. Note d'information n° 40.

<sup>31</sup> Centre national d'enseignement à distance.

<sup>32</sup> Les données complètes ayant permis la sélection se trouvent en annexe 3.

- les résultats à TIMSS 2019 et à PIRLS 2016 ont été examinés en combinant taille et résultats, constituant ainsi trois groupes :
  - groupe 1 – pays de 4 à 10 millions d’habitants – ce groupe comprend l’Autriche, la Bulgarie, le Danemark, la Finlande, l’Irlande et la Slovaquie. L’Irlande est le pays qui a obtenu les meilleurs résultats à TIMSS 2019 et à PIRLS 2016 et qui a donc été retenu,
  - groupe 2 – pays de 10 à 40 millions d’habitants – dans ce groupe qui comprend la Belgique, la Hongrie, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la Suède et la Tchéquie, les Pays-Bas sont le pays qui obtient les meilleurs résultats à TIMSS 2019 et qui a donc été retenu, même si d’autres pays obtiennent de meilleurs résultats à PIRLS 2016. Par ailleurs, le Portugal a été retenu pour les progrès réalisés à TIMSS entre 1995 (score de 442) et 2015 (score de 541), la France ayant un score de 485 en 2019,
  - groupe 3 – pays de plus de 40 millions d’habitants – ce groupe auquel la France appartient et donc plus intéressant sans doute en termes de transférabilité des pratiques, comprend également l’Allemagne, l’Espagne et l’Italie. L’Allemagne et l’Italie qui ont obtenu de meilleurs résultats que l’Espagne et la France à TIMSS 2019 et PIRLS 2016 ont été retenues.

La mission, pour des raisons de proximité culturelle et de transférabilité des pratiques, a donc arrêté son choix sur les cinq pays de l’Union européenne suivants : l’Allemagne, l’Irlande, l’Italie, les Pays-Bas et le Portugal.

Les visites se sont déroulées dans la dernière période du calendrier scolaire de l’année 2021-2022. Elles ont été préparées en amont avec l’appui de France Éducation International. Son laboratoire d’innovation et de ressources international (LIRE) a élaboré à destination de la mission une fiche type pour chacun des pays visités<sup>33</sup>.

La DREIC a ensuite apporté son soutien à la mission en fournissant les contacts des conseillers de coopération éducative et des conseillers culturels qui se sont largement investis afin d’identifier les interlocuteurs à rencontrer et les structures à visiter et pour accompagner les inspecteurs généraux dans leurs visites<sup>34</sup>.

## 2.2. Une constante des pays où la mission s’est rendue : un parcours de formation initiale des professeurs des écoles commençant immédiatement après les études secondaires et structuré sur 4 ou 5 années

Une caractéristique commune à l’ensemble des pays visités est l’existence d’un parcours pour devenir professeur des écoles, proposé à la suite du baccalauréat, et long de quatre à cinq années. Selon les cas, le parcours est structuré en un unique bloc, sous forme d’un bachelor de quatre années, comme en Irlande, aux Pays-Bas ou en Suisse<sup>35</sup>, ou d’un master en cinq ans, comme en Italie, ou bien il est organisé en deux étapes, une licence suivie d’un master, préparés dans un même établissement et conçus comme un tout, à l’instar du Portugal.

L’exemple italien, présenté ci-dessous, est assez caractéristique de ce qui est généralement proposé comme parcours de formation à l’issue du diplôme de fin d’études secondaires dans les pays visités par la mission.

**La formation des professeurs des écoles en Italie**

En Italie, comme en France, le début de la scolarité des élèves est structuré en deux étapes :

- une école maternelle en trois ans (*Scuola dell’infanzia*) ;
- une école élémentaire en cinq ans (*Scuola primaria*).

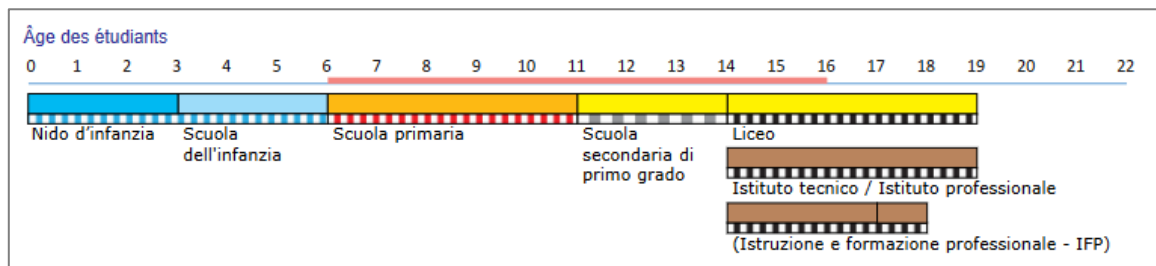
**Figure n° 19 : Organisation du début du système scolaire en Italie**

<sup>33</sup> La mission souhaite adresser ses remerciements à madame Federica Minichiello, directrice du laboratoire, ainsi qu’à ses collaboratrices pour l’aide précieuse de leur service à la constitution de cet ensemble de ressources.

<sup>34</sup> La liste des personnes impliquées dans l’organisation des déplacements et des personnes rencontrées dans les différents pays se trouve en annexe 2.

<sup>35</sup> Ce pays n’a pas été visité par la mission mais un échange en visioconférence a été organisé avec le canton de Vaud.





Source Euridyce

Depuis 2010, la formation initiale des enseignants de l'école maternelle et élémentaire se fait en cinq ans. Les étudiants doivent obtenir un master (*Laurea magistrale*) en sciences de l'éducation primaire pour devenir professeurs des écoles.

Ce master se prépare dans les départements de sciences de l'éducation des établissements du supérieur (universités ou autres établissements du supérieur) autorisés par le ministère de l'éducation à proposer un tel cursus. Le nombre d'étudiants que peut accueillir chaque établissement du supérieur est fixé par le ministère de l'enseignement supérieur, comme pour les secteurs de la médecine, de la médecine dentaire, de la médecine vétérinaire et des « professions sanitaires ». La sélection des étudiants se fait en s'appuyant sur un test spécifique mis en place par le ministère et organisé par les universités, ainsi que sur d'autres critères, comme le niveau en anglais.

Il s'agit d'un master qualifié de « master à cycle unique », signifiant qu'il n'y a pas de délivrance d'une licence en cours de cursus, mais uniquement d'un master à la fin des cinq années d'étude, selon le modèle des écoles d'ingénieurs avec classe préparatoire intégrée en France. Il est possible de rejoindre le cursus en cours de formation, mais cela s'avère complexe au-delà de la troisième année, les stages obligatoires de l'ensemble du cursus devant être rattrapés.

Pour les différents interlocuteurs de la mission entendus à l'étranger, ces quatre ou cinq années sont indispensables, en termes de durée, pour faire acquérir aux étudiants l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires à l'enseignement de toutes les disciplines de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. Il est à noter que les acteurs du système éducatif irlandais, où un parcours en quatre années est organisé, ont fait part à la mission de leurs interrogations, ou plutôt de leur souhait, de voir se mettre en place un parcours en cinq ans face aux difficultés rencontrées pour former les étudiants en quatre ans.

En Allemagne, dans le Land du Bade-Wurtemberg, où la formation est structurée en deux blocs, une formation universitaire de huit semestres (dont six semestres de licence, deux semestres de master) et une formation dite du « service préparatoire » de 18 mois qui suit le cursus universitaire et se déroule dans un institut de formation (soit cinq années et demie de formation), les professeurs d'université rencontrés plaident pour un cursus de cinq ans à l'université et une réflexion est en cours pour faire évoluer l'organisation actuelle.

### 2.3. Un continuum de formation initiale en cinq ans qui permet d'assurer l'acquisition d'un large pan des connaissances et compétences nécessaires pour devenir un professeur des écoles efficace

L'avantage principal d'un cursus long, construit en une seule unité, est de pouvoir structurer les apprentissages nécessaires à l'acquisition d'une solide connaissance du système éducatif ainsi que des outils nécessaires pour enseigner efficacement tous les champs disciplinaires rencontrés à l'école primaire, du début de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. Ce bagage conséquent constitué au cours de ce cursus permet de mieux prendre en charge les élèves les plus fragiles et ceux issus des familles les plus éloignées de l'école.

Dans les pays visités par la mission, les cursus longs de quatre ou cinq années permettent d'organiser des enseignements progressifs s'appuyant d'une part sur les enseignements reçus les années précédentes, mais également sur l'expérience acquise lors des stages dans les écoles, favorisant ainsi des retours réguliers tout au long du cursus entre les gestes professionnels à mettre en œuvre dans les classes pour

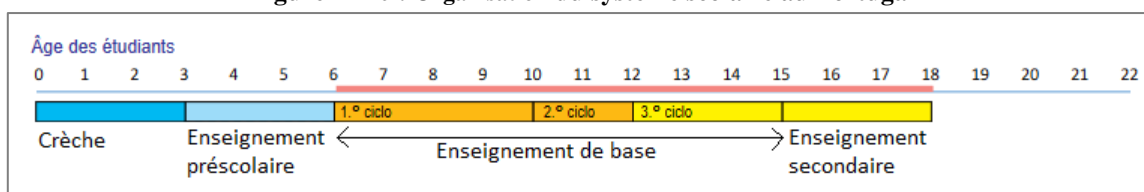
répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et les connaissances académiques, pédagogiques et didactiques sur lesquelles s'appuient ces gestes professionnels à acquérir.

À titre d'exemple, le cursus proposé au Portugal est présenté ci-dessous, en mettant en avant la structuration sur cinq années des modules de formation spécifiquement dédiés à l'enseignement du portugais et des mathématiques.

### Le cursus de formation des professeurs en « enseignement de base » au Portugal

Au Portugal, les professeurs de l'enseignement préscolaire et des deux premiers cycles de l'enseignement de base (de 3 à 12 ans) sont formés dans des universités ou des établissements d'enseignement supérieur dits « polytechniques » au sein d'écoles supérieures de l'éducation. Les enseignants du troisième cycle de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire (de 12 à 18 ans) sont formés à l'université dans les départements des disciplines concernées.

Figure n° 20 : Organisation du système scolaire au Portugal

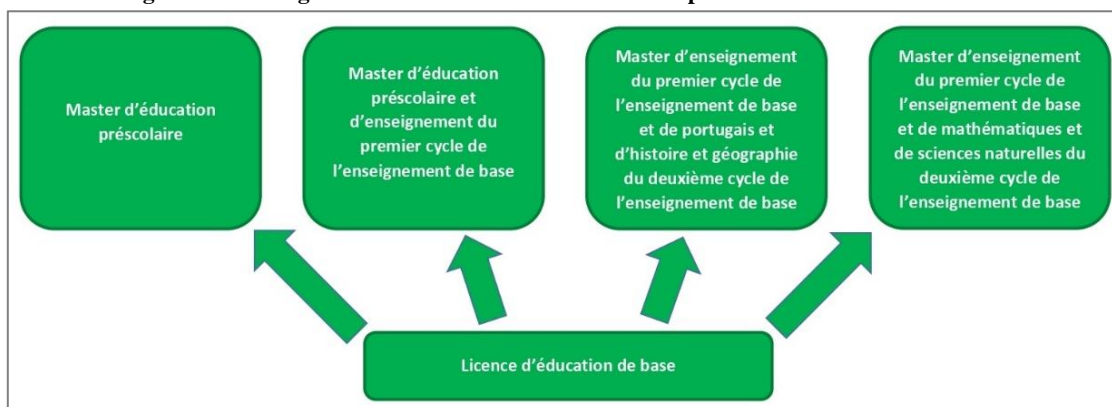


Source Eurydice

En enseignement préscolaire et au premier cycle de l'enseignement de base, correspondant aux classes de la petite section au CM1 en France, un unique professeur enseigne toutes les disciplines, sauf parfois certaines disciplines spécialisées comme l'éducation musicale, l'anglais ou l'éducation physique. Au deuxième cycle de l'enseignement de base, correspondant au CM2 et à la sixième en France, plusieurs enseignants se partagent les différentes disciplines, tout en enseignant généralement plusieurs disciplines, comme par exemple « portugais-histoire-géographie » ou « mathématiques-sciences naturelles ».

Dans ce qui suit, nous nous intéressons à la formation dispensée à l'École supérieure de l'éducation de Coimbra (ESEC) où est dispensée une formation des enseignants de l'enseignement préscolaire et des premier et deuxième cycles de l'enseignement de base (de 3 à 12 ans). Cette formation commence par une licence d'enseignement de base à l'ESEC suivie d'un des quatre masters spécialisés sur un ou deux des trois premiers niveaux de la scolarité comme indiqué dans le schéma ci-dessous.

Figure n° 21 : Organisation de la formation initiale des professeurs des écoles à l'ESEC



Source ESEC <https://www.esec.pt/>

La licence d'éducation de base est un prérequis pour intégrer les quatre masters. L'obtention d'un master est nécessaire pour devenir professeur des écoles.

La structure de la formation initiale et le fait que les étudiants de master ont tous suivi une licence d'éducation de base font que les enseignements du tronc commun peuvent s'enrichir successivement tout au long des dix semestres de la formation initiale, les prérequis de chaque cours étant fondés sur les enseignements dispensés les semestres précédents.

Par exemple, le tableau suivant donne la liste des enseignements portant spécifiquement sur l'apprentissage des mathématiques, sachant que d'autres connaissances relatives à l'enseignement de cette discipline sont également dispensées dans le cadre d'enseignements transversaux sur la maternelle, sur le numérique ou encore sur les élèves à besoins particuliers.

**Tableaux n° 3 : Enseignement de mathématiques dans le cursus proposé à l'ESEC pour la formation initiale des professeurs des écoles**

Unité d'enseignement	ECTS	Semestre
<b>Licence d'éducation de base</b>		
Mathématiques I	6	1
Mathématiques II	6	2
Mathématiques III	6	3
Mathématiques IV	7	4
Représentations en mathématiques élémentaires	2	4
Mathématiques V	6	5
<b>Master d'éducation préscolaire et d'enseignement du premier cycle de l'enseignement de base</b>		
Mathématiques I	3	1
Didactique des mathématiques	3	3
Mathématiques II	3	3

Source ESEC <https://www.esec.pt>

En structurant ainsi la formation de cinq années en deux blocs indissociables, il est possible d'envisager des acquis beaucoup plus riches, tous les étudiants ayant bénéficié des mêmes enseignements les années précédentes. Les prérequis sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer sont plus solides, ce qui permet d'envisager un niveau d'exigence élevé. À titre d'exemple, l'annexe 5 fournit le détail des objectifs des cours de portugais tout au long du parcours de formation initiale des professeurs des écoles mis en place à l'École supérieure de l'éducation de Coimbra.

#### **2.4. Une formation en quatre ou cinq ans qui offre aux étudiants l'opportunité de contacts longs et réguliers avec les écoles et les classes**

La mise en stage est une composante essentielle de la formation pour toutes les personnes rencontrées par la mission lors de ses déplacements à l'étranger.

En Italie, deux types de stages sont identifiés : le « stage direct » qui a lieu dans l'école et le « stage indirect » qui a lieu à l'université. Le « stage indirect » consiste en une analyse de pratiques, un exercice réflexif sur les mises en situation et un accompagnement pour tout ce qui concerne la vie quotidienne de la classe (par exemple, en cinquième année, tout ce qui concerne les droits et devoirs, ce qu'il faut faire quand un enfant se fait mal dans la classe, etc.). Les séances de « stage indirect », que l'on peut assimiler à une exploitation en amont et en aval des stages en école, sont prises en charge par les enseignants tuteurs universitaires. À l'Université libre de Maria Santissima Assunta (LUMSA) de Rome, la maquette prévoit 50 heures de stage direct la deuxième année, 75 heures en troisième année, puis 100 heures par an en quatrième et en cinquième années. Chaque année, les étudiants doivent rendre un rapport de stage.

Aux Pays-Bas, les personnes rencontrées à l'Université de sciences appliquées de La Haye (THUAS), qui pilotent le bachelor en quatre ans préparant au professorat des écoles (PABO), considèrent que la part des stages représente environ 40 % du temps passé en formation. Il y a une collaboration très forte entre les enseignants-universitaires du PABO et les enseignants-tuteurs de l'école où les étudiants effectuent leurs stages. Un réseau d'écoles bien identifiées est constitué afin de favoriser une meilleure intrication de la formation universitaire et de la pratique en classe. Le partenariat avec les écoles est contractualisé et ce sont les PABO qui placent les étudiants. Au cours de leur formation, les étudiants voient obligatoirement différents types d'écoles (confessionnelles ou non, urbaines, rurales, socialement défavorisées ou non) et les différents niveaux de classe de l'école primaire. Les étudiants bénéficient de ce temps important pour observer, comprendre et assimiler les différents gestes professionnels mais aussi acquérir une posture enseignante. Les enseignants formateurs du PABO se disent convaincus que les enseignants du terrain sont plus à même de transmettre certains gestes professionnels que la structure universitaire. Les étudiants stagiaires alternent entre cours à l'université et temps dans les écoles. Le format est variable, par exemple :

une semaine dans l'école puis une à deux journées en école pendant cinq semaines. En quatrième et dernière année, un stage en responsabilité de huit semaines clôt la formation pratique.

En Irlande, la mission s'est déplacée à l'université de Dublin City (DCU), où elle a rencontré des enseignants du département d'éducation (*Institute of education*). Le bachelor d'éducation mention enseignement primaire préparé en quatre ans par les étudiants souhaitant devenir professeurs des écoles comprend 30 semaines de stages au total, soit presque une année complète, réparties sur les quatre années de la formation.

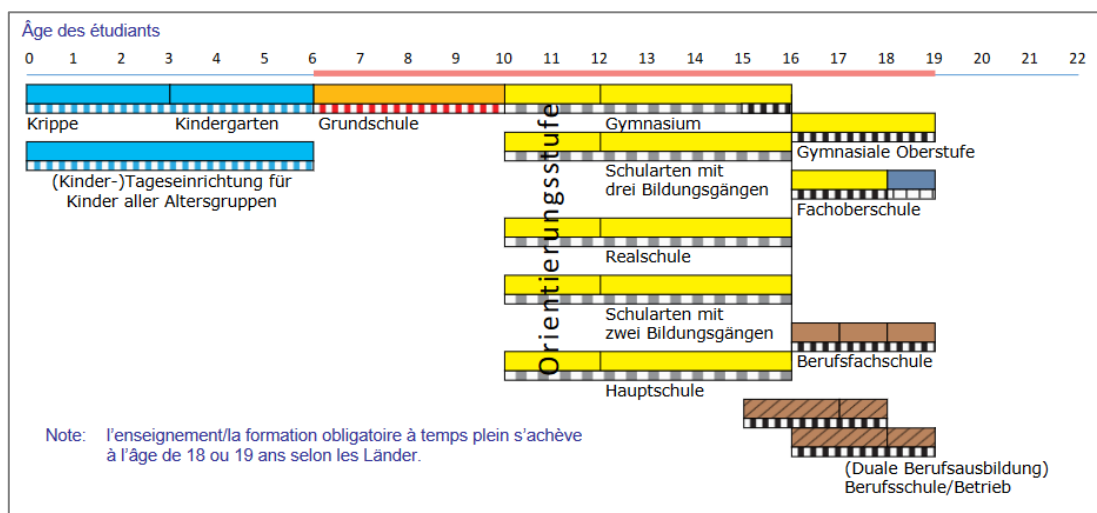
Pour l'Allemagne, la mission présente ci-dessous l'exemple du Bade-Wurtemberg.

### Les stages pendant la formation initiale des professeurs des écoles dans le Bade-Wurtemberg

En Allemagne, la responsabilité du système éducatif est partagée entre l'État fédéral et les seize Länder. Les ministres de l'éducation et des affaires culturelles de chaque Land coordonnent leurs travaux au sein de la Conférence permanente des ministres de l'éducation. Chaque Land a compétence sur le contenu des programmes scolaires, les filières d'études, la préparation des examens, la formation des enseignants, la durée de la scolarité, etc. au sein de son propre système éducatif.

Après l'enseignement élémentaire (*Grundschule*), de 6 à 10 ans (classes 1-4), les élèves intègrent la filière d'enseignement secondaire la plus appropriée pour eux.

Figure n° 22 : Organisation du système scolaire en Allemagne



Source Eurydice

### La formation des professeurs des écoles

La responsabilité de la formation des enseignants incombe aux ministères de l'éducation et des affaires culturelles et aux ministères des sciences des Länder.

Pour le Bade-Wurtemberg, la formation initiale des professeurs des écoles primaires se déroule en deux étapes :

- Quatre années dans une Haute école pédagogique (*Pädagogische Hochschulen*), ces écoles ayant un statut d'université dépendent du ministère de l'enseignement supérieur. Les trois premières années permettent d'obtenir un bachelor et la quatrième année, 60 crédits ECTS<sup>36</sup> d'un master. Le Land compte six Hautes écoles pédagogiques. Les places sont contingentées en fonction des prévisions ministérielles pluriannuelles des besoins en professeurs des écoles.
- Dix-huit mois de « service préparatoire » (*Vorbereitungsdienst*) dans un institut (*Studienseminar*) qui dépend du ministère de l'éducation. Cette formation permet de créditer les 60 crédits ECTS

<sup>36</sup> Créé en 1988 par l'Union européenne, l'ECTS (*European Credits Transfer System* en anglais, soit système européen de transfert et d'accumulation de crédits en français) a pour objectif de faciliter la reconnaissance académique des études à l'étranger, notamment dans le cadre des programmes ERASMUS puis ERASMUS+. Le crédit ECTS est proportionnel au volume de travail à fournir par l'étudiant et permet de mesurer le niveau d'études atteint. Les crédits ECTS sont accumulés chaque semestre : 1 semestre = 30 crédits. Donc 1 an = 60 crédits, soit 1 500 à 1 800 heures de travail. 1 crédit = 25 à 30 heures de travail.

supplémentaires nécessaires pour obtenir le master en éducation qui est délivré par la Haute école pédagogique.

En 2014, le ministère fédéral de l'éducation a lancé la « Campagne pour la qualité de la formation des enseignants » (*Qualitäts offensive Lehrerbildung*). Il s'agit d'ancrer la pratique professionnelle dans la formation des enseignants dès le début et de lier étroitement les trois périodes de formation – formation des enseignants (formation initiale), stage (service préparatoire) et apprentissage en cours d'emploi (formation continue).

#### ***Les stages intégrés au cursus universitaire de quatre ans***

À la Haute école pédagogique de Ludwigsburg, qui a été visitée par la mission, les étudiants acquièrent une expérience scolaire pratique dès les cursus de licence. Des stages sont mis en place dès la première année où un stage d'orientation de deux semaines est prévu. En début de troisième année (cinquième semestre), les étudiants effectuent un stage d'observation et de pratique accompagnée d'un semestre complet. Les étudiants bénéficient ainsi d'une vingtaine de semaines de stage au cours des quatre premières années de formation.

Du début à la fin des stages, l'accompagnement est mixte (professeurs d'université et professeurs de l'école). Les professeurs d'école qui accompagnent les stagiaires dans leur école reçoivent une formation spécifique de la Haute école pédagogique. Le stage d'un semestre compte 14 semaines avec une visite par semaine du tuteur de la Haute école pédagogique. Il comprend des leçons (observation et leçons supervisées, environ 130 leçons, dont au moins 30 leçons individuelles supervisées) et la participation à autant de types de conférences, réunions, séances de conseil et autres événements scolaires et parascolaires que possible avec des partenaires scolaires et parascolaires et avec les parents.

#### ***Le service préparatoire de 18 mois***

La formation pédagogique pratique, appelée service préparatoire, qui suit le cursus universitaire se déroule dans des instituts de formation des enseignants et permet aux futurs enseignants de renforcer les compétences professionnelles qu'ils ont commencé à acquérir à l'université. D'une durée de 18 mois (cette durée peut varier selon les Länder), elle comprend notamment de l'enseignement guidé dans des établissements : stages d'observation et de pratique accompagnée et en responsabilité dans des écoles. Les étudiants participent également à des séminaires de pédagogie et de didactique des disciplines au cours desquels l'expérience acquise par la pratique est analysée. Les enseignants des instituts sont des formateurs en détachement.

Les six premiers mois, les étudiants sont en stage d'observation et de pratique accompagnée auprès d'un tuteur dans une école. Ils peuvent également être accueillis ponctuellement dans d'autres cours. Ils observent et sont amenés progressivement à prendre en charge des séances mais jamais seuls. Durant ces six premiers mois, ils doivent un service de 12 heures à l'école.

Pour les douze mois qui suivent, l'école réfléchit au meilleur service pour le stagiaire qui doit se voir attribuer un service de 13 créneaux de 45 minutes en pleine responsabilité. La répartition de ce service se fait en général sur plusieurs classes en fonction des matières enseignées par le stagiaire<sup>37</sup>.

Dans un système qui fait une place importante à la mise en stage, la question des écoles d'accueil est une préoccupation importante des autorités administratives et des formateurs à l'université. La mission donne ci-dessous l'exemple italien où les écoles souhaitant accueillir des étudiants stagiaires doivent faire acte de candidature et être accréditées par une commission régionale. Ce processus, qui conduit les écoles à se porter candidates pour accueillir des stagiaires et à faire la preuve, par un dossier d'accréditation, de leur capacité à accueillir et former des étudiants, fait des écoles de véritables communautés de formation qui non seulement se donnent les moyens de prendre en charge les étudiants stagiaires mais profitent en retour de la dynamique des projets que ceux-ci élaborent, notamment pour leur mémoire de cinquième année.

<sup>37</sup> Le cursus pour devenir enseignant en école primaire comprend une formation de base en allemand ou en mathématiques, au choix des étudiants. Un enseignement complémentaire est délivré dans la matière qui n'a pas été choisie. Les étudiants suivent un enseignement dans une deuxième matière : anglais, théologie protestante - éducation religieuse, français, théologie islamique-éducation religieuse, théologie catholique-éducation religieuse, art, musique, enseignement scientifique et technique (avec un accent sur la culture et la santé au quotidien, la biologie, la chimie, la physique ou la technologie), sciences sociales (avec un accent sur la géographie, l'histoire, les sciences politiques ou l'économie) ou sports. *In fine*, l'étudiant enseigne deux matières (allemand ou mathématiques et une autre matière).

### L'accueil des étudiants dans une école italienne

L'école *Scuola Principe di Piemonte* fait partie de l'*Istituto Comprensivo Via Padre Semeria* qui comprend deux écoles primaires (une de 20 classes, l'autre de 10) et une école secondaire du premier degré (32 classes). En Italie, depuis 2012, les écoles candidatent pour pouvoir accueillir des stagiaires. Elles remplissent un dossier d'accréditation et une commission régionale examine les candidatures. Les objectifs des écoles sont présentés sur leur site Internet. On y trouve aussi le CV des tuteurs. Plusieurs types de stagiaires sont accueillis : primaire, secondaire et formation pour les élèves en situation de handicap (master particulier).

Le tuteur universitaire peut se tourner vers les écoles pour trouver des lieux de stage mais il arrive que les étudiants prennent directement contact avec l'école. Le stagiaire a un contact préalable avec l'enseignante de l'école référente pour les stages.

L'enseignante référente pour les stages à l'école *Principe di Piemonte* assure trois jours d'enseignement (12 heures en italien et en histoire) et deux jours de service à l'université de Rome (16 heures). Elle a participé à un concours public (diplôme et entretien sur appel d'offres), pour être sélectionnée pour ce temps partagé avec l'université.

Quand l'enseignante référente pour les stages dispose de tous les éléments, elle choisit la classe qui peut accueillir le stagiaire.

## 2.5. Un parcours long qui n'est généralement pas un parcours unique

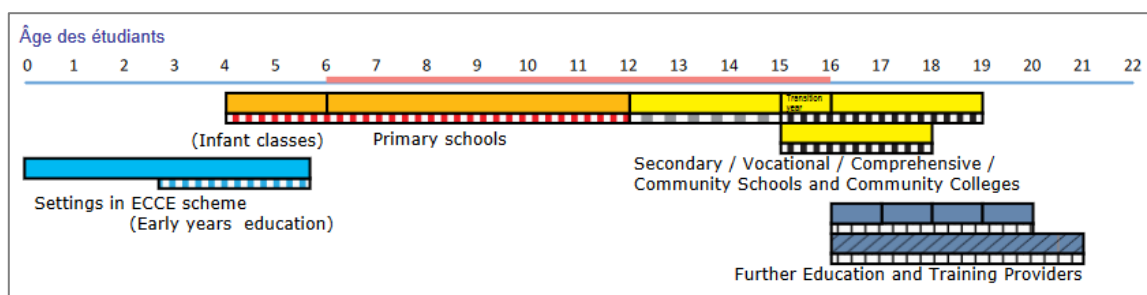
Dans presque tous les pays visités, il existe, à côté du parcours de quatre ou cinq ans pour devenir professeur des écoles, un second parcours alternatif de deux ans. Il s'agit à chaque fois d'un parcours consistant à préparer un master et s'adressant à des personnes déjà titulaires d'une licence au moins, quelle que soit cette licence. Ce parcours alternatif permet à des étudiants ayant préparé une licence et ayant changé de projet professionnel de pouvoir devenir professeurs des écoles. Il ouvre aussi à des professionnels en reconversion l'accès au métier de professeur des écoles sans qu'ils aient pour autant à suivre le parcours long de quatre ou cinq ans, ce qui est financièrement beaucoup plus acceptable pour eux.

Ce parcours court permet également aux autorités d'ajuster plus facilement qu'avec les formations en quatre ou cinq ans, le nombre de professeurs des écoles formés aux besoins de la Nation, notamment dans le cadre d'une croissance des besoins soudaine (on peut, par exemple, penser à l'accueil de plus d'un million et demi de demandeurs d'asile en Allemagne entre 2015 et 2017). Cela permet aussi de s'adapter aux difficultés de recrutement d'enseignants rencontrées actuellement par de très nombreux pays. Parmi les pays visités par la mission, seul le Portugal ne propose pas un tel cursus alternatif mais les interlocuteurs de la mission disent s'interroger sur l'opportunité de son ouverture, pour faire face aux difficultés de recrutement actuellement rencontrées par les licences de formation initiale des professeurs des écoles et aux nombreux départs à la retraite prévus au cours de la prochaine décennie.

### Alternative de « cursus court » pour devenir professeur des écoles en Irlande

En Irlande, l'école élémentaire dure six années et accueille des élèves de 6 à 12 ans. Cette scolarité est généralement précédée de deux années d'école maternelle (*infant classes*).

Figure n° 23 : Organisation du système scolaire en Irlande



Source Euridyce

Pour y devenir professeur des écoles, il faut préparer un bachelor en éducation, mention enseignement primaire, qui se prépare, dans une université, en quatre années à la suite des études secondaires. Cependant,

une voie alternative est proposée à ceux qui souhaitent devenir professeurs des écoles plus tardivement, sans avoir à effectuer le cursus en quatre ans, sous la forme d'un master professionnel en éducation, mention enseignement primaire, qui se prépare en deux ans seulement.

L'inscription en master, dans le cursus permettant de devenir professeur des écoles est, comme le bachelor en quatre ans, soumise à un certain niveau obtenu aux épreuves de fin d'études secondaires en irlandais, en mathématiques et en anglais. Si aucune discipline n'est privilégiée en ce qui concerne la licence ou le bachelor préparé en amont du master, un niveau de réussite minimum, en termes de note, est requis pour le diplôme de l'enseignement supérieur obtenu.

Ce master est constitué de 120 crédits ECTS, aucun cours n'est optionnel, les étudiants suivent tous les mêmes enseignements :

- stages (35 crédits ECTS) ;
- études sociales, environnementales, scientifiques et mondiales concernant l'éducation (12,5 crédits ECTS) ;
- sociologie et histoire de l'éducation (10 crédits ECTS) ;
- fondements de l'enseignement élémentaire et préélémentaire (5 crédits ECTS) ;
- projet de recherche (10 crédits ECTS) ;
- apprendre par les arts et le mouvement (10 crédits ECTS) ;
- littérature (5 crédits ECTS) ;
- enseignement des mathématiques (5 crédits ECTS) ;
- enseignement de l'irlandais (5 crédits ECTS) ;
- enseignement par le numérique, élèves à besoin particulier, inclusion (5 crédits ECTS) ;
- irlandais – module de langage professionnel (5 crédits ECTS) ;
- travailler dans une école – un établissement scolaire (5 crédits ECTS).

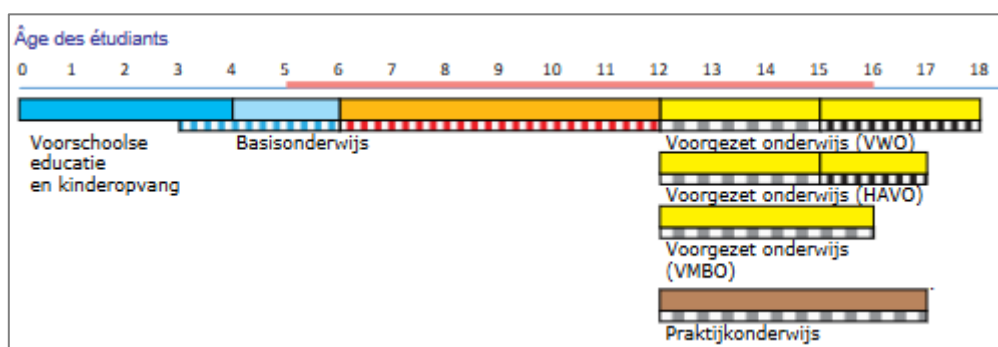
De façon générale, ce second parcours annexe correspond peu ou prou au parcours principal français pour devenir professeur des écoles, un master MEEF premier degré, accessible à des étudiants de toute licence et préparant au métier en deux années.

Au Pays-Bas, les parcours sont plus nombreux encore avec de nouvelles voies ouvertes récemment pour essayer de pallier le manque d'enseignants.

### Les différents cursus de formation initiale des professeurs des écoles aux Pays-Bas

La responsabilité globale du système éducatif néerlandais incombe au ministère de l'éducation, de la culture et des sciences (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*) qui détermine la politique de l'éducation et le financement des établissements. Les jeunes âgés de 5 à 18 ans doivent suivre un enseignement jusqu'à ce qu'ils obtiennent une qualification de base ou atteignent l'âge de 18 ans. Les enfants fréquentent l'école primaire (*basisonderwijs*) de 4 à 12 ans. Celle-ci se termine par une évaluation standard, non obligatoire, CITO, dont l'objectif est d'indiquer des pistes d'orientation, non contraignantes, pour l'élève et les parents.

Figure n° 24 : Organisation du début du système scolaire aux Pays-Bas



Source Euridyce

Pour devenir enseignant en école primaire, plusieurs voies sont possibles :

- la voie d'accès « classique », au sein d'établissements spécifiques dans les universités, qualifiés de PABO (*pedagogische academie voor het basisonderwijs*) à l'issue du secondaire, avec une formation de quatre ans débouchant sur un bachelor (240 crédits ECTS) ;
- la voie d'accès « flexible » qui s'adresse aux étudiants ayant déjà un bachelor ou un master ; ces derniers intègrent la formation de type master pour une durée variable (entre 2 et 4 ans) en fonction de leur formation ou de leur expérience antérieure ;
- par ailleurs, afin de pallier le fort manque d'enseignants, un nouveau groupe à former émerge du vivier des secondes carrières : des enseignants contractuels qui ont une expérience dans le domaine de la pédagogie sont recrutés sur la base d'une évaluation standardisée et d'une observation en classe, ils bénéficient d'un programme de formation sur deux ans assuré par les PABO et financé par le gouvernement.

## **2.6. Une question très française : « Que vont faire les étudiants ayant suivi un cursus MEEF de cinq ans ne souhaitant plus être PE ou ne réussissant pas le concours ? »**

La mission a régulièrement été interrogée, lors des échanges menés en France, pour savoir ce que deviendraient les étudiants ayant suivi un cursus de cinq ans pour devenir professeurs des écoles et renonçant à ce projet ou échouant au CRPE à l'issue de leurs études. Une telle formation est alors parfois qualifiée négativement de « tubulaire », avec l'idée qu'elle ne préparerait à rien d'autre qu'au métier de professeur des écoles.

Pour la mission, la question de l'insertion professionnelle se pose sans doute beaucoup moins pour un tel cursus que pour d'autres masters et les réserves émises lui paraissent peu fondées. D'une part, un cursus de cinq ans très ouvert, fournissant des bases solides dans les fondamentaux et des connaissances importantes dans le maniement des nouvelles technologies est susceptible de permettre une adaptation rapide dans d'autres contextes professionnels. D'autre part, un cursus professionnalisant en cinq ans doit permettre aux étudiants de confirmer ou non leur projet bien avant le terme de la formation.

Lorsque la mission a interrogé les interlocuteurs des autres pays sur ce « risque » lié au devenir des étudiants changeant de projet, ceux-ci ont fait part de leur étonnement, cette question ne semblant pas du tout se poser pour les étudiants qu'ils préparent à devenir professeurs des écoles. D'une part, presque tous souhaitent toujours devenir professeurs des écoles à l'issue de leur parcours universitaire, et d'autre part, la formation délivrée est suffisamment riche pour permettre une reconversion aisée. Les interrogations des décideurs rencontrés portent plutôt sur les problématiques suivantes :

- comment leur pays va-t-il faire en sorte de disposer de suffisamment de professeurs des écoles formés dans les vingt années qui viennent ?
- comment faire en sorte que les étudiants formés pour devenir professeurs des écoles ne soient pas tentés par des carrières plus lucratives que celle de professeur des écoles ?
- comment organiser la formation des professeurs des écoles afin qu'elle soit la plus efficace possible pour que les enseignants contribuent aux meilleurs apprentissages possibles de leurs élèves ?

En Italie ou en Allemagne, le problème d'un éventuel excès d'étudiants formés est traité de façon anticipée. En effet, les établissements du supérieur pouvant proposer une formation initiale pour les professeurs des écoles doivent être accrédités pour le faire et le nombre de places qu'ils proposent est fixé chaque année de façon conjointe par l'établissement et le gouvernement. Ce nombre étant ajusté en fonction des besoins prévisionnels, il n'y a ainsi pas de risque de se retrouver avec un nombre important de jeunes formés pour être professeurs des écoles et ne trouvant pas d'emploi.

Au Portugal, où le parcours pour devenir professeur des écoles dure cinq années, la question de l'orientation et de l'employabilité peut se poser dès l'obtention du premier diplôme du parcours comme le montre l'encadré ci-dessous.



### L'orientation après la licence en éducation de base au Portugal

L'École supérieure de l'éducation de Coimbra affiche sur son site internet les objectifs de la licence en éducation de base :

*« La licence en éducation de base a essentiellement une vocation préparatoire aux masters professionnels qui confèrent une qualification pour l'enseignement préscolaire et l'enseignement du premier et deuxième cycle de l'éducation de base (...). L'objectif est de promouvoir la formation de professionnels ayant des compétences pour répondre aux problèmes qu'ils rencontreront et pour travailler en équipe, tout en développant chez eux un comportement éthique. Il vise à former des citoyens intellectuellement exigeants, informés, responsables et activement impliqués dans le développement culturel, éducatif et social de la communauté.*

*Avec ce diplôme, l'étudiant repartira avec des compétences qui lui permettront, par exemple, de participer à des projets éducatifs dans des contextes formels ou non formels et exercer des fonctions d'accompagnement, de suivi et d'intégration socio-éducative dans différents contextes éducatifs tels que les crèches, les jardins d'enfants et les écoles. »*

Le site donne également une liste de débouchés possibles, tant en termes d'études que d'emplois, à l'issue de la licence en éducation de base.

*« Opportunités professionnelles et employabilité :*

- *s'inscrire aux cours de deuxième cycle (master) qui qualifient pour l'enseignement professionnel au niveau de l'éducation préscolaire et des premier et deuxième cycles de l'éducation de base ;*
- *exercer les fonctions de technicien en éducation dans différents contextes éducatifs tels que les garderies, les jardins d'enfants et les écoles ;*
- *participer à des projets éducatifs en situation formelle et non formelle ;*
- *participer à des activités éducatives d'accompagnement (par exemple, accompagnement des devoirs) ;*
- *travailler dans des bibliothèques ;*
- *participer à des projets d'innovation pédagogique et de recherche ;*
- *développer et évaluer des ressources pédagogiques ;*
- *développer des ressources de diffusion et de formation culturelle ;*
- *promouvoir des activités de sauvegarde de l'environnement, du patrimoine, de la santé, de l'identité culturelle et linguistique ;*
- *soutenir les personnes immigrantes dans leur intégration en tenant compte, notamment, de l'apprentissage de la langue et de la culture. »<sup>38</sup>*

En Irlande, où deux parcours sont possibles pour devenir professeur des écoles (un parcours post-bac en quatre ans et un parcours post-licence en deux ans), il n'y a, selon les universitaires rencontrés par la mission, absolument aucun souci d'intégration des étudiants à l'issue du parcours de quatre années. D'une part, il n'y a pas de concours et les étudiants obtenant leur bachelor sont automatiquement qualifiés et peuvent être recrutés par une école. D'autre part, la préoccupation des universitaires concerne davantage le fait de ne pas voir trop d'étudiants s'orienter vers d'autres emplois que l'enseignement ; en effet leurs étudiants, bien préparés à l'enseignement dans le premier degré, ont un profil attractif pour un certain nombre d'entreprises multinationales implantées en Irlande. En ce qui concerne l'orientation vers un master, selon les universitaires rencontrés, il ne serait pas difficile pour les étudiants d'intégrer de très nombreux masters proposés au sein de l'université à l'issue du bachelor en enseignement primaire et leurs acquis leur permettraient de s'intégrer rapidement. Cependant, pour eux la question ne se pose pratiquement jamais, les jeunes formés souhaitant avant tout enseigner et ceux désirant une poursuite d'études s'orientant vers des masters liés aux métiers de l'éducation dans le but d'augmenter leur expertise.

<sup>38</sup> <https://www.ipc.pt/ipc/oferta-formativa/licenciatura-em-educacao-basica/>

### **Les perspectives de carrière à l'issue des études pour devenir professeur des écoles en Irlande**

L'université de Dublin City (DCU) affiche sur son site internet<sup>39</sup> les opportunités de carrières à l'issue du bachelor en éducation (mention enseignement primaire) proposé après les études secondaires :

« *Le diplôme n'est pas seulement une porte d'entrée vers la profession d'enseignant primaire, mais également vers un certain nombre d'autres carrières, notamment :*

- *consultant ;*
- *rédacteur de contenu ;*
- *administrateur pédagogique ;*
- *directeur d'établissement scolaire ;*
- *chercheur ;*
- *inspecteur en éducation ;*
- *formateur d'enseignants. »*

De façon similaire, différentes perspectives de carrière sont évoquées à l'issue du master professionnel en éducation (mention enseignement primaire), parcours de deux ans accessible à l'issue d'une licence quelconque :

« *Le master professionnel en éducation (mention enseignement primaire) n'est pas seulement une porte d'entrée vers la profession d'enseignant primaire, mais aussi vers un certain nombre d'autres carrières dans les domaines de l'administration de l'éducation, du conseil, de la rédaction de contenu, de la recherche et de la politique éducative. »*

## **2.7. Une formation des professeurs des écoles dont l'organisation et les contenus peuvent être contrôlés**

L'enjeu fort de la qualité de son école primaire pour le développement économique d'un pays, mais aussi pour la qualité de vie ultérieure de citoyens disposant de connaissances de base solides acquises pendant la scolarité obligatoire, fait que les gouvernements souhaitent, de façon légitime, obtenir des garanties en ce qui concerne la qualité de la formation initiale délivrée aux futurs professeurs des écoles.

Dans les pays visités par la mission, le contrôle de la qualité de la formation initiale peut s'exercer en amont, en fournissant un cadre précis de ce qui est proposé aux étudiants dans le cursus de formation, mais aussi *a posteriori*, une fois les formations mises en place, pour s'assurer d'une qualité satisfaisante des formations existantes.

### **2.7.1. Une formation des professeurs des écoles dont l'organisation générale peut être pilotée au niveau national**

L'exemple le plus caractéristique d'un cadrage national du parcours de formation initiale des professeurs des écoles est celui de l'Italie présenté ci-après, avec un master en cinq ans, pour lequel une maquette détaillée en termes de crédits ECTS, est fixée au niveau national par un décret<sup>40</sup> pour 292 des 300 crédits ECTS, les huit derniers crédits ECTS étant laissés au choix des étudiants. Les crédits ECTS sont ainsi distribués en fonction de secteurs d'enseignement, qui sont eux-mêmes définis par le ministère de l'enseignement supérieur.

#### **La maquette LM-85bis fixant le cadre de la formation des professeurs des écoles en Italie**

La maquette du master en sciences de l'éducation primaire (LM-85bis), permettant de devenir professeur des écoles, est cadrée de façon très précise par un décret qui précise la répartition des 300 crédits ECTS des cinq années d'études :

- activités de formation de base : psychopédagogique - méthodologique - didactique (pédagogie générale, histoire de l'enseignement, pédagogie expérimentale, psychologie développementale et psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation et anthropologie) : 78 crédits ECTS ;
- les savoirs de l'école : 135 crédits ECTS ;
- enseignements pour l'accueil des élèves en situation de handicap : 31 crédits ECTS ;
- stages pratiques : 24 crédits ECTS ;

<sup>39</sup> <https://www.dcu.ie/instituteofeducation>

<sup>40</sup> Décret n° 249 du 10 septembre 2010, voir annexe 6 de ce rapport pour un extrait du décret.

- ateliers d'anglais et aptitude au niveau B2 : 12 crédits ECTS ;
- cours de préparation à l'examen final : 9 crédits ECTS ;
- cours de didactique : 3 crédits ECTS ;
- enseignements librement choisis par l'étudiant : 8 crédits ECTS.

Pour « les savoirs de l'école », le décret fixe très précisément les crédits ECTS attribués à chaque enseignement (mathématiques, linguistique italienne, histoire, etc.). Un extrait du décret donnant la répartition précise des crédits ECTS est fourni en annexe 6.

Pour chaque enseignement, un bref descriptif du secteur correspondant est donné par le ministère. À titre d'exemple, la description de quelques-uns des secteurs des modules constituant le master LM-85bis est reproduite en annexe 7.

Le décret fixe également à 600 le nombre minimal d'heures de stage en école primaire, stages devant commencer à partir de la deuxième année.

Les universités organisent ensuite leur maquette de formation sur les cinq années d'études en fixant le nombre d'heures d'enseignement dédiées à chacun des cours prévus chaque année, nombre d'heures contraint par le nombre de crédits ECTS attribués à chaque secteur d'enseignement, comme, par exemple l'université Roma Tre, que la mission a pu visiter et dont la maquette est fournie en annexe 8.

### 2.7.2. Une formation initiale des professeurs des écoles qui peut être évaluée régulièrement

Dans certains des pays visités par la mission, un contrôle régulier des cursus de formation initiale des professeurs des écoles est mis en place afin de s'assurer que les standards de la formation délivrée dans un établissement donné soient au niveau attendu. Ce contrôle s'exerce par un système d'accréditation pour une durée limitée, la prolongation de cette accréditation s'effectuant alors par l'intermédiaire d'un nouveau contrôle.

Un exemple d'un tel contrôle est celui exercé par un organisme indépendant aux Pays-Bas et en Belgique flamande.

#### **Le contrôle de la formation initiale des professeurs des écoles exercé par le NVAO aux Pays-Bas**

Les formations pour devenir professeur des écoles sont soumises à un processus d'accréditation. Ce processus, qui n'est pas propre aux formations des futurs enseignants mais concerne l'enseignement supérieur en général, est conduit par une organisation d'assurance qualité, nommée NVAO<sup>41</sup>, qui garantit de manière experte et indépendante la qualité de l'enseignement supérieur aux Pays-Bas et en Belgique flamande et qui promeut la culture de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur. Le Conseil général de la NVAO se compose d'un maximum de quinze membres et est nommé pour une période de quatre ans par le Comité des ministres (les ministres néerlandais et flamand compétents pour l'enseignement supérieur). Le cadre de l'évaluation repose sur la « confiance » et la responsabilité des institutions. Il s'appuie sur des rapports d'autoévaluation produits par l'établissement porteur du cursus évalué et des visites au sein de l'établissement. Le résultat d'une évaluation par la NVAO est binaire : positif, éventuellement soumis à conditions, ou négatif. Les nouveaux programmes reçoivent pour la première fois une accréditation pour une période de six ans. La NVAO détermine ensuite périodiquement si l'accréditation peut être maintenue ou non sur la base d'un rapport d'évaluation fourni par les institutions.

Pour plus de détails, la mission renvoie au site internet du NVAO : <https://www.nvaonet/>

La mission renvoie également au site internet du NVAO pour la consultation de dossiers d'évaluation de formations de professeurs des écoles, comme, par exemple, le dossier d'évaluation du master pédagogique d'enseignement primaire de l'Université Libre d'Amsterdam consultable à l'adresse suivante : <https://www.nvaonet.nl/besluiten/vrije-universiteit-amsterdam/educatieve-master-primair-onderwijs-joint-degree>.

En Irlande, les cursus préparant au métier d'enseignant sont évalués par le *Teaching Council*, organisme indépendant du ministère de l'éducation, ressemblant à un « Ordre des enseignants », qui est chargé de

<sup>41</sup> *Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie* (Organisation d'accréditation néerlandais-flamande).

réguler la profession d'enseignant en évaluant, en vue de les accréditer, tous les cinq ans, les formations préparant au métier d'enseignant du premier degré comme du second degré. L'organisation de cette accréditation est présentée en annexe 9.

La question qui se pose nécessairement face à ces évaluations et accréditations est de savoir ce qui se passe lorsqu'elles ne sont pas positives, la fermeture d'un tel cursus accueillant généralement plusieurs centaines d'étudiants chaque année ayant de très lourdes conséquences en termes de ressources humaines. En fait, selon les interlocuteurs de la mission, cette question reste très théorique car elle ne s'est jamais présentée. D'une part, le cadre fixé en amont est considéré comme pertinent, ou au moins acceptable, par les établissements dispensant la formation. Les attendus sont clairs et suivis, ce qui conduit généralement à un avis positif des évaluateurs, même si quelques évolutions peuvent être recommandées. D'autre part, en cas d'insuffisances importantes par rapport à certains attendus, il est possible d'attribuer une accréditation pour une durée plus courte, par exemple pour un an, permettant à l'établissement supérieur d'apporter les modifications nécessaires sur les points ne correspondant pas aux standards attendus afin d'obtenir à nouveau une accréditation pour un temps long lors d'une nouvelle évaluation menée l'année suivante.

## **2.8. La question de la maîtrise des fondamentaux par les étudiants suivant une formation pour devenir professeurs des écoles se pose différemment selon les pays**

La question de la maîtrise des fondamentaux par les professeurs des écoles est une question importante en France, qui a conduit à mettre en place une épreuve de français et une épreuve de mathématiques parmi les trois épreuves d'admissibilité au CRPE déterminant une première sélection des candidats en vue de leur recrutement comme professeurs des écoles.

La nécessité de l'acquisition de ces fondamentaux pour pouvoir exercer de façon satisfaisante le métier de professeur des écoles ne fait pas débat lors des échanges menés par la mission tout au long de l'année scolaire, tant auprès des décideurs, des formateurs, des enseignants que des étudiants. Cependant, le positionnement de cette vérification des fondamentaux à la fin des études peut interroger car il conduit à une focalisation forte sur des contenus académiques des disciplines français et mathématiques jusqu'à la fin de la formation initiale des futurs enseignants plutôt que sur les modalités d'enseignement de ces disciplines à l'école primaire et le développement de compétences professionnelles.

Dans les pays visités par la mission, la vérification de l'acquisition de ces prérequis se fait principalement de deux façons :

- par la sélectivité du cursus de formation initiale des professeurs des écoles qui permet de garantir l'atteinte de ces prérequis, l'admission dans ces cursus pouvant comprendre des exigences de notes minimales obtenues pour certaines disciplines à l'examen de fin d'études secondaires ;
- par la mise en place d'épreuves spécifiques permettant de vérifier l'acquisition des fondamentaux requis, en amont du cursus universitaire ou en début de cursus.

### **2.8.1. Un recrutement au niveau baccalauréat plus ou moins sélectif**

Dans l'ensemble des pays visités par la mission, une condition d'accès à la formation principale pour devenir enseignant du premier degré est le succès au diplôme de fin d'études secondaires. Le taux d'accès d'une classe d'âge à ce diplôme requis constitue un premier niveau de sélectivité.

En France, l'obtention du baccalauréat, premier diplôme de l'enseignement supérieur, est requise pour pouvoir notamment préparer une licence au sein d'une université. La proportion de bacheliers dans une génération est actuellement d'environ 80 %.

En Allemagne, l'*Abitur* est requis pour intégrer la formation initiale des professeurs des écoles ; un peu plus de la moitié d'une classe d'âge obtient actuellement cet examen. En Suisse romande, la maturité gymnasiale est requise pour intégrer les Hautes Écoles pédagogiques, où sont formés les professeurs des écoles, cette maturité gymnasiale n'étant obtenue que par environ 22 % d'une classe d'âge.

Un second niveau de sélectivité s'exerce *via* le rapport entre le nombre de candidatures et le nombre de places offertes dans la formation. Dans les pays visités par la mission, le nombre de places offertes est systématiquement limité, soit par l'université pour des contraintes de places et de ressources humaines (Portugal, Irlande), soit par les autorités nationales ou régionales pour ajuster le nombre d'étudiants formés aux besoins (Allemagne, Italie). Le ratio entre le nombre de candidatures et le nombre de places disponibles conduit les établissements à sélectionner plus ou moins fortement leurs étudiants.

Cette sélectivité est très variable selon les pays. Par exemple, en Irlande, où les jeunes sont nombreux à vouloir devenir professeurs des écoles, les inspecteurs rencontrés disent que le recrutement s'effectue parmi les 5 % des meilleurs élèves de terminale. *A contrario*, au Portugal, où les besoins en enseignants sont actuellement élevés suite à de nombreux départs à la retraite, les licences dédiées au professorat des écoles reçoivent un nombre de candidatures très hétérogène selon leur lieu d'implantation. Certaines ne parviennent pas à remplir les places offertes et acceptent des étudiants avec des notes peu élevées en terminale, ce qui a tendance à faire fuir les candidats aux notes élevées qui considèrent qu'intégrer un cursus où les notes exigées sont faibles dévaloriserait leur potentiel. Cette expérience portugaise atteste l'importance du calibrage de telles formations.

#### **Le recrutement des étudiants dans les licences en enseignement de base au Portugal**

Au Portugal, l'entrée à l'université se fait sur un modèle similaire à Parcousup, les lycéens font des vœux ordonnés pour les cursus qu'ils souhaitent intégrer (établissement supérieur + cursus choisi).

La sélection se fait ensuite par les universités sur trois critères :

- des notes minimales aux examens de fin d'études peuvent être exigées dans certaines disciplines ; pour les licences d'enseignement de base, des notes minimales sont exigées en portugais et en mathématiques ;
- les étudiants sont classés en fonction d'une note sur 200 établie par l'université à partir de la note moyenne obtenue au contrôle continu des trois années de lycée (pouvant compter de 50 à 65 %) et de la note moyenne obtenue aux examens (pouvant compter de 35 à 50 %) ;
- une préférence régionale est mise en place avec un certain nombre de places réservées aux étudiants de districts administratifs<sup>42</sup> locaux.

Le recrutement se fait en deux phases principales. Une première phase permet d'affecter les étudiants en fonction de leurs vœux, des critères fixés par les universités et des candidatures reçues. Une seconde phase est organisée ensuite, lors de laquelle les universités publient les places restées vacantes et les candidats n'ayant pas été affectés peuvent effectuer de nouveaux vœux.

Les tableaux ci-dessous donnent les résultats du recrutement des licences en enseignement de base proposées à Porto, licence en enseignement de base la plus attractive du Portugal et à Castelo Branco, licence beaucoup moins attractive.

**Tableau n° 4 : Procédures de recrutement en licence d'enseignement de base à Porto**

	2019		2020		2021	
	1ère phase	2ème phase	1ère phase	2ème phase	1ère phase	2ème phase
<b>Nombre de places</b>	<b>47</b>	<b>4</b>	<b>62</b>	<b>1</b>	<b>47</b>	<b>1</b>
Candidats	203	76	281	64	282	76
dont premier vœux	79	41	110	34	119	42
Candidats retenus	47	5	63	2	47	2
dont premier vœux	42	3	55	2	42	1
Note du dernier candidat retenu	138,7	143,9	145,2	154	157,5	165,5

*Source DGES-Portugal<sup>43</sup>*

**Tableau n° 5 : Procédures de recrutement en licence d'enseignement de base à Castelo Branco**

<sup>42</sup> Le Portugal continental est divisé en 18 districts administratifs.

<sup>43</sup> <https://www.dges.gov.pt/guias/>

	2019		2020		2021	
	1ère phase	2ème phase	1ère phase	2ème phase	1ère phase	2ème phase
<b>Nombre de places</b>	<b>34</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>27</b>
Candidats	22	9	49	25	47	18
dont premier vœux	4	2	7	5	6	2
Candidats retenus	6	2	16	8	8	3
dont premier vœux	4	2	7	5	6	2
Note du dernier candidat retenu	113,8	111,3	112,7	113,5	131,8	111,9

*Source DGES-Portugal*

En Irlande, les places pour suivre une formation permettant de devenir professeur des écoles sont attribuées sur la base des performances à l'examen du *Leaving Certificate*, équivalent du baccalauréat français.

#### **Les prérequis pour suivre des études préparant au professorat des écoles en Irlande**

En Irlande, l'intégration du bachelor en quatre ans ou du master en deux ans pour devenir professeur des écoles requiert des notes minimales au diplôme de fin d'études secondaires, le « *Leaving Certificate Examination* » dans trois disciplines : l'irlandais, les mathématiques et l'anglais.

Pour chacune de ces disciplines deux niveaux d'enseignement et d'examen sont proposés au lycée : le niveau « ordinaire » ou le niveau « haut », puis, à l'examen, des notes allant de 1 à 8 sont attribuées en fonction du taux de réussite, la note 1 correspondant à une réussite supérieure à 90 %, la note 2, à une réussite supérieure à 80 %, la note 7 à une réussite supérieure à 30 % et la note 8 à une réussite inférieure à 30 %.

Ainsi le niveau minimum requis pour intégrer le bachelor ou le master est :

- en irlandais, au moins le niveau 7 dans l'examen de niveau « haut » ;
- en mathématiques, au moins le niveau 7 dans l'examen de niveau « haut » ou le niveau 4 dans l'examen de niveau « ordinaire » ;
- en anglais, au moins le niveau 7 dans l'examen de niveau « haut » ou le niveau 4 dans l'examen de niveau « ordinaire ».

Pour intégrer le bachelor à l'issue de l'examen de fin d'études secondaires, des conditions de réussite supplémentaires s'ajoutent dans un certain nombre d'autres disciplines, sans que celles-ci ne soient citées : c'est le nombre d'épreuves réussies qui compte et non pas les disciplines.

Pour intégrer le master, des conditions de réussite minimale sont exigées pour la licence obtenue (mention obtenue en licence), sans aucune précision sur la nature de la licence.

Ainsi un étudiant souhaitant intégrer un des deux parcours prévus pour devenir professeur des écoles devra repasser le diplôme de fin d'études secondaires en candidat libre avant de pouvoir déposer sa candidature, s'il n'a pas obtenu le niveau de réussite requis.

#### **2.8.2. Une vérification des prérequis par des tests en début de formation initiale**

En Italie, en sus du diplôme de fin d'études secondaires requis (*Maturità*), les étudiants doivent passer un examen d'entrée testant la maîtrise de la langue italienne (compréhension et grammaire), la culture littéraire, historique, géographique et sociale, le niveau en mathématiques et en sciences. Les résultats à ce test d'entrée contribuent à la sélection des candidats. Un score minimal est fixé pour pouvoir intégrer la formation. Cependant, si le nombre de candidats ayant obtenu le score minimal est insuffisant par rapport au nombre de places offertes (nombre décidé par le ministère de l'enseignement supérieur), des candidats avec un score inférieur peuvent être recrutés par les universités, mais ces étudiants doivent suivre des enseignements spécifiques supplémentaires (*Obbligo formativo aggiuntivo*) pour combler leurs lacunes. Ces enseignements sont organisés par les universités et l'inscription des étudiants ayant eu une note inférieure à un certain seuil fixé par l'université à l'une des parties du test d'entrée y est obligatoire. La réussite aux examens de ces enseignements obligatoires conditionne également le passage en deuxième année.

**Les tests d'entrée en master en sciences de l'éducation primaire en Italie**

En Italie, les candidats au master en cinq ans permettant de devenir professeur des écoles doivent passer un test permettant de s'assurer de l'acquisition de connaissances et de compétences, considérées comme essentielles. L'épreuve du test est cadrée par un décret<sup>44</sup>.

Le test de 2 heures et demie est un QCM<sup>45</sup> comprenant 80 questions :

- 40 questions de compétence linguistique et raisonnement ;
- 20 questions de culture littéraire, historique, sociale et géographique ;
- 20 questions de culture mathématique et scientifique.

Des exemples de questions posées dans ce test sont proposés en annexe 10.

Chaque question vaut 1 point. La note obtenue peut être augmentée si le candidat dispose d'une attestation de compétence en anglais (B1 : +3 points ; B2 : +5 points ; C1 : +7 points ; C2 : +10 points).

La note obtenue au test permet de classer et de sélectionner les candidats à l'entrée au master en cinq ans.

La note minimale pour pouvoir intégrer le master est 55/80, toutefois si le nombre de candidats ayant obtenu 55/80 ne permet pas de couvrir l'ensemble des places disponibles, il est possible de recruter des candidats ayant eu moins de points.

Aux Pays-Bas, une enquête menée au début des années deux mille sur les compétences en mathématiques des futurs professeurs des écoles a mis en lumière des difficultés importantes de certains futurs enseignants en calcul. En 2006, un test de mathématiques a été rendu obligatoire pour devenir professeur des écoles. Il est passé avant l'entrée à l'université. En cas d'échec les étudiants doivent suivre des cours renforcés en première année du bachelor préparant au métier de professeur des écoles. Ils peuvent repasser le test deux fois au cours de la première année universitaire. Si le test n'est toujours pas réussi, les étudiants ne peuvent pas passer en deuxième année, ils doivent se réorienter.

Depuis la rentrée 2015, des tests dans d'autres disciplines sont requis. Il y a trois tests dans les domaines suivants : histoire, géographie, sciences expérimentales et technologie. Les étudiants titulaires d'un bac général en sont dispensés. Les étudiants qui sortent des écoles secondaires avec un diplôme HAVO, voie intermédiaire entre le lycée général et le lycée professionnel dans le système néerlandais, ou un MBO, diplôme professionnel de niveau 4, doivent passer ces tests, ils peuvent cependant être exemptés d'un ou deux tests en fonction des spécialités suivies au lycée.

Les candidats ne présentant pas les diplômes requis et âgés d'au moins 21 ans peuvent intégrer une formation pour devenir professeurs des écoles à condition de réussir une série de tests dans les disciplines suivantes : néerlandais, mathématiques, anglais, histoire, géographie et sciences expérimentales.

Aux Pays-Bas, le positionnement des tests à l'entrée de la formation fait toutefois débat car ce processus sélectif barre l'entrée de la formation à un quart des candidats et en décourage d'autres. Des évolutions sont envisagées pour que les étudiants puissent avoir davantage de temps pour se préparer aux tests et les passer à l'issue de la première année.

## **2.9. La place de la recherche dans les établissements chargés de former les professeurs des écoles**

La question de la recherche en éducation au sein des entités chargées de mener la formation des professeurs des écoles se pose à plusieurs niveaux :

- il s'agit d'abord de savoir comment les résultats de la recherche nourrissent, de façon continue et actualisée, la formation délivrée dans les établissements chargés de former les professeurs des écoles ;
- il s'agit ensuite d'interroger la façon dont les entités chargées de la formation des enseignants du premier degré, entités universitaires, produisent elles-mêmes de nouveaux résultats de recherche permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement délivré aux élèves des écoles primaires en France ;
- enfin, les professeurs des écoles étant des diplômés de niveau master, ils peuvent aspirer, pour certains d'entre eux à préparer une thèse.

<sup>44</sup> Décret ministériel n° 839 du 11-07-2022 : <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-839-del-11-07-2022>

<sup>45</sup> Questionnaire à choix multiples.

### 2.9.1. La production d'un ou plusieurs mémoires est exigée pendant la formation initiale

Dans les différents pays visités, les étudiants produisent un ou plusieurs écrits au cours de la formation.

En Italie, chaque année, les étudiants rendent un rapport de stage d'une trentaine de pages. En cinquième année, les étudiants proposent un sujet de mémoire au professeur qui va valider et diriger ce mémoire. Le sujet peut être lié au rapport de stage ou non. Souvent, le travail de préparation du mémoire démarre dès la quatrième année et rend compte d'une recherche-action menée par l'étudiant. Le mémoire (*tesis de laurea*) ainsi que le rapport de stage font l'objet d'une soutenance devant un jury de sept personnes dont un représentant de l'équivalent du rectorat français (*Ufficio Scolastico Regionale*) et deux tuteurs.

Dans le Bade-Wurtemberg, où les étudiants passent les quatre premières années de formation initiale à l'université, ils se lancent dans l'écriture du mémoire de master dès la licence terminée. Enseignants comme étudiants considèrent ce travail comme compliqué car la charge sur deux semestres est très lourde. Selon les interlocuteurs de la mission, le mémoire permet aux étudiants de se familiariser avec la recherche en éducation et c'est une dimension importante censée les aider à mieux analyser leur pratique. Un second mémoire doit être écrit lors de la phase 2 de la formation (service préparatoire). Ce second mémoire est plutôt un mémoire professionnel construit en s'appuyant sur l'expérience de terrain.

Aux Pays-Bas, à l'université de sciences appliquées de La Hague où s'est rendue la mission, la place de la recherche en didactique dans la formation a été revue il y a quelques années. Elle occupait une place importante et débouchait sur un mémoire. Celui-ci est apparu comme trop théorique et peu utile pour la professionnalisation des enseignants. Il était par ailleurs peu apprécié par les étudiants. Actuellement, les étudiants terminent leur cursus avec la rédaction d'un écrit professionnel fondé sur l'analyse de l'enseignements qu'ils ont pu réaliser. L'approche adoptée relève, de façon modeste, de la recherche orientée par la conception<sup>46</sup> ou de la recherche-action<sup>47</sup>.

Ces différents mémoires produits au cours de la formation initiale des professeurs des écoles sont considérés par les interlocuteurs de la mission, selon les cas, comme :

- des mémoires professionnels rendant compte d'une action menée en classe s'appuyant, le plus souvent, sur des résultats de la recherche ;
- des mémoires de recherche, même si la recherche reste très modeste étant donné les contraintes de temps : le mémoire propose une synthèse de la recherche, puis rend compte d'une expérimentation menée en classe par l'étudiant.

### 2.9.2. Une poursuite d'études pour faire de la recherche variable selon les pays

À l'issue des études menées pour devenir professeurs des écoles, les étudiants deviennent très majoritairement enseignants. Cependant, certains font le choix de poursuivre leurs études. D'autres, poursuivent leurs études tout en travaillant ou commencent par travailler puis reprennent des études quelques années plus tard.

Le type d'études poursuivies est naturellement fortement conditionné par le diplôme obtenu. Ainsi en Irlande et aux Pays-Bas, où les étudiants passent un bachelor pour devenir professeurs des écoles, la poursuite d'études ou la reprise ultérieure d'études commence nécessairement par la préparation d'un master en vue d'une spécialisation (enseignement spécialisé, formation, management, *e-learning*, etc.). Dans les pays où les enseignants disposent d'un master (Allemagne, Italie, Portugal), deux options sont possibles en ce qui concerne la poursuite d'études : soit préparer un autre master spécialisé comme ceux mentionnés précédemment, soit s'inscrire en doctorat.

---

<sup>46</sup> En éducation, la recherche orientée par la conception (*Designed-based research*, en anglais) est un type de méthodologie de recherche consistant à développer des solutions (appelées « interventions ») aux problèmes rencontrés dans l'enseignement. Les interventions sont mises en œuvre pour tester leur efficacité. Des modifications peuvent ensuite être apportées à ces interventions qui sont testées à nouveau afin de recueillir davantage de données. Le but de cette approche est de générer de nouvelles théories et de nouveaux cadres pour l'enseignement.

<sup>47</sup> En éducation, la recherche-action est une démarche et une méthodologie de recherche visant à mener en parallèle et de manière intriquée des actions concrètes en classe et l'acquisition de connaissances scientifiques.



Le cadre des déplacements menés dans les différents pays visités par la mission n'a pas permis d'explorer véritablement les poursuites d'études et les reprises d'études des personnes ayant suivi une formation initiale de professeurs des écoles, ni de rencontrer des étudiants dans cette situation. L'exemple de l'Institut de l'éducation de l'université de Dublin City illustre sans doute assez bien l'objectif qui peut être atteint en ayant un institut universitaire à la fois engagé dans la formation des professeurs des écoles et dans la recherche. L'institut offre l'opportunité de préparer une thèse en quatre ans à plein temps ou en six ans à temps partiel au sein d'une des six écoles de recherche de l'institut (« éducation artistique et mouvement », « développement humain », « inclusion et éducation spécialisée », « langage, littératie et éducation préélémentaire », « politiques et pratiques », « éducation en mathématiques, sciences et technologie, innovation et études globales »). Selon la doyenne de l'institut, plusieurs dizaines de nouveaux étudiants s'inscrivent pour préparer une thèse chaque année avec une majorité d'enseignants du primaire en activité.

### **3. Recommandations de la mission**

#### **3.1. Une priorité : mettre en place un parcours de formation initiale des professeurs des écoles en cinq ans structuré en un seul bloc**

La première partie de ce rapport rend compte de trois difficultés majeures caractérisant l'enseignement primaire en France : un niveau des élèves en fin d'école primaire qui se dégrade depuis trente ans et est aujourd'hui en fort décalage avec celui des élèves des autres pays de l'Union européenne ; des professeurs des écoles qui se sentent insuffisamment préparés par la formation initiale qu'ils ont suivie ; une difficulté à recruter des professeurs des écoles, faute de candidats, dans un certain nombre d'académies et tout particulièrement en Île-de-France.

Le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles en France, à savoir une licence générale avec ou sans lien avec l'objet visé avant d'intégrer un master en deux ans dédié à la formation initiale des professeurs des écoles au sein d'un INSPÉ, ne garantit pas que chaque étudiant, quel que soit son parcours antérieur, aura acquis les compétences et connaissances indispensables pour aborder sereinement le métier d'enseignant d'école primaire, chargé d'enseigner toutes les disciplines, de la petite section de maternelle à la fin du cours moyen. L'exercice du métier se complexifie de surcroît de par le renforcement de l'accueil d'élèves aux profils différents (inclusion), l'usage de nouvelles technologies qu'il faut maîtriser et l'intégration de nouveaux enseignements pour répondre aux attentes de la société concernant la laïcité, le développement durable, l'éducation à la santé, etc.

Cette situation conduit la mission à recommander la mise en place d'une formation du même format que celle délivrée dans tous les pays qu'elle a pu visiter, à savoir une formation longue, en cinq ans, débutant immédiatement après le baccalauréat. Il s'agit là de la recommandation principale de ce rapport.

Une telle formation devrait contribuer à améliorer la professionnalité des professeurs des écoles en France et par voie de conséquence la qualité de l'enseignement à l'école primaire en France et les apprentissages des élèves français.

La mission, sans recommander une forme de spécialisation à l'instar du modèle portugais où quatre masters différents sont déployés après la licence, préconise de prendre appui sur les niveaux de classe d'affectation des contractuels alternants en master pour proposer des modules d'approfondissement pour chacun des trois cycles.

##### **3.1.1. Dans quelles structures mettre en place une formation pour les professeurs des écoles à l'issue du baccalauréat ?**

De façon assez naturelle, le lieu d'implantation d'un parcours de formation des professeurs des écoles en cinq ans devrait être, au sein de son université de rattachement, l'INSPÉ, institut disposant des compétences requises pour développer de telles formations.

Cependant, l'enquête TALIS présentée en première partie de ce rapport et les travaux menés par la mission cette année ont montré que la formation actuellement délivrée dans les INSPÉ ne donne pas pleinement satisfaction tant aux futurs professeurs qu'à l'institution elle-même. De plus, lors de la dernière session du

CRPE, dans près d'un quart des académies le taux de réussite des étudiants en INSPÉ est inférieur à celui des étudiants hors INSPÉ<sup>48</sup>. Il est donc souhaitable d'accompagner la mise en place d'une formation initiale des professeurs des écoles en cinq ans d'un cadrage fort de l'institution (au niveau national et au niveau de l'université de rattachement) et d'une évolution des INSPÉ.

### 3.1.2. Quelles évolutions pour le statut des INSPÉ ?

Certains des interlocuteurs de la mission souhaiteraient voir évoluer le statut des INSPÉ. Les schémas possibles peuvent être divers avec, à une extrémité du spectre, le maintien de l'intégration des INSPÉ au sein des universités sous forme d'un département de l'éducation dans une unité de formation et de recherche (il s'agit là d'un modèle assez courant en Europe, par exemple en Italie ou en Irlande), et, à l'autre extrémité du spectre, une sortie des INSPÉ des universités, avec des instituts dépendant entièrement de l'éducation nationale et ne délivrant donc plus de licence ou de master, mais des diplômes propres à ces instituts valant grade de licence ou de master.

Sur ce point, la mission considère que le maintien du statut actuel des INSPÉ permet les transformations nécessaires, et qu'il n'est pas souhaitable de rouvrir un énième débat statutaire mais bien de se focaliser sur l'offre de formation elle-même.

Elle n'est pas favorable à une sortie des INSPÉ de l'université, qui conduirait à éloigner la formation initiale des professeurs des écoles de la recherche, mais soutient, au contraire, qu'un renforcement de la recherche dans les INSPÉ est nécessaire.

### 3.1.3. Quelle structure pour une formation en cinq ans ?

La mission a observé deux structures différentes pour les formations en cinq ans :

- une licence suivie d'un master accessible uniquement aux étudiants ayant suivi la licence (modèle portugais) ;
- un master à cycle unique, en cinq ans, comme pour un diplôme d'ingénieur (modèle italien).

Elle recommande la préparation d'une licence suivie d'un master qui permet d'éventuelles sorties après la troisième année pour changer d'orientation, postuler à un emploi nécessitant une licence, ou accéder à des concours de la fonction publique ouverts au niveau licence. Cette organisation correspond davantage à la structuration de l'offre de formation supérieure issue du système LMD<sup>49</sup> proposée en université.

Elle recommande également que seuls les étudiants ayant obtenu la licence préparant au métier de professeur des écoles et une certification, qui sera présentée au point 3.1.6., puissent accéder ensuite au master dédié afin que le parcours soit effectivement construit sur cinq ans.

### 3.1.4. Quel cadrage national pour la formation mise en place ?

Étant donné les difficultés actuelles et mentionnées précédemment, la mission recommande un cadrage national fort du cursus (licence - master) en cinq ans à mettre en place s'inspirant du cadrage proposé en Italie pour le master en cinq ans « LM-85bis » comme présenté au paragraphe 2.7.1., ou encore pour les PPPE mis en place en France à la rentrée 2021. L'objectif de ce cadrage est de faciliter la mise en place dans les INSPÉ du cursus en cinq ans souhaité avec un certain niveau d'homogénéité sur l'ensemble du territoire national, les étudiants pouvant passer le concours dans une autre académie que celle de leur INSPÉ et les professeurs des écoles pouvant changer d'académie en cours de carrière sans devoir repasser le concours dans leur nouvelle académie.

Pour la construction de ce cadrage, la mission recommande la constitution d'une commission chargée de le produire avec un niveau de précision spécifié, composée de représentants des ministères en charge de

---

<sup>48</sup> DEPP (2021). Profil des admis aux concours enseignants 2020 du premier et du second degré. Note d'information n° 40.

<sup>49</sup> Le système LMD, ou système licence - master - doctorat, est un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur français pour l'adapter aux standards européens. Ce système a été progressivement introduit à partir de la publication des textes fondateurs en 2002. Il met en place principalement une architecture basée sur trois grades : licence, master et doctorat, obtenus respectivement après 3, 5 et 8 années d'études ; une organisation des enseignements en semestres et unités d'enseignement et par la mise en œuvre des crédits européens.

l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur ainsi que des représentants des universités et des INSPÉ.

### 3.1.5. Un cursus en cinq ans ne risque-t-il pas d'être socialement discriminant ?

L'engagement dans un cursus universitaire de cinq années au débouché incertain car lié à la réussite à un concours de recrutement peut être un obstacle pour les jeunes issus de milieux défavorisés. Pour la mission, il s'agit ici d'un point essentiel ; il convient donc de veiller à ce que le cursus ne soit pas socialement discriminant en agissant dans deux directions. D'une part, il s'agit de veiller à ce que les jeunes qui s'engagent dans le cursus pour devenir professeurs des écoles aient acquis les bases nécessaires pour pouvoir tirer pleinement profit de la formation dispensée afin d'atteindre le niveau requis en fin de formation initiale. La mission propose pour cela une évolution du CRPE dans le paragraphe 3.1.6 ci-dessous. D'autre part, il s'agit de mettre en place un soutien financier aux étudiants suivant le cursus pour devenir professeurs des écoles sous forme d'emplois rémunérés cumulables avec les bourses d'études sur critères sociaux éventuellement perçues. Ces emplois pourraient prendre une forme similaire aux contrats d'AED en préprofessionnalisation ou à ceux de contractuel alternant existants, en faisant néanmoins évoluer ces dispositifs sur un certain nombre de points.

Un contrat de type AED en préprofessionnalisation d'un ou deux ans pourrait être proposé en L2 (60 crédits ECTS acquis). Il serait souhaitable que ce contrat autorise le changement d'école chaque année, ce que ne permettent pas les contrats d'AED en préprofessionnalisation actuels, pour pouvoir découvrir des environnements d'écoles différents. Il serait également souhaitable que ce contrat puisse démarrer en L3 pour des étudiants qui ne se sentiraient pas prêts en L2, ce que ne permettent pas non plus les contrats d'AED en préprofessionnalisation actuels. Ces contrats doivent bien évidemment être soumis à une validation des candidatures par les autorités académiques, les critères sociaux devant tenir une place centrale dans leur attribution<sup>50</sup>.

En master, il semble préférable de privilégier des contrats tels que ceux proposés actuellement aux étudiants de M2 (contractuels alternants) afin de permettre aux étudiants de commencer à prendre en charge des enseignements sans avoir toutes les responsabilités incombant à un enseignant titulaire d'une classe. Les étudiants pourraient ainsi se voir confier, par exemple, un quart temps en M1 et un tiers temps en M2<sup>51</sup>.

### 3.1.6. Quelles évolutions pour le CRPE ?

La mission ne propose pas un nouveau déplacement du positionnement du concours. Cependant elle considère qu'un concours placé en fin de formation implique un recentrage sur les compétences professionnelles développées lors de la formation et une suppression des épreuves disciplinaires sur les fondamentaux correspondant davantage à des prérequis qu'à des objectifs d'une formation universitaire.

En effet, le positionnement actuel de la vérification de l'acquisition de connaissances disciplinaires fondamentales, en français et en mathématiques, à la fin de la formation, est propre à la France et n'a pas été rencontré dans les pays visités. Ce choix a plusieurs conséquences négatives :

- des étudiants avec une maîtrise des fondamentaux trop fragile pour pouvoir être recrutés comme professeurs des écoles s'engagent dans des études qui ne leur permettront pas un débouché favorable ;
- le temps consacré, au sein des masters MEEF, au développement des compétences professionnelles, à la didactique et à l'enseignement des disciplines est réduit au profit d'enseignements purement disciplinaires afin de préparer les étudiants aux épreuves écrites ;
- les candidats au CRPE ayant des connaissances académiques très solides mais aucune formation professionnelle pour devenir professeurs des écoles sont favorisés par rapport à des candidats ayant une formation professionnelle solide mais des connaissances académiques seulement

---

<sup>50</sup> Pour mémoire, la rémunération mensuelle brute actuelle des AED en préprofessionnalisation est de 862 € en L2 et 1198 € en L3 sur douze mois.

<sup>51</sup> Pour mémoire, les contractuels alternants effectuant actuellement un tiers temps en deuxième année de master MEEF perçoivent une rémunération brute mensuelle de 865 € à laquelle s'ajoute le tiers de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) ainsi que d'éventuelles indemnités REP ou REP+ selon le contexte d'exercice.

satisfaisantes, ce qui conduit la Nation à ne pas nécessairement recruter les professeurs des écoles qu'elle a formés.

Pour donner au concours de recrutement une dimension strictement professionnalisante, venant valider la formation suivie, la mission est favorable à une évaluation des prérequis nécessaires en français et en mathématiques déconnectée des épreuves du concours. Pour cela elle propose la suppression des épreuves de français et de mathématiques existant actuellement. Cependant, la mission et tous les interlocuteurs rencontrés sont convaincus de l'importance d'une maîtrise des fondamentaux en particulier dans la langue du pays et en mathématiques par les professeurs des écoles recrutés. Certains pays procèdent par des exigences en termes de résultats obtenus dans ces disciplines aux diplômes de fin d'études secondaires pour pouvoir intégrer le cursus universitaire de formation initiale des professeurs des écoles (comme, par exemple, l'Irlande et le Portugal), d'autres pays mettent en place des épreuves spécifiques en amont ou en début de cursus, épreuves dont les résultats peuvent bloquer la possibilité de passage en deuxième année d'université (comme l'Italie ou les Pays-Bas).

La mission préconise la mise en place d'une certification, délivrée par l'éducation nationale, destinée à vérifier l'acquisition des bases nécessaires en français et en mathématiques pour pouvoir enseigner dans le premier degré. L'obtention de cette certification deviendrait alors nécessaire pour pouvoir passer le CRPE.

Plusieurs pistes sont possibles pour le type d'épreuves (réponses rédigées ou QCM, une seule épreuve ou une épreuve en mathématiques et une en français) et l'organisation de la passation (passation sur papier ou en ligne). La mission préconise que cette certification puisse être validée dès la L1, permettant aux étudiants de se rendre compte dès le début du cursus d'un éventuel écart entre les bases qu'ils ont acquises dans leur scolarité et celles nécessaires pour devenir professeurs des écoles. En cas d'échec, les étudiants pourraient retenter d'obtenir cette certification en L2 ou en L3. Dans ce cas, ils devraient se voir proposer des enseignements spécifiques en L2, voire en L3, pour les aider à surmonter leurs difficultés. Cependant pour la mission, l'accès au master suivant la licence devrait être conditionné par l'obtention de cette certification : les titulaires de la certification accèdent de plein droit au master, ceux qui ont échoué de la L1 à la L3 ne peuvent y accéder.

Par ailleurs, le positionnement d'une telle certification en licence permettra à des étudiants issus d'autres licences et souhaitant rejoindre l'INSPÉ pour préparer l'actuel master MEEF de la passer également et ainsi de faire de son acquisition un critère de sélection pour accéder à l'actuel master MEEF. Pour la mission, l'obtention de la certification attestant l'acquisition des bases requises en français et en mathématiques pour pouvoir enseigner dans le premier degré, doit être également rendue obligatoire pour accéder au master MEEF, même si une certaine souplesse sera sans doute nécessaire dans un premier temps, afin que les choses se mettent effectivement en place dans les universités, notamment en proposant, dans le cadre de modules d'ouverture de diverses licences, des enseignements spécifiques aux étudiants intéressés.

Le positionnement de la certification en début de licence permettra aussi à l'INSPÉ de pouvoir se concentrer sur le développement de compétences professionnelles plus rapidement, tant au sein du parcours en cinq ans que pour le master MEEF.

La mission préconise par ailleurs un positionnement des épreuves de cette certification assez tôt dans l'année scolaire, en décembre ou en janvier, par exemple, afin de permettre à une personne en reconversion souhaitant devenir professeur des écoles de pouvoir passer l'intégralité des épreuves (certification + CRPE) pendant la même année scolaire.

Un scénario alternatif pourrait être fondé sur la définition, dans le cadre de la création de la licence, de blocs de compétences liés à la maîtrise des savoirs fondamentaux en français et en mathématiques qui ne seraient pas compensables, interdisant ainsi à des étudiants qui n'auraient pas validé ces blocs de compétences la poursuite de leur parcours. Ce scénario alternatif n'a pas été privilégié par la mission. La suite du rapport est donc écrite dans la perspective du premier scénario.

La mission n'a pas travaillé spécifiquement sur une évolution du CRPE, mais la création d'un cursus en cinq ans conduira *de facto* à un changement de paradigme. En effet, un étudiant ayant obtenu une certification attestant sa maîtrise des fondamentaux, ayant suivi une formation de cinq ans pour devenir professeur des écoles et ayant assuré de façon satisfaisante plus de vingt semaines d'enseignement dans le cadre de

contrat d’alternance est un professeur des écoles qualifié qu’il est souhaitable de recruter. Plusieurs pistes sont alors possibles :

- option 1 : une réforme de l’actuel CRPE avec des épreuves centrées sur la dimension professionnelle, favorisant les candidats ayant une expérience de terrain comme contractuels alternants ;
- option 2 : la création d’un CRPE spécifique à côté du CRPE actuel permettant d’avoir :
  - d’une part, un CRPE spécifique, proche d’un concours interne, accessible aux candidats ayant assuré un certain nombre de semaines d’enseignement comme professeurs contractuels alternants dans le cadre du cursus en cinq ans ou aux professeurs contractuels,
  - d’autre part, le CRPE dans sa forme actuelle, sauf pour les épreuves écrites de français et de mathématiques, pour les candidats étudiants issus de master MEEF, d’autres masters ou pour les candidats non étudiants titulaires d’un master ; ils devront, comme indiqué plus haut, avoir passé et obtenu la certification concernant les connaissances requises en français et mathématiques en amont des épreuves du CRPE.

Pour le troisième CRPE, accessible aux candidats en reconversion qui ont au moins cinq ans d’expériences professionnelles accomplies dans le cadre d’un contrat de droit privé, sans condition de diplôme, la mission ne recommande pas d’évolution en dehors de l’exigence de l’obtention de la certification attestant l’acquisition des bases requises en français et en mathématiques pour pouvoir enseigner dans le premier degré, en amont de leur participation aux épreuves du CRPE.

### **3.1.7. Quelle place pour les stages dans ce cursus en cinq ans ?**

Dans tous les pays visités par la mission, les stages d’observation, de pratique accompagnée et en responsabilité tiennent une place fondamentale pour la formation des professeurs des écoles. Leur durée cumulée sur l’ensemble de la formation est généralement de l’ordre d’une année complète.

Pour la mission, il est souhaitable que la part des stages soit importante et que les premiers stages apparaissent dès le premier semestre de la formation afin d’aider les étudiants à confirmer leur choix professionnel. L’organisation des stages pourrait, par exemple, prendre la forme suivante :

- en L1, trois stages d’observation d’une semaine chacun ;
- en L2, deux stages d’observation et de pratique accompagnée de deux semaines chacun ;
- en L3, neuf semaines de stages d’observation et de pratique accompagnée (pouvant prendre la forme de stages filés ou de stages massés) ;
- en M1, la possibilité de signer un contrat à quart temps (contractuel alternant) ou d’effectuer un stage d’observation et de pratique accompagnée de 9 semaines ;
- en M2, stage en responsabilité (contractuel alternant) à tiers temps (12 semaines).

### **3.1.8. Que devient l’actuel master MEEF dans le cadre de l’ouverture d’un cursus en cinq ans ?**

La création d’un parcours long en cinq ans ne devrait pas entraîner la disparition du master MEEF actuel. Celui-ci devrait, en effet, continuer d’exister pour accueillir les étudiants ayant obtenu une autre licence que la licence professorat des écoles et souhaitant devenir professeurs des écoles ou des personnes en reconversion déjà titulaires d’une licence ou d’un master en proposant éventuellement des équivalences pour certaines unités d’enseignement.

Par ailleurs, ce master MEEF peut permettre de réguler le nombre de personnes formées au métier de professeurs des écoles et élargir le vivier des candidats au CRPE dans la période de difficultés de recrutement rencontrées par certaines académies. Cependant la réflexion menée lors de la création d’un parcours long, pourrait conduire à faire évoluer le cadrage du master MEEF.

Les étudiants sachant dès le lycée qu’ils souhaitent devenir professeurs des écoles pourront suivre le parcours long, ce qui conduira sans doute à une réduction des effectifs en master MEEF.

### 3.1.9. Comment assurer l'adéquation entre les besoins en professeurs des écoles et le nombre d'étudiants formés ?

Cette question se pose en particulier au niveau académique, le concours étant académique avec un nombre de places offertes par académie et des étudiants qui pour la plupart, hors Île-de-France, passent le concours dans l'académie où ils sont formés et dans laquelle ils souhaitent enseigner en cas de réussite au concours.

Dans les pays visités par la mission, la question du nombre de personnes formées se pose de façon différente et elle évolue avec la crise du recrutement d'enseignants que connaissent presque tous les pays actuellement. Dans les deux pays comparables à la France de par leur population (Allemagne et Italie), la question est résolue par un nombre de places fixé conjointement par les autorités, nationales, fédérales ou académiques et les universités concernées. Il semble souhaitable de procéder de la même façon en France en impliquant les universités et les ministères chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale afin de fixer conjointement un *numerus apertus* en L1, en s'appuyant d'une part sur les besoins en professeurs des écoles de l'académie, ou de la région académique pour l'Île-de-France, et d'autre part sur les capacités d'accueil de l'université.

Plusieurs points de vigilance apparaissent ici : la question de la fixation d'un *numerus apertus* implique d'une part de disposer des candidats potentiels pour satisfaire ce besoin et d'autre part de disposer des moyens, du côté de l'université, tant humains que de locaux, pour pouvoir accueillir ces étudiants. Une montée en charge progressive pourra donc être envisagée dans certaines académies.

La question du nombre de places disponibles en master MEEF (cursus en deux ans) pourrait également être posée et faire l'objet d'une régulation, en fonction des besoins académiques en professeurs des écoles.

### 3.1.10. Comment vont faire les INSPÉ pour pouvoir accueillir les étudiants supplémentaires ?

La question des locaux se posera sans doute pour certains INSPÉ, mais c'est surtout la question des ressources humaines qui sera au cœur des échanges pour la création d'un tel parcours. Pour la mission, il devra y avoir un engagement de l'État dans la mise en place des cursus longs de formation des professeurs des écoles en termes de création de postes de professeurs d'université, de maîtres de conférences et de professeurs agrégés, au profit des INSPÉ et en allouant aux universités les crédits de masse salariale correspondants.

Cet accueil d'étudiants supplémentaires suppose également la mise à disposition de formateurs de terrain en plus grand nombre : des tuteurs accueillant des étudiants dans leurs classes, mais aussi des acteurs de terrain intervenant directement dans les INSPÉ. Ceci implique de valoriser davantage ces enseignants qui s'engagent dans la formation initiale des futurs professeurs<sup>52</sup>.

### 3.1.11. Un parcours long permettra-t-il de renforcer les échanges internationaux ?

Le fait de disposer d'un cursus de cinq ans permettra aux étudiants de pouvoir partir plus facilement pour un semestre à l'étranger dans un établissement chargé de former des professeurs des écoles dans le cadre des échanges Erasmus+. Réciproquement, mettre en place une formation du même format que celles existant dans les autres pays européens devrait permettre d'accueillir davantage d'étudiants étrangers se formant pour devenir professeurs des écoles et souhaitant effectuer un semestre de leurs études en France.

### 3.1.12. Quelle articulation entre ce nouveau parcours et les licences PPPE mises en place à partir de la rentrée 2021 ?

Les deux dispositifs sont complémentaires. Les PPPE doivent permettre d'accueillir des étudiants encore hésitants qui peuvent ainsi se préparer au métier de professeur des écoles tout en préparant une licence leur ouvrant d'autres horizons.

---

<sup>52</sup> Cf. IGÉSR (juin 2022). La mise en place de la formation initiale et du nouveau concours de recrutement des professeurs des écoles. Rapport n° 2022-098.

Les PPPE permettent aussi de former des futurs enseignants de haut niveau dans la discipline de la licence support du PPPE : ils pourront agir en experts dans cette discipline dans leur département, leur circonscription ou leur école.

Cependant les PPPE ne sont pas une formation spécifiquement dédiée à la formation des professeurs des écoles et ne correspondent donc pas aux standards de formation des professeurs des écoles des pays où les élèves font montre d'un niveau élevé aux évaluations internationales et où les enseignants se montrent satisfaits de la formation initiale qui leur est délivrée. Les PPPE ne peuvent donc qu'être un complément à la formation de futurs professeurs des écoles, mais pas le cœur du dispositif chargé de former les enseignants du premier degré.

Il y a actuellement environ 1 500 places en PPPE en France, certains PPPE rencontrent des difficultés à recruter des étudiants d'un niveau suffisant pour suivre à la fois la licence et les enseignements délivrés au lycée. Il convient sans doute de laisser le dispositif se consolider avec les places actuellement offertes. La mission renvoie ici à la lecture de sa troisième note, *La première année de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE)*, note n° 2022-121 de juillet 2022.

### **3.1.13. Combien de places ouvrir dans le cadre d'un cursus en cinq ans ?**

L'ouverture des cursus longs devrait faire l'objet d'une vigilance particulière dans les académies qui ont le plus de difficultés à constituer un vivier : les trois académies franciliennes et la Guyane, mais aussi Amiens, Dijon, Mayotte et Reims.

Ainsi à moyen terme, les cursus longs devraient proposer au moins 6 000 places au niveau national, dont 2 500 en Île-de-France, pour permettre de surmonter les difficultés de recrutement rencontrées par la région parisienne depuis plus de dix ans.

Pour mémoire, chaque année, environ 10 000 professeurs des écoles sont recrutés en France. Par ailleurs, 14 436 jeunes ont effectué au moins un vœu pour intégrer un PPPE en 2022, montrant un intérêt important de la part des lycéens en terminale pour le métier de professeur des écoles.

## **3.2. Une seconde recommandation : renforcer la place de la recherche au sein des INSPÉ**

Comme présenté au paragraphe 2.9., la place de la recherche au sein des établissements chargés de la formation initiale des professeurs des écoles concerne d'une part la façon dont les enseignants de ces établissements s'emparent des résultats de la recherche pour nourrir la formation des professeurs des écoles et d'autre part la production de résultats de recherche par les établissements eux-mêmes, tant par les enseignants-chercheurs qui travaillent dans ces établissements que par des étudiants préparant des thèses au sein de ces établissements.

### **3.2.1. Renforcer la place de la recherche dans les INSPÉ *via* les ressources humaines**

L'ouverture d'un cursus long au sein des INSPÉ proposée par la mission va nécessairement créer des besoins en termes de ressources humaines et nécessiter la création de postes. La mission recommande que ces besoins soient financés par l'État *via* la création de postes spécifiques et l'allocation de la masse salariale correspondante pour permettre aux universités et aux INSPÉ d'ouvrir un nouveau cursus en cinq ans pour former des professeurs des écoles et d'accueillir le nombre d'étudiants qui aura été arrêté dans le cadre de la concertation entre les ministères chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale et les universités. Par ailleurs, les étudiants rejoignant ce cursus libéreront des places au sein des autres licences, ce qui pourra aussi permettre soit d'accueillir des étudiants supplémentaires dans ces cursus, soit des redéploiements de postes au sein des universités. L'ensemble du processus doit conduire à renforcer la place des professeurs d'université et des maîtres de conférences engagés dans la formation initiale des professeurs des écoles, aux côtés de formateurs de terrain travaillant en parallèle dans une école ou une circonscription.

En ce qui concerne les professeurs agrégés ou certifiés ou encore professeurs des écoles, affectés à plein temps dans les INSPÉ pour intervenir dans la formation initiale des professeurs des écoles, la mission recommande de privilégier la candidature de titulaires d'une thèse de doctorat, puisqu'il s'agit d'enseigner

dans un cursus menant au niveau master avec un objectif d'ouverture sur la recherche en éducation. Des professeurs (agrégés, certifiés ou professeurs des écoles) non-docteurs pourraient quant à eux être employés en service partagé ou sur des contrats annuels éventuellement renouvelables en fonction des besoins.

Les personnels enseignants du premier ou du second degré actuellement affectés à temps plein en INSPÉ pourraient être encouragés à préparer des thèses de doctorat ; pour favoriser cet engagement, des aménagements de services peuvent leur être accordés pour enseigner à mi-temps seulement pendant quatre années<sup>53</sup>. Ce processus suppose que les universités disposent des capacités à encadrer les doctorants.

Il pourrait être intéressant d'encourager les personnels enseignants du premier ou du second degrés affectés en INSPÉ et déjà docteurs de poursuivre des travaux de recherche en disposant pour cela d'un aménagement de service, avec une réduction, par exemple, de 20 % à 30 % de leurs obligations de services, en soumettant cette réduction à un rapport d'activité de recherche annuel, rendant compte d'une part des activités de recherche menées l'année précédente et d'autre part des projets de recherche pour l'année suivante.

### **3.2.2. Renforcer la place de la recherche dans les INSPÉ en finançant des thèses de doctorat d'étudiants en INSPÉ**

Une des principales difficultés pour le développement de thèses de doctorat est leur financement. Parallèlement, le ministère de l'éducation a souvent besoin de trouver des réponses à des questions qui se posent mais pour lesquelles des recherches spécifiques sont nécessaires, et de nombreuses expérimentations et innovations sont accompagnées dans les écoles par les cellules académiques pour la recherche, le développement, l'innovation et l'expérimentation (CARDIE) sans pouvoir être véritablement évaluées faute de ressources humaines pour mener ces évaluations.

Il pourrait être intéressant que la DGESCO ou les rectorats financent des thèses chaque année sur des thématiques pour lesquelles des résultats de recherche sont souhaités ou pour l'accompagnement et le suivi d'innovations. Cela pourrait être organisé soit à partir de propositions de thématiques de recherches émises par les autorités nationales ou académiques, soit à partir de propositions faites par des personnes souhaitant réaliser une thèse de doctorat.

### **3.3. Conclusion**

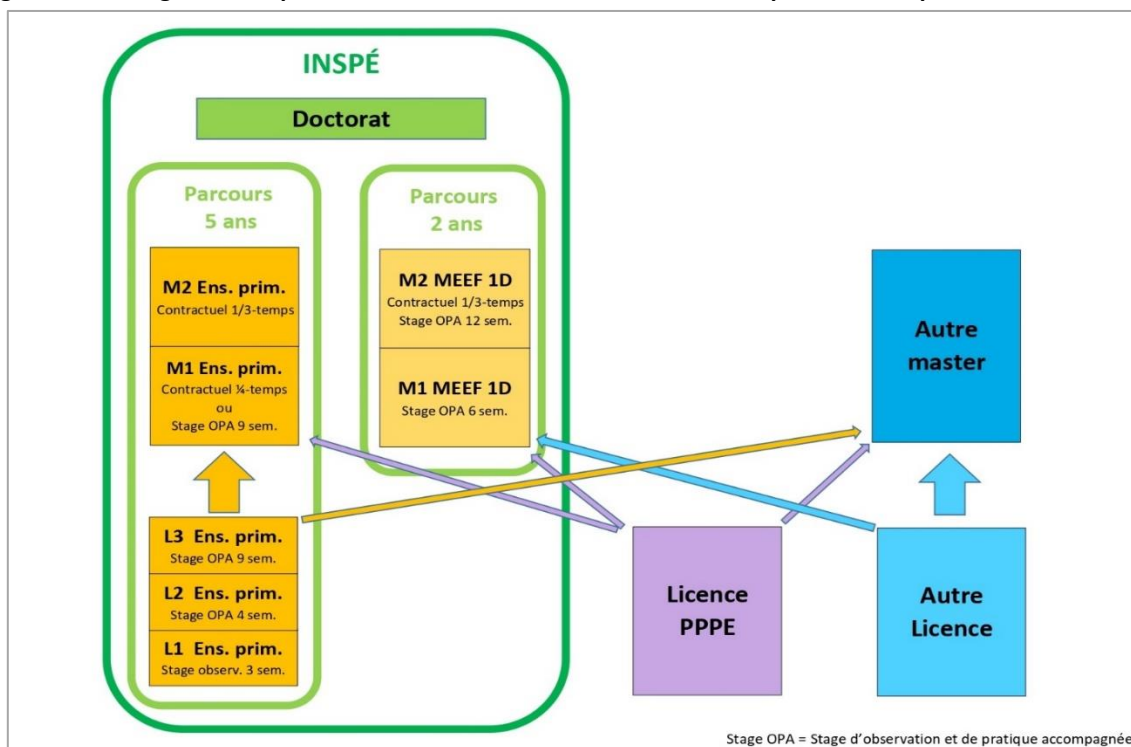
En guise de conclusion, la mission propose un schéma résumant l'organisation de la formation initiale des professeurs des écoles envisagée ainsi qu'un calendrier de mise en œuvre de ses principales propositions.

---

<sup>53</sup> Décret n° 2000-552 du 16 juin 2000.



Figure n° 25 : Organisation possible des différentes formations initiales pour devenir professeurs des écoles



<p><b>Année scolaire 2022-2023</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mise en place d’une commission réunissant des représentants des universités dont des INSPÉ et des ministères de l’éducation nationale et de l’enseignement supérieur chargée de concevoir le cahier des charges d’une formation initiale en cinq ans des professeurs des écoles.</li> <li>– Mise en place d’un groupe de travail (DGESCO-DEPP-IGÉSR-Réseau des INSPÉ-France Université) chargé de concevoir les modalités et les épreuves d’une évaluation des prérequis en début de formation initiale (certification obligatoire pour pouvoir passer le CRPE).</li> <li>– Mise en consultation du cahier des charges d’une formation initiale en cinq ans des professeurs des écoles.</li> <li>– Intégration dans le calendrier annuel du HCERES de l’évaluation des dossiers d’accréditation des universités/INSPÉ qui souhaiteront se positionner sur l’ouverture de cette nouvelle formation de licence puis de master.</li> </ul>
<p><b>Juin 2023</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Appel à création par les universités / INSPÉ d’une formation initiale en cinq ans des professeurs des écoles à la rentrée universitaire 2024 pour la licence et à la rentrée 2027 pour le master spécifique.</li> </ul>
<p><b>Octobre 2023 à mars 2024<sup>54</sup></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Évaluation des dossiers de création à la rentrée 2024 de licence professorat des écoles par le HCÉRES.</li> <li>– Évaluation des dossiers de création à la rentrée 2027 d’un master professorat des écoles spécifique par le HCÉRES<sup>55</sup>.</li> <li>– Consultation du Conseil national de l’enseignement supérieur et de la recherche (CNESER).</li> <li>– Décision d’accréditation des formations de licence et de master spécifique professorat des écoles par le ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche après avis du ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse.</li> <li>– Délégation d’emplois et de la dotation masse salariale correspondante spécifiques aux universités / INSPÉ concernées.</li> <li>– Fixation des capacités d’accueil des licences professorat des écoles accréditées.</li> </ul>

<sup>54</sup> Cette procédure devra être renouvelée d’octobre 2024 à mars 2025, si la possibilité est laissée aux universités / INSPÉ de décaler la création du parcours spécifique d’un an.

<sup>55</sup> Dans cette hypothèse, les dossiers d’accréditation de la nouvelle licence professorat des écoles et du nouveau master sont examinés en même temps, bien que les dates de création soient décalées dans le temps, pour évaluer la cohérence globale du parcours de formation en cinq ans proposé.

<b>Septembre 2024</b>	– Ouverture des premiers cursus de licence pour former des professeurs des écoles.
<b>Janvier 2025</b>	– Première session de la certification vérifiant l’acquisition des fondamentaux pour pouvoir enseigner à l’école primaire. – Mise en place d’un groupe de travail chargé de concevoir les nouvelles modalités du CRPE prenant en compte l’acquisition antérieure de la certification vérifiant l’acquisition des fondamentaux pour pouvoir enseigner à l’école primaire.
<b>Mai 2025</b>	– Première utilisation de la certification complémentaire vérifiant l’acquisition des fondamentaux pour pouvoir enseigner à l’école primaire lors de la sélection des étudiants souhaitant intégrer le master MEEF premier degré à la rentrée 2025.
<b>Juin 2025</b>	– Publication des modalités du CRPE (voire du CRPE spécifique si ce scénario est retenu) entrant en vigueur en 2027.
<b>d’octobre 2026 à mars 2027</b>	– Évaluation des dossiers de création à la rentrée 2027 d’un master spécifique professorat des écoles spécifique par le HCERES si le choix est fait de dissocier dans le temps l’évaluation des dossiers de création de la licence et du master spécifique professorat des écoles. – Consultation du Conseil national de l’enseignement supérieur et de la recherche (CNESER). – Décision d’accréditation des formations de master spécifique professorat des écoles par le ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche après avis du ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse.
<b>Avril 2027</b>	– Première session du nouveau CRPE.
<b>Septembre 2027</b>	– Ouverture du master spécifique professorat des écoles (trois ans après l’ouverture de la licence).
<b>Avril 2029</b>	– Première cohorte d’étudiants ayant suivi un cursus de cinq ans passant le CRPE.

Ollivier HUNAUT

Marie-Hélène LELOUP

## Annexes

Annexe 1 :	Liste des principaux sigles utilisés .....	49
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées et des sites visités.....	50
Annexe 3 :	Pays de l'Union Européenne, selon leur population, le score à TIMSS-2019 et à PIRLS-2016.....	55
Annexe 4 :	Lors de l'enquête TALIS, les professeurs des écoles français font part de difficultés à exercer leur métier .....	56
Annexe 5 :	Descriptifs des modules relatifs à l'enseignement du portugais dans un parcours de formation initiale de cinq années au Portugal.....	59
Annexe 6 :	Extrait du décret n° 249 du 10 septembre 2010 fixant la maquette, en termes de crédits ECTS, du master à cycle unique de formation initiale des professeurs des écoles (LM-85bis) en Italie.....	64
Annexe 7 :	Quelques exemples de descriptifs nationaux des secteurs disciplinaires des unités d'enseignement constituant le master de formation initiale des professeurs des écoles en Italie .....	69
Annexe 8 :	Maquette du master en sciences de la formation primaire en cinq ans de l'université Tre de Rome .....	71
Annexe 9 :	L'accréditation des parcours de formation initiale par le <i>Teaching Council</i> en Irlande .....	72
Annexe 10 :	Exemples de questions du test d'évaluation pour intégrer la formation initiale pour devenir professeur des écoles en Italie .....	73



## Liste des principaux sigles utilisés

AED : Assistant d'éducation  
 BEP : Besoins éducatifs particuliers  
 CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur  
 CARDIE : Cellule académique pour la recherche, le développement, l'innovation et l'expérimentation  
 CEDRE : Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons  
 CNED : Centre national d'enseignement à distance  
 CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles  
 DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
 DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire  
 DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle  
 DGRH : Direction générale des ressources humaines  
 DREIC : Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération  
 ECTS : *European Credits Transfer System* (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits)  
 ESPÉ : École supérieure du professorat et de l'éducation  
 ETP : Équivalent temps plein  
 IEA : *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*  
 IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres  
 INSPÉ : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation  
 M1, M2 : Première année et seconde année du master  
 MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
 OCDE : Organisation de Coopération et de Développement économiques  
 PE : Professeur des écoles  
 PEMF : Professeur des écoles maître-formateur  
 PIRLS : *Progress in International Reading Literacy Study*  
 PPPE : Parcours préparatoire au professorat des écoles  
 QCM : Questionnaire à choix multiples  
 S1, S2, S3 et S4 : Premier, deuxième, troisième et quatrième semestres du master  
 SOPA : Stage d'observation et de pratique accompagnée  
 TALIS : *Teaching and Learning International Survey*  
 TIMSS : *Trends In International Mathematics And Science Study*

## Liste des personnes rencontrées et des sites visités

La mission s'est déplacée dans cinq pays européens :

Pays	Organisation de la mission
<p align="center"><b>Allemagne</b> (Bade-Wurtemberg)</p>	<p align="center"><b>Mission menée du 23 au 24 mai 2022 (Marie-Hélène Leloup et Christian Wassenberg)</b></p> <p><b>Mise en relation avec les services de l'Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Christophe Fauchon, chargé de mission Allemagne, DREIC</li> </ul> <p><b>Appui de la mission par le consulat de France de Stuttgart :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Charlotte Spielewoy et Mme Paulina Kessler de l'institut français de Stuttgart</li> </ul> <p><b>Appui de la mission par le ministère de l'éducation et de la culture du Bade-Wurtemberg :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Steffen Straube-Kögler, référent pour la formation des enseignants</li> </ul> <p><b>Appui de la mission par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche du Bade-Wurtemberg :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erich Streitenberger, référent des Hautes Écoles pédagogiques</li> </ul> <p><b>Entretiens :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Christoph Straub, directeur de l'Institut de formation initiale et continue des professeurs du premier degré de Albstadt et porte-parole des directeurs d'institut du Bade-Wurtemberg</li> <li>- Sibylle Frey, coordonnatrice pour les langues étrangères en enseignement primaire au Centre pour la qualité de l'enseignement et la formation des enseignants (experte pour la formation continue)</li> <li>- Mme Reinhardt, directrice de la Marienschule de Stuttgart (école élémentaire)</li> <li>- M. Lehnhardt, stagiaire à la Marienschule de Stuttgart</li> <li>- Mme Daum, directrice adjointe et tutrice à la Marienschule de Stuttgart</li> <li>- Jörg-U. Keßler, directeur de la Haute école pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Vera Brüggemann, directrice générale des services de la Haute école pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Peter Kirchner, directeur adjoint pour les études et la formation continue à la Haute école pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Elke Grundler, directrice adjointe pour la recherche et l'innovation à la Haute école pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Jürgen Mertens, directeur du département d'études françaises à la Haute école pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Dirk Betzel, président de la commission des études et des examens pour l'école primaire à la Haute école pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Birgit Hüpping, professeure en pédagogie pour l'école primaire et chargée de mission pour l'égalité à la Haute École pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Mme Petra Baisch, conseillère pour l'enseignement primaire à la Haute école pédagogique de Ludwigsburg</li> <li>- Mme Leger et Mme Obergsell, deux étudiantes (M1 et L1) de la Haute École pédagogique de Ludwigsburg</li> </ul>
<p align="center"><b>Irlande</b></p>	<p align="center"><b>Mission menée du 19 au 21 mai 2022 (Olivier Hunault et Françoise Parillaud)</b></p> <p><b>Mise en relation avec les services de l'Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lucas Boudet, chargé d'études, département Europe, Russie, Caucase, pays d'Asie centrale et Turquie, DREIC</li> </ul>

	<p><b>Appui de la mission par l’Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mariam Diallo, conseillère culturelle</li> <li>- Benjamin Girodeau, attaché de coopération pour le français</li> </ul> <p><b>Entretiens au ministère de l’éducation (<i>Department of education</i>) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomás Ó Ruairc, secrétaire général adjoint pour la conformité et le soutien des données et des statistiques, bureau de la réforme de la fonction publique, ministère de l’éducation</li> <li>- Harold Hislop, chef de l’inspection</li> <li>- Gary Ó Donnchadha, vice-chef de l’inspection</li> <li>- Carmel O’Doherty, inspectrice, Unité d’appui à la formation initiale des enseignants</li> <li>- Brendan O’Sullivan, inspecteur</li> <li>- Orlaith O Connor, cheffe adjointe de l’inspection en charge de l’Unité d’appui aux politiques relatives au curriculum et à l’évaluation</li> <li>- Frances Moss, inspecteur</li> <li>- Pádraig MacFhlannchadha, chef adjoint de l’inspection en charge de l’Unité d’appui à l’évaluation et de recherche</li> <li>- Karina Holton, inspectrice</li> <li>- Jean Harrington, section de la formation initiale des enseignants, <i>Teaching Council</i> (proche d’un Ordre des enseignants)</li> </ul> <p><b>Entretiens à l’Institut de l’éducation de l’université de Dublin (<i>Dublin City University - Institute of Education – DCU-IOE</i>) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anne Looney, doyenne de l’institut, IOE, DCU</li> <li>- Charlotte Holland, vice-doyenne, IOE, DCU</li> <li>- Catherine Furlong, professeur associée, département des politiques et des pratiques, IOE, DCU</li> <li>- Aisling Twohill, professeure de mathématiques, département d’éducation en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques, innovation et études mondiales, IOE, DCU</li> <li>- Gary Ó Donnchadha, vice-chef de l’inspection</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Italie</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Mission menée du 17 au 18 mai 2022 (Marie-Hélène Leloup et Anne Vibert)</b></p> <p><b>Mise en relation avec les services de l’Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lucas Boudet, chargé d’études, département Europe, Russie, Caucase, pays d’Asie centrale et Turquie, DREIC</li> </ul> <p><b>Appui de la mission par l’Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cécilia Goloboff, attachée de coopération éducative et linguistique</li> <li>- Chiara Pucci, stagiaire auprès de Mme Goloboff</li> <li>- Hélène Gautier, assistante de Mme Goloboff</li> </ul> <p><b>Entretiens <i>Istituto Comprensivo Via Padre Semeria Scuola Principe di Piemonte</i> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Serenella Presutti, cheffe d’établissement</li> <li>- Bruna Sferra, enseignante référente pour les stages</li> <li>- Enseignantes tutrices</li> </ul> <p><b>Entretiens Université LUMSA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gabriella Agrusti, professeure de pédagogie expérimentale, directrice du master en sciences de la formation en enseignement primaire</li> <li>- Valeria Caricattera, enseignante référente pour les stages à l’université</li> </ul> <p><b>Entretiens <i>Istituto comprensivo Regina Margherita</i> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasqualina Mirarchi cheffe d’établissement</li> <li>- Valeria Caricattera, enseignante référente pour les stages de l’université LUMSA</li> </ul>

	<p><b>Entretiens Université Roma Tre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fabio Bocci, président du département de <i>Scienze della formazione primaria</i> des étudiants</li> <li>- Carla Gueli, professeure, coordinatrice des stages</li> <li>- Étudiantes et étudiants de fin de master</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Pays-Bas</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Mission du 23 et 24 mai 2022 (Françoise Parillaud et Joseph Segarra)</b></p> <p><b>Mise en relation avec les services de l’Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nicolas Ginsburger, adjoint à la cheffe du département Europe, Russie, Caucase, pays d’Asie centrale et Turquie, DREIC</li> </ul> <p><b>Appui de la mission par l’Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- David Behar, conseiller de coopération et d’action culturelle, directeur de l’Institut français NL</li> <li>- Jean-François Rochard, attaché de coopération éducative</li> </ul> <p><b>Entretien au ministère de l’éducation, de la culture et de la science (Ministrie OCW, La Haye) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Annelies Bon, inspecteur général de l’enseignement supérieur, inspection de l’éducation des Pays-Bas</li> <li>- Carina Schaafsma, organisation d’accréditation néerlando-flamande (NVAO)</li> <li>- Thomas de Bruijn, organisation d’accréditation néerlando-flamande (NVAO)</li> <li>- Liesbeth Versluis, chargée de mission relations internationales au ministère de l’éducation, de la culture et de la science</li> </ul> <p><b>Entretiens à l’université des sciences appliquées Inholland (La Haye) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gert Mallegrom, directeur des études du programme de formation des enseignants du primaire (PABO)</li> <li>- Niels Verkade, directeur du programme court de formation des enseignants du primaire</li> <li>- Arjen Heijboer, professeur d’anglais et président du comité des tests d’entrée</li> <li>- Liesbeth Versluis, chargée de mission relations internationales au ministère de l’éducation, de la culture et de la science (Ministerie OCW)</li> </ul> <p><b>Entretiens à l’université des sciences appliquées The Hague (THUAS, La Haye) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anna Smit, directrice des études du programme de formation des enseignants</li> <li>- Nora Daoud, chargée de cours, chargée de mission pour les relations internationales</li> <li>- Michel Hogenes, maître de conférences, responsable du département des études en éducation de l’université des sciences appliquées The Hague</li> </ul> <p><b>Entretiens dans une école primaire associée à l’université des sciences appliquées The Hague :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Michel Hogenes, maître de conférences, responsable du département des études en éducation de l’université des sciences appliquées The Hague</li> <li>- Rosanne Brinkhuis, coordinatrice des stages en école primaire</li> <li>- Miranda Warmerdam, enseignante du primaire, tutrice d’étudiants stagiaires</li> <li>- 3 étudiants en stage</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Portugal</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Mission menée du 6 au 8 juin 2022 (Olivier Hunault et Joseph Segarra)</b></p> <p><b>Mise en relation avec les services de l’Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lucas Boudet, chargé d’études, département Europe, Russie, Caucase, pays d’Asie centrale et Turquie, DREIC</li> </ul> <p><b>Appui de la mission par l’Ambassade de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominique Depriester, COCAC</li> <li>- Clarisse Boudard, attachée de coopération linguistique et éducative</li> <li>- Alexandra Oliveira Pinto, chargée de mission</li> </ul>



	<p><b>Entretiens à l'inspection générale de l'éducation et des sciences (<i>Inspeção Geral da Educação e Ciência</i> - IGEC) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luís Capela, inspecteur général, directeur de l'IGEC</li> <li>- Sílvia Ferreira, direction des services de coordination de la coopération et des relations internationales (DSCCRI), secrétariat général de l'éducation et des sciences (SGEC)</li> <li>- Manuela Jacinto, service de la gestion, de l'évaluation et de la formation, direction des services de gestion des ressources humaines et de la formation, direction générale de l'administration scolaire (DGAE)</li> <li>- Rosa Micaelo, inspectrice générale</li> </ul> <p><b>Entretiens à l'Université Nova de Lisbonne :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luís Baptista, directeur de NOVA FCSH</li> <li>- Christina Dechamps, responsable des master enseignement français / anglais et français / portugais de NOVA FCSH</li> <li>- Carlos Ceia, coordinateur des masters enseignement</li> <li>- Ana Matos, coordinatrice des masters enseignement anglais / langue étrangère</li> <li>- Helena Valentim, coordinatrice des masters enseignement portugais / langue étrangère</li> </ul> <p><b>Visites de l'école de base de Saint Vincent, Groupement scolaire Virgílio Ferreira, Telheiras et observation d'une séance d'enseignement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beatriz Carvalho, professeure stagiaire</li> <li>- Manuela Cerejeira, tutrice</li> <li>- Christina Dechamps, responsable des master enseignement français / anglais et français / portugais de NOVA FCSH</li> </ul>
--	---

**La mission a également eu un entretien en visioconférence avec deux enseignants de la Haute École pédagogique du canton de Vaud en Suisse le mercredi 9 mars 2022**

- Anne Clerc-Georgy, professeure HEP ordinaire, coresponsable de l'UER enseignement, apprentissage et évaluation, responsable du pilier « savoirs, rapport au savoir, apprentissage et développement dans l'enseignement et la formation », responsable du groupe GIRAF (groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux) ;
- Daniel Martin, professeur HEP ordinaire, coresponsable de l'UER enseignement, apprentissage et évaluation.

Au niveau national, la mission a rencontré les personnes nommées ci-dessous :

**Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP)**

- Isabelle Prat, cheffe du service stratégie des formations et de la vie étudiante, adjointe à la directrice générale ;
- Pascal Gosselin, chef du département des formations des cycles master et doctorat ;
- Dimitri Champain, adjoint au chef du département des formations des cycles master et doctorat ;
- Juliette Duboscq, chargée d'études master - doctorat ;
- Catherine Delarue-Breton, professeure de sciences du langage, conseillère scientifique auprès de la DGESIP.

**Direction générale des ressources humaines (DGRH)**

- Vincent Soetemont, directeur général ;
- Marc Estournet, chef du service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire ;
- Valérie Saigne, sous-directrice des études de gestion prévisionnelle et statutaires ;
- Nadine Collineau, sous-directrice du recrutement ;

- Virginie Gohin, sous-directrice de la formation, des parcours professionnels et des relations sociales.

#### **Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)**

- Édouard Geffray, directeur général ;
- Jean Hubac, sous-directeur de l'innovation, de la formation et des ressources.

#### **Bureau du réseau des INSPÉ**

- Alain Frugière, président, directeur de l'INSPÉ de Paris ;
- Elsa Lang Ripert, vice-présidente, directrice de l'INSPÉ de Bourgogne ;
- Sandrine Marvilliers, vice-présidente, directrice de l'INSPÉ de La Réunion.

#### **Le comité de suivi de la réforme des INSPÉ**

- Marie-Danièle Campion, co-pilote, professeure d'université ;
- François Louveaux, co-pilote, inspecteur général honoraire.

## Pays de l'Union Européenne, selon leur population, le score à TIMSS-2019 et à PIRLS-2016

Pays (population en millions ; score à TIMSS-2019 ; score à PIRLS-2016)

	Pays ayant participé à TIMSS-2019 et à PIRLS-2016	Pays n'ayant pas participé à TIMSS-2019 et/ou à PIRLS-2016
<b>Pays de moins de 3 millions d'habitants</b>	Lettonie (1,9 ; 546 ; 558), Lituanie (2,8 ; 542 ; 548), Malte (0,5 ; 509 ; 452 ).	Luxembourg (0,6 ; - ; - ), Estonie (1,3 ; - ; - ), Slovénie (2,1 ; - ; 542), Chypre (0,9 ; 532 ; - ).
<b>Pays de 4 à 10 millions d'habitants</b>	Irlande (5 ; 548 ; 567), Autriche (9 ; 539 ; 541), Finlande (5,5 ; 532 ; 566), Belgique flam. (6,6 ; 532 ; 525), Danemark (5,8 ; 525 ; 547), Bulgarie (6,9 ; 515 ; 552), Slovaquie (5,5 ; 510 ; 535).	Croatie (4 ; 509 ; - ).
<b>Pays de 10 à 40 millions d'habitants</b>	Pays-Bas (17 ; 538 ; 545), Tchéquie (11 ; 533 ; 543), Portugal (10 ; 525 ; 528), Hongrie (10 ; 523 ; 554), Suède (10 ; 521 ; 555), Pologne (38 ; 520 ; 565).	Grèce (11 ; - ; - ), Roumanie (19 ; - ; - ).
<b>Pays de plus de 40 millions d'habitants</b>	Allemagne (83 ; 521 ; 537), Italie (59 ; 515 ; 548), Espagne (47 ; 502 ; 528), France (67, 485 ; 511)	

Sources : pour la population, l'Institut national d'études démographiques<sup>56</sup> (INED) et International Association for the Evaluation of Educational Achievement<sup>57</sup> (IEA) pour les résultats à TIMSS-2019 et PIRLS-2016.

<sup>56</sup> <https://www.ined.fr>

<sup>57</sup> <https://timssandpirls.bc.edu>

### Lors de l'enquête TALIS, les professeurs des écoles français font part de difficultés à exercer leur métier

Le ressenti quant à la qualité de la formation initiale, présenté dans le paragraphe 1.2.1., affecte le sentiment d'efficacité des enseignants, en comparaison des pays voisins européens, en matière d'enseignement, de gestion de classe et d'engagement des élèves. Ainsi, lors de l'enquête TALIS, les enseignants français ne sont que 22 % à déclarer une grande capacité à appliquer des méthodes différentes en classe. Ils se disent moins bien préparés à la gestion de classe dans le cadre de leur formation initiale et ne sont que 15 % à estimer avoir une grande capacité à motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire.

Figure n° 26

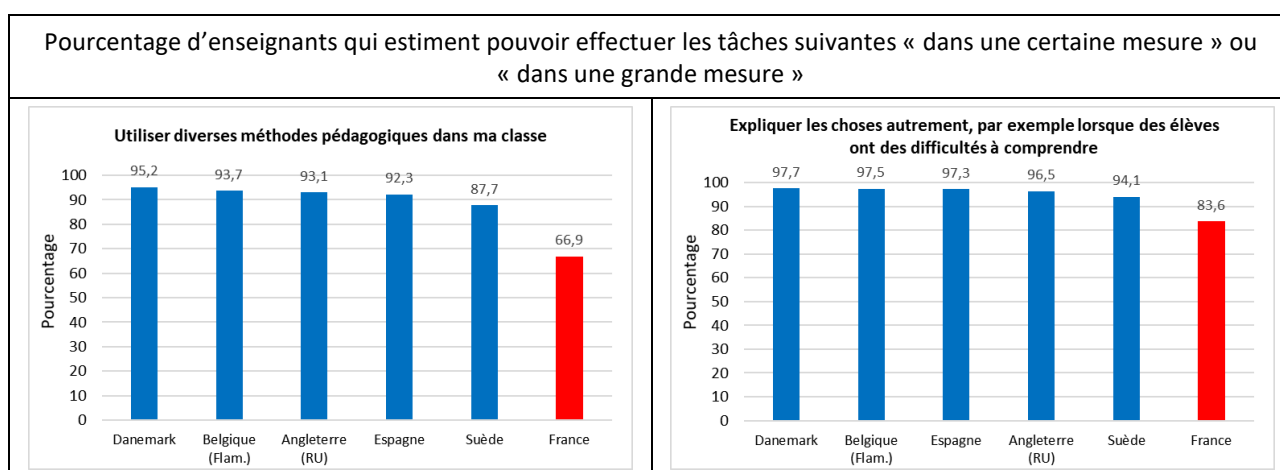
Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : illustration et comparaison européenne (en %)						
Part d'enseignants déclarant une grande capacité à :	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats	29	71	58	64	39	45
Aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre	33	66	48	55	42	30
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	15	45	32	24	33	22
Gérer les comportements perturbateurs	19	59	50	53	38	39
Utiliser différentes modalités d'évaluation	12	54	23	23	31	25
Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe	22	53	52	51	41	33
Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation du numérique	9	37	35	37	30	25

**Lecture** : en France, en 2018, 29 % des enseignants déclarent parvenir beaucoup à amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats, contre 71 % des enseignants en Angleterre, par exemple.  
**Champ** : Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1<sup>er</sup> degré.

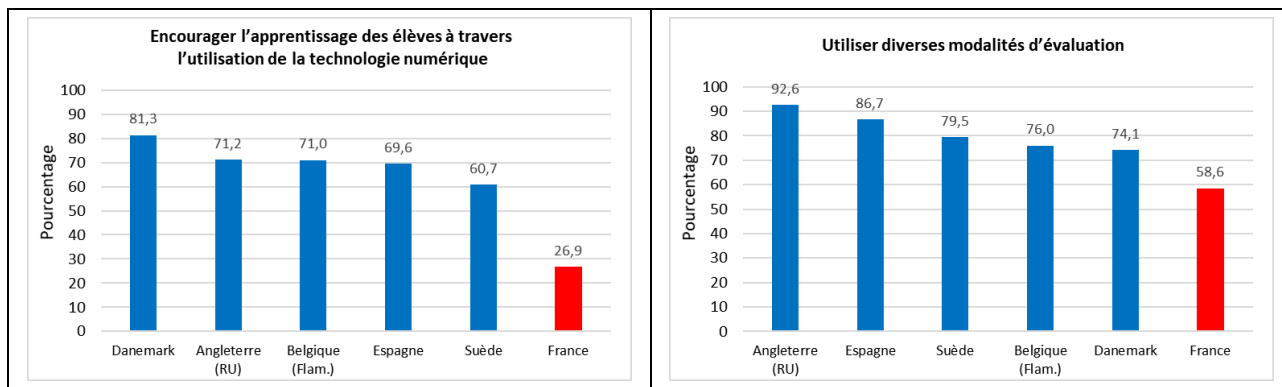
Source : OCDE / MENJS-DEPP : Enquête « TALIS »<sup>58</sup>

Le sentiment des professeurs des écoles d'être insuffisamment préparés à l'exercice de leur métier semble aller de pair avec un sentiment dégradé d'efficacité personnelle pour exercer leur profession. Par exemple, 84 % des enseignants français estiment pouvoir expliquer les choses autrement lorsque les élèves ont des difficultés à comprendre « dans une certaine mesure » ou dans « une grande mesure », ce qui signifie que 16 % estiment au contraire ne pas pouvoir le faire, alors qu'ils ne sont qu'entre 2,3 % et 5,9 % dans les autres pays où l'évaluation a été menée.

Figure n° 27



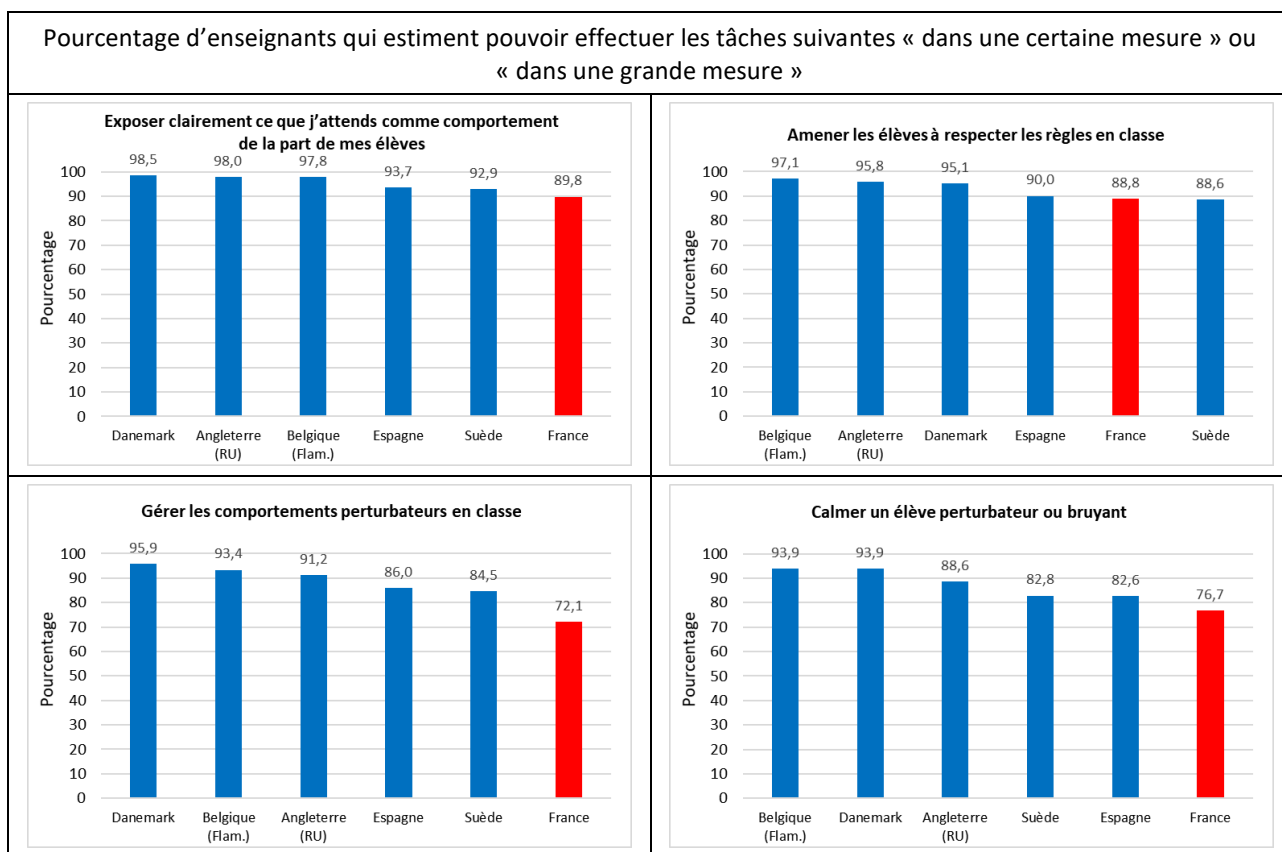
<sup>58</sup> DEPP (2019). Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018. Note d'information n° 22.



Source : OCDE / MENJS-DEPP : Enquête « TALIS »

Ce sentiment d'efficacité des professeurs moins fréquent que dans les autres pays où a été menée l'enquête se retrouve également pour des compétences relevant de la gestion de classe, comme exposer clairement les comportements attendus ou gérer les comportements perturbateurs.

Figure n° 28

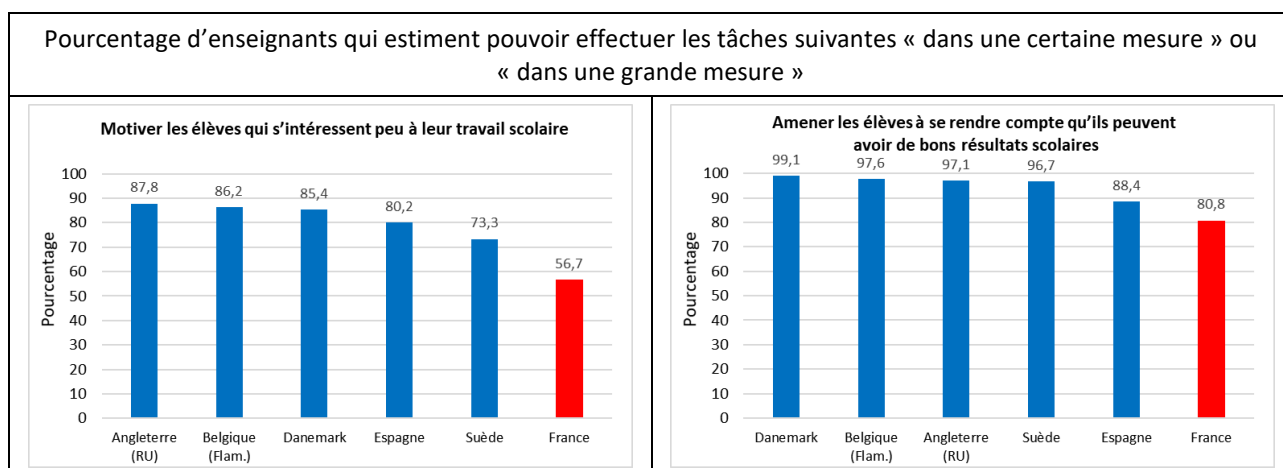


Source : OCDE / MENJS-DEPP : Enquête « TALIS »

Par ailleurs, les enseignants français ont également un sentiment d'efficacité plus faible que leurs collègues des autres pays sur le champ de la motivation des élèves et des retours positifs pouvant leur être faits, alors que ces points sont fondamentaux pour favoriser les apprentissages des élèves<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Voir par exemple : John Hattie, L'apprentissage visible pour les enseignants, Presses de l'Université de Québec, 2017.

Figure n° 29



Source : OCDE / MENJS-DEPP : Enquête « TALIS »

Ces éléments ont un impact négatif, d'une part sur le sentiment de satisfaction professionnelle des enseignants et, d'autre part, sur les pratiques développées dans le cadre de la classe. Ces données sont corroborées par les enquêtes relatives aux résultats des élèves.

Ainsi, dans le cadre de l'enquête TIMSS conduite en 2019 sur les résultats des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences en France, 10 % des enseignants français ne sont pas satisfaits de leur profession contre 7 % au niveau de l'Union européenne et 5 % au niveau international. Ils ne sont que 35 % à se dire très satisfaits contre 61 % au niveau international et 40 % dans l'Union européenne.

Enfin, comme mentionné précédemment, s'agissant des pratiques développées dans le cadre de la classe, les données de la dernière enquête PIRLS disponibles (2016) montrent que les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves de manière hebdomadaire des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. En moyenne, l'écart sur l'ensemble de ces activités est de 15 %, mais il peut aller du simple au double. Par exemple, selon les enseignants, 41 % des élèves français sont sollicités au moins une fois par semaine pour « Comparer ce que les élèves ont lu à des faits qu'ils ont vécus », contre 82 % des élèves européens.

### Descriptifs des modules relatifs à l'enseignement du portugais dans le parcours de formation initiale de cinq années au Portugal

Les enseignements présentés ci-dessous sont les enseignements délivrés dans le parcours de cinq années de formation initiale proposé par l'École supérieure d'éducation de Coimbra, à savoir la licence d'éducation de base suivie du master d'éducation préscolaire et d'enseignement du premier cycle de l'enseignement de base.

Les enseignements présentés ci-dessous sont ceux portant spécifiquement sur l'enseignement du portugais. D'autres enseignements abordent également l'enseignement du portugais dans des cadres transversaux ou interdisciplinaires comme les enseignements : « Observation et interventions éducatives », « Besoins éducatifs particuliers », « Intervention éducative précoce », « Atelier sur les expressions », « Technologie numériques appliquées à l'éducation », « Enseignement aux élèves à besoins particuliers », « Séminaire interdisciplinaire », etc.

Unité d'enseignement	Semestre	ECTS	Objectifs d'apprentissage	Programme
<b>Licence d'éducation de base</b>				
Portugais I	1	6	Caractériser le langage verbal. Connaître les propriétés universelles du langage. Appliquer les connaissances sur la phonétique et la phonologie. Distinguer les sons et les phonèmes de la langue portugaise. Problématiser l'importance du développement linguistique dans l'enseignement de la langue maternelle. Mettre en relation le système phonologique et le système graphique. Comprendre l'importance de la relation entre le système phonologique et le système graphique dans l'enseignement de l'écriture. Développer la capacité de réflexion linguistique.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le langage humain</li> <li>2. Notions de grammaire et univers linguistiques</li> <li>3. Phonétique du portugais : Classification des voyelles et des consonnes en portugais</li> <li>4. Phonologie : phonèmes ; prosodie (la syllabe)</li> <li>5. Développement du langage               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Acquisition du langage par les enfants : production et perception ; aspects phonologiques</li> <li>b. Émergence de la conscience phonologique ; apprendre à écrire ; relations entre le système phonologique et le système graphique.</li> </ol> </li> <li>6. Conscience phonologique et besoins éducatifs particuliers : surdité ; traitement auditif ; orthophonie ; troubles du langage</li> </ol>

Littérature I	2	6	<p>Identifier les facteurs d'institutionnalisation de la littérature.  Caractériser les dimensions socioculturelles et esthétiques de la littérature.  Distinguer les discours littéraires.  Distinguer les modes, genres et sous-genres littéraires.  Caractériser lyrique, narratif et dramatique.  Articuler les genres littéraires et l'historicité.  Distinguer fiction, semblant artistique, monde possible et vraisemblance.  Relier la subjectivité lyrique et les problèmes formels.  Distinguer les traits narratifs du drame et expliquer l'illusion dramatique.  Développer des pratiques critiques et des méthodologies d'analyse du texte littéraire.  Exercice de production écrite dans le domaine de l'éducation.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Différents champs littéraires.</li> <li>2. Disciplines des études littéraires : critique, histoire littéraire, théorie littéraire, enseignement de la littérature et de ses controverses.</li> <li>3. Littérature : expression artistique et institution.</li> <li>4. La mémoire du système littéraire : intertextualité et références culturelles.</li> <li>5. Réflexion sur la nature du phénomène littéraire : forme et construction, processus de légitimation, canon.</li> <li>6. Le discours littéraire : concept de langage littéraire, ressources sémantiques et stylistiques.</li> <li>7. La fonctionnalité du texte littéraire : mimésis, mondes possibles, texte, contexte et intertexte.</li> <li>8. Modes littéraires, genres et sous-genres. Caractérisation des modes lyrique, narratif (structures et catégories narratives) et dramatique (narration et spectacle théâtral).</li> <li>9. Stratégies et pratiques d'analyse du discours littéraire.</li> <li>10. Production écrite : compte rendu, fiche de lecture, texte d'opinion, chronique, texte argumentatif, texte de création</li> </ol>
Portugais II	3	6	<p>Connaissance réflexive de la grammaire portugaise.  Compréhension des aspects de la langue : morphologie, syntaxe et sémantique.  Application des connaissances linguistiques en fonction du développement linguistique de l'enfant.  Conception d'exercices pour l'éducation de base dans les domaines de la morphologie, de la syntaxe et de la sémantique.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Morphologie (flexionnelle et dérivationnelle) ; processus de création et de formation des mots.</li> <li>2. Syntaxe : constituants de la phrase ; catégories syntaxiques ; structures de coordination ; structures de subordination.</li> <li>3. Développement du langage : conscience morphosyntaxique chez l'enfant</li> <li>4. Sémantique : relations et traits sémantiques ; antonymie ; hyperonymie ; synonymie ; holonymie ; polysémie.</li> <li>5. Développement linguistique : l'enfant et le lexique.</li> </ol>
Communication et expression orale	4	2	<p>Distinguer les caractéristiques et les marques de la communication orale et leur relation avec la communication écrite.  Interpréter des énoncés oraux de différentes typologies.  Contrôlez le placement de la voix.  Caractériser les principales techniques d'expression orale (typologie et fonctions).  Appliquer les bonnes techniques et stratégies d'expression orale.  Développer des stratégies de compréhension et d'expression orales appliquées à des contextes professionnels.  Identifier, analyser et corriger les erreurs et difficultés d'oralité.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oral et écrit : composantes générales et particularités.</li> <li>2. Contexte de la situation et niveaux de langue.</li> <li>3. Expression physique de l'oral : la voix.</li> <li>4. Techniques de communication et d'expression orale.</li> <li>5. Stratégies de compréhension et d'expression orales appliquées aux contextes professionnels.</li> <li>6. Analyse des erreurs linguistiques fréquentes : dans les médias de masse et dans le discours de tous les jours.</li> </ol>



Didactique du portugais	5	4	<p>Comprendre les relations entre le savoir théorique et sa transposition didactique. Reconnaître les étapes du début formel de l'apprentissage de la lecture. Distinguer l'importance des processus de déchiffrement de la lecture. Comprendre l'interdépendance entre les domaines de la lecture et de l'écriture. Mettre en relation l'apport de différents domaines (oralité, grammaire, éducation littéraire) dans le processus d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Connaître les démarches liées à la compréhension de textes de différents genres littéraires ou paralittéraires. Développer des stratégies pédagogiques capables de motiver et de consolider l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans un contexte scolaire et parascolaire. Encadrer, théoriquement, les nouvelles perspectives d'enseignement de la lecture et de l'écriture par rapport aux documents en vigueur : apprentissages essentiels ; profil étudiant ; Décret-loi du 54 juillet 2018 ; programmes d'éducation de base.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Didactique de la langue maternelle portugaise : concepts clés. Documents réglementaires : orientations curriculaires pour l'école maternelle, objectifs du programme et du cursus du portugais dans l'enseignement de base, apprentissages essentiels, profil de l'élève sortant de l'école obligatoire.</li> <li>2. Didactique de l'oralité ; développement de l'oralité : contextes, activités et matériels.</li> <li>3. Didactique de la lecture et de l'écriture : littératie ; enseignement et apprentissage de la lecture : initiation formelle, conscience phonologique et décodage ; enseignement et apprentissage de l'écriture : compétences graphiques, orthographiques et compositionnelles ; fonctions et stades de développement de l'écriture ;</li> <li>4. Maîtrise des règles et processus grammaticaux en termes de connaissances lexicales, syntaxiques, pragmatiques et discursives dans l'éducation de base.</li> <li>5. L'enseignement de la littérature : lecture et animation de lecture, rôle crucial dans l'enseignement/apprentissage ; transversalité de la lecture dans la construction des savoirs, des valeurs et des attitudes.</li> <li>6. Alphabétisation.</li> </ol>
Littérature II	6	6	<p>Comprendre la dynamique des périodes littéraires. Établir des relations entre la littérature et les autres arts à travers les différentes périodes littéraires étudiées. Mettre en perspective certains aspects historico-culturels impliqués dans la caractérisation des périodes littéraires. Identifier le modèle culturel et littéraire au cours de l'humanisme et du classicisme. Identifier le réseau culturel et littéraire complexe qui a traversé le maniérisme et le baroque. Caractériser le préromantisme et le romantisme (son hétérogénéité et ses innovations révolutionnaires). Caractériser naturalisme et réalisme : options thématiques, idéologiques et littéraires. Appréhender le concept de modernité. Caractériser et distinguer modernisme et avant-garde. Réfléchir sur les indications, les vecteurs et les objectifs de l'éducation littéraire dans les programmes portugais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Évolution littéraire : dynamique et relativisme des périodes littéraires ; humanisme et classicisme ; maniérisme et baroque ; préromantisme et romantisme ; naturalisme/réalisme ; modernisme et avant-garde ; de la présence au postmodernisme.</li> <li>2. L'éducation littéraire dans les objectifs du curriculum du portugais dans l'éducation de base.</li> </ol>

Master en éducation préscolaire et enseignement du 1er cycle de l'éducation de base				
Portugais I	1	3	<p>Comprendre les processus concernant l'acquisition du langage, de la lecture et de l'écriture.</p> <p>Reconnaître les étapes, les contextes et les fonctions de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle.</p> <p>Développer des activités capables de motiver précocement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et leur promotion en contexte familial et en classe.</p> <p>Élargir et approfondir, d'un point de vue spécialisé, les compétences et techniques dans le domaine de l'expression et de la communication.</p> <p>Comprendre les étapes évolutives entre le préscolaire et le 1er cycle de l'éducation de base et connaître les indices prédictifs de réussite en lecture et écriture.</p> <p>Produire du matériel pédagogique pour motiver la parole, la lecture et l'écriture au préscolaire.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Émergence de la lecture : interactions enfant-adulte (contextes, matériaux, fonctions et formes) ; motivation, stimulation, promotion et attitudes facilitantes envers la lecture ; pratiques favorisant le développement de la conscience linguistique.</li> <li>2. Émergence de l'écrit : promotion de l'écrit : environnements et comportements facilitateurs ; découverte et appréhension des fonctionnalités du langage écrit ; aspects figuratifs-conceptuels et découverte du langage écrit</li> <li>3. Lecture et écriture : passerelles et transitions entre préscolaire et 1ère année de l'élémentaire</li> <li>4. Parler, lire et écrire en maternelle : de la recherche à l'action : production de supports pour la mise en œuvre et l'enchaînement des activités.</li> </ol>
Didactique du portugais	3	3	<p>Comprendre les connexions et transpositions des savoirs didactiques.</p> <p>Contact avec des perspectives pratiques autour de ces deux concepts clés.</p> <p>Reconnaître les étapes du début formel de l'apprentissage de la lecture.</p> <p>Distinguer l'importance des processus de déchiffrement de la lecture.</p> <p>Développer des stratégies pédagogiques capables de motiver et de consolider les apprentissages de l'écriture et sa promotion dans un contexte scolaire et parascolaire.</p> <p>Acquérir des connaissances concernant l'enseignement de la compréhension de texte.</p> <p>Connaître les objectifs des activités de lecture et d'écriture dans les deux premiers cycles de l'éducation de base.</p> <p>Identifier les interconnexions théoriques entre les domaines de la lecture et de l'écriture.</p> <p>Comprendre la combinaison de différentes compétences dans le processus d'enseignement de l'écriture.</p> <p>Mettre en place de nouvelles méthodes d'enseignement pour la lecture et l'écriture.</p>	<p>Partie I</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le programme d'éducation de base en portugais : objectifs, contenus, descripteurs, stratégies, activités, matériels.</li> <li>2. Objectifs d'apprentissage</li> <li>3. Enseigner à lire au 1er cycle de l'enseignement de base : activités didactiques pour l'enseignement de la lecture</li> <li>4. Contextes, stratégies et activités qui facilitent la lecture</li> <li>5. Compréhension écrite : activités didactiques</li> <li>6. Didactique des genres textuels : suggestions pratiques</li> </ol> <p>Partie II</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseigner la production de textes au premier cycle de base : suggestions pratiques</li> <li>2. Pratiques d'intégration d'activités : élargissement des compétences graphiques, orthographiques et compositionnelles : activités didactiques</li> <li>3. TIC, Médias et apprentissage de la lecture et de l'écriture : croisements et propositions didactiques.</li> </ol>

<b>Portugais II</b>	<b>3</b>	<p data-bbox="383 121 1216 309">Comprendre les connexions et transpositions des savoirs didactiques. Contact avec des perspectives pratiques autour de ces deux concepts clés. Reconnaître les étapes du début formel de l'apprentissage de la lecture. Distinguer l'importance des processus de déchiffrement de la lecture. Appliquer les procédures relatives à la compréhension de textes de typologie différente.</p> <p data-bbox="383 317 1216 408">Développer des stratégies pédagogiques capables de motiver et de consolider l'enseignement de l'écriture et sa promotion dans un contexte scolaire et parascolaire.</p> <p data-bbox="383 416 1216 472">Intégrer les connaissances relatives à l'enseignement de la compréhension de texte.</p> <p data-bbox="383 480 1216 536">Reconnaître les rôles des activités de lecture et d'écriture dans le 1er cycle de l'enseignement de base.</p> <p data-bbox="383 544 1216 600">Identifier les interconnexions théoriques entre les domaines de la lecture et de l'écriture.</p> <p data-bbox="383 608 1216 663">Comprendre la combinaison de différentes compétences dans le processus d'enseignement de l'écriture.</p> <p data-bbox="383 671 1216 695">Appliquer les TIC à l'enseignement du portugais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1238 121 2123 177">1. Le programme d'éducation de base en portugais : objectifs, contenus, descripteurs, stratégies, activités,</li> <li data-bbox="1238 185 1552 209">2. Objectifs d'apprentissage</li> <li data-bbox="1238 217 2123 272">3. Enseignement-apprentissage de la lecture au premier cycle de l'enseignement de base</li> <li data-bbox="1238 280 2123 371">4. Apprentissage formel de la lecture et du décodage : activités didactiques pour l'enseignement de la lecture. Contextes, stratégies et activités qui facilitent la lecture.</li> <li data-bbox="1238 379 2123 435">5. Compréhension écrite : enseigner la compréhension écrite (activités didactiques) ; didactique des genres textuels (suggestions pratiques)</li> <li data-bbox="1238 443 2123 499">6. Enseignement et apprentissage de l'écriture au 1er cycle de l'enseignement de base.</li> <li data-bbox="1238 507 2123 563">7. Activités d'écriture : suggestions pratiques. Composantes de la production textuelle. Pratiques d'intégration des activités.</li> <li data-bbox="1238 571 2123 627">8. Développement des compétences graphiques, orthographiques et compositionnelles : activités didactiques.</li> <li data-bbox="1238 635 2123 691">9. TIC, Médias et apprentissage de la lecture et de l'écriture : croisements didactiques.</li> </ol>
---------------------	----------	---	---

Extrait du décret N° 249 du 10 septembre 2010 fixant la maquette, en termes de crédits ECTS, du master à cycle unique de formation initiale des professeurs des écoles (LM-85bis)

Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale", n. 24 del 31 gennaio 2011 - Serie generale

Spediz. abb. post. - art. 1, comma 1  
Legge 27-02-2004, n. 46 - Filiale di Roma

GAZZETTA  UFFICIALE  
DELLA REPUBBLICA ITALIANA

PARTE PRIMA

Roma - Lunedì, 31 gennaio 2011

SI PUBBLICA TUTTI I  
GIORNI NON FESTIVI

DIREZIONE E REDAZIONE PRESSO IL MINISTERO DELLA GIUSTIZIA - UFFICIO PUBBLICAZIONE LEGGI E DECRETI - VIA ARENULA 70 - 00186 ROMA  
AMMINISTRAZIONE PRESSO L'ISTITUTO POLIGRAFICO E ZECCA DELLO STATO - VIA SALARIA 1027 - 00138 ROMA - CENTRALINO 06-85081 - LIBRERIA DELLO STATO  
VIA PRINCIPE UMBERTO 4 - 00185 ROMA

AVVISO AL PUBBLICO

Si comunica che il punto vendita Gazzetta Ufficiale sito in Piazza G. Verdi 10 è stato trasferito temporaneamente nella sede di via Principe Umberto 4, 00185 Roma

AVVISO AGLI ABBONATI

Dal 15 novembre vengono resi noti nelle ultime pagine della Gazzetta Ufficiale i canoni di abbonamento a partire dall'anno 2011. Contemporaneamente sono state inviate le offerte di rinnovo agli abbonati, complete di bollettini postali prestampati per la conferma dell'abbonamento stesso. Si pregano i signori abbonati di far uso di questi bollettini.

Si rammenta che la campagna di abbonamento avrà termine il 30 gennaio 2011.

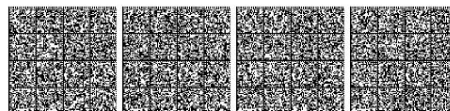
Si pregano comunque gli abbonati che non intendano effettuare il rinnovo per il 2011 di darne comunicazione via fax al Settore Gestione Gazzetta Ufficiale (nr. 06-8508-2520) ovvero al proprio fornitore.

N. 23/L

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE,  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

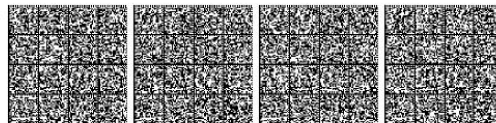
DECRETO 10 settembre 2010, n. 249.

**Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».**



**ATTIVITA' FORMATIVE INDISPENSABILI****ATTIVITA' FORMATIVE DI BASE:  
PSICOPEDAGOGICHE E METODOLOGICO-DIDATTICHE**

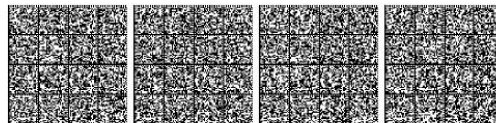
<b>Ambiti disciplinari</b>	<b>Settori scientifico -disciplinari</b>	<b>Crediti assegnati dalla Classe agli ambiti (il numero che segue il segno + indica il numero di CFU previsti per i laboratori)</b>	<b>Crediti assegnati dalla Classe alle attività di base</b>
Pedagogia generale e sociale	M-PED/01 Pedagogia generale e sociale	16 + 1	
Storia della pedagogia	M-PED/02 Storia della pedagogia	8	
Didattica e pedagogia speciale	M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale	20 + 4 di cui almeno 4 di Tecnologie didattiche	
Pedagogia sperimentale	M-PED/04 Pedagogia sperimentale	12 + 1	
Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione	M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione	8	
Discipline sociologiche e antropologiche	SPS/08 Sociologia dell'educazione o M-DEA/01 Antropologia	8	
			<b>Totale 78CFU</b>



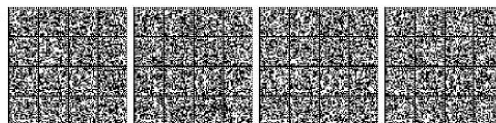
## ATTIVITA' FORMATIVE CARATTERIZZANTI

## Area 1: I saperi della scuola

Ambiti disciplinari	Settori scientifico-disciplinari	Crediti assegnati dalla Classe agli ambiti (il numero che segue il segno + indica il numero di CFU previsti per i laboratori)	Crediti assegnati dalla Classe alle attività caratterizzanti dell'Area 1
Discipline matematiche	MAT/02 Algebra MAT/03 Geometria MAT/04 Matematiche complementari MAT/06 Probabilità e statistica matematica	20 + 2	
Discipline letterarie	L-FIL-LET/10 Letteratura italiana L-FIL-LET/11 Letteratura italiana contemporanea	12 + 1	
Linguistica	L-FIL-LET/12 Linguistica italiana	12 + 1	
Discipline biologiche ed ecologiche	BIO/ 01 Botanica generale BIO/03 botanica ambientale e applicata, BIO/05 Zoologia, BIO/ 06 Anatomia comparata e citologia, BIO/07 Ecologia, BIO/09 Fisiologia,	12 +1	
Discipline fisiche	FIS/01 Fisica sperimentale, FIS/05 Astronomia e astrofisica, FIS/08 Didattica e storia della fisica	8 + 1	
Discipline chimiche	CHIM/03 Chimica generale e inorganica; CHIM/06 Chimica organica	4	
Metodi e didattiche delle attività motorie	M-EDF/01 Metodi e didattiche delle attività motorie M-EDF/02 Metodi e didattiche delle attività sportive	8 + 1	



Discipline storiche	L-ANT/02 Storia greca L-ANT/03 Storia romana M-STO/01 Storia medioevale, M-STO/ 02 Storia moderna, M-STO/ 04 Storia contemporanea	16	
Discipline geografiche	M-GGR/01 Geografia M-GGR/02 Geografia economico-politica	8 + 1	
Discipline delle arti	ICAR/17 Disegno, L-ART/02 Storia dell'arte moderna, L-ART/03 Storia dell'arte contemporanea, L-ART/ 06 cinema, fotografia e televisione	8 + 1	
Musicologia e storia della musica	L-ART/07 Musicologia e storia della musica	8 + 1	
Letteratura per l'infanzia	M-PED/02 Letteratura per l'infanzia	8 + 1	
			<b>Totale 135 CFU</b>

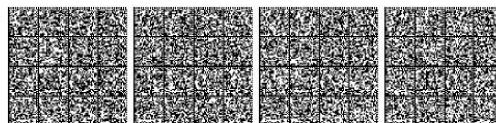


**ATTIVITA' FORMATIVE CARATTERIZZANTI**  
**Area 2: Insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili**

Ambiti disciplinari	Settori scientifico-disciplinari	Crediti assegnati dalla Classe agli ambiti (Il numero che segue il segno + indica il numero di CFU previsti per i laboratori)	Crediti assegnati dalla Classe alle attività caratterizzanti dell'Area 2
Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione	M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione	8 + 1	
Didattica e pedagogia speciale	M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale	8 + 2	
Psicologia clinica e discipline igienico-sanitarie	MED/39 Neuropsichiatria infantile M-PSI/08 Psicologia clinica	8	
Discipline giuridiche e igienico-sanitarie	MED/42 Igiene generale e applicata IUS/09 Istituzioni di diritto pubblico IUS/19 Diritto amministrativo	4	
			<b>Totale 31 CFU</b>

**ALTRE ATTIVITA'**

Tipologia	Crediti assegnati dalla Classe
Attività a scelta dello studente	8 CFU
Attività di tirocinio	24 CFU
Laboratorio di tecnologie didattiche	3 CFU
Laboratori di lingua inglese	10 CFU
Prova/Idoneità di lingua inglese di livello B2	2 CFU
Attività formative per la Prova Finale	9 CFU





**Quelques exemples de descriptifs nationaux des secteurs disciplinaires des unités d'enseignement  
constituant le master de formation initiale des professeurs des écoles en Italie**

<p><b>M-PED/02 – Histoire de la Pédagogie</b></p> <p>Ce secteur comprend des enseignements portant sur l'évolution historique de la réflexion et de la recherche pédagogique, l'évolution des écoles, des institutions et des pratiques éducatives vues dans le contexte socioculturel auquel elles appartiennent ainsi que l'histoire et la littérature pour les enfants.</p>
<p><b>MAT/02 – Algèbre</b></p> <p>Ce secteur comprend des compétences et des domaines de recherche liés à l'algèbre, et en particulier à l'étude des propriétés et de la classification des structures algébriques, commutatives et non commutatives, y compris les aspects informatiques et les techniques utiles à leur traitement. Cet enseignement est également consacré à la théorie algébrique des nombres. Les compétences didactiques de cet enseignement concernent également tous les aspects institutionnels des mathématiques de base.</p>
<p><b>BIO/07 – Écologie</b></p> <p><i>Ce secteur traite des relations des organismes autotrophes et hétérotrophes - terrestres (y compris les organismes du sol), marins et d'eau douce - avec leur environnement, en particulier en ce qui concerne la distribution, l'histoire évolutive, les réponses à l'environnement physique et les interactions entre organismes de la même espèce ou hétérosppécifiques.</i></p> <p><i>Les chapitres fondamentaux de l'écologie sont :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la dynamique et la régulation des populations en fonction des ressources et des interactions biotiques (prédation, compétition, parasitisme, symbiose) ;</li> <li>- les communautés, les mécanismes qui régulent leur diversité et déterminent leur variation spatio-temporelle ;</li> <li>- les écosystèmes naturels, artificiels, urbains-industriels et leur organisation en systèmes paysagers ;</li> <li>- les flux d'énergie dans les écosystèmes, les cycles biogéochimiques et le rôle joué par les micro-organismes dans ceux-ci ;</li> <li>- les réponses des écosystèmes aux changements globaux et aux altérations anthropiques.</li> </ul> <p><i>Ce secteur traite également des aspects applicatifs suivants : conservation et gestion des écosystèmes, utilisation des ressources biologiques, contrôle des espèces exotiques, stratégies de maintien de la biodiversité et de durabilité de la biosphère, écotoxicologie, indicateurs de qualité de l'environnement, évaluation de l'impact environnemental, aspects écologiques de restaurations environnementales.</i></p> <p><i>Il traite également de la formation et de l'éducation environnementales et des aspects méthodologiques relatifs à l'analyse des systèmes écologiques, au suivi, à la modélisation et à la représentation des données écologiques et des systèmes d'information environnementale.</i></p>
<p><b>FIS/08 – Enseignement et histoire de la physique</b></p> <p>Ce secteur comprend les compétences nécessaires à l'étude de l'histoire de la physique depuis ses débuts et à l'étude et au développement des méthodes d'enseignement et au transfert des concepts et des connaissances de la physique. Les compétences visées par cet enseignement concernent également les problèmes historiques, épistémologiques et didactiques liés aux fondements de la physique classique et moderne.</p>
<p><b>L-FIL-LET/12 – Linguistique italienne</b></p> <p>Ce secteur comprend des études sur la langue italienne et sur les dialectes parlés en Italie, en référence aux structures phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicologiques, à l'évolution de ces systèmes, à l'histoire des usages sociaux et des structures géolinguistiques, aux traditions textuelles et stylistiques, aux théories et aux problèmes d'application, ainsi que la méthodologie de l'enseignement de la langue italienne aux Italiens et aux étrangers.</p>
<p><b>M-STO/04 – Histoire contemporaine</b></p> <p>Le secteur comprend des compétences relatives aux deux derniers siècles en commençant par les événements politiques de la fin du 18<sup>e</sup> siècle avec les thèmes universels de l'autodétermination et de la citoyenneté (Révolution américaine et Révolution française). Elle se caractérise par l'attention portée aux phénomènes d'interdépendance mondiale, de massification et d'accélération des processus socio-économiques. En tant qu'enquête visant à éclairer</p>

<p>notre temps, ce secteur développe l'imbrication de l'histoire et de la mémoire, l'histoire du genre, les phénomènes politico-institutionnels, religieux, socioculturels et militaires. Il comprend également des études relatives à la méthodologie, à l'historiographie et à l'enseignement de la période considérée.</p>
<p><b>ART/03 – Histoire de l'art contemporain</b></p> <p>Ce secteur comprend, avec une attention particulière au monde européen et nord-américain, des études sur les tendances artistiques les plus actuelles, non seulement dans les expressions traditionnelles mais aussi en référence à la production de la société industrielle et post-industrielle, au dessin, à la gravure, au graphisme, à la photographie, ainsi que l'histoire de la discipline et son épistémologie, également dans le but d'enrichir l'enseignement dans les musées.</p>
<p><b>M-PED/03 – Enseignement et éducation spéciale</b></p> <p>Le secteur regroupe des recherches applicatives et pragmatiques concernant la didactique et la pédagogie tant à l'école que dans le cadre plus large de la formation. Il comprend également des recherches sur les formes didactiques et pédagogiques adaptées aux personnes en situation de handicap, aux activités d'accompagnement et de soutien, à l'insertion et à l'intégration et, de façon générale, au traitement pédagogique de la différence.</p>
<p><b>MED/39 – Neuropsychiatrie pédiatrique</b></p> <p>Le secteur s'intéresse aux activités de formation scientifique et didactique, ainsi qu'à l'activité d'assistance qui lui est propre dans le domaine de la neuropsychiatrie pédiatrique ; les domaines d'expertise spécifiques sont la sémiotique fonctionnelle et instrumentale, la méthodologie clinique et la thérapie en neurologie, neuropsychologie, psychiatrie, psychopathologie et réadaptation psychiatrique, neuro-psychomotrice et cognitive de l'âge de développement.</p>
<p><b>IUS/09 – Institutions de droit public</b></p> <p>Le secteur comprend des études relatives à l'organisation juridique de l'État. Les études visent à fournir des connaissances de base relatives au système des sources réglementaires, à l'organisation constitutionnelle et administrative de l'État et des organismes publics, aux droits des citoyens, ainsi qu'au pouvoir judiciaire.</p>
<p><b>IUS/10 – Droit administratif</b></p> <p>Le secteur comprend des études relatives à l'organisation de l'administration publique. Les études portent également sur le droit régional et des collectivités territoriales, sur la comptabilité de l'État et des collectivités publiques, sur le droit de l'urbanisme, ainsi que sur les aspects publics du droit de l'environnement et du droit de l'information et de la communication.</p>

## Maquette du master en sciences de la formation primaire en cinq ans de l'université Tre de Rome



Dipartimento di Scienze della Formazione  
Department of Education  
Collegio Didattico di Scienze della Formazione Primaria  
Allegato 1 - Regolamento Didattico CdLMCU LM-85bis  
in Scienze della Formazione Primaria a.a.2021/2022

Corso di laurea magistrale a ciclo unico in scienze della formazione primaria (LM-85bis)

## OFFERTA DIDATTICA PROGRAMMATA A.A. 2021/2022

Anno	A.F.	Denominazione	SSD	ORE	CFU	AP/I	
I erogato a.a.2021/2022	A (Base)	Pedagogia generale	M-PED/01	60	8	AP	
	A (Base)	Laboratorio di Pedagogia generale	M-PED/01	8	1	I	
	A (Base)	Storia della scuola e delle istituzioni educative	M-PED/02	60	8	AP	
	A (Base)	Didattica generale	M-PED/03	45	6	AP	
	A (Base)	Laboratorio di Didattica generale	M-PED/03	16	2	I	
	A (Base)	Metodologia della ricerca educativa	M-PED/04	30	4	AP	
	B (Car.A1)	Pedagogia e didattica della musica	L-ART/07	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Pedagogia e didattica della musica	L-ART/07	8	1	I	
	B (Car.A1)	Istituzioni e di matematica	MAT/03	75	10	AP	
	B (Car.A1)	Storia contemporanea	M-STO/04	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Chimica e didattica della chimica	CHIM/06	30	4	AP	
	F (Altre)	Laboratorio di Lingua inglese I anno	L-LIN/12		2	I	
	<b>TOTALI CFU I ANNO</b>					<b>62</b>	
II erogato a.a.2022/2023	A (Base)	Didattica inclusiva	M-PED/03	75	10	AP	
	A (Base)	Laboratorio di Didattica inclusiva	M-PED/03	16	2	I	
	A (Base)	Tecnologie didattiche	M-PED/03	30	4	AP	
	A (Base)	Psicologia dello sviluppo e dell'educazione	M-PSI/04	60	8	AP	
	A (Base)	Sociologia dell'educazione e dell'infanzia	SPS/08	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Letteratura per l'infanzia	M-PED/02	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Linguistica e didattica dell'italiano	L-FIL-LET/12	90	12	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Linguistica e didattica dell'italiano	L-FIL-LET/12	8	1	I	
	F (Altre)	Laboratorio di Lingua inglese II anno	L-LIN/12		2	I	
	F (Altre)	Tirocinio II anno		75	3	I	
	a scelta - F (Altre)	Metodologie della scrittura	M-PED/03	30	4	AP	
<b>TOTALI CFU II ANNO</b>					<b>58</b>		
III erogato a.a.2023/2024	A (Base)	Pedagogia interculturale e della cittadinanza	M-PED/01	60	8	AP	
	A (Base)	Pedagogia sperimentale e valutazione scolastica	M-PED/04	60	8	AP	
	A (Base)	Laboratorio di Tecnologie didattiche	M-PED/03	24	3	I	
	B (Car.A1)	Fisica e didattica della fisica	FIS/08	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Fisica e didattica della fisica	FIS/08	8	1	I	
	B (Car.A1)	Biologia generale	BIO/01 + BIO/03	45	6	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Letteratura per l'infanzia	M-PED/02	8	1	I	
	B (Car.A1)	Matematica e didattica della matematica	MAT/04	75	10	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Matematica e didattica della matematica	MAT/04	16	2	I	
	B (Car.A2)	Psicopatologia dello sviluppo	M-PSI/08	60	8	AP	
	F (Altre)	Laboratorio di Lingua inglese III anno	L-LIN/12		2	I	
	F (Altre)	Tirocinio III anno		125	5	I	
	a scelta - F (Altre)	Antropologia culturale	M-DEA/01	30	4	AP	
<b>TOTALI CFU III ANNO</b>					<b>62</b>		
IV erogato a.a.2024/2025	A (base)	Laboratorio di Pedagogia sperimentale e valutazioni scolastica	M-PED/04	8	1	I	
	B (Car.A1)	Didattica delle scienze naturali e ambientali	BIO/03 + BIO/07	45	6	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Didattica delle scienze naturali e ambientali	BIO/03-BIO/07	8	1	I	
	B (Car.A1)	Geografia e didattica della geografia	M-GGR/01	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Geografia e didattica della geografia	M-GGR/01	8	1	I	
	B (Car.A1)	Discipline artistico-espressive e audiovisive	L-ART/06	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Discipline artistico-espressive e audiovisive	L-ART/06	8	1	I	
	B (Car.A2)	Pedagogia inclusiva e disability studies	M-PED/03	60	8	AP	
	B (Car.A2)	Diritto scolastico	IUS/09	30	4	AP	
	B (Car.A2)	Psicologia dello sviluppo per l'inclusione	M-PSI/04	60	8	AP	
	B (Car.A2)	Laboratorio di Psicologia dello sviluppo per l'inclusione	M-PSI/04	8	1	I	
	F (Altre)	Laboratorio di Lingua inglese IV anno	L-LIN/12		2	I	
	F (Altre)	Idoneità di Lingua inglese B2	L-LIN/12		2	I	
	F (Altre)	Tirocinio IV anno		175	7	I	
	a scelta - F (Altre)	Sociologia delle arti (30 ore - 4 CFU)	SPS/08	30	4	AP	
<b>TOTALI CFU IV ANNO</b>					<b>58</b>		
V erogato a.a.2025/2026	B (Car.A1)	Letteratura italiana e didattica della letteratura	L-FIL-LET/10	90	12	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Letteratura italiana e didattica della letteratura	L-FIL-LET/10	8	1	I	
	B (Car.A1)	Storia e didattica della storia	M-STO/04	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Metodi e didattiche delle attività motorie	M-EDF/01	60	8	AP	
	B (Car.A1)	Laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie	M-EDF/01	8	1	I	
	B (Car.A2)	Laboratorio di Pedagogia inclusiva e disability studies	M-PED/03	16	2	I	
	<b>8 CFU a scelta dello studente: i seguenti insegnamenti sono consigliati dal CdLMCU in SFP</b>						
	a scelta	Laboratorio di espressività creativa (16 ore - 2 CFU)	M-PED/03			8	I
	F (Altre)	Metodologie della scrittura (30 ore - 4 CFU) - erogato al II anno	M-PED/03				AP
	F (Altre)	Lingua inglese e didattica della lingua inglese (30 ore - 4 CFU)	L-LIN/12				I
	F (Altre)	Antropologia culturale (30 ore - 4 CFU) - erogato al III anno dall'a.a. 2022/2023	M-DEA/01				AP
	F (Altre)	Sociologia delle arti (30 ore - 4 CFU) - erogato al IV anno, dall'a.a. 2023/2024	SPS/08				AP
	F (Altre)	Laboratorio di Lingua inglese V anno	L-LIN/12	16	2	I	
F (Altre)	Tirocinio V anno		225	9	I		
F (Altre)	Prova finale			9			
<b>TOTALI CFU V ANNO</b>					<b>60</b>		

## LEGENDA:

A.F. = Attività formativa (A: Base; B: Caratterizzante; F: altre) - SSD = settore scientifico disciplinare; CFU = crediti formativi universitari; AP/I = Attestato di Profitto / Idoneità.

### L'accréditation des parcours de formation initiale par le *Teaching Council* en Irlande

En Irlande, le *Teaching Council* est un organisme indépendant de normalisation pour la profession enseignante, qui promeut et réglemente les normes professionnelles dans l'enseignement. Il est chargé d'agir dans l'intérêt du bien public en maintenant et en améliorant les normes de la profession enseignante. Il n'a pas d'équivalent en France.

Une des missions du *Teaching Council* est d'accréditer les formations, courtes ou longues (bachelors ou masters), permettant de devenir professeur des écoles en Irlande. Pour pouvoir être employé comme professeur par une école en Irlande, il faut nécessairement être inscrit auprès du *Teaching Council* (inscription annuelle de 65 €) et pour pouvoir être inscrit, il faut avoir suivi une des formations initiales accréditées par le *Teaching Council*. L'accréditation des formations initiales s'appuie sur la vérification de standards attendus publiés par le *Teaching Council*.

L'équilibre de la formation entre les disciplines enseignées à l'école primaire est, par exemple, vérifié.

La part des stages est imposée :

- 30 semaines et 60 crédits ECTS pour le cursus long (bachelor en 4 ans avec 240 crédits ECTS) ;
- 24 semaines et 48 crédits ECTS pour le cursus court (master en 2 ans avec 120 crédits ECTS).

De la même façon, la part des cours consacrés aux enseignements fondamentaux et professionnels, en plus des stages, est également imposée :

- 55 %, soit 132 crédits ECTS pour le cursus long ;
- 50 %, soit 60 crédits ECTS pour le cursus court.

Ces deux contraintes laissent finalement assez peu de marge pour les autres enseignements.

Il est explicitement affirmé que certains éléments spécifiques doivent être intégrés au programme de formation initiale des professeurs des écoles, notamment :

- l'inclusion ;
- l'éducation à la citoyenneté (développement durable, bien-être (personnel et collectif), justice sociale, inter-culturalisme) ;
- les relations professionnelles et le travail avec les familles ;
- l'identité professionnelle (professionnel autonome et éthique) ;
- la créativité et la pratique réflexive ;
- la littératie et la numératie ;
- les compétences numériques ;
- la langue irlandaise ;
- l'enseignement à la maternelle.

Les évaluations en vue de l'accréditation des formations dispensées sont menées *in situ* et ont pour objectif de vérifier que les standards exigés sont atteints.

### Exemples de questions du test d'évaluation pour intégrer la formation initiale pour devenir professeur des écoles en Italie

En Italie, les candidats au master en cinq ans permettant de devenir professeur des écoles doivent passer un test permettant de s'assurer de l'acquisition de connaissances et de compétences, considérées comme essentielles. L'épreuve du test est cadrée par un décret.

Le test de 2 heures et demie est un QCM comprenant 80 questions :

- 40 questions de compétence linguistique et raisonnement logique (questions visant à vérifier la capacité à utiliser correctement la langue italienne, à comprendre un texte écrit et à compléter logiquement et d'une manière cohérente un raisonnement) ;
- 20 questions de culture littéraire, historique, sociale et géographique (questions visant à vérifier la capacité à identifier les caractéristiques spécifiques des genres littéraires, à reconnaître les œuvres et les auteurs classiques italiens, à distinguer la typologie des sources en histoire, en se référant dans la chronologie d'événements majeurs, en reconnaissant les étapes fondamentales de l'histoire italienne et européenne avec en référence les spécificités des organisations politiques, économiques et sociales, à distinguer et à décrire les éléments de base de la géographie astronomique, physique, humaine, sociale et économique) ;
- 20 questions de culture mathématique et scientifique (questions visant à vérifier la capacité à résoudre des problèmes simples en évaluant de manière critique les stratégies à utiliser, et à décrire et interpréter des événements scientifiques simples en se référant à connaissances de base dans les domaines suivants : mathématiques, informatique, sciences de la Terre et de la vie, sciences de la matière).

Le test de 2019 est téléchargeable à l'adresse suivante : <https://www.uniud.it/it/didattica/info-didattiche/Test-ingresso-ammissione/prove-ammissione-formazione-primaria/prova-di-ammissione-2019-2020/view>

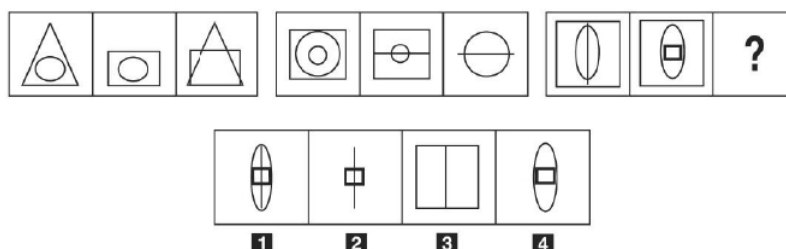
Les questions sont très variées, avec notamment :

- des questions de compréhension s'appuyant sur des textes d'une quinzaine de lignes. Il s'agit plutôt de tests informatifs portant sur le champ de l'éducation ;
- des questions de grammaire portant notamment sur l'analyse de phrases ou la classe grammaticale de mots

*Le substantif « sèche-serviettes » est composé de*

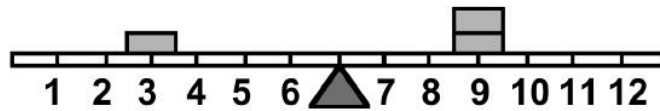
**A** nom + adverbe      **B** verbe + nom      **C** nom + nom      **D** verbe + verbe

- des questions de logique ;



*Trouver la figure qui complète la série.*

**A** Figure 3      **B** Figure 4      **C** Figure 2      **D** Figure 1



Pour équilibrer le système dans la figure ci-dessus il faut déplacer un jeton

- A** de la position 9 à la position 10.
- B** de la position 9 à la position 6.
- C** de la position 3 à la position 1.
- D** aucune des autres alternatives n'est correcte : la balance est déjà en équilibre

Andréa arrive à l'aéroport de Rome et observe les données suivantes :

- 1) l'avion en provenance de Milan et partant à Prague atterrit à Rome à 12h00 et repart à 12h30 ;
- 2) l'avion qui va à Stockholm part 90 minutes après celui qui va à Berlin, qui part à 12h00 ;
- 3) l'avion pour Madrid part 40 minutes avant le vol pour Stockholm et ce dernier part 30 minutes après le vol pour Lisbonne.

Sur la base des informations ci-dessus, l'avion à destination de Lisbonne part

- A** une heure après celle de Berlin.
- B** une heure avant celui de Stockholm.
- C** 30 minutes après celui de Berlin.
- D** en même temps que celui de Prague.

– des questions de connaissances littéraires ;

Qui est l'auteur du poème "La pluie dans la pinède" ?

- A** Umberto Saba
- B** Salvatore Quasimodo
- C** Guido Gozzano
- D** Gabriele D'Annunzio

Lequel des auteurs italiens suivants n'a JAMAIS remporté le prix Nobel de littérature ?

- A** Giacomo Léopardi
- B** Grazia Deledda
- C** Giosuè Carducci
- D** Luigi Pirandello

– des questions d'histoire ou de géographie ;

Laquelle des alternatives suivantes rapporte les événements dans l'ordre chronologique correct ?

- A** La marche sur Rome, la fondation de la République populaire de Chine, la révolution russe, l'accession au pouvoir d'Hitler.
- B** La marche sur Rome, l'accession au pouvoir d'Hitler, la fondation de la République populaire de Chine, la révolution russe
- C** La révolution russe, la marche sur Rome, l'accession au pouvoir d'Hitler, la fondation de la République populaire de Chine
- D** L'accession au pouvoir d'Hitler, la fondation de la République populaire de Chine, la révolution russe, la marche sur Rome

La pampa argentine appartient au biome

- A** Prairies
- B** Toundra
- C** Méditerranéen
- D** Taïga

Dans lequel des pays suivants, traditionnellement, la majorité de la population pratique la religion islamique ?

- A** Jordanie
- B** Chine
- C** Israël
- D** Roumanie

– des questions de mathématiques et de sciences :

Écrire la somme des fractions suivantes sous la forme d'un nombre décimal :  $65/10 + 23/100$ .

- A** 65,25
- B** 8,8
- C** 6,73
- D** 2,95

Pour quelle valeur de  $x$  l'égalité  $3x + 4 = -2x + 6$  est-elle vraie ?

- A**  $-4/3$
- B** 5
- C** -2
- D**  $2/5$

Par « phagocytose », on entend

- A** un processus de prolifération cellulaire.
- B** le processus de fragmentation des aliments dans le système digestif.
- C** le processus par lequel une cellule se reproduit.
- D** le processus par lequel une cellule ingère des particules étrangères solides.

*L'année lumière est une unité de mesure*

**A** de vitesse

**B** de temps

**C** de luminosité

**D** de distance

*L'aorte émerge*

**A** du ventricule droit du cœur

**B** du ventricule gauche du cœur

**C** de l'oreillette gauche du cœur

**D** de l'oreillette droite du cœur