

La formation continue des enseignants du second degré

De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?

RAPPORT N° 2018-068
Septembre 2018

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



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

Inspection générale de l'éducation nationale

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

La formation continue des enseignants du second degré

De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?

Septembre 2018

Sophie TARDY
Coordinatrice

André CANVEL
Vincent MAESTRACCI

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Philippe LHERMET
Coordinateur

Roger-François GAUTHIER

*Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Introduction.....	4
1. PREMIERE PARTIE : un décrochage qui s'accentue entre un modèle dominant et des formules alternatives, prémisses d'une évolution	7
1.1. Un modèle de formation continue qui ne satisfait plus les acteurs et les usagers mais laisse entrevoir des évolutions possibles...	8
1.1.1. <i>Les enseignants : un sentiment assez généralement exprimé d'insatisfaction, mais aussi de fortes attentes</i>	8
1.2. Des évolutions prometteuses dans les académies et les établissements.....	13
1.2.1. <i>Former des enseignants, former des collectifs : deux visées complémentaires</i>	15
1.2.2. <i>Une formation continue qui manque de lisibilité et n'irrigue pas suffisamment les enseignements et les établissements.....</i>	16
1.2.3. <i>... mais des établissements ou des réseaux qui ont mis en place de nouvelles modalités de formation</i>	17
1.2.4. <i>Une politique volontariste de formation de formateurs mais qui devrait s'ouvrir à une plus grande diversité dans les profils et les voies d'accès</i>	19
1.3. Un paysage hétérogène et fragmenté, difficile à lire et dont il est difficile d'évaluer l'efficacité	20
1.3.1. <i>Des contextes académiques contrastés, mais des synergies possibles par la mobilisation des intelligences et une véritable approche territoriale</i>	21
1.3.2. <i>L'explosion de l'offre et de l'activité des opérateurs bouleverse et redessine le paysage de la formation continue.....</i>	22
1.3.3. <i>Des attentes et des objectifs différents selon les acteurs et leur position au sein du système éducatif</i>	27
1.3.4. <i>Entrer par le dispositif ou entrer par les enseignants ? De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants.....</i>	28
1.3.5. <i>ESPE - académies, une relation qui reste à structurer autour de deux axes fédérateurs : le continuum de formation et la recherche en éducation</i>	29
1.4. Un contexte en pleine transformation.....	30
1.4.1. <i>Des évolutions institutionnelles qui vont dans le sens d'une professionnalisation plus importante du métier d'enseignant</i>	31
1.4.2. <i>De nouvelles donnes et des phénomènes émergents en matière de formation</i>	32
1.4.3. <i>De nouveaux usages chez les enseignants dont l'institution commence à s'emparer</i>	34
1.4.4. <i>Le numérique, un levier pour la formation continue ?</i>	36
1.5. Les éclairages des exemples étrangers et d'autres institutions publiques ou privées	37

1.5.1. <i>La formation continue reconnue au plan international comme une priorité, avec des stratégies intéressantes pour attirer les enseignants</i>	37
1.5.2. <i>La formation au sein d'autres institutions : des réponses différentes, mais des constantes</i>	39
2. DEUXIEME PARTIE : Promouvoir et reconnaître le développement professionnel et personnel des enseignants du second degré.....	41
2.1. Construire la formation sur de nouveaux principes.....	41
2.2. Asseoir le parcours de formation de chaque enseignant sur des situations professionnelles de référence	43
2.3. Partir des besoins des enseignants pour construire les formations	44
2.4. Une nouvelle expertise : l'ingénierie de formation	44
2.5. Mettre en synergie les différents acteurs de la formation continue	45
2.5.1. <i>Le niveau établissement scolaire ou réseau.....</i>	45
2.5.2. <i>Le niveau académique.....</i>	47
2.5.3. <i>Le niveau national.....</i>	49
2.6. Inscrire le développement professionnel et personnel aux différents niveaux de la gestion des ressources humaines	51
2.6.1. <i>Agir pour améliorer l'attractivité du métier.....</i>	51
2.6.2. <i>Motiver les enseignants à se former</i>	52
2.6.3. <i>Faire évoluer le contenu et les enjeux des concours de recrutement interne et plus particulièrement de l'agrégation interne</i>	53
2.6.4. <i>Intégrer le temps de formation dans le temps de service des enseignants.....</i>	53
2.7. Conduire le changement par étapes	54
2.7.1. <i>Adapter les outils de gestion.....</i>	56
2.7.2. <i>Renforcer la lisibilité de la politique</i>	57
2.7.3. <i>Évaluer le développement professionnel et personnel.....</i>	58
2.7.4. <i>Accompagner le changement</i>	59
Conclusion	60
Annexes	63

SYNTHÈSE

Ce rapport s'interroge sur le peu d'effet des préconisations des rapports antérieurs sur la formation continue des enseignants, et sur cette situation paradoxale où, malgré la demande soutenue des enseignants et de l'institution, le faible volume de la formation continue de classer la France derrière des pays comparables.

Il examine pour cela la période qui s'étend de 2013 à 2018, au cours de laquelle les importantes évolutions intervenues dans le système éducatif redessinent de fait les contours de la formation continue : la publication du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, la rénovation de l'éducation prioritaire – introduisant un dispositif particulier de formation des enseignants – et enfin le plan de développement du numérique à l'école se sont traduits par un effort particulier de formation ouvrant la voie au développement des formations à distance, notamment hybrides, et à celui de l'autoformation, individuelle ou collective. Depuis 2015, le ministère de l'éducation nationale a souhaité généraliser un processus de certification des formateurs en lien avec les ESPE qui commence à porter ses fruits. De nouvelles approches se développent pour tenir compte de l'évolution des contextes de l'enseignement.

Le rapport s'attache à mieux en cerner les motifs de l'insatisfaction des enseignants, des corps d'inspections et des chefs d'établissement. Il met en évidence, d'une part, un décrochage qui s'accentue entre des professeurs qui se forment beaucoup et bien et d'autres qui se forment peu voire échappent à toute formation, et, d'autre part, la tension croissante entre un modèle de formation dominant qui se reproduit et de nouveaux modes de formation en pleine évolution. Or il apparaît que le paysage actuel de la formation continue tel qu'il se présente et la façon dont les acteurs s'y inscrivent portent en leur sein des pistes d'évolution.

Le ministère de l'éducation nationale et ses grands opérateurs ont développé une offre diversifiée et de qualité. Ce faisant, ils ont appris à mieux utiliser les capacités du numérique, espace très concurrentiel, et ont investi de nouvelles modalités de formation. Toutefois, si la profusion des ressources, des dispositifs et opérateurs est une richesse, leur dispersion sur de nombreuses plateformes, diversement organisées ne permet pas aux enseignants de s'en emparer aisément et en brouillent la lisibilité.

Le dispositif de suivi et d'évaluation se révèle également peu efficace pour assurer un pilotage global mais aussi local. Il ignore ainsi les actions de formation qui n'impliquent pas un financement et, notamment, néglige de ce fait le développement de l'autoformation permise par la multiplicité croissante des ressources accessibles en ligne comme des dispositifs de formation à distance.

Le rapport propose douze recommandations s'appuyant sur des leviers et des outils renouvelés permettant de rééquilibrer un système actuellement lourd et difficile à piloter, peu réactif et essentiellement descendant, et qui, enfin, ne dispose pas des moyens de son expansion.

- Affirmer la responsabilité première du ministère de l'éducation nationale pour définir et mettre en œuvre une politique ambitieuse de développement professionnel et personnel des enseignants.
- Centrer la formation sur les singularités des enseignants.

- Placer la formation au plus près des lieux d'exercice et favoriser l'émergence d'équipes réunies autour de problématiques partagées.
- Motiver les enseignants à se former tout au long de la vie.
- Simplifier la gestion et les procédures.
- Renforcer la reconnaissance des formateurs.
- Rechercher les modalités de formation les plus adaptées aux objectifs visés.
- Faire appel à des ingénieurs de formation.
- Organiser l'évaluation de la formation.
- Former l'encadrement à accompagner le changement.
- Faciliter l'accès des enseignants à des ressources.
- Mener une politique incitative en faveur de la formation.

Il engage ainsi à promouvoir le concept de développement professionnel et personnel dont l'usage dans les administrations et les entreprises se banalise, comme les entretiens avec le ministère des armées, avec celui des solidarités et de la santé, avec le Centre national de la fonction publique territoriale ou encore avec une grande entreprise du secteur bancaire, ont pu le mettre en évidence.

Il encourage également à fonder principalement les actions de formation sur l'expression par les enseignants de leurs besoins, tant au plan collectif qu'individuel. Le développement professionnel et personnel doit permettre d'adapter la formation à la grande diversité des profils des enseignants comme de leurs contextes d'exercice, eux-mêmes des plus variables. La singularité de chaque professeur doit ainsi pouvoir être davantage considérée et être bien mieux prise en compte qu'actuellement. **La recherche, ses résultats validés au niveau international, mais aussi le changement de posture quelle induit chez les enseignants, doit irriguer l'ensemble de la formation.**

Les objectifs et les enjeux de la formation impliquent un changement de posture des enseignants visant à les rendre acteurs de leur formation et engagés dans leur propre développement professionnel, capables d'actualiser leurs connaissances et d'analyser leurs pratiques en fonction des contextes d'enseignement et des publics, comme de les évaluer pour mieux les adapter.

Les établissements, les bassins et les réseaux qui les réunissent ont également besoin d'être accompagnés par un conseil plus systématique en ingénierie de formation. C'est à ce niveau, et sur la base de l'analyse des besoins, que pourraient alors être élaborées les réponses en formation à apporter aux enseignants. Les modalités et les contenus gagneraient en pertinence et l'évaluation de l'impact sur les pratiques professionnelles en seraient facilitées.

Les priorités nationales pourraient être définies dans une perspective pluriannuelle que les recteurs déclinerait en fonction de leur contexte et priorités pour aboutir à terme à une véritable offre et politique académique de formation impliquant tous les acteurs.

Le rapport propose que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation soit affiné pour prendre en compte, à la fois le développement de l'expertise de l'enseignant au fil de sa carrière, mais aussi son contexte d'enseignement (territoires prioritaires, voie professionnelle, enseignement post baccalauréat, etc.). Il devrait à terme servir de référence unique et systématique pour toute formation professionnelle. Sur la base de ce nouveau référentiel enrichi, le ministère serait mieux outillé pour proposer des parcours professionnels individualisés aux enseignants en les guidant dans leurs choix d'évolution de carrière.

Ces évolutions impliquent également une refonte des applications de gestion et la mise en place d'un nouveau système d'information qui intègre les formations et autoformations certifiées, les actions relevant du compte personnel de formation et de l'ensemble des modalités de formation comme les stages en entreprise, les mobilités à l'étranger, la participation aux jurys des concours de recrutement, etc.

Le niveau national gagnerait à se doter de deux outils : un observatoire de l'évolution du métier d'enseignant et un outil de pilotage fondé sur diverses formes d'évaluation et répondant aux besoins des trois niveaux de responsabilité que sont l'établissement, l'académie et le niveau national.

Ces principes et outils pourraient concourir à une meilleure prise en considération des compétences acquises par les enseignants, tant pour leur affectation que pour leur avancement de carrière, dans la gestion de la ressource humaine. Il convient en effet d'engager les enseignants à se former pour deux raisons principales : la réussite des élèves dont ils ont la charge, mais également leur propre épanouissement professionnel et personnel, ces deux aspects contribuant à améliorer l'image du métier et, par voie de conséquence, son attractivité. Une attention doit être apportée aux premières années d'exercice après la formation initiale en ESPE, sur la base d'un positionnement individualisé, afin d'assurer un accompagnement du début de carrière et l'intégration des néo-titulaires dans un cadre collectif.

Le développement de la formation ne peut obéir le temps d'enseignement dû aux élèves. À défaut de pouvoir intégrer le temps de formation dans le service des enseignants, un choix doit intervenir : intégration dans les obligations de service des enseignants ou reconnaissance de la formation au travers d'une indemnité nouvelle et spécifique.

La lisibilité de la politique de développement professionnel et personnel devrait être améliorée. Dans cette perspective, un portail national global pourrait être mis en place. Il offrirait les informations utiles à la fois pour les enseignants et ceux qui en assurent l'encadrement et la gestion.

Les évolutions proposées se veulent progressives et respectueuses des dynamiques qui existent d'ores et déjà dans certaines académies ; elles supposent un accroissement des moyens mobilisés.

Introduction

Au titre des études et missions thématiques décidées pour l'année scolaire 2017-2018, le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration l'éducation nationale et de la recherche paru au BO n° 29 du 7 septembre 2017 comprend un thème d'étude intitulé « La formation continue des enseignants du second degré », que traite le présent rapport.

Problématique

La question de la formation continue des enseignants est sans cesse évoquée dans les discours de politique éducative en termes de besoins des enseignants. Alors que sa finalité semble simple, former plus et mieux les quelques 499 500 professeurs¹ du second degré au cours de leur carrière, elle peine pourtant à répondre aussi bien aux ambitions de l'institution qu'aux attentes et besoins hétérogènes des enseignants eux-mêmes. De plus, les données disponibles, partielles et souvent imprécises, ne permettent pas aux différents niveaux de responsabilité du ministère de l'éducation nationale de disposer dans l'état actuel d'outils de pilotage satisfaisants.

Or, les compétences professionnelles des enseignants étant généralement considérées comme une condition essentielle d'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation, leur développement constitue une des clés d'amélioration des performances des élèves. Alors que la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont tous mis la question de la formation professionnelle au cœur de leurs préoccupations, « *les enseignants français de collège sont moins nombreux à participer à des activités de formation continue que leurs collègues des autres pays (76 % contre 88 %, en moyenne, dans les pays concernés par l'enquête TALIS²) et ces activités durent moins longtemps* »³. Il importe donc de se pencher sur les organisations et les stratégies les plus à même de répondre aux besoins de formation continue des enseignants, tout en améliorant de façon significative le volume et la qualité de cette formation.

Les préconisations émises par les rapports antérieurs⁴ n'ont été que très partiellement mises en œuvre. Les constats déjà effectués demeurent pour l'essentiel valides en 2018, même si des évolutions positives sont à noter dans quelques domaines, notamment celui du numérique, qui non seulement permet le développement de formations sur de nouveaux usages pédagogiques, mais également de nouvelles modalités, à distance ou hybrides⁵.

La mission s'est interrogée sur les causes de cette situation et en est venue à considérer que les préconisations antérieures ne pourront donner leur mesure que si elles se fondent sur une conception renouvelée de la formation continue. Sur quels leviers, sur quels acteurs s'appuyer pour entraîner l'ensemble du système de formation ? Quelle dynamique vertueuse pourrait s'enclencher

¹ Source : L'état de l'école 2017.

² *Teaching And Learning International Survey*

³ TALIS 2013, La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays, DEPP, note d'information n° 22, juin 2014.

⁴ Rapport des inspections générales 2010-11, Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premiers et second degrés (sur la période 1998-209), octobre 2010 ; rapport des inspections générales 2013-009, *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*, février 2013.

⁵ On enregistre un pic très net entre 2015 et 2017 de l'évolution des formations intégrant le numérique. On note de même une forte augmentation des modalités hybrides de formation passées de 98 954 journées stagiaires en 2015-2016 à 142 649 journées en 2016-2017, source : enquête DGESCO sur les données de formation 2016-2017.

entre les attentes des enseignants et les priorités portées aux plans national et académique ? Comment dépasser les barrières et créer de la synergie entre une formation qui ne permet pas toujours de relier le monde spécialisé de la recherche et le monde holistique de l'enseignement ?

La mission a aussi envisagé ce que pourraient être les conditions favorables à un déploiement de la formation continue plus large et plus équitable dans les différents territoires. Elle a étudié le degré d'obligation que la formation continue pourrait revêtir pour les enseignants et pour l'institution scolaire en s'interrogeant sur les attentes que cette obligation pourrait susciter en retour.

En réalité, il est apparu que la notion-même de formation continue était en cause. Ses formes actuelles, majoritairement tributaires d'une histoire ancienne (formation descendante et disciplinaire) répondent-elles aujourd'hui aux enjeux d'une formation du XXI^{ème} siècle, aux attentes d'un accompagnement tout au long de la carrière et aux besoins d'enseignants dont les compétences et les responsabilités ne cessent de se diversifier en se complexifiant ?

Le concept de développement professionnel et personnel des enseignants n'apparaîtrait-il pas plus à même de prendre en compte la responsabilité des principaux intéressés dans leur propre parcours de formation ?⁶ Celui-ci pourrait-il constituer une réponse à un changement de contexte et, en retour, favoriser la promotion d'une nouvelle conception de la formation continue ? Déjà, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation⁷ introduit en 2013 le concept de développement professionnel comme une qualité attendue et commune à tous les personnels de l'éducation, à commencer par les enseignants⁸. Certaines académies se sont d'ores et déjà engagées dans cette voie, de même que certains opérateurs de formation.

Champ de l'étude et contexte de la mission

Le champ de l'étude concerne les enseignants de l'enseignement secondaire public et privé sous contrat, titulaires et contractuels, ainsi que les enseignants exerçant dans les CFA⁹ publics. La formation initiale, bien que ne faisant pas partie du périmètre de la mission, sera également évoquée à différentes reprises tant elle apparaît induire des conséquences importantes sur le rapport des professeurs à la formation continue et reste le point départ d'un nécessaire continuum de formation.

La période d'observation retenue s'étend de 2013 à 2018. Elle prend en compte les importantes évolutions intervenues dans le système éducatif durant cette période, qui redessinent de fait les contours de la formation continue.

Ce rapport fait suite à quatre précédents rapports des inspections générales sur des sujets proches : le premier sur l'évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés sur la période 1998-2009, le second présentant l'actualisation de cette étude en date de février 2013, le troisième portant sur la mise en place des écoles du professorat et de

⁶ Le développement professionnel est conçu notamment comme un processus rattaché à la personne qui gère ses situations professionnelles et qui est maîtresse de ses apprentissages.

⁷ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

⁸ L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation comprend la compétence 14 qui requiert de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

⁹ Centres de formation d'apprentis.

l'éducation¹⁰ et le quatrième sur le suivi de la mise en place des écoles du professorat et de l'éducation au cours de l'année scolaire 2014-2015¹¹. La mission s'inscrit dans la continuité de ces travaux dont elle reprend les constats et recommandations en les réexaminant à la lumière des changements intervenus depuis lors¹². Un récent rapport de diagnostic mis en ligne en juin 2018 sur l'évaluation de la politique publique de formation continue du premier degré¹³ présente des constats et pistes intéressants et insiste sur la nécessaire prise en compte des besoins exprimés par les enseignants.

Modalités de travail

La mission a placé les enseignants et leur formation au cœur de sa réflexion, dans la logique du rapport du Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation remis en novembre 2016 : *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*¹⁴. Elle s'est attachée à prendre en compte la perception et les représentations que les enseignants eux-mêmes pouvaient avoir de la formation continue. Elle s'est notamment interrogée sur leur engagement dans leur propre parcours de formation ainsi que sur la place du collectif, de l'individuel et de l'autoformation dans ce parcours. Elle s'est employée pour cela à recueillir la parole des principaux acteurs de terrain, de façon directe à travers les entretiens menés en académie préparés par des questionnaires envoyés aux différents intéressés : enseignants, formateurs, inspecteurs, chefs d'établissements et porteurs de dispositifs innovants.

La mission a étudié en parallèle les réponses apportées par des institutions et entreprises publiques ou privées à la question de la formation de leurs cadres.

Elle s'est appuyée sur des analyses et études universitaires en recherchant la portée opérationnelle. Elle a pris connaissance de nombreux rapports et enquêtes en relation de proximité avec le sujet de la formation continue ou entrant en résonance avec cette question de façon à élargir sa vision du sujet en la nourrissant de divers éclairages complémentaires.

La mission a consulté les interlocuteurs institutionnels de la formation (directions d'administration centrale des deux ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, directions d'ESPE, services académiques, etc.). Elle a également rencontré les principaux opérateurs nationaux de formation, des acteurs académiques de la formation continue de cinq académies (Aix-Marseille, Dijon, Poitiers, Rennes et Versailles) et s'est rendue dans plusieurs établissements scolaires de ces académies à la rencontre des enseignants et des équipes de direction¹⁵.

Elle a exploité les dossiers des dialogues de gestion préparatoires à la rentrée 2018 de ces académies et l'analyse produite au niveau national par la direction générale de l'enseignement scolaire.

¹⁰ Rapport IGEN - IGAENR n° 2014-071, *La mise en place des écoles du professorat et de l'éducation*, septembre 2014.

¹¹ Rapport IGEN - IGAENR n° 2016-062, *La mise en place des écoles du professorat et de l'éducation au cours de l'année scolaire 2014-2015*, septembre 2016.

¹² cf. annexe1 : tableau comparatif du rapport 2010 et du présent rapport.

¹³ Rapport IGEN - IGAENR n° 2017-035, *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic*, juin 2017.

¹⁴ Rapport du recteur Daniel Filâtre, *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*, novembre 2016.

¹⁵ cf. annexe 2 : liste des entretiens menés par la mission.

Un rapport articulé en deux parties

Le présent rapport s'articule en deux parties :

- la première problématisé les constats et met en évidence des points critiques aussi bien que des exemples probants au regard d'un contexte en pleine évolution ;
- la seconde présente une approche du sujet fondée sur le développement professionnel et personnel de l'enseignant à travers une nouvelle conception de la formation continue qu'il est apparu à la mission souhaitable d'envisager.

Des pistes d'évolution sont ensuite répertoriées dans un tableau suggérant des actions à mener à court et moyen termes et permettant d'amorcer les évolutions nécessaires de façon échelonnée.

Des fiches et des tableaux en annexe illustrent enfin quelques aspects saillants du rapport en donnant à voir des exemples concrets pouvant inspirer de futures évolutions.

1. PREMIERE PARTIE : un décrochage qui s'accentue entre un modèle dominant et des formules alternatives, prémisses d'une évolution

Même s'ils ne peuvent à eux seuls rendre compte de l'ensemble des attentes exprimées par les acteurs et destinataires de la formation continue, les entretiens menés avec de nombreux interlocuteurs, des panels d'enseignants de disciplines, corps, niveaux, contextes d'enseignement et territoires différents font apparaître des tendances significatives. Elles permettent de formuler un ensemble de constats sur le modèle de formation actuel et son inadéquation avec les attentes et besoins des enseignants. Il convient d'en mesurer la portée pour être à même de pouvoir faire évoluer favorablement la situation actuelle.

Si le décrochage s'accentue entre d'une part, un modèle de formation principalement descendant et, d'autre part, des évolutions importantes des modalités de formation investies par les enseignants, il n'en demeure pas moins essentiel de procéder à une analyse fine des phénomènes observés pour en embrasser toute la complexité : contexte des établissements, des situations d'enseignement, diversité des profils d'enseignants, des besoins en formation, paysage fragmenté de la formation continue, etc.

Face à la dispersion de l'offre et à un modèle dominant de formation qui ne donne plus satisfaction, des académies, des acteurs du système, des opérateurs de formation, des établissements, des enseignants, isolés ou regroupés en collectifs, ont exploré d'autres chemins, ouvert d'autres voies, laissant entrevoir la possibilité de nouvelles façons de se former. Ces initiatives et expériences parfois embryonnaires ou inachevées portent en elles le ferment et la promesse d'évolutions futures du système de formation.

Dans cette première partie du rapport, la mise en perspective de diverses situations observées, d'analyses plurielles et nuancées sur la formation et l'identification d'une variété de pratiques permet de faire émerger des pistes d'évolution. Celles-ci s'appuient sur des exemples concrets et des expériences innovantes qui viennent nourrir les propositions et éléments de réponse suggérés dans la seconde partie de ce rapport. Ces pistes, qui peuvent prendre la forme de récits d'expérience, de

résultats d'enquêtes, d'entretiens ou encore de lectures figurent en encadrés dans le corps du rapport ou viennent l'enrichir par des fiches référencées en annexe.

1.1. Un modèle de formation continue qui ne satisfait plus les acteurs et les usagers mais laisse entrevoir des évolutions possibles...

Selon l'enquête TALIS 2013, les raisons les plus fréquemment invoquées par les enseignants en France pour expliquer leur non-participation à des activités de formation continue sont d'abord l'absence de mesures incitatives, puis le manque de temps à cause des responsabilités familiales. Dans les autres pays concernés par l'enquête, ce sont l'incompatibilité de l'emploi du temps avec les activités de formation continue et l'absence de mesures incitatives qui sont avancées. La même enquête programmée pour 2018 prévoit un volet sur le développement professionnel des enseignants, sur leur satisfaction dans l'exercice du métier et sur leur motivation.

La mission ne pouvait toutefois pas s'en tenir à ces constats généraux sans chercher à s'interroger sur les diverses causes de la désaffection pour la formation de la part d'enseignants qui, par ailleurs, empruntent de plus en plus fréquemment d'autres voies et canaux pour s'auto-former, manifestant de cette façon leur besoin de formation et leur motivation pour le satisfaire¹⁶. La mission s'est donc attachée à mieux cerner les motifs de cette insatisfaction. Elle a souhaité, en les consultant à travers un questionnaire envoyé dans les académies visitées, ou bien lors d'entretiens, recueillir la parole d'enseignants qui se forment régulièrement comme celle d'enseignants qui ne se forment pas ou plus, ou encore qui ne trouvant pas réponse à leurs attentes au sein de l'institution, explorent de nouvelles voies pour se former et s'auto-former (de nombreux enseignants déclarant ne plus se former car ne trouvant pas de formation répondant à leurs attentes¹⁷).

En d'autres termes, il a semblé indispensable à la mission d'adosser son étude à des questions indispensables, si l'on veut voir évoluer la situation actuelle : que sait-on des enseignants, de la façon dont ils se forment ?

1.1.1. Les enseignants : un sentiment assez généralement exprimé d'insatisfaction, mais aussi de fortes attentes

Si les enseignants rencontrés partagent globalement le sentiment que la formation ne répond pas à leurs attentes, ce mécontentement ne recouvre pas toujours les mêmes réalités. Il peut concerter les contenus ou l'organisation, mais aussi les modalités ou la temporalité de la formation, et parfois tout à la fois. Ils témoignent de la grande disparité de l'offre de formation, comme de la quantité des formations suivies en fonction des disciplines.

1.1.1.1 Des motifs partagés d'insatisfaction

Certains de ces motifs d'insatisfaction sont directement liés à des questions d'information, de communication et d'organisation : manque d'information sur la formation continue, d'incitation à se

¹⁶ « *L'engagement en formation n'est pas assujetti à la seule bonne volonté du salarié, mais au contraire est sous dépendance étroite de caractéristiques totalement indépendantes de sa bonne volonté* », note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte, Fabien Fenouillet, l'Harmattan, « Savoirs » n° 25, 2011.

¹⁷ L'enquête TALIS 2013 rapporte à cet égard un manque d'adéquation entre la demande des enseignants et l'offre de formation continue : parmi les enseignants (de collège), 43 % indiquent qu'ils ne prennent plus part à la formation continue parce qu'il n'y a pas d'offre intéressante.

former, de lisibilité des offres. Aux dires de nombreux professeurs, les actions de formation ne sont pas suffisamment décrites dans les offres (temps, lieux, formes et modalités, contenus, objectifs, public), la formation intervient trop tard et souvent à un moment inapproprié ou en décalage avec le besoin initialement exprimé. Sont également pointés les fréquents conflits entre les temps de la formation et la continuité des enseignements dus aux élèves ou la réalisation des projets pédagogiques prévus de longue date. Enfin, l'éloignement des lieux de formation, source de perte de temps, pèse souvent d'un poids déterminant dans les jugements portés, de même que sur les coûts engendrés par la formation.

Les différents entretiens conduits par la mission ont mis en évidence la lourdeur de l'élaboration du plan académique de formation (PAF). La complexité de sa gestion implique de recueillir les vœux, de les sélectionner avant de mettre en place les formations en tenant compte des contraintes des formateurs : cela aboutit à des délais que les enseignants ne comprennent pas et à des convocations tardives qui se heurtent souvent à l'indisponibilité de l'enseignant convoqué¹⁸.

D'autres remarques encore portent sur les modalités de formation et plus précisément sur un modèle qui semble s'être imposé au fil du temps avec « *du prescrit et un peu de théorie justifiant le prescrit le matin et, l'après-midi, de la pratique sous forme d'ateliers suivie d'une restitution* ». Ce modèle est souvent questionné par les enseignants rencontrés qui le considèrent comme trop routinier et peu adapté au temps imparti. Ils reconnaissent en revanche la pertinence de l'observation de pratiques et de l'usage de la vidéo formation lorsque ces modalités sont réellement mises en place par certains opérateurs, l'une et l'autre permettant « *de prendre du recul et d'avoir pleine conscience de son métier* ».

Un dernier ensemble d'insatisfactions repose sur une donnée essentielle mais trop souvent ignorée : la complexité du métier et sa grande sensibilité aux conditions d'exercice. Le fait de n'être jamais directement consultés sur leurs besoins accentue ce sentiment, mais c'est le peu d'ancrage dans les réalités du travail enseignant dans la classe qui constitue le motif le plus récurrent de désaffection pour la formation. Il est à cet égard intéressant de constater la convergence de ce sentiment avec les conclusions d'une enquête, réalisée en 2017 par la société d'études et de conseil BVA à la demande d'un grand opérateur de formation¹⁹, sur les futurs et nouveaux enseignants. Celle-ci souligne le souhait des enseignants « *d'avoir accès à des formations concrètes, applicables et synthétiques, qui les mettent en situation interactive* ».

Au-delà des motifs invoqués par les enseignants, c'est en réalité l'inadéquation de formes et modalités de la formation aux objectifs annoncés qui semble poser problème, certaines formations relevant de l'information pourraient selon eux passer par le numérique. Si les enseignants déclarent souvent que les formations ne correspondent pas à leurs attentes personnelles, qui sont plurielles comme le sont leurs profils, ils observent que trop souvent la formation est adressée à un professeur virtuel. Comme si à vouloir s'adresser à tous et en étant dès lors peu ancrée dans le vécu

¹⁸ Selon les données EGIDE pour l'année 2016-2017, 84,47 % des modules de formation se sont déroulés en présentiel pour 2,35 % de modules réalisés à distance et 12,6 % en modules hybrides. Les formations en présentiel sont largement majoritaires, ce qui impose souvent des déplacements importants pour les enseignants que les formations à distance pourraient éviter.

¹⁹ Cette enquête BVA *Mieux connaître les futurs et nouveaux enseignants* diligentée par Canopé vise à connaître et appréhender les attentes des jeunes enseignants de façon à mieux répondre à leurs besoins (36 entretiens ont été menés à cette fin).

professionnel de chaque destinataire, elle ne s'adressait finalement à personne. Les enseignants, tout comme les élèves, ne peuvent être pensés comme des entités abstraites.

1.1.1.2 Une adaptation des formations au contexte souvent insuffisante

La formation ne peut se concevoir de façon indifférenciée comme si elle s'adressait à un professeur dont le profil moyen réunirait toutes les singularités. Elle doit être située, ciblée, en prise avec le réel professionnel ; elle doit tenir compte des acquis antérieurs des enseignants, des prérequis nécessaires à l'exercice du métier dans un environnement scolaire particulier, des priorités éducatives nationales et académiques, de l'urgence des questions posées localement ; elle doit enfin identifier exactement les besoins et attentes de ses destinataires. Ainsi, ce n'est que récemment que les spécificités de l'éducation prioritaire ont fait l'objet d'un dispositif particulier de formation continue.

La typologie et la composition sociale des établissements dans lesquels exercent les enseignants et acteurs auditionnés par la mission conditionnent pour beaucoup l'expression de leurs besoins et attentes, comme elles devraient aussi conditionner les réponses qui y sont apportées. Ainsi, les besoins en formation des équipes enseignantes, tels que les chefs d'établissement les évoquent, sont fortement corrélés aux lieux d'exercice et à leur composition sociale. Les chefs des établissements situés en REP ou REP+ se sentent très concernés par l'urgence de la formation d'équipe pour répondre à des besoins partagés au sein d'un collectif, quand ceux de lycées de centre-ville appellent davantage de leurs vœux des formations plus ciblées, permettant l'évolution de pratiques pédagogiques qui peinent parfois à s'adapter à des contextes évolutifs.

Les quelques exemples proposés ci-après montrent combien la formation doit pouvoir traiter des problématiques spécifiques, certaines conjoncturelles, d'autres structurelles.

- 1) la réforme de la filière sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) a occasionné en 2011 des plans de formation conséquents. Cette importante réforme a en effet nécessité un effort important de formation pour répondre à de réelles difficultés de gestion des ressources humaines.
- 2) la bivalence dans l'enseignement professionnel des professeurs d'enseignement général (PLP) requiert une double compétence alors que les enseignants, lorsqu'ils entrent dans le métier, ne possèdent en général qu'une des deux valences. Aussi, la bivalence n'étant ni assurée ni confortée au départ d'une carrière et elle est à construire par la formation continue.

Les entretiens conduits par la mission et l'analyse des dialogues de gestion des académies mettent en évidence la réflexion et le travail menés dans plusieurs d'entre elles pour apporter des réponses à des publics spécifiques ou à des besoins particuliers. On en trouvera ici deux exemples montrant des dispositifs de formation adaptés à des publics qu'il convient de former et d'accompagner différemment, selon des modalités et des temporalités qui leur sont propres.

Les enseignants contractuels

Dans l'académie de Versailles, un regroupement interdisciplinaire des contractuels a été mis en place avec de l'analyse de pratiques, des groupes de parole, ainsi qu'une formation sur les problématiques statutaires pour répondre aux nombreuses questions relevant des ressources humaines que se posaient les enseignants contractuels. La formation comprenait deux journées par discipline. Les retours furent très positifs, la formation permettant d'assumer sereinement la prise de fonction. Les abandons de contractuels et les appels des chefs d'établissement ont été fortement diminués.

Dans l'académie de Dijon, la formation des professeurs contractuels est solide : formation m@gistère, en présentiel et tutorats gérés par le service de formation ; certaines filières fonctionnent exclusivement avec des contractuels, ce qui nécessite de s'adapter à l'emploi très rapidement. Les inspecteurs sont alors aux commandes.

L'accompagnement dans le métier des nouveaux titulaires

Dans l'académie de Limoges, les 88 nouveaux titulaires (T1/T2) d'une académie sont accompagnés par 9 professeurs chargés de recenser leurs besoins en formation entre septembre et novembre. Sur cette base, la formation est organisée à partir de janvier. Les T1 ont la possibilité de souscrire à cinq vœux au PAF (au lieu de trois pour les autres enseignants). Un nouveau dispositif a été mis en place pour les T2 pour l'année 2016-2017, élaboré avec l'ESPE, avec trois demi-journées de formation : une sur l'inclusion avec une conférence à l'ESPE et deux sur l'analyse de pratiques.

Dans l'académie d'Amiens, un dispositif spécifique a été proposé en 2016-2017 aux 849 T1 et 579 T2 de 21 heures en moyenne, dont 15 heures en formation disciplinaire hybride selon les disciplines et un module à distance de gestion de classe de 6 heures réservé aux T1 et des formations transversales à candidature individuelle (modules à distance de durée comprise entre 3 heures et 6 heures: scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers, laïcité, réforme du collège, responsabilité de l'enseignant, protection de l'enfance, agir contre le harcèlement, missions et fonctions du professeur principal).

Quelle que soit la pertinence, en l'espèce, de ces approches, on est encore loin de la prise en compte généralisée de la diversité des profils enseignants pour proposer à chacun un parcours adapté.

Les attentes des enseignants portent majoritairement sur des formations qui prennent en compte leurs conditions d'exercice. En témoigne, dans un établissement visité par la mission, une formation sur la gestion des conflits qui a été plébiscitée par les professeurs rencontrés. Les modalités mises en œuvre, qui ont intégré un apport extérieur apportant un regard distancié et réflexif sur les pratiques pédagogiques et éducatives, intégrant un processus de réinvestissement et une évaluation d'impact ont valeur d'exemple.

1.1.1.3 Prendre en compte les attentes des enseignants, certes, mais encore...

Le peu d'appétence manifestée pour la formation par certains enseignants et leurs déclarations paradoxales – pouvant aller, pour quelques-uns, jusqu'à déclarer qu'ils regrettent de ne pas être formés alors qu'ils ne s'inscrivent pas ou ne se rendent pas aux formations²⁰ – révèlent un mal-être professionnel préoccupant qui demande à être mis en perspective et dépassé. L'attitude parfois passive et l'attente d'outils « clés en mains » qui s'accompagne volontiers d'un rejet de ce qui est proposé en stage n'est souvent que le symptôme de la remise en question que provoque la formation. Former, c'est modeler, modifier le comportement. La formation est une action qui bouscule volontiers pour faire évoluer les pratiques, voire les transformer. Le professionnel a besoin

²⁰ Les données EGIDE indiquent un taux d'assiduité des stagiaires pour l'année 2016-2017 de 72,81 %.

d'être associé, convaincu et actif pour modifier son action et remettre en cause ses représentations, ses repères et donc ses pratiques. Si la formation ne s'appuie pas sur des expériences vécues et ne s'inscrit pas au cœur du cadre professionnel, alors les enseignants ont bien des difficultés à y adhérer. Or, l'adhésion est souvent considérée comme un « allant de soi » par les responsables de la formation.

L'expérience relatée ci-après – dont la formation des enseignants et des cadres pourrait tirer profit – a été menée avec succès par une grande entreprise du secteur tertiaire en travaillant sur la symétrie des comportements et le partage d'expertise. Cela a permis de repenser les rôles, de responsabiliser les acteurs et de déconstruire un certain nombre de représentations bloquantes.

À la Caisse d'épargne Île-de-France : un travail sur les « irritants »

Le recueil des attentes des personnels fait ressortir la prégnance de stéréotypes autant chez les formés que chez les formateurs. La formation doit partir de la déconstruction de ces stéréotypes. Cela apparaît avec encore plus d'acuité dans les formations qui travaillent des questions relationnelles et qui peuvent être soit très appréciées, soit susciter au contraire des blocages et des rejets. On ne peut donc s'appuyer exclusivement sur les retours faits par les personnels sur la formation. Un travail important est mené sur les « irritants » (par rapport aux publics accueillis en agence) pour trouver un terrain commun et ne pas opposer des stéréotypes à d'autres stéréotypes. Pour atteindre ces objectifs, des formations associant chefs d'agence et collaborateurs portent sur la symétrie des comportements et l'application d'une même expertise. Cela permet d'améliorer la transversalité des approches et de repenser le rôle de chacun au sein d'un collectif. Ces formations prennent appui sur des méthodologies de travail en *feedback* et le développement de pratiques managériales. Une formation partant de l'expérience des formés reste le moyen privilégié d'amorcer le changement.

Les compétences psychosociales auxquelles sont formés les cadres des entreprises et qui sont essentielles à l'exercice du métier d'enseignant étant très souvent peu investies dans les actions de formation, cela conduit les enseignants à se tourner vers de nouvelles sources d'autoformation, privées et onéreuses, à se rendre sur les réseaux et les blogs, sur lesquelles l'institution a très peu de prise et de contrôle.

1.1.1.4 Des enseignants qui ont de bonnes raisons de vouloir se former et expriment leurs attentes

L'enquête TALIS 2013 montre que les principaux besoins de formation continue des enseignants en France sont exprimés dans trois domaines : la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques d'éducation, le renforcement des compétences en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et le conseil sur l'orientation professionnelle des élèves.

Les enseignants entendus par la mission considèrent que les objectifs de la formation devraient viser à développer et faire évoluer les compétences professionnelles, à apporter et mettre à jour les connaissances nécessaires au suivi de l'évolution des savoirs, techniques et technologies sur le plan disciplinaire, à mieux prendre en compte l'évolution du comportement des élèves et aider à construire des pédagogies adaptées, à apporter enfin des connaissances supplémentaires pour prendre en charge de nouvelles responsabilités. Ils souhaitent également davantage d'autonomie et être associés à l'identification des besoins de formation et à l'élaboration des modules de formation.

Si les réponses et réactions des usagers et principaux acteurs entendus méritent d'être contextualisées et finement analysées, il n'en reste pas moins possible de faire émerger quelques fils directeurs sur ce que souhaitent les enseignants :

- **une vraie formation pour adultes et professionnels** : elle doit être assurée par des experts des questions abordées et des intervenants formés aux techniques de formation pour adulte. Les enseignants sont nombreux à apprécier l'intervention de chercheurs, d'universitaires, de psychologues, de personnalités qualifiées, de spécialistes d'un domaine, d'acteurs culturels, d'entreprises, etc. Bien ciblées et portées par des intervenants de qualité, ces interventions apportent volontiers une information solide et étayée, des réponses pertinentes et des éclairages issus d'autres mondes professionnels. Les enseignants disent mettre ces conférences à profit dans leur enseignement ;
- **des formations régulières et progressives qui font monter en compétences** : les enseignants apprécient que les formations comportent plusieurs niveaux, soient suivies et progressives. Ils évoquent à ce titre les actions de formation comportant des paliers à franchir et du temps entre les modules pour expérimenter. Les formations ponctuelles ne permettent pas en revanche selon eux de construire de compétences solides et durables ;
- **des formations massées ou filées** : les formations massées de quelques jours suivies d'un accompagnement ou bien filées sur plusieurs mois sont relatées comme les plus intéressantes car s'installant dans la durée et permettant la mise en œuvre d'un processus progressif de transformation des pratiques pédagogiques. La perte de temps (reconfiguration ou installation de matériel, mise en route, retard de participants) est moins importante que dans une formation de 5 heures « tout en un » ;
- **des formations permettant de se retrouver autour d'objectifs partagés** : selon les enseignants, le travail collectif permet à des groupes de réfléchir et de travailler ensemble sur la durée. Les formations disciplinaires sont souvent bien perçues, essentiellement parce qu'elles permettent de se retrouver entre pairs autour d'objets partagés. Se former ensemble – avec des collègues de proximité – est un souhait fréquemment émis par les enseignants entendus ;
- **des formations qui les fassent réfléchir sur leurs pratiques** : les analyses réflexives de pratiques permettent aux enseignants de prendre de la distance avec le quotidien de leur action pédagogique, c'est-à-dire de développer une posture critique et constructive face à leurs propres gestes professionnels et ceci en pleine autonomie.

1.2. Des évolutions prometteuses dans les académies et les établissements

Aux limites de l'élaboration des actions de formation dans le cadre actuel répondent de nouvelles dynamiques que la mission a pu observer dans les territoires, qui se mettent en place pour définir priorités et contenus et pour intégrer les spécificités des contextes, c'est-à-dire la réalité des pratiques pédagogiques.

Les formations d'initiative locale (FIL), partant des besoins du terrain, parviennent à contrebalancer cette tendance notamment quand elles s'appuient sur une réflexion d'établissement ou du moins

d'une équipe. Certaines académies visitées par la mission, comme Versailles et Rennes par exemple, travaillent efficacement à développer ce type d'approche.

Le développement du numérique d'une part, et l'impulsion donnée aux formations en REP+ d'autre part, apportent à cet égard de bons exemples d'une approche innovante de l'élaboration de l'offre de formation.

Par ailleurs, certaines académies ont mis en place de véritables instances de concertation sous la forme de groupes de travail ou de commissions inter-catégorielles permettant une certaine prise en compte des attentes du terrain même si la difficulté que rencontrent les professeurs pour formaliser leurs besoins reste frappante. S'expriment ainsi des attentes assez convenues qui peinent à préciser leur nature et donc les objectifs, contenus et modalités des formations qui seraient nécessaires pour les satisfaire.

Au cours de ses visites en académie, la mission a identifié de nouvelles approches de l'élaboration de l'offre de formation s'éloignant de la logique verticale et du fonctionnement cloisonné mentionné précédemment, qui reste prédominant. Ils témoignent d'un fonctionnement vertueux, soit parce qu'ils associent les personnels à la définition des besoins de formation, soit parce qu'ils mettent en place des actions de formation co-construites avec les usagers et de ce fait plus ancrées dans le métier.

Plusieurs académies ont mis en place des enquêtes auprès des personnels sur les besoins de formation. Ainsi, l'une d'entre elles, dans le cadre de la préparation de son projet académique, a mené une enquête en mars 2017 auprès des personnels sur les besoins de formation. D'autres académies vont plus loin en transformant la relation qu'un rectorat entretient avec ses enseignants.

L'académie de Poitiers interroge les personnels sur leurs besoins en formation pour la première fois depuis plus de dix ans

1 500 personnes ont répondu à l'enquête (professeurs, ATSS, personnels d'encadrement). Elle a permis d'identifier les améliorations à apporter à la gestion de la formation continue. Elle a également permis de faire évoluer les contenus de formation proposés sur la base des attentes exprimées, notamment la prise en compte réelle des contextes des pratiques professionnelles et l'échange entre pairs. Les enseignants ont également saisi cette occasion pour demander à être « remusclés » en matière de connaissances universitaires.

L'académie de Dijon s'appuie sur une évaluation qualitative des effets de la formation continue
Cette évaluation porte sur l'évolution des gestes professionnels des enseignants pour faire évoluer les formes et modalités des actions afin d'influer directement et immédiatement sur les pratiques pédagogiques et permettre une véritable exploitation en classe des apports de la formation : stages de deux journées en présentiel espacés par un temps d'expérimentation, hybridation progressive des formations permettant un suivi et un échange de pratiques après le présentiel.

Plusieurs académies constituent des groupes d'accompagnement, variés dans leur composition (interdgrés, intercatégoriels) avec une formation commune pour soutenir les dynamiques d'équipes locales.

Des « groupes de développement professionnel » se sont ainsi mis en place avec une méthodologie reconnue. Ce n'est pas un travail en plus mais seulement la transformation de la relation qu'une académie entretient avec ses équipes enseignantes, en impliquant métiers ou corps intermédiaires (inspections, formations, services d'aide, conseillers techniques, etc.). Cela conduit à la transformation-même de la formation telle qu'on la connaît depuis plus de vingt ans.

1.2.1. Former des enseignants, former des collectifs : deux visées complémentaires

Deux systèmes de formation cohabitent au sein des académies. Le premier prend la forme d'un catalogue répertoriant les offres de formation (le plan académique de formation). Il conduit du prescripteur à la cible qu'il n'est pas toujours sûr d'atteindre. Le second (les formations d'initiative locale [FIL]) part de l'établissement et répond à des besoins exprimés et repérés au sein du collectif éducatif. Les FIL peuvent venir en appui des stratégies développées au sein des établissements ou des réseaux sur divers aspects de leur politique (numérique, vie scolaire, interdisciplinarité, etc.). Elles se veulent complémentaires des autres dispositifs du PAF. Ces formations doivent en principe permettre aux équipes éducatives de construire leur parcours de formation en mettant à profit les compétences individuelles et collectives au sein des établissements et des réseaux, compétences qui peuvent être enrichies d'apports extérieurs.

Selon les contextes, les usages de ces différentes modalités et le degré de cohérence instauré au plan académique entre l'une et l'autre, le développement de compétences individuelles assuré par les FIL est plus ou moins réinvesti ou pris en compte dans les modules de formation continue. Inversement, les modules de formation continue suivis antérieurement par les enseignants engagés dans une FIL ne sont pas toujours connus des équipes et donc peu mis à profit au cours de la formation dans l'établissement.

La coexistence de ces deux modalités montre bien que la préoccupation de l'institution est de partir principalement du statut de la personne visée par la formation (soit par désignation : version descendante, soit par candidature). Or, avec les FIL, les deux approches sont toujours possibles, la différence étant qu'elles ne dépendent plus d'une seule personne, mais bien d'un collectif qui décide ou non de solliciter une formation.

Une académie soutient des formations de type FIL adossées à une innovation qui lui est propre, le « groupe de secteur », qui associe dans une même discipline des enseignants d'un bassin

Cette académie a été une des premières à mettre en place des formations d'initiatives locales avec la réécriture du projet pédagogique entre 2007 et 2013. Les FIL s'y sont développées avec l'idée conjointe de pilotage partagé des unités éducatives et de la montée en puissance de la fonction d'IA-IPR référent contribuant à l'élaboration du projet d'établissement et aux premiers contrats d'objectifs. Cela a coïncidé avec la relance des bassins de formation et celle de leur gouvernance, ensemble qui a favorisé le développement de formations plus locales et davantage enclines à répondre aux besoins exprimés par les équipes. Aujourd'hui le constat est clair : dans les plans académiques successifs, la part des FIL ou assimilées a nettement augmenté sans pour autant fragiliser la place importante et majoritaire des formations à public désignés ou à inscription libre.

Les témoignages présentés ci-après offrent une approche contrastée de ce dispositif de formation dont il est important de mesurer l'intérêt, mais aussi d'entrevoir les limites : il offre l'occasion d'une réflexion renouvelée sur ce que pourrait être une autre organisation de la formation au sein d'un collectif tel que l'établissement ou le réseau.

Quelques retours d'enseignants sur les FIL

Les enseignants apprécient majoritairement ces dispositifs de formation qui partent d'un besoin exprimé par l'établissement. Certains regrettent cependant le manque de réactivité de l'institution pour les accompagner et mettre en œuvre l'action. Ils relèvent parfois la qualité discutable de contenus insuffisamment ajustés aux besoins exprimés, ou encore la « main invisible » du chef d'établissement qui parfois s'empare de ce dispositif de proximité pour exprimer des choix de management sans qu'il y ait eu de réelle concertation avec l'équipe enseignante. Enfin, ils regrettent la durée trop brève de ces actions au regard de la temporalité du changement dans les pratiques et dans les organisations pédagogiques.

1.2.2. Une formation continue qui manque de lisibilité et n'irrigue pas suffisamment les enseignements et les établissements...

La formation continue recouvre un nombre d'actions aux formes et objectifs divers (animation, ateliers, conférences, etc.). Toutes étant présentées sous la même dénomination générique, cela affaiblit l'identité particulière de chacune d'entre elles et en brouille la perception par les professeurs.

Aussi bien du point de vue de la plupart des enseignants que de celui de nombreux chefs d'établissement, la formation n'est pas considérée comme l'élément d'un tout, comme une composante essentielle et structurante de la politique éducative qui se décline dans l'EPLE et dans la classe. Elle est souvent perçue comme morcelée, donnant l'impression d'empiler les dispositifs en accumulant des stages sans liens entre eux et peu lisibles lorsqu'ils sont pris séparément.

Le fait que les chefs d'établissement ne soient pas associés à la construction des formations et qu'ils n'aient que peu de retour (hors formation d'initiative locale) sur les formations suivies par les enseignants de leur établissement accentue cet effet : « *la formation est très silencieuse. Pas de retour, pas d'essaimage, pas de réinvestissement* » confie un chef d'établissement. Aucune capitalisation ne peut être faite dans ces conditions au sein de l'EPLE pour partager les formations suivies et s'en nourrir pour construire des projets et faire évoluer les pratiques.

Les chefs d'établissement peuvent pourtant jouer un rôle important dans le développement professionnel des enseignants. Bien que leurs avis sur la formation et ses modalités soient fortement corrélés aux contextes dans lesquels ils exercent, la mission a pu isoler les souhaits les plus fréquemment émis par ceux qu'elle a auditionnés :

- repositionner une partie de la formation à l'échelle de l'établissement ou du réseau sur la base de lignes de force en phase avec le projet d'établissement ;
- développer des actions pluriannuelles permettant aux pratiques pédagogiques d'évoluer ;
- varier les modalités de formation et œuvrer au transfert de compétences au sein des équipes (classes ouvertes, visites de classes, observations croisées, échanges de pratiques entre pairs, etc.) ;
- informer davantage, au sein de l'établissement ou du réseau, sur les formations suivies, en particulier sur les bénéfices retirés, et les valoriser ;

- accompagner au sein des établissements ou du réseau les formations institutionnelles afin qu'elles soient un véritable vecteur de changement ;
- institutionnaliser des temps de concertation pour les enseignants ;
- évoluer vers la création d'un tiers lieu par bassin ou réseau ;
- pouvoir faire appel à une compétence tierce (entreprise, ingénieur de formation) pour assurer autant que de besoin une médiation entre le chef d'établissement et son équipe ou bien accompagner la réflexion en cours dans la perspective de la définition d'une action ou d'une politique de formation ;
- reconnaître la complémentarité et les apports spécifiques des formations individuelles et collectives ;
- mettre en place un système de « suggestions de formations » : créer des profils d'enseignants (collège, lycée, REP, REP+, discipline, etc.), chaque usager voyant alors apparaître lors de sa connexion sur un site *ad hoc* des propositions de formations lui correspondant *a priori* ;
- anticiper les formations qui seront nécessaires, notamment en perspective des réformes à venir ;
- améliorer la réactivé de l'institution aux demandes formulées par les enseignants : « *il faut parfois attendre sept ans pour un congé formation pour l'agrégation et la demande n'est plus d'actualité lorsque l'accord arrive* » ;
- reconnaître les contraintes des distances à parcourir pour profiter d'une formation et l'étendue de certaines académies où les transports sont difficiles.

Parmi les contenus de formation à déployer relevés par les chefs d'établissement, des domaines, telles que l'éthique républicaine, les outils numériques, les innovations pédagogiques, les neurosciences, la classe inversée, la connaissance des publics hétérogènes, les enjeux et méthodes liés au travail en équipe apparaissent comme les thématiques qui reviennent le plus fréquemment.

1.2.3. ... mais des établissements ou des réseaux qui ont mis en place de nouvelles modalités de formation

1.2.3.1 Des établissements qui mettent en place des conditions favorisant l'échange de pratiques

Certains établissements ou réseaux ont mis en place des modes de fonctionnement innovants qui laissent une large place à l'autonomie des équipes et réservent des temps de concertation dans l'emploi du temps. C'est le cas de ce collège visité par la mission qui a dégagé une heure par discipline et par semaine en diminuant la durée de chaque cours de cinq minutes. Ce capital temps est alors employé à l'échange de pratiques et à l'autoformation.

1.2.3.2 Le réseau de l'éducation prioritaire a expérimenté le passage d'une logique de proposition de formation à une logique de remontée de besoins exprimés dans les réseaux

Alors que, dans l'exemple précédent, la pondération était artisanale mais efficace, elle est réglementaire pour les réseaux de l'éducation prioritaire. La pondération des services (1,1 heure

pour 1 heure) permet de dégager 1 h 30 chaque semaine pour des activités pouvant comprendre de la formation. Ce temps disponible est réparti sur un ou deux créneaux dans la semaine, les chefs d'établissements veillant à libérer les enseignants pour permettre des temps de formation. Les formations organisées portent dès lors sur les projets de réseaux et sont accompagnées par un formateur ou un chercheur. Les temps où les élèves sont pris en charge par des activités de type conférences sur la santé, journée d'éducation routière, stage de troisième en collège, examens blancs au lycée... qui ne nécessitent pas la participation de l'ensemble des enseignants pourraient être banalisés pour des actions de formation à l'attention de groupes d'enseignants. La mission a pu rencontrer des établissements qui ont su mettre ainsi à profit ces temps dédiés à d'autres activités que l'enseignement.

L'exemple suivant montre qu'il est possible d'avoir une vision intégrant la formation dans une stratégie d'évolution englobante.

Éducation prioritaire et plan numérique : des politiques de formation au cœur du changement

Les pilotes académiques de l'éducation prioritaire et du numérique ont mis la formation des personnels au cœur de leur stratégie, ceci dans des conditions et selon des caractéristiques qui leur sont communes et qui méritent d'être ici relevées. Dans les échanges de la mission avec les acteurs territoriaux, les formations qui en découlent sont très majoritairement appréciées et semblent avoir un réel impact sur les pratiques professionnelles. Elles partagent les caractéristiques suivantes :

- une conception de la formation intégrée dans le cadre général des politiques engagées ;
- des modalités de formation qui s'ancrent dans une analyse préalable des besoins des acteurs dans leur contexte professionnel ;
- une politique volontariste de formation de formateurs pour garantir la qualité et l'expertise des intervenants et s'assurer de la pérennité du dispositif d'ensemble ;
- une formation qui s'adresse systématiquement et communément aux acteurs des premier et second degrés pour construire une culture commune et favoriser les collaborations ;
- un dispositif de formation qui s'adosse à des partenaires extérieurs qui lui apportent leur expertise (pour l'éducation prioritaire, le centre Alain Savary a été présent et actif tout au long de la démarche ; pour le numérique, les projets e-FRAN ont permis de nouer des relations avec de nombreux acteurs. Les partenariats, à la fois internes et externes, sont très divers et peuvent efficacement contribuer à la formation et à l'accompagnement des équipes) ;
- une politique de formation résolument orientée vers l'innovation et l'expérimentation, qui s'intéresse aux contenus mais aussi et surtout aux démarches de la formation elle-même (cf. à ce propos les rapports récents du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative [CNIRÉ] et du Centre de la recherche et d'information pour le développement [CRID]) ;
- une entrée clairement axée sur l'établissement considéré comme une communauté d'apprentissage et comme le lieu premier du changement ;
- un financement « sanctuarisé » sur plusieurs années, qui permet une stabilité du dispositif de formation, et garantit la continuité des parcours engagés au bénéfice de transformations effectives et stabilisées ;
- des dispositifs articulant pilotage national et gouvernance locale grâce à des relais territoriaux efficaces (pour l'éducation prioritaire, le coordonnateur du réseau doté d'une lettre de mission ; pour le plan numérique, le DANE²¹) ;
- une politique de formation stable et pérenne.

²¹ Délégué académique au numérique éducatif.

1.2.4. Une politique volontariste de formation de formateurs mais qui devrait s'ouvrir à une plus grande diversité dans les profils et les voies d'accès

Une politique volontariste a été initiée par les académies pour la mise en place du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA)²². Cette politique permet l'identification des potentiels humains nécessaires à la mise en œuvre des formations, la constitution d'un vivier de compétences, une clarification des relations entre l'académie et les formateurs, enfin un accompagnement facilité des professeurs et établissements.

Une politique volontariste de formation de formateurs en académie

C'est un vrai changement qui s'opère dans certaines académies sous l'impulsion des recteurs et des corps d'inspection. Dans une académie visitée, 10 % du PAF est consacré au développement de l'expertise des formateurs avec une politique visant à constituer un vivier conséquent de formateurs sur trois ans. En 2016-2017, ce sont cent enseignants volontaires (toutes disciplines confondues) qui ont reçu une formation sur dix journées. Pour y accéder, ils se sont engagés à passer le CAFFA et à assurer au minimum deux journées de formation continue dans l'année. Une nouvelle promotion de cent enseignants a été identifiée en 2017-2018 pour rejoindre ce dispositif pendant que les cent premiers reçoivent une formation complémentaire dite de niveau 2 autour d'un triptyque : recherche - action - formation.

Si l'avis des responsables de la formation en académie, comme celui des inspecteurs, est positif sur l'apport du CAFFA, si par ailleurs les formateurs sont encouragés à le passer et qu'enfin les professeurs diplômés tirent un bilan positif de la formation suivie, certaines difficultés méritent pourtant d'être signalées. Dans des spécialités où le vivier est restreint et où les enseignants formateurs peuvent rapidement évoluer, les formateurs quittent volontiers et rapidement ces fonctions, ce qui ne permet pas d'installer la formation dans la durée et donc de construire les compétences recherchées. Dans la spécialité STI, des personnes d'expérience, aux compétences pédagogiques reconnues ne veulent pas nécessairement s'engager vers le CAFFA. Par ailleurs, des professeurs assurant des missions de formation depuis parfois plus de dix ans ne sont pas pour autant reconnus officiellement en tant que formateurs. Pour diverses raisons assez légitimes, ils n'ont pas nécessairement le temps ni la possibilité de suivre la formation au CAFFA ou de l'obtenir dans leur discipline. Il serait donc important d'envisager un autre mode d'accès au CAFFA, par exemple par la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Un autre point de vigilance concerne le rôle des inspecteurs. Ils peinent à prendre part activement à ce protocole qualifiant et diplômant alors qu'ils devraient contribuer à la régulation des flux, condition essentielle pour inscrire cette mesure dans une vision plus englobante et de meilleure gestion du vivier de formateurs.

Enfin, il pourrait être opportun d'étudier la possibilité de former des profils de formateurs spécialisés (des « CAFFA colorés ») qui permettraient d'accroître le niveau d'expertise sur des thématiques particulières et ainsi d'optimiser la qualité et l'impact des formations dispensées *in fine* aux enseignants.

²² Le décret n° 2015-885 du 20 juillet 2015 institue une certification d'aptitude aux fonctions de formateur académique qui est exigée des candidats aux fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'éducation du second degré.

L'expertise des formateurs devra demain non plus consister à offrir une formation qu'ils auront préparée en amont, sans véritablement disposer d'une connaissance des besoins exprimés par les enseignants et de leurs compétences, mais à concevoir sans cesse des dispositifs alternatifs et souples capables de s'ajuster à une demande exprimée et contextualisée.

La mission suggère qu'une évaluation de la formation des formateurs et de la mise en œuvre du CAFFA pourrait intervenir sous la forme éventuelle d'une mission conjointe des inspections générales, qui s'intéresserait aussi à la gestion de leur vivier en fonction d'un certain nombre de facteurs : couverture territoriale des besoins en formation, mobilité dans la fonction, modalités de formation (présentiel, hybride, à distance), contenus de la formation (disciplinaire, interdisciplinaire).

1.3. Un paysage hétérogène et fragmenté, difficile à lire et dont il est difficile d'évaluer l'efficacité

- Des données à consolider**

La mission a constaté tout au long de ses investigations combien la fiabilité des données sources sur la formation continue des enseignants du second degré était non seulement fragile, mais surtout fortement contrariée par l'obsolescence des outils de saisie et de traitement des données. Par exemple, les moyennes annoncées concernant le nombre de journées de formation des enseignants du second degré doivent être prises avec prudence car elles ne recouvrent qu'une partie de la réalité : celles sur lesquelles on se fonde en général pour analyser la formation continue des enseignants du second degré sont insuffisantes et partielles, tant elles dépendent de variables qui ne sont pas prises en compte²³.

Les données disponibles sur la façon dont les enseignants se forment individuellement et les outils actuels de saisie et de traitement des données (GAIA et EGIDE) sont rares et ne permettent pas de savoir si les enseignants se forment au-delà de la moyenne nationale ou si une partie d'entre eux échappent durablement à toute formation.

Les outils de GRH (IPROF, SIRHEN, outils académiques) sont multiples et n'ont pas été à l'époque pensés en complémentarité, en envisageant les différents besoins émanant des acteurs concernées. Ils peinent de ce fait à répondre aujourd'hui aux besoins des acteurs et d'un métier qui évolue très vite.

- Un système d'enquête et de suivi naturellement et légitimement tourné vers les élèves et qui commence tout juste à se tourner vers les enseignants**

Les enquêtes de la DEPP et les indicateurs académiques s'intéressent principalement aux élèves et aux établissements. Les enseignants commencent toutefois à entrer dans les objets d'études, comme pour cette prochaine enquête TALIS 2018 qui sera la première et seule enquête internationale sur l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants et l'enquête périodique sur

²³ Certaines académies déclarent dans les documents préparatoires aux dialogues de gestion que les statistiques GAIA remontant au ministère montrent un écart significatif entre la moyenne nationale et le nombre moyen de journées de formation continue par professeur pour leur académie. Cet écart s'explique en partie par un manque de précision dans le suivi administratif des formations dispensées. De nombreuses académies ont, de ce fait, développé leurs propres applications.

l'enseignement (EPODE)²⁴ qui donnera voix aux enseignants et étudiera leur développement professionnel.

- **Un paysage erratique**

Le paysage de la formation continue se caractérise par une profusion de ressources, une multiplicité de propositions, de dispositifs, d'acteurs, d'opérateurs et leur dissémination sur les nombreuses plateformes des sites institutionnels, publics ou privés. Ce paysage reste difficile à déchiffrer et à appréhender par les usagers auxquels il est destiné, qui devraient pourtant pouvoir s'y repérer et s'y reconnaître aisément : les enseignants bien sûr, les formateurs, ainsi que tous ceux que les questions d'éducation intéressent (si l'on considère que la formation et ses ressources constituent en quelque sorte une partie visible du système éducatif et une de ses vitrines). Contrastes également entre académies et territoires en matière de formation mais aussi de dynamiques et de ressources. Tandis que des collectifs font émerger de toutes parts de nouvelles stratégies, modèles et modalités de formation en travaillant ensemble de façon collaborative, les acteurs et les niveaux impliqués dans le processus de formation peinent à penser globalement la formation et à se regrouper autour d'objectifs communs.

C'est donc ce paysage fragmenté et éclaté qui affecte la lisibilité et l'efficacité de la formation que la mission se propose de décrire. Il permet cependant d'entrevoir de possibles synergies à construire, synergies qui ont d'ores et déjà pu se créer ici et là.

1.3.1. Des contextes académiques contrastés, mais des synergies possibles par la mobilisation des intelligences et une véritable approche territoriale

La disparité des académies (avec des différences de tailles, de territoires, une mobilité enseignante importante ou réduite, des pôles urbains et des zones de grande ruralité où les possibilités de formation restent moins développées) invite à une approche contextualisée de la formation continue. Certains territoires se distinguent par des dynamiques portées par la recherche scientifique et des potentiels culturels et humains importants. C'est le cas notamment d'académies où se trouvent de grandes métropoles.

Parier sur le collectif

Comme le relève un recteur rencontré par la mission, l'avenir est à la co-construction de cours et au co-enseignement. L'objectif est de créer des collectifs et d'enclencher la formation dans l'idée de l'organisation apprenante avec des labellisations d'établissements apprenants répondant à un cahier des charges, avec par exemple un protocole d'accueil pour les nouveaux enseignants, etc. Il faut faire de « l'établissement-formateur », un « établissement-apprenant ». La structure doit être plus horizontale, encourager l'innovation, la réflexivité, la communication.

La mission a pu rencontrer différents acteurs en académie qui portent des projets d'amélioration de la formation continue se proposant de :

- mieux définir les priorités de la formation continue dans l'académie ;

²⁴ L'enquête périodique sur l'enseignement (EPODE) est la première enquête ayant pour objectif d'analyser l'évolution des processus d'enseignement au niveau national, aussi bien dans le premier que dans le second degré. EPODE interroge les enseignants sur leurs pratiques professionnelles.

- recueillir les besoins des enseignants grâce à une enquête relayée par les corps d’inspection dans le cadre de l’accompagnement et des rendez-vous de carrière du parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR) ;
- renforcer la place de la formation au cœur des établissements en privilégiant l’implication des chefs d’établissement et de leurs équipes par un accompagnement plus systématique à l’échelon des bassins. Le bassin présente un intérêt notoire car il correspond à une unité territoriale opérationnelle qui permet de rapprocher tous les acteurs de l’école en proposant des actions de formation intercatégorielles, condition préalable pour renforcer les collectifs et favoriser l’émergence de dynamiques locales ;
- mieux prendre en compte le référentiel de compétences dans le cahier des charges de la formation continue et donc du plan académique de formation ;
- se donner les moyens de disposer d’évaluations qualitatives des formations ;
- bénéficier d’un accompagnement dans la méthodologie et la construction d’évaluations.

1.3.2. L’explosion de l’offre et de l’activité des opérateurs bouleverse et redessine le paysage de la formation continue

La dispersion du secteur de la formation continue s’accompagne d’une explosion de l’offre, de mutations profondes des opérateurs traditionnels de formation (refonte des politiques éditoriales, usage de nouveaux médias, diversification des services proposés aux enseignants, incubation de projets, veille éditoriale et pédagogique, validation des formations, etc.). Le développement de nouvelles modalités et pratiques (collaboratives, interactives, en réseau) a considérablement modifié le paysage jusque dans ses fondements. Le marché libre de la formation s’est en particulier beaucoup développé avec 54 000 organismes de formation actifs²⁵ sur lesquels l’institution n’a que peu d’informations fiables.

Les opérateurs de formation publics ou privés orientent leur activité et les ressources proposées en fonction des priorités de l’employeur, nationales et académiques. Ils tentent aussi de mieux répondre aux aspirations des professeurs et mènent pour cela des enquêtes leur permettant de mieux cerner leurs besoins. En outre, les modalités de formation non seulement s’adaptent aux attentes et répondent aux besoins exprimés²⁶, mais aussi aux nouvelles pratiques des professeurs concernant l’accès à l’information professionnelle. Ces opérateurs explorent de nouvelles stratégies ou dispositifs de formation tels que la classe inversée (Canopé) ou plus largement la pédagogie inversée (Cnam, CNFPT) la classe virtuelle (CNED), les *hackathons*²⁷, etc.

Des écosystèmes²⁸ se sont structurés et ont évolué au point d’être aujourd’hui en capacité de faire évoluer la formation continue à leur niveau. Les délégations académiques au numérique éducatif

²⁵ Ces associations sont soumises à une déclaration d’activité auprès du ministère du travail. La mission de contrôle de qualité de la formation délivrée par ces associations revient aux académies.

²⁶ Canopé a par exemple commandé une étude qualitative à BVA, *Mieux connaître les futurs et nouveaux enseignants*, dans l’objectif de connaître leurs usages et leurs besoins de façon à mieux répondre à leurs attentes.

²⁷ Contraction des termes « hack » et « marathon », le *hackathon* désigne une session de travail collaboratif sans hiérarchie, où les compétences se mélangent et se confrontent. Cette modalité de formation active, favorise l’émulation, la créativité et la médiation entre pairs.

²⁸ Un écosystème se caractérise par la présence en son sein de tous les éléments nécessaires et indispensables à l’objectif poursuivi, en l’espèce, la formation professionnelle des enseignants.

(DANE) les plus avancées en sont un bel exemple. En capacité de développer des outils de pilotage, de pouvoir offrir une radiographie en temps réel d'un module de formation et de quantifier finement sa mise en œuvre comme son appropriation, elles peuvent mettre en place ou disposer d'outils d'évaluation qualitative. La structuration en pyramide inversée de ces écosystèmes, reposant sur un socle réduit d'acteurs avec des procédures et des modes de fonctionnement qui se sont professionnalisés au fil du temps leur assure la capacité d'apporter des réponses rapides, satisfaisantes et personnalisées aux demandes de formation dans leur périmètre ou domaine de compétence (formation par le numérique, ingénierie de formation, formation de formateurs, etc.). Elles proposent des modalités de formation complémentaires, intégrées, intégrables, alternatives ou concurrentielles à l'offre classique inscrite au plan académique de formation. Elles bénéficient de plus d'une reconnaissance territoriale et de moyens d'action ainsi que, parfois, d'une certaine autonomie financière.

De même voit-on apparaître dans le paysage de l'offre des opérateurs extérieurs à l'éducation nationale : c'est le cas des formations conçues dans un cadre européen par le CIEP²⁹ (projet Crosscut³⁰ sur l'interdisciplinarité et Act sur les pratiques éducatives favorisant la citoyenneté). C'est le cas aussi du partenariat avec la direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité du ministère de l'intérieur et l'université de Nantes qui forme les enseignants chargés d'accompagner les étrangers dans la validation du niveau du CECRL³¹ requis pour l'obtention de la nationalité.

1.3.2.1 Des opérateurs et des usagers qui cheminent ensemble pour co-construire des formations

Ce ne sont plus aujourd'hui les organismes qui fournissent des contenus de formation à des utilisateurs passifs, mais ce sont ces derniers qui inspirent ou initient de nouveaux contenus et de nouvelles modalités de formation aux opérateurs de formation. Dans le meilleur des cas, opérateurs, acteurs de la formation, formateurs et enseignants cheminent désormais ensemble pour co-construire des actions de formation. Les frontières s'estompent entre le formateur et le formé, du moins dans la phase de conception de la formation. Le professeur formé devient concepteur et producteur de formations qui sont ensuite valorisées par un vrai travail éditorial et publiées par l'opérateur. Le professeur apporte un ancrage territorial, une situation concrète d'enseignement et un questionnement adossé à des pratiques dont se nourrit l'organisme formateur dans ce processus de co-construction qui va de l'innovation et l'expérimentation à l'évaluation. En retour, les opérateurs mettent leur ingénierie de formation et leurs compétences éditoriales au service des projets des enseignants. Cette collaboration contribue à optimiser les formations dispensées autant qu'à enrichir l'offre des opérateurs. Des communautés d'enseignants se créent et sont en capacité de mettre à disposition des ressources innovantes conçues au plus près de leurs pratiques et de leurs besoins. Les opérateurs s'investissent de leur côté dans l'animation de collectifs d'enseignants et de communautés d'apprentissages.

La co-construction de projets ou de modules de formation constitue donc réellement un nouveau mode de formation qui, s'il ne s'énonce pas comme tel, induit de fait une part d'autoformation et de

²⁹ Centre international d'études pédagogiques.

³⁰ Ce projet est un projet sur fonds européens. L'objectif du projet CROSSCUT est de contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants à la mise en œuvre d'approches pédagogiques innovantes basées sur l'interdisciplinarité. Il s'adresse aux enseignants en formation initiale, formateurs de formateurs, chefs d'établissement, autorités publiques et décideurs politiques.

³¹ À ce jour, 700 personnes ont déjà été formées.

formation chez tous ceux qui participent à ces projets. Ceux-ci permettent à chacun à la fois d'approfondir le domaine dans lequel ils apportent une plus-value et sur lequel ils renforcent leur expertise, mais aussi d'enrichir l'ensemble des acteurs de nouvelles compétences au contact de pairs par le simple fait de réfléchir et de construire ensemble.

Les ateliers Canopé en résidence

Canopé s'est tourné vers les territoires pour accompagner des groupes et mener des « formations-action » (transferts de pratiques, actions dans la classe, accompagnement dans les établissements et temps de regroupement, actions de médiation). Ces formations aboutissent ensuite à des publications sur une plateforme dédiée. Les enseignants ne sont plus uniquement utilisateurs de ressources, mais ils contribuent aussi à les construire. Les médiateurs se forment en avançant avec les équipes. Un atelier par département permet ainsi d'accompagner de nouvelles pratiques à travers des espaces collaboratifs.

Cela correspond également à la ligne éditoriale et aux orientations suivies par le portail du ministère de l'éducation nationale Éduscol qui valorise les innovations et expérimentations réussies et s'est orienté vers la co-construction de ressources en constituant des groupes mixtes d'experts (enseignants, corps d'inspection, experts extérieurs, universitaires, chargés d'études à la DGESCO) qui fonctionnent de façon collégiale.

1.3.2.2 Des ressources nombreuses mais encore trop peu visibles et lisibles pour les usagers

Un effort sans précédent a été fait par le ministère pour mettre en ligne, à disposition des enseignants, un volume conséquent de ressources numériques didactisées, téléchargeables, adoptant des formes variées (pistes de travail, progressions pédagogiques, vidéo formation, interviews de chercheurs, travaux d'élèves commentés, etc.). Des banques de ressources numériques (BRNE) et le portail Éduthèque³², qui comprend des ressources numériques d'une trentaine de grands établissements publics à caractère culturel et scientifique, sont venus compléter cette offre conséquente et de haute qualité.

Cet ensemble proposé par le ministère et les grands opérateurs nationaux reste encore trop peu connu des enseignants. Leur dispersion sur différents sites ou portails et les chemins sinueux qui y conduisent sont parfois uniquement connus des professeurs rompus à la formation et ne permettent pas à ces ressources d'être diffusées et utilisées comme elles pourraient l'être. Le manque de fluidité dans la navigation d'un espace à un autre ou d'un opérateur à l'autre, les contraintes de navigation et parfois d'identifications multiples, les interfaces peu ergonomiques et des référencements non pensés en fonction des utilisateurs découragent de nombreux enseignants. Ceux-ci préfèrent alors consulter des sites d'opérateurs privés ou des blogs d'enseignants dont la navigation est plus conviviale et intuitive et où ils espèrent trouver des ressources plus facilement accessibles et plus en phase avec leurs préoccupations immédiates. Certains opérateurs, bien que disposant d'une vision cohérente des actions de formation à promouvoir, ont un fonctionnement global et des missions compartimentées qui ne facilitent pas l'accès aux ressources pour les formateurs et les enseignants.

Les enseignants du secondaire souvent habitués à une recherche centrée sur leur discipline et des niveaux d'enseignement accèdent moins naturellement aux ressources structurées différemment,

³² <http://www.edutheque.fr/accueil.html>

mises en ligne par les grands opérateurs publics et ont parfois l'impression – à tort – que l'offre ne les concerne pas, ou de trop loin pour qu'ils s'y intéressent véritablement.

La question de la coordination des opérateurs de formation se pose donc avec acuité : comment apporter de la cohérence ? Comment créer, lorsque nécessaire, une redondance structurée entre les opérateurs autour de priorités nationales, de façon à toucher massivement tous les enseignants en apportant des réponses de formes différentes selon les compétences de chaque opérateur ?

1.3.2.3 Des acteurs et opérateurs avec une identité forte, mais qui se rencontrent de plus en plus autour d'intérêts communs

Les opérateurs se sont récemment reconstruits autour d'une identité forte, fruit d'une histoire repensée à l'aune des évolutions et des besoins du système éducatif. Ainsi Canopé a-t-il choisi pour sa part de se tourner vers les territoires et la co-construction de formations ; l'Ifé³³, qui n'a pas vocation à former les enseignants, s'est spécialisé dans la formation de formateurs.

Une identité et un cœur de métier pour l'Ifé : la formation de formateurs

Les formations au sein de l'institut sont encadrées par un responsable pédagogique mais l'Ifé propose également des interventions extérieures. Si une académie les sollicite, il s'efforce de rester dans cette épure. Ce sont des conseillers pédagogiques en circonscription du 1^{er} degré, des formateurs académiques du 2nd degré et des formateurs en REP qui constituent le public cible. Le projet de l'Ifé est de travailler sur la conception même de formations : aider les formateurs à les concevoir avec des outils appropriés pour qu'ils puissent les reproduire de façon isomorphe. L'institut cherche à en optimiser l'impact, permettant aux stagiaires d'engager des pratiques différentes dès leur sortie de la formation suivie. Le public de ces formations est national. L'Ifé développe également depuis quelques années des parcours de formation hybrides qu'il met à la disposition des académies et propose en même temps un accompagnement.

La coopération entre ces opérateurs s'opère donc actuellement sur des objectifs spécifiques³⁴.

Toutefois, plutôt que de se positionner en mode concurrentiel, plusieurs opérateurs ont choisi de jouer la carte de la mutualisation. Des axes pragmatiques de travail se sont installés entre eux pour construire ensemble des formations hybrides, mettre en commun et indexer des ressources, prévoir un accès gratuit à ses ressources au public de l'opérateur partenaire, passer des marchés publics communs et mutualiser, en ouvrant une plateforme unique d'achat, ou encore assurer une fluidité de personnel entre opérateurs.

Des rectorats ont également trouvé une convergence d'intérêt avec certains opérateurs qui ont mis en place des conventions avec les territoires. Certains d'entre eux sont régulièrement associés à la création de projets de formation mis en ligne sur le portail Éduscol. La frontière devient plus poreuse et reste délicate à appréhender entre l'ingénierie et l'éditorialisation des formations.

³³ Institut français de l'éducation.

³⁴ Cf. annexe 3 : tableau synoptique des opérateurs de formation.

Des comités académiques Canopé (CAC) chargés de définir des axes communs de développement et de valorisation des pratiques des enseignants

Ces comités font le lien entre les recteurs et le réseau. Il n'existe pas cependant de CAC pour les grandes régions académiques. Ces comités débouchent sur des conventions (locaux, modélisations économiques, mises à disposition et autres questions de ressources humaines).

Des politiques académiques se mettent en place où les recteurs décident de la composition des CAC. On y trouve les conseillers des recteurs, parfois des directeurs d'ESPE. Les CAC se tiennent en janvier, ce qui permet d'anticiper pour mettre ensuite en œuvre les orientations retenues.

Si certains opérateurs ont pu nouer des relations suivies et constructives avec de nombreux services académiques, ces relations n'ont toutefois pas été toujours formalisées, ce qui n'a pas facilité la construction d'un partenariat clair.

La diversité des interlocuteurs académiques (recteur, DASEN, DAFCO, DAFPE, inspecteurs, formateurs, enseignant individuel) rend la tâche souvent ardue pour les opérateurs et altère la cohérence et la visibilité des actions mises en place.

Ces ressources multiples constituent de fait un vecteur de formation porté par des priorités nationales ou locales. Au-delà, elles sont devenues en l'espace de quelques années un outil de pilotage de la formation. La profusion pourrait-elle être régulée et les identités marquées plus solidement et de façon plus lisible ? Une cartographie dynamique mettant en lien ces divers opérateurs serait sans doute utile et permettrait d'installer plus solidement et plus clairement ces acteurs importants et ces ressources dans le paysage de la formation.

1.3.2.4 Des opérateurs qui reconnaissent des compétences ...

Le CNED³⁵ par exemple qualifie des compétences acquises par les ingénieurs de formation, telles que la construction d'ENT³⁶, l'organisation de classes virtuelles, la FOAD³⁷. Son école de formation interne (l'EIFAD³⁸) lui permet de développer une expertise externe, mais celle-ci n'est pas suffisamment reconnue, ni exploitée et serait sans doute à valoriser. Il serait intéressant de parvenir à une certification CNED qui puisse être valorisée au retour en académie et en établissement et que la DRH pourrait intégrer.

De même, le CIEP propose des certifications aux enseignants pour les habiliter à faire passer le diplôme d'étude en langue française (DELF) et le diplôme approfondi en langue française (DALF) qui pourraient être mieux valorisées par l'institution. Les formations assurées en français langue étrangère dans la perspective de l'intégration des migrants et du besoin d'enseignants qualifiés qui en découle³⁹, pourraient également être reconnues et valorisées. Les ESPE proposent souvent, en particulier dans la mention 4 « ingénierie de formation » des modules de formation validés et capitalisables ; certaines ESPE et universités proposent des diplômes universitaires (DU).

³⁵ Centre national d'enseignement à distance.

³⁶ Espace numérique de travail.

³⁷ Formation ouverte et à distance. Elle se distingue de la formation « en présentiel » dans la mesure où tout ou partie des enseignements sont dispensés à distance et permettent à chaque stagiaire de progresser à son rythme : *e-learning*, *blended-learning*, formation mixte, cours par téléphone...

³⁸ L'école d'ingénierie de la formation à distance (Éifad) du Cned.

³⁹ Depuis quelques années, le secteur de la formation des adultes migrants a connu de profonds changements qui questionnent le métier de formateur de français auprès de ces publics.

1.3.2.5 ... et des compétences, telles que celles acquises lors de la mobilité et l'ouverture à l'international, qui restent encore à intégrer et à valoriser par l'institution

La mobilité entrante, sortante, réelle ou virtuelle⁴⁰ constitue un exemple particulièrement significatif de l'absence de reconnaissance de compétences, les compétences acquises n'étant pas reconnues dans le PPCR, même si l'enseignant peut en faire état. L'institution n'a pas trace des enseignants ayant effectué une mobilité et il n'existe pas de fléchage de postes la prenant en compte. Les enseignants remettent un bilan d'évaluation du stage, produisent des ressources et reçoivent une attestation du CIEP. Or, une mobilité internationale offre aux enseignants une opportunité d'enrichissement et de diversification de leur parcours professionnel. Elle permet de découvrir d'autres manières d'appréhender l'éducation et l'enseignement, d'acquérir de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences pédagogiques et didactiques, de découvrir des méthodes et des outils différents. La plupart des enseignants ayant effectué une mobilité internationale sont amenés à changer leur point de vue sur le système éducatif français, sur leurs élèves, sur leur propre enseignement et souvent à modifier leurs pratiques pédagogiques et didactiques. À cet égard, la mobilité internationale est un outil de formation continue souvent très efficace.

Les réponses du groupe des langues vivantes de l'inspection générale : des possibilités de reconnaissance et de qualification de la mobilité à plusieurs niveaux

Le premier niveau consisterait à promouvoir les résultats de la mobilité, dans l'établissement ou hors de celui-ci, par un partage d'expériences et des réflexions qu'elles induisent. Il ne s'agit pas nécessairement de prendre des exemples étrangers comme modèles, mais ils peuvent sans doute inspirer des évolutions et faire naître des questionnements. Il semblerait en tout cas pertinent de susciter des échanges sur ces expériences au sein de la communauté éducative de l'établissement et plus largement. Ce serait déjà une forme de reconnaissance de la mobilité internationale de l'enseignant.

Le second niveau consisterait à utiliser de manière plus formalisée ces compétences pour associer les enseignants les plus pertinents à des dossiers académiques, éventuellement dans une perspective d'évolution de carrière vers les métiers de l'inspection ou de référent académique. Le troisième niveau consisterait à accorder une valorisation de carrière sous la forme d'un « compte formation » dans lequel ces mobilités seraient versées, comme d'autres participations à des actions de formation. Cela suppose toutefois de quantifier assez précisément la plus-value qui intégrerait un rapport à rédiger. Ce compte pourrait servir à une revalorisation de carrière (accélération PPCR, classe exceptionnelle).

La mobilité fonctionnelle pourrait être aussi un moyen de rassurer les jeunes générations quant aux possibilités d'évolution dans le métier. Ainsi pourrait être envisagé :

- une « certification complémentaire » sur cette question ;
- une mention de cette mobilité dans le cadre des rendez-vous de carrière ;
- un lien plus étroit entre les délégués académiques aux relations européennes et internationales (DAREIC) et les corps d'inspection pour identifier les professeurs ayant profité d'une mobilité internationale, afin de leur proposer des missions ponctuelles de conseil, tels que « conseillers Erasmus », auprès des DAREIC ou autre.

1.3.3. Des attentes et des objectifs différents selon les acteurs et leur position au sein du système éducatif

Les différents acteurs du système éducatif poursuivent en matière de formation des objectifs qui, bien naturellement, diffèrent selon leur position en son sein. Quel pilotage pourrait être mis en œuvre pour donner du sens à une formation très souvent prise entre les besoins légitimes d'une

⁴⁰ Sur le modèle d'eTwinning.

institution pour laquelle former aux priorités de la politique éducative est une urgence permanente et une nécessaire prise en compte des problématiques académiques et locales comme des besoins individuels et collectifs des enseignants ? Il apparaît nécessaire à la mission de dépasser cette opposition apparente dans une perspective d'efficacité et d'impact sur les pratiques éducatives. Une vision globale permettrait aux divers initiateurs d'actions de formation de se retrouver sur le terrain commun du développement professionnel des enseignants, qui associe une connaissance fine et toujours actualisée des évolutions de la politique éducative à une montée en compétences dans le domaine des responsabilités pédagogiques. La deuxième partie du rapport s'attachera à développer les préconisations concernant l'articulation des niveaux de pilotage.

1.3.4. Entrer par le dispositif ou entrer par les enseignants ? De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants

Des conceptions différentes de la formation continue, de ses finalités, de ses contenus et de ses modalités coexistent aujourd’hui au sein du système éducatif. Cependant, les objectifs et les enjeux de la formation nécessitent un changement de posture des enseignants. Ils visent en effet à professionnaliser les approches de la formation de façon à renforcer le sens du métier, à les rendre acteurs de leur formation et engagés dans leur propre développement professionnel, capables d’actualiser leurs connaissances et de construire de nouveaux savoirs, d’analyser leurs pratiques en fonction des contextes d’enseignement et des publics comme de les évaluer pour mieux les adapter⁴¹.

Le modèle de formation continue où les enseignants sont consommateurs de formation, où l’entrée en formation se fait souvent par des dispositifs, et où les modalités de formation sont pensées sans référence aux attentes des enseignants, est peu adapté à l’exercice d’un métier en constante évolution et dont la complexité s’accroît. De plus, les enseignants aspirent à mettre leurs compétences personnelles et professionnelles, antérieures et à venir, acquises à l’extérieur ou à l’intérieur du système, au service de leur enseignement, mais aussi un d’un accomplissement personnel.

Passer du concept de formation à celui de développement professionnel

« À l’heure où la formation académique des enseignants à l’université est de niveau master 2 et où les dispositifs de formation continue se réduisent ou ne satisfont plus, il convient de changer de paradigme pour envisager ce que d’autres systèmes ont identifié comme "développement professionnel", ce qui est acté dans le référentiel des métiers de l’éducation en 2013 en France. »

Les enseignants ont besoin d’être accompagnés collectivement par un expert ou groupe d’experts.

C’est là l’un des premiers postulats du développement professionnel.

« Comme le montre depuis longtemps la recherche internationale, étayée par de nombreux résultats et expérimentations, les pratiques collaboratives sont de loin les plus efficaces pour réduire les inégalités de réussite entre les élèves. Pour autant des groupes d’enseignants engagés dans ce type de démarche ne sauraient être livrés à eux-mêmes, au risque de s’enfermer dans des routines défensives, de "réinventer la roue", ou d’être dépassés par leur propre dynamique »⁴².

⁴¹ Cf. annexe 4 : fiche « Présentation des concepts dans le domaine de la formation continue des enseignants ».

⁴² François Muller, *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*, collection Pédagogie (outils) dirigée par Philippe Meirieu, ESF Édition, Paris, 2017, (pages 7 et 24).

C'est donc au sein d'une dynamique de développement professionnel et personnel des enseignants, que la mission propose d'inscrire la réflexion menée à l'occasion de ce rapport. Il s'agit de s'adresser à des enseignants porteurs de compétences et de singularités, exerçant dans des contextes identifiés, avec pour objectif de renforcer leurs compétences et le sentiment d'efficacité professionnelle, compétences qui pourront faire progresser les apprentissages scolaires des élèves⁴³, être évaluées et objectivées.

Le développement professionnel permet de favoriser les pratiques collaboratives et de mieux cerner les besoins en formation, individuels comme collectifs, des enseignants. Les académies ont commencé à inscrire cette perspective au cœur de leur projet académique. Les opérateurs se présentent alors comme étant au service d'un développement professionnel au long cours des enseignants et non plus comme de simples fournisseurs de contenus ou de modules de formation ponctuels.

Le Pôle de compétences « Développement professionnel des enseignants » et les ateliers Canopé

Les actions de formation sont co-construites avec les corps d'inspection, en lien avec les dimensions éducatives portées par les collectivités ou impulsées par les médiateurs Canopé. Cette offre a pour objectif d'accompagner sans formater ni contraindre les professionnels, afin que chacun devienne acteur de son propre développement professionnel ou de son développement personnel dans un cadre collectif.

1.3.5. ESPE - académies, une relation qui reste à structurer autour de deux axes fédérateurs : le continuum de formation et la recherche en éducation

Les ESPE ont été conçues pour faire le lien entre formation initiale et formation continue via les liens entre universités et rectorat, monde scolaire et monde de la recherche, donc pour établir synergie et continuité dans un cadre académique ou peut-être à terme de régions académiques. Si ces ESPE sont désormais bien installées dans le cadre de la formation initiale, il y a des disparités entre ESPE, entre académies et des relations inégalement constituées entre ESPE et rectorats. Leur place dans la formation continue des enseignants du second degré mérite d'être développée de façon plus conséquente. L'article L. 721-2 du code de l'éducation modifié par l'article 70 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 dispose que « *les ESPE organisent des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation* ». Cependant, dans l'urgence de la création des écoles supérieures dont la formation initiale était la priorité, la déclinaison du cahier des charges de la formation continue est restée pour le moment assez théorique. Il y a cependant désormais l'obligation d'une formation en T1 et T2, à co-construire entre ESPE et rectorats. La présence relativement fréquente de préprofessionnalisation avant le M1 MEEF (encore plus difficile à construire en commun entre ESPE, université et rectorats) ébauche ce continuum.

Dans l'actuelle campagne de renouvellement des habilitations, le ministère de l'enseignement supérieur et le ministère de l'éducation nationale exigent cet investissement dans la maquette proposée par l'université pour qu'elle soit validée. S'il est incontestable que la liaison entre l'ESPE et certains rectorats est en cours de structuration, celle-ci pose encore des problèmes importants en matière de GRH et d'emplois dédiés, ou relatifs à l'affectation des moyens et à leur pilotage. De plus,

⁴³ Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005), *Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques*, Revue des sciences de l'éducation.

les relations entre les corps d'inspection et les formateurs de l'ex-IUFM ont été fragilisées et certaines ESPE ne disposent plus du vivier de formateurs suffisant pour assurer les formations souhaitées.

Si l'ESPE est souvent un opérateur de formation continue parmi d'autres pour les rectorats, quelques-unes dérogent à cette règle et ont pu construire un véritable partenariat. C'est le cas dans une des académies visitées par la mission où l'école supérieure consacre d'ores et déjà 200 heures à la formation continue.

En 2016 a été mis en place un comité de pilotage pour que l'ESPE soit partenaire de la formation continue. Il s'agit en effet d'envisager une action plus commune, de définir conjointement les objectifs poursuivis et les moyens engagés. Ce travail porte aujourd'hui ses fruits et permet de mettre en place des actions de formation continue, certaines à la charge intégrale de l'école, d'autres auxquelles l'ESPE participe. L'ESPE propose des actions en lien avec la recherche. Les journées d'étude de l'ESPE sont inscrites au PAF et attirent un nombre variable de professeurs : de 5 à 10 parfois mais aussi jusqu'à 80 sur les sciences cognitives.

L'ESPE concourt à la formation continue des enseignants à travers la recherche qui apporte une plus-value. Les formes en sont diverses : groupements d'intérêt scientifique (GIS), fédérations, associations moins formelles, etc. Des fédérations de recherche sont actives entre autres dans les ESPE à Aix, Toulouse, Paris ou Nancy et certains rectorats commencent à en tirer pleinement parti. Rien n'est toutefois structuré pour que cette organisation se mette systématiquement en place. Les enseignants-chercheurs sont en quête d'équipes enseignantes pour travailler avec eux, tandis que les enseignants désireux de travailler avec des chercheurs ne savent pas comment s'y prendre pour identifier ceux qui seraient susceptibles de les accompagner. Ce qui est habituel et bien organisé dans les domaines de la médecine ou des sciences pose ici un réel problème, car rien n'a été structuré dans cette perspective. Il n'existe pas d'annuaires ou de répertoires des laboratoires de recherche en éducation auxquels les rectorats et les équipes enseignantes pourraient faire appel.

Le transfert des savoirs théoriques en applications pratiques est une préoccupation réelle et réitérée des enseignants, question abordée de façon approfondie dans un rapport récent consacré aux Instituts Carnot de l'éducation (ICE)⁴⁴. L'ICE expérimental d'auvergne Rhône Alpes fait l'objet d'un suivi par les inspections. À ce jour il n'y a que ce seul Institut Carnot de l'éducation.

1.4. Un contexte en pleine transformation

Le contexte qui entoure et cadre la formation professionnelle a considérablement évolué depuis les derniers rapports sur cette question. Des phénomènes marquants et émergents ont non seulement ouvert la voie à des changements d'usages et de pratiques, mais aussi initié une nouvelle façon d'envisager et de concevoir la formation. Même si ces manifestations qui émergent à bas bruit peuvent encore sembler marginales et prendre la forme d'épiphénomènes, elles n'en restent pas moins à interroger. Déjà prises en compte par la plupart des opérateurs de formation, elles sont sans doute amenées à se développer et ne pourront être très longtemps absentes de la manière dont les formations seront conçues et mises en œuvre.

⁴⁴ Rapport final de la mission Institut Carnot de l'éducation, *Définition, expérimentation, essaimage*, Roger Fougères, juillet 2016.

Des évolutions institutionnelles sont venues, d'autre part, accompagner et outiller le métier d'enseignant et par là même encadrer la formation.

1.4.1. Des évolutions institutionnelles qui vont dans le sens d'une professionnalisation plus importante du métier d'enseignant

La mise en place des ESPE en 2013 et la création des masters MEEF⁴⁵ a occasionné une diminution de la formation continue les premières années. Le contexte évolue cependant et est à moduler selon les académies dont certaines portent des projets affirmés de formation tout au long de la vie. Les ESPE accordent une place centrale à la recherche, cherchent à se positionner sur le champ de l'éducation et portent une conception renouvelée de la formation. Une récente enquête auprès des enseignants diligentée par un grand opérateur de formation met en évidence une amélioration de la formation initiale en ESPE par rapport à l'IUFM⁴⁶.

La définition d'un référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation en 2013 a fixé le cadre et marqué un tournant pour tous les acteurs de la formation initiale et continue.

La mise en place du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA) et du référentiel des formateurs⁴⁷ a permis de valider des compétences de formateur mettant en relation le parcours professionnel et les expériences des candidats avec les compétences du référentiel.

La mise en place du compte personnel de formation (CPF)⁴⁸, qui est l'une des principales mesures de la réforme de la formation professionnelle, offre potentiellement aux enseignants une part de liberté plus importante et ouvre de nouvelles voies pour se former.

Il convient d'y ajouter des évolutions qui ont entraîné, entraînent ou entraîneront des changements conséquents au sein du système éducatif dans son ensemble, dont certaines ont fait l'objet d'un accompagnement et de formations spécifiques, telles que la mise en place du socle commun⁴⁹ de connaissances, de compétences et de culture en 2015⁵⁰, la réforme de l'enseignement obligatoire, la rénovation de l'éducation prioritaire en 2014, avec un dispositif spécifique et original de formation (pondération d'une part et formation de formateurs d'autre part). De nouveaux enjeux des politiques publiques (tels que la réforme du baccalauréat et des voies générale, technologique et professionnelle du lycée, ou la mise en place d'une nouvelle évaluation des enseignants avec le PPCR) ne manqueront pas d'influer sur la formation continue des enseignants.

La mise en place d'un comité national de suivi de la formation continue (constitué de la DGESCO, de la DGRH, de l'ESENESR, de recteurs, des inspections générales et de responsables académiques de la formation), effectif depuis 2012 a également permis de gagner en cohérence dans la façon d'appréhender et de mettre en œuvre la formation continue au plan national et dans les territoires,

⁴⁵ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, titre II, article 5.

⁴⁶ Enquête réalisée par BVA et diligentée par Canopé vise à connaître et appréhender les attentes des jeunes enseignants de façon à mieux répondre à leurs besoins.

⁴⁷ CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (arrêté du 20-7-2015, NOR MENE 1414089A, paru au BO n° 302 du 3 juillet, circulaire n° 2015-110 du 21 juillet 2015).

⁴⁸ Article L. 5151-2, créé par la loi n° 2016-1088 du 8 août 2016, art. 39 (V).

⁴⁹ n° 134, *L'école du socle*, juin 2012, AFAE

⁵⁰ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, paru au BO n° 17 du 23 avril 2015.

et plus récemment celle du Conseil scientifique de l'éducation nationale⁵¹ (le Csén). Celui-ci souhaite à son tour produire des recommandations mais aussi fournir des outils tels que des MOOC (*Massive open online courses*) pour la formation initiale et continue, en s'appuyant sur des comparaisons internationales, des résultats de recherche internationalement validés, des évaluations. Il constitue un acteur nouveau dans l'impulsion et la définition des politiques et envisage lui aussi de créer un réseau de « passeurs » entre monde scientifique et monde scolaire.

De nouveaux modes de formation directement liés à la transition numérique et qui prennent appui sur de nouvelles modalités de travail et de coopération émergent, comme l'appel à projets e-FRAN⁵² (espaces de formation, de recherche et d'animation numérique) pour le développement de « territoires éducatifs d'innovation numérique » lancé dans le cadre du programme d'investissements d'avenir (PIA). Il s'agit plus précisément de solliciter de nouveaux modes de pensée et d'action qui doivent permettre de résoudre des problèmes en temps réel, de coopérer en présentiel et à distance, de travailler en rupture avec l'unité de lieu et l'unité de temps, d'opérer dans des hiérarchies définies par le seul problème posé. Ces projets mobilisent les acteurs de terrain dans le développement d'une culture partagée et permettent de qualifier et de valider des pratiques d'enseignement et d'apprentissage avec le numérique. La Caisse des Dépôts est opérateur de cette action⁵³.

Une expérimentation ProFan⁵⁴ issue de la mission sur l'éducation numérique associe dans un protocole commun, des chercheurs et acteurs de terrains (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement, entreprises partenaires des établissements). « *Un groupement de recherche, réunissant une dizaine de chercheurs français et étrangers, élabore et réalise le dispositif expérimental et en traite les résultats. Ce dispositif implique des lycées professionnels (CAP et de Baccalauréat Professionnel). Il est déployé dans les dix académies de cinq régions (Bordeaux, Poitiers, Limoges, Rennes, Nantes, Strasbourg, Nancy-Metz, Reims, Montpellier, Toulouse)* ».⁵⁵

1.4.2. De nouvelles donnes et des phénomènes émergents en matière de formation

1.4.2.1 Une exposition accrue des enseignants à la profusion des ressources

Les professeurs sont connectés. Ils le seront de plus en plus, entre eux et au monde comme à la pluralité de ses composantes. Ils vivent dans un monde d'abondance d'informations, certes inégales mais d'une profusion croissante. De très nombreuses contributions pédagogiques alimentent quotidiennement les réseaux. Les enseignants disposent donc actuellement d'une abondance de ressources de différentes natures portées par le numérique : ressources brutes, ressources de sites privés ou institutionnels, de sites disciplinaires, programmes et manuels en ligne, blogs

⁵¹ <http://www.education.gouv.fr/cid124957/installation-du-conseil-scientifique-de-l-education-nationale.html>

⁵² L'appel à projets e-FRAN (Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique) s'inscrit dans le cadre du programme d'investissement d'avenir 2. Il vise à soutenir des projets de transformation de l'École qui traduisent la volonté des acteurs de l'éducation et de leurs partenaires de créer des « territoires éducatifs d'innovation numérique » en prenant appui sur la recherche. <http://www.education.gouv.fr/cid94346/appel-a-projet-e-fran.html>

⁵³ <https://www.caissedesdepots.fr/espaces-de-formation-de-recherche-et-d-animation-numeriques-e-fran>

⁵⁴ Le volet «ProFan» inscrit dans l'action «Innovation numérique pour l'excellence éducative» du Programme d'investissements d'avenir vise à soutenir un ensemble coordonné d'expérimentations innovantes dans l'enseignement professionnel destinées à qualifier des modes d'enseignement et d'apprentissage adaptés à l'acquisition des compétences professionnelles liées à la transformation digitale du travail et de son environnement social.

https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/04/profan_cahier_des_charges_vf.pdf

⁵⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid94346/appel-a-projet-e-fran.html>

d'enseignants, beaucoup pouvant les aider à trouver de l'information et à construire leurs cours ou apportant des réponses à leurs questions (partage de pratiques, de ressources, parfois de séquences), mais toutes n'étant pas de même qualité scientifique et pédagogique.

Des dynamiques de formation échappent aux canaux institutionnels, telles que les sites privés et les blogs auxquels les enseignants ont souvent recours pour des raisons de rapidité, de simplicité d'accès et de convivialité, car la navigation y est aléatoire et intuitive, mais dont la validité des contenus et la teneur interrogent parfois. La question des usages des enseignants en matière de recherche sur Internet se pose avec acuité, de même que celle de la granularité des ressources et de leur indexation sur les sites institutionnels. Quelles ressources veut-on indexer, pour quels usages ? Selon quels principes ? En fonction de quels utilisateurs ?

Un portail unique qui répertorie les ressources pour le centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)

Ces ressources sont répertoriées et classées dans une banque animée en interne par des documentalistes avec un système de référencement par mots-clés et thésaurus, et une fiche d'identité pour chaque ressource. Ce portail unique créé une identité et dirige vers d'autres opérateurs.

Un portail unique pour la Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelles dans l'enseignement catholique (Formiris)

Un seul et même portail s'adresse aux enseignants des premier et second degrés, aux formateurs, aux chefs d'établissement, aux écoles. Toutes les formations y sont répertoriées par objectif de formation (passer les concours, devenir formateur, envisager une évolution professionnelle, etc.). Il sert également à déclarer les frais de formation.

1.4.2.2 ... mais des besoins différenciés...

Les besoins en ressources et en accompagnement ne sont pas les mêmes tout au long de la carrière comme le montre l'enquête qualitative⁵⁶ *Mieux connaître les futurs et nouveaux enseignants*, réalisée par la société d'études et de conseil BVA en 2017⁵⁷. Avant d'entrer dans la carrière, les jeunes enseignants ont déjà développé des usages de formation, d'information et d'échange et rejoignent des groupes virtuels pour échanger et s'informer sur ce qui les attend.

Des ressources indispensables pour accompagner le début de carrière (Enquête BVA)

En début de carrière, il est important de mettre à la disposition des enseignants des ressources pour répondre à leurs envies. Après la première année, les enseignants ont aussi plus de temps pour se former sur des points plus transversaux repérés comme importants dans leur pratique (gestion de classe, dyslexie, numérique, etc.) Ils n'hésitent pas à développer des supports innovants et des projets.

⁵⁶ Cette approche qualitative prend appui sur 36 entretiens menés à partir d'une grille d'entretien de 1 h 30, sur un échantillon représentatif par la variété des territoires représentés, la mixité femmes - hommes et la diversité des disciplines enseignées. Elle a sondé des enseignants ayant moins d'un an d'activité, ou de un à cinq ans d'expérience dans l'enseignement.

⁵⁷ Cette enquête BVA diligentée par Canopé vise à connaître et appréhender les attentes des jeunes enseignants de façon à mieux répondre à leurs besoins.

1.4.2.3 ... et une habitude installée de partager les données

Toujours selon la même enquête, le partage de données est une pratique très répandue. Les enseignants partagent fréquemment leurs propres ressources, entre collègues d'un même établissement ou dans un cadre plus large sur Internet, en consultant ou en échangeant des cours sur des blogs, ce qui ne va pas sans poser la question de la fiabilité, de la qualité et de l'adéquation de ces ressources aux problématiques de chacun.

Selon une étude réalisée à partir des actions de formation menées sur m@gistère⁵⁸,
« le Forum est de loin l'activité la plus proposée »

Il s'agit d'un outil qui peut recouvrir de nombreux usages pédagogiques (recueil des représentations initiales, expression des besoins, débats, contribution à une étude de cas, différenciation, mutualisation, etc.). Il est simple à mettre en œuvre techniquement pour les formateurs comme pour les participants. Les contributions sont publiques, partagées avec l'ensemble des participants de la formation. Une fonctionnalité « réseau » facilite également le partage d'expérience entre pairs en nourrissant la réflexion individuelle et les débats par des événements propres au groupe.

Les réseaux sociaux sont très investis par les enseignants qui y échangent et partagent des ressources. Le partage de ressources et d'informations est désormais une nouvelle donne avec laquelle l'institution doit traiter et dont elle s'empare. C'est le cas du réseau social professionnel Viaéduc⁵⁹ qui offre aux enseignants ces mêmes fonctionnalités, permet le partage de connaissances et l'échange sur des questions pédagogiques. Il permet également aux enseignants de se créer un réseau avec des collègues d'autres villes et d'autres disciplines.

Viaéduc, la première des ressources est humaine

C'est ce qui fait la réussite des réseaux sociaux. L'espace de vécu des enseignants limité à l'établissement et à l'académie est trop étroit pour partager des problématiques. Les enseignants ont donc cherché avec les réseaux sociaux à faire tomber les « silos territoriaux » à partager des sujets, des envies pour profiter des expériences de tous. Au-delà des limites physiques d'un territoire donné, on va chercher la personne qui peut délivrer de l'information et partager une connaissance nécessaire au traitement d'une problématique donnée. En ce sens, le réseau Viaéduc est professionnel. C'est un outil de développement professionnel qui fonctionne par le partage et l'échange et fait monter en compétences. La logique est celle de groupes de travail qui peuvent avoir différents statuts : communautés de projet, généralement petites (2 à 30 membres), groupes privés dont les membres s'agrègent par cooptation ; ils sont là pour réaliser un projet : il s'agit là d'un des plus forts leviers de formation sur Viaéduc.

1.4.3. De nouveaux usages chez les enseignants dont l'institution commence à s'emparer

Une logique de formation beaucoup plus collective fait place chez de nombreux enseignants à la logique individuelle. Cette culture du réseau, du partage d'informations notamment professionnelles, ne peut que continuer à se développer. Comment situer dans ce paysage – finalement assez nouveau mais surtout en plein développement – les actions institutionnelles ?

⁵⁸ Cette étude prend appui sur les éléments statistiques de l'usage de m@gistère dans le second degré sur 26 530 sessions de formation, jusqu'au 20 janvier 2018.

⁵⁹ Soutenu par le ministère de l'éducation nationale, Viaéduc est piloté par le réseau Canopé avec 65 000 utilisateurs, 7 000 groupes, 30 000 ressources depuis mai 2015.

Le risque est grand d'amplifier dans les années qui viennent ce décalage entre les attentes des professeurs et l'offre de formation, si celle-ci ne s'empare pas de ces nouveaux usages. Une posture active et réflexive émerge chez de nombreux collectifs enseignants qui s'éloignent des formations classiques trop descendantes pour se former par eux-mêmes. Ces enseignants souhaitent attester de leurs expériences personnelles et de leur expertise.

Les enseignants ont envie de travailler ensemble. Ils privilégient le travail collaboratif et la co-construction de contenus et manifestent un intérêt pour l'innovation pédagogique comme l'indique l'enquête BVA citée précédemment. Certains dispositifs tels que les MOOC permettent de mettre le capital construit à la disposition de la communauté. On passe d'une communauté de projet à une communauté de pratiques, puis à des communautés d'intérêt : beaucoup plus vastes et hétérogènes. Ce mode de formation gagnerait à s'intensifier.

**L'animation de communauté doit être une compétence nouvelle pour les enseignants,
pour Viaéduc, c'est indispensable.**

On est ici dans de la formation à bas bruit. L'objectif est d'accumuler de petits savoirs que les enseignants vont agréger. Ils vont accumuler des contacts, des échanges entre pairs. Ce bagage va leur permettre d'acquérir des savoirs et savoir-faire. On considère que toute communauté en ligne est une communauté d'apprentissage. Les vertus de la « conversation » viennent contrebalancer la culture institutionnelle plutôt écrite et formelle. La conversation est une ressource.

L'idée de partager ce que l'on conçoit a fait son chemin dans les académies qui construisent des réponses à leurs besoins et les partagent en les diffusant au niveau national. Le travail collaboratif permet aux formateurs de préparer leurs formations. Des centaines de parcours sont ainsi constitués qui partent du terrain. Un investissement important est engagé pour médiatiser les ressources existantes et les partager.

Les modalités de formation au sein de l'institution ont évolué, réservant une part plus importante au présentiel enrichi, aux formations hybrides alternant présence et distance, aux formations-action, accordant une place plus conséquente au numérique. Ainsi, selon les sources EGIDE - DGESCO, les modalités de formation en présentiel évaluées en journées stagiaires sont-elles restées stables entre 2013-2014 et 2016-2017, tandis que les formations en mode hybride ont littéralement explosé durant cette période, passant de 770 journées à 142 649 pour l'année 2016-2017. Encore convient-il de préciser que les modules réalisés pour l'année scolaire 2016-2017, qui s'est caractérisée par un accompagnement très important de la réforme du collège, ont de ce fait privilégié le présentiel avec 84,47 % de modules réalisés selon cette modalité pour seulement 2,35 % à distance et 12,60 % en hybride.

Un effort conséquent pour acculturer les nouveaux enseignants aux usages du numérique a été fait grâce aux parcours m@gistère qui ont développé de nouvelles fonctionnalités.

L'outil « classe virtuelle » est très largement présent dans les parcours m@gistère

Cet outil est à destination des enseignants du second degré et son utilisation est en hausse. La classe virtuelle est utilisée pour des temps de présentation, d'apport de connaissance mais également pour des ateliers en petit groupe, des points d'étape ou des retours réflexifs. C'est une modalité appréciée des participants.

- **Se développer individuellement et collectivement en étant engagé dans un projet**

Différents projets font travailler l'ensemble de la chaîne éducative en réseau autour d'enjeux convergents en développant une intelligence collective. Ces projets se construisent autour de l'établissement scolaire. Ils sont accompagnés par les corps d'inspection, la DGESCO, des chercheurs et soutenus par des actions de formation qui émanent de besoins chez les enseignants que le projet a fait émerger.

C'est le cas de certains projets « Expérithèque »⁶⁰ et du projet « Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues » (EOL), un projet de recherche-action à dimension européenne.

EOL : Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues

Le projet EOL est une réponse française à l'appel à projet du centre européen pour les langues vivantes du conseil de l'Europe (CELV) sur la thématique générale « Des environnements d'apprentissage favorisant les langues étrangères »⁶¹. Les besoins touchent prioritairement à la formation des enseignants autour des approches plurilingues, de l'apprentissage précoce, de l'évaluation, du développement de communautés de pratiques professionnelles, du numérique et de l'appétence pour les langues. Chaque expert travaille avec son propre réseau. Le réseau français engagé dans ce projet est copiloté par la DGESCO et l'IGEN ; y sont associés : le CIEP pour la démarche qualité, l'ESENESR pour la formation des équipes, la DNE pour le numérique et la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), les ESPE pour les liens avec la recherche. EOL concerne dix académies. L'établissement scolaire est au cœur du projet, qui prend appui sur un diagnostic partagé des atouts et besoins de l'établissement scolaire partenaire du projet. Les établissements sont accompagnés par une équipe experte académique qui travaille en lien avec l'équipe de pilotage national et les experts européens. Il s'agit de mettre à la disposition des équipes éducatives des outils, des ressources, de la formation et de mettre les établissements en réseaux. Les académies sont encouragées à soutenir le développement d'une recherche en lien avec les ESPE ou les laboratoires de recherche universitaires régionaux. Les établissements scolaires produisent des ressources (productions d'élèves, démarches d'enseignants, outils de chefs d'établissement, analyses d'inspecteur, etc.) qui contribuent à documenter les deux parcours m@gistère développés : un parcours de formation pour les enseignants, un parcours de formation pour les chefs d'établissement.⁶²

1.4.4. Le numérique, un levier pour la formation continue ?

La mission a pu constater l'attrait des enseignants pour le numérique. De nombreux enseignants rencontrés par la mission font remarquer que certains contenus de formation à teneur informative pourraient avantageusement être transmis sous un format numérique, ce qui aurait pour avantage de réduire les coûts pour l'institution, les temps de transport pour les enseignants et de ne pas obérer le capital de jours formation des enseignants. Ceux-ci sont également très attachés aux modalités de formation en présentiel pour peu qu'elles soient reliées à de l'expérience, de l'échange et du partage.

Les acteurs et opérateurs rencontrés sont quant à eux unanimes sur l'importance de diversifier les modalités de formation, celles-ci constituant un levier pour encourager les personnels à se former

⁶⁰ On note une nette augmentation des projets menés avec la recherche (40 % actuellement).

⁶¹ Cet appel entre dans le cadre du plan quadriennal 2016-2019 intitulé « Les langues au cœur des apprentissages » qui a pour objectifs de répondre à l'ensemble des besoins formulés par les 33 pays signataires de l'accord partiel.

⁶² Source : DGESCO.

dans la durée (témoignages, vidéoformation, forum, visites de classes, etc.). Les modalités pédagogiques doivent être choisies en fonction des objectifs : le numérique est utilisé pour apporter de l'information institutionnelle et une formation plus descendante, le présentiel reste capital pour l'expérientiel, l'échange sur les pratiques. C'est un besoin pour les personnels de se retrouver pour échanger. L'usage du numérique dépendra des besoins, de l'évolution des attentes des apprenants. Il dépend également des formats prévus pour les formations.

Une même action de formation pourrait également être présentée sous plusieurs formats pour mieux atteindre ses cibles.

La mission a pu dégager des différents entretiens et visites une caractérisation des leviers que le numérique permet de mobiliser, mais également des freins auxquels il faut être attentif.

Les leviers apportés par le numérique

- contribue à acculturer les acteurs ;
- offre un espace de liberté important ;
- répond à la demande de formations en accès libre de la part des enseignants, formateurs et académies qui construisent leurs propres parcours de formation en puisant dans le réceptacle, réinvestissant, etc. ;
- répond partiellement à plusieurs problématiques (temporalité, lieu, rareté), commandes institutionnelles et besoins du terrain ;
- concilie attentes des enseignants et besoins de l'institution ;
- contribue à la demande de validation et de reconnaissance de la formation par les usagers ;
- transforme en responsabilisant les acteurs, les faisant passer de l'état de formé à celui de concepteur de formations ;
- fédère les acteurs (niveaux infra et supra) ;
- explore une nouvelle dimension, celle des réseaux professionnels qui créent des communautés d'enseignants ;
- offre la possibilité d'indicateurs très fins pouvant constituer des outils de pilotage intéressant en vue de l'amélioration quantitative et qualitative de la formation ;
- ne percut pas les strates et l'organisation, mais responsabilise chacun à son niveau.

Cependant, des points de vigilance

- un usage chronophage du numérique par les enseignants
- la fracture numérique qui peut à son tour être génératrice d'inégalités.

1.5. Les éclairages des exemples étrangers et d'autres institutions publiques ou privées

1.5.1. La formation continue reconnue au plan international comme une priorité, avec des stratégies intéressantes pour attirer les enseignants

Toutes les instances internationales qui, d'une façon ou d'une autre, traitent d'éducation mais aussi les politiques de la plupart des pays insistent sur l'importance de la formation continue des enseignants. La Banque mondiale, par exemple, dans son dernier rapport *Learning, to realize education's promise* (2018), considère que si la formation initiale est plus souvent évoquée dans les médias, la formation continue a en fait plus d'importance dans ses effets et fait vraiment partie des facteurs qui peuvent le plus améliorer les acquis scolaires des élèves⁶³.

⁶³ Si la Banque s'intéresse surtout aux pays en développement, on constate que les 2/3 de ses projets en matière d'éducation concernent la formation continue.

Même si nulle part cette vue n'est contestée, on observe que dans beaucoup de pays, on ne lui reconnaît pas l'importance qu'on devrait : un rapport cité par la Banque mondiale⁶⁴ évoque une formation « *episodic, myopic and often meaningless* », et regrette que son effet sur les apprentissages des élèves soit en général peu évalué, alors qu'il le pourrait et le devrait.

A cet égard, un rapport de la Commission européenne de 2013⁶⁵, montre que, sur la base d'un certain nombre de critères et concernant des pays comparables, la France est particulièrement en retrait en matière de formation continue des enseignants :

- **sur l'obligation et le volume** : la plupart des pays la conçoivent comme obligatoire, la lient à l'avancement et en définissent le volume ;
- **sur le couplage formation initiale et continue** : beaucoup de pays, loin d'organiser un concours qui décide pour une carrière entière, définissent la carrière comme un parcours de formation, sans faire de distinction absolue entre formation « initiale » et « continue » : il est reconnu qu'il y a chez les enseignants plusieurs niveaux d'expertise professionnelle, entre les *beginners* et les *advanced teachers* ; les Pays-Bas distinguent par exemple trois niveaux sur chacune des compétences du métier, en Australie, le référentiel métier identifie également pour chaque compétence des niveaux de maîtrise ;
- **sur la distinction des différentes fonctions de la formation continue** : on distingue en général, parfois même avec des systèmes différents de financement, la formation continue tournée vers la personne, qui est financée par des vouchers, celle se rattachant à des besoins locaux, financée sur les budgets des établissements, et celle correspondant à des « formations nationales prioritaires », financée par l'État. On retrouve, sans implication financière les mêmes perspectives dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec de 2013, qui préconise de distinguer une formation continue située dans une logique institutionnelle, une autre dans une logique individuelle tournée vers le marché de la formation et enfin une logique d'équipement collectif des écoles.

Les mêmes tendances sont par ailleurs observées et encouragées partout :

- en 2013, un rapport de l'OCDE insistait sur la nécessité d'« *encourager la création de communautés d'apprenants parmi les enseignants* » ;
- le rapport québécois déjà évoqué citait encore trois points importants pour la situation locale, qui peuvent aussi intéresser la recherche française de solutions, comme la nécessité de développer des réseaux d'enseignants, relativement stables, sur des thèmes importants, celle d'assurer une visibilité des formateurs et de leurs compétences, pour en assurer la crédibilité ou enfin l'intérêt d'une formation initiale qui initie les futurs enseignants à des savoir-faire de formation continue, comme les analyses de pratiques ou l'exposition au regard d'autrui.

Beaucoup de pays, qui rencontrent une difficulté à recruter des enseignants, font le lien avec la formation continue : même dans des pays qui n'ont pas de difficulté à recruter parce que le statut des enseignants est valorisé, comme la Finlande, on convient que le haut niveau de compétences des

⁶⁴ Darling, Hammond et Alii, *Professional Learning in the Learning profession, A status report on teacher development in the US and abroad*, Dallas, 2009.

⁶⁵ European Commission, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, juillet 2013.

enseignants puisse leur donner envie de quitter leurs fonctions, pour employer ailleurs, dans des entreprises, ou des administrations, leur savoir-faire pédagogique, ainsi que dans diverses fonctions de coaching. Un rapport de l’Institut international pour la planification de l’éducation (IIEP) de l’UNESCO publié le 29 mars 2018⁶⁶ montre en quoi le perfectionnement des enseignants en cours de carrière peut être un facteur de motivation, à partir de situations, étudiées à Singapour, dans l’État de New York et en Afrique du Sud : si Singapour a construit de véritables « échelles de carrières » pour les enseignants, New York présente à ses professeurs trois possibilités d’évolution en cours de carrière, dans la branche « faire la classe », « exercer des responsabilités administratives » et « se spécialiser dans sa discipline » : chaque fois, différents rôles, accompagnés de rétributions, sont proposés, comme *model teacher*, *peer teacher*, ou *master teacher*. Il a été observé dans le rapport que cette valorisation professionnelle est reconnue par les acteurs, porteuse d’efficacité et plus motivante que les façons plus classiques de juger les professeurs à partir des règles de l’*accountability*.

1.5.2. La formation au sein d’autres institutions : des réponses différentes, mais des constantes

La mission a recueilli des informations sur les dispositifs de formations pilotés sous diverses formes par le ministère de la santé, celui des armées et le Centre national de la fonction publique territoriale, ce choix tenant compte d’une part d’un volume d’agent du même ordre de grandeur que celui de l’éducation nationale, une dispersion territoriale de ces personnels, des corps différents et appartenant à chacune des trois fonctions publiques. Par ailleurs, elle a interrogé une grande entreprise privée du secteur bancaire.

Dans le secteur public, le ministère de la santé et les collectivités locales confie à une institution extérieure : Association nationale pour la formation permanente des personnels hospitaliers (ANHP) et le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) l’élaboration des actions de formations, la proposition d’un catalogue annuel mais révisable dans un cadre pluriannuel. Les actions de formation elles même sont externalisées par ces organismes sous la forme d’appel d’offre sur la base de cahiers de charge. Le ministère de la santé assure de la définition des priorités nationales et des objectifs quantitatifs et qualitatifs et il dispose d’un observatoire des évolutions des métiers de la santé. Le CNFPT, qui évolue dans un cadre d’administrations autonomes, assure à leurs demandes un pilotage qui repose sur trois finalités : connaître les actions mises en œuvre, apprécier les résultats et pourvoir faire évoluer son offre. Le financement du système repose sur des contributions apportées par leurs « clients » que sont les institutions hospitalières (2 291) ou les collectivités locales. Il n’y a pas d’articulation forte entre la formation professionnelle et la gestion des ressources humaines qui restent l’apanage des institutions qui leur font appel. Les formateurs sont recrutés en fonction de leur besoins par l’ANHP et le CNFPT via des contrats.

L’armée propose un autre modèle dont les caractéristiques sont fortement marquées. La formation professionnelle est d’une part normative et obligatoire pour les cadres militaires ou civils. Chaque « métiers » entre dans un parcours professionnel défini qui assure une forte articulation entre la formation et la gestion des ressources humaines y compris la préparation de la sortie du cadre militaire. L’armée considère la formation professionnelle sous un double angle : assurer les compétences et leur évolution en fonction de ses besoins et en faire un élément important de son attractivité. L’évaluation de la formation professionnelle passe par une évaluation sous la forme de

⁶⁶ *Could new career opportunities lead to greater teacher motivation?*, in IIEP Latest news, 29 mars 2018, citant IIEP, *Exploring the impact of career models on teacher motivation*, 2016.

certification interne⁶⁷ et d'une évaluation annuelle par les supérieurs hiérarchiques orientée vers la vérification des compétences effectivement acquises et mises en œuvre. Les formateurs sont principalement recrutés et formés au sein de l'institution elle-même pour d'évidentes raisons de sécurité. L'autoformation pour ces mêmes raisons n'est pas reconnue. L'armée de terre dispose d'un observatoire de l'évolution des métiers qui s'appuie sur un réseau de pilotes qui analysent les évolutions d'organisation (besoins des employeurs) les prévisions en gestion (ressources disponibles) et les évolutions des compétences nécessaires. Deux fois par an, ces réseaux sont réunis pour effectuer la synthèse de leurs réflexions qui est soumise pour décision à la hiérarchie. Le financement annuel de la formation des cadres représente 5,5 % de leur masse salariale.

La Caisse d'épargne a une activité à une forte concurrence dans le secteur de la banque de détail avec 430 agences réparties sur le territoire. Son dispositif de formation fait partie de l'arsenal de concurrence à la fois pour le recrutement des personnels dont elle a besoin mais également pour développer ses activités et les faire évoluer pour satisfaire sa clientèle. Il est conçu pour concilier à la fois les demandes individuelles et les grands projets stratégiques de la banque d'adaptation à la clientèle. Les actions sont, dans un cadre fixé, co-construites avec les agents. La formation est obligatoire tout au long de la carrière sur la base de bilan professionnel. Les modalités de formation privilégient des formes variées et même ludiques pour motiver les salariés ainsi qu'une approche individualisée. Les formations à distance se sont beaucoup développées (30 %) parce qu'elles paraissaient bien adaptées aux objectifs du moment et permettent des formats différents en durée. L'entreprise encourage la formation entre pairs et les échanges d'expériences. Les formateurs dénommés « ingénieurs de formations » sont de deux origines : interne pour l'expérience du terrain et du métier et externe pour l'ouverture et l'innovation, ce mixage des profils étant considéré comme fondamental. Les prestataires de formation sont sélectionnés par appel d'offre. Chaque métier de la banque repose sur un référentiel et permet une approche de parcours de carrière. Le taux d'accès à la formation est évalué entre 80 et 90 % des personnels pour au moins une formation par an avec une moyenne de 3,5 jours par an et par agent. Le dispositif d'évaluation repose sur une interrogation de satisfaction à chaud des stagiaires, un questionnement ultérieur par voie électronique et pour certains grands programmes une évaluation par sondage sur la mise en œuvre pratique.

Les quatre exemples résumés précédemment permettent de dégager des constantes. En ce qui concerne l'élaboration de la formation, un dosage variable entre la commande de l'institution et les attentes des personnels s'allie à une approche d'individualisation. Diverses modalités de formation sont mobilisées en fonction de l'objectif et du contexte professionnel, avec une attention portée à son attractivité. La formation est prise en compte dans la carrière à travers une évaluation des personnels. Un dispositif est conçu afin de mesurer l'impact, la réalisation des objectifs de l'institution et la satisfaction des personnels formés.

⁶⁷ Certaines formations sont inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ce qui permet de les valoriser à la sortie du cadre militaire.

2. DEUXIEME PARTIE : Promouvoir et reconnaître le développement professionnel et personnel des enseignants du second degré

La première partie du présent rapport a permis de présenter le contexte dans lequel s'inscrit actuellement la formation continue, de mettre en évidence les principales attentes des enseignants et de montrer que la formation tout au long de leur carrière des professeurs du second degré doit à la fois occuper une plus grande place dans leurs parcours professionnels et s'accompagner d'un changement profond de conception.

Cette nouvelle conception n'a toutefois de chances de s'incarner que si elle est suffisamment systémique, c'est-à-dire si elle propose à la fois de nouveaux principes pour définir l'objet de la formation continue, de nouvelles modalités de gestion des enseignants, ressource majeure de l'éducation, puis des outils adaptés à ces transformations.

2.1. Construire la formation sur de nouveaux principes

La mission propose à partir des constats de la première partie de fonder l'élaboration de l'offre de formation continue sur de nouvelles bases. Parce qu'ils sont divers dans leurs expériences et leurs compétences, les enseignants attendent que cette diversité soit prise en compte dans l'offre de formation continue⁶⁸. Pour cela, il serait important de concevoir des parcours de formation s'appuyant sur des compléments au référentiel de compétences⁶⁹, condition première pour un ancrage fort dans l'expression des besoins des personnels et leur positionnement. Une ingénierie de formation devra être mise en place afin de les y accompagner.

- Reconnaître la singularité de chaque enseignant**

L'une des caractéristiques majeures des enseignants du second degré est la diversité croissante de leurs profils, de leurs parcours professionnels et de leurs contextes de travail :

- la formation initiale à l'ESPE leur apporte, via le master, leurs stages et leur travail de mémoire, une formation qui les distingue les uns des autres ;
- le phénomène s'est accentué ces dernières années avec le recrutement de professeurs présentant des caractéristiques inédites liées à un engagement pendant plusieurs années dans une vie professionnelle tout autre que le métier d'enseignant⁷⁰. Le cas des personnels contractuels dont le nombre augmente rapidement (31 640 professeurs contractuels ont été décomptés en 2017 dans le second degré)⁷¹ doit également être pris en compte dans cette diversification des profils des enseignants du second degré.

⁶⁸ Voir dans le 1.1.1 : des enseignants qui ont de bonnes raisons de vouloir se former et expriment leurs attentes

⁶⁹ Il est intéressant à cet égard, d'aller consulter les référentiels d'autres domaines professionnels, notamment dans le secteur de la santé :

<http://www.metiers-fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/spip.php?page=fiche-metier&idmet=27>

http://formation.aphp.fr/ecoies/fichiers_ecoles/30/20151102111115/referentiel_DE_COMPETENCES_cadre_responsable_d_unite.pdf; <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1453.pdf>

⁷⁰ Sur 800 000 personnels concernés, plus d'un quart est issu de parcours en seconde carrière.

⁷¹ Source : Repères & références statistiques 2017 DEPP.

La question du développement professionnel et personnel de ces professeurs se pose donc de façon nouvelle : il s'agit désormais d'une perspective qui doit intégrer les acquis de la formation initiale et l'expérience de ces enseignants en la valorisant pour leur permettre d'enrichir leurs compétences, de les adapter aux nouvelles contraintes du métier et de conduire un projet personnel de carrière.

Une des critiques majeures actuelles adressées à l'organisation de la formation continue est précisément que l'institution ne tient pas suffisamment compte de la variété des compétences et des expériences de ces nouveaux enseignants, notamment hors d'une référence à leur cadre disciplinaire. La mission propose qu'en début de carrière, c'est-à-dire au moment où les enseignants sont titularisés, ou signent leur contrat – soit réalisé un positionnement pour mieux identifier et prendre en compte leurs connaissances et leurs compétences personnelles en lien étroit avec les contenus du référentiel métier. Pour faciliter ce positionnement, le ministère de l'éducation nationale pourrait mettre à disposition une application en ligne, ce qui permettrait aux enseignants néo titulaires ou contractuels de s'inscrire dans un parcours personnalisé de formation dans le prolongement de leur formation initiale et/ou de leur expérience professionnelle antérieure.

Ce positionnement initial au service d'un développement personnel et professionnel ajusté justifierait le caractère obligatoire du parcours de formation. Adossé à un capital temps annuel, ce parcours permettrait d'équilibrer les formations choisies par les professeurs et celles prescrites par l'institution. Ce dispositif propre au démarrage dans la carrière et d'une durée limité à trois ans s'appuierait sur un partenariat renforcé entre l'académie et l'ESPE⁷².

À l'issue de cette période et à la demande de l'enseignant, un bilan de compétences professionnelles, élaboré par des personnels experts dans le domaine, pourrait être proposé aux enseignants : partant de l'auto-positionnement initial pour parvenir à l'identification d'un profil fin de l'enseignant, produit par l'institution, il permettrait de définir, pour les années suivantes, les compétences complémentaires que le nouveau professeur devrait acquérir dans le cadre de son développement professionnel. Ces dispositions s'inscriraient parfaitement dans le principe de progressivité affirmé par le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁷³. Cela nécessiterait sans doute un enrichissement de ce dernier assorti d'une progressivité dans l'attribution et la reconnaissance des compétences professionnelles qui le constituent.

Ensuite, tout au long de leur carrière, les enseignants pourraient solliciter de nouveaux bilans de compétences pour tenir compte de leur parcours, mais également des types de fonction ou de mission qu'ils auraient assurées dans et hors de l'établissement. Ces bilans devraient être articulés avec les rendez-vous de carrière prévus dans le cadre du PPCR, permettant ainsi leur prise en compte dans le déroulement de la carrière des enseignants : affectation, avancement dans la fonction publique mais aussi le cas échéant pour une reconversion professionnelle dans ou hors fonction publique.

⁷² Ce qui permet de prendre en compte le changement d'ESPE qui peut intervenir au moment de la titularisation.

⁷³ Annexe 3 de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013.

2.2. Asseoir le parcours de formation de chaque enseignant sur des situations professionnelles de référence

La définition en 2013 du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation a marqué une étape significative pour une nouvelle approche de la fonction professorale qui n'est ainsi plus définie uniquement en termes de champ disciplinaire et de statut. Ce référentiel, hélas mal connu de la plupart des enseignants recrutés avant sa publication, ainsi que la mission a pu le constater lors de ses entretiens en académie, l'est nettement mieux des stagiaires et des professeurs tuteurs pour qui il est un guide dans la formation. La mission toutefois observe qu'il apparaît souvent trop général pour décrire avec la finesse nécessaire la diversité des formes de l'exercice du métier d'enseignant. De plus, le référentiel propose une déclinaison analytique et à plat de compétences professionnelles requises sans envisager les relations et les pondérations permettant de fixer certaines priorités aux différentes étapes de la vie professionnelle de l'enseignant.

Il serait donc important d'interroger le référentiel de compétences dans les actions mises en place en tentant d'instaurer une organisation plus hiérarchique entre les compétences évoquées de façon linéaire qui tienne compte simultanément des contraintes émergentes dans le champ professionnel mais aussi de la graduation de l'expertise aux différentes étapes de la vie professionnelle.

Des déclinaisons annexées au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation pourraient être élaborées. Elles veilleraient à décliner des pratiques professionnelles par discipline et par contexte d'enseignement (enseignement en éducation prioritaire, enseignement professionnel, enseignement d'une discipline en langue vivante, etc.). La singularité de chaque enseignant relève en effet du croisement entre la discipline qu'il enseigne et le contexte dans lequel il évolue⁷⁴.

Cette dynamique entre l'explicitation des situations professionnelles et le développement de parcours individuels et singuliers constitue pour la mission une réponse à l'enjeu majeur que représente pour l'institution le décalage entre l'effet de masse des effectifs de professeurs et l'évolution sociale qui réclame la prise en compte de la personne dans sa singularité. Cette prise en compte serait bénéfique à l'individu, mais aussi au système : là se joue sans doute une condition essentielle de l'attractivité du métier d'enseignant.

À cet égard, la mission suggère d'étudier les possibilités et conditions d'accès à la procédure d'enregistrement au RNCP de ce référentiel ainsi complété.

Cependant, l'approche personnalisée qui vient d'être évoquée devrait aussi être mise en synergie avec la nécessité d'évoluer dans une perspective de plus en plus souvent collégiale de l'exercice de la mission des enseignants : travailler et partager avec les autres est devenu incontournable comme l'illustre la mise en place de la co-animation de classes, des pratiques de partage entre pairs ou de travail collaboratif au travers divers forums et réseaux sociaux. Construire des compétences psychosociales pour exercer son métier en équipe doit entrer dans le cadre d'une formation

⁷⁴ Le référentiel de compétences en éducation pour la santé du comité consultatif pour l'élaboration des programmes de formation en éducation pour la santé, *Référentiel de compétences en éducation pour la santé*, Saint-Denis, Inpes, 2013, 96 p. est à cet égard très intéressant de par l'affirmation que la formation des professionnels au contact du public est l'un des leviers du développement de l'éducation pour la santé. Il s'attache à décrire avec précision une cinquantaine de métiers potentiellement concernés car les professionnels qui les exercent peuvent mettre en place des actions d'éducation pour la santé ou y contribuer.

professionnelle rénovée d'autant plus qu'elle est directement inscrite dans le référentiel métier. Il reste sans doute à réfléchir à de nouvelles modalités, de nouveaux dispositifs, de nouvelles stratégies de formation pour allier à la fois individualisation et collégialité dans la construction de l'enseignant de demain. Il est certain qu'actuellement les formations s'adressent plus à un collectif d'individus qu'à un groupe constitué autour d'un projet commun structurant et structuré.

2.3. Partir des besoins des enseignants pour construire les formations

La base de la démarche de rénovation proposée repose sur un principe nouveau et structurant : la priorité donnée aux besoins et demandes exprimés par les bénéficiaires de la formation.

Les procédures pourraient être réorganisées de manière à ce que l'expression de la (les) demande(s) des enseignants, au plan individuel ou dans le cadre collectif constitue(nt) une base de travail significative et réelle de l'élaboration des contenus et modalités de la formation. Les enseignants sont des cadres, recrutés au niveau bac + 5. Il devrait leur être reconnu une autonomie d'initiative dans leur formation, mais plus encore une responsabilité professionnelle dans la conduite de leur parcours au service des missions qui leur ont été dévolues et pour lesquelles ils auront à rendre compte. En effet, comment pointer du doigt des insuffisances professionnelles chez un enseignant alors-même que ce dernier n'a jamais été responsabilisé ni consulté pour sa formation ? La seule responsabilité qui leur est dévolue c'est celle qui consiste aujourd'hui à leur laisser le choix de se rendre ou non à la formation, même lorsqu'ils sont désignés par l'institution pour la suivre. C'est sans doute un des paradoxes les plus significatifs de la situation actuelle : un modèle de formation très prescriptif qui s'inscrit dans un cadre réglementaire non contraignant. Il s'agit ici d'adopter une position résolument inverse.

Consacrer cette autonomisation ne viendrait pas contrarier la nécessité de s'assurer que telles ou telles évolutions de compétences se mettent en place, par exemple dans la prise en compte des réformes ou l'intégration des apports de la science et de la recherche.

Pour autant, le caractère exigible de certaines composantes de la formation devrait tenir également compte des caractéristiques d'un personnel de catégorie A de la fonction publique. Si on rapporte l'analyse à deux autres métiers souvent cités en proximité, celui du médecin ou de l'ingénieur, il apparaît dès lors peu concevable de ne pas associer les professeurs à leur formation en tenant mieux compte des spécificités des conditions de leur exercice afin de garantir une réelle plus-value professionnelle, mais également des opportunités pour évoluer. L'adhésion des enseignants aux changements se fera à ces conditions contractuelles.

2.4. Une nouvelle expertise : l'ingénierie de formation

Cette démarche de rénovation implique une mission nouvelle d'accompagnement des enseignants, mais aussi des établissements, des réseaux et des corps d'inspection. Une mission d'ingénieur de formation permettrait, dans un cadre concerté, de passer de l'expression d'une attente vague, à peine formulée et peu structurée, à un besoin explicité et référencé. Elle servirait sur la durée à concevoir une formation plus ajustée tant dans son contenu que dans ses objectifs ou ses démarches. Elle permettrait la contractualisation évoquée en engageant une réciprocité des responsabilités.

Au-delà de cette approche analytique, l'ingénieur de formation aurait la charge de garantir l'expression d'une co-construction de la formation, condition considérée aujourd'hui par les analystes⁷⁵ comme essentielle pour obtenir l'adhésion des formés. Son cadre de référence serait le référentiel de compétences, tel que défini au point 1.2.

Cette fonction, le plus souvent embryonnaire au niveau des rectorats, devrait pouvoir s'exercer en tant que de besoin au niveau de l'établissement ou du réseau, mais également de chaque enseignant. Ces compétences d'ingénierie existent déjà dans les GRETA, à l'université, mais aussi à Canopé, au CNAM ou encore chez des professionnels extérieurs. Même si un recensement de ces compétences apparaît nécessaire, leur sollicitation ne pourra probablement pas satisfaire aux besoins induits par ces nouvelles dispositions. Elles nécessiteront la création de postes d'ingénieurs de formation.

S'il est difficile d'évaluer aujourd'hui l'impact budgétaire d'une telle mesure, la périodicité pluriannuelle permettrait d'échelonner leur déploiement et donc d'en répartir le coût. Il s'agira sans doute de rapprocher cette proposition de l'initiative prise par la DGRH du ministère de l'expérimentation d'une GRH de proximité dès septembre 2018 et ainsi de mieux rapporter la question du développement personnel et professionnel de celle de la carrière⁷⁶.

Le financement de cette ingénierie de formation serait assuré sur les crédits du BOP 141 consacré à l'enseignement du second degré public et du BOP 139 pour l'enseignement privé⁷⁷. Elle pourrait prendre diverses formes comme celles de conventions nationales ou académiques, mais également d'un contrat au niveau de l'établissement lui-même.

2.5. Mettre en synergie les différents acteurs de la formation continue

Dans le système éducatif public, trois grands niveaux sont à distinguer : celui de l'établissement ou du réseau d'établissements, le niveau académique et le niveau national. La nouvelle procédure proposée implique que soient définies les attributions de chacun pour en garantir la synergie.

2.5.1. Le niveau établissement scolaire ou réseau

Avec le concours d'une ingénierie de formation présente auprès des établissements ou des réseaux qui doit permettre une expression objectivée et partagée des besoins des personnels, pourrait s'élaborer un « plan pluriannuel⁷⁸ de formation établissement » (PPFE) obligatoire annexé au projet d'établissement et au contrat d'objectif. L'établissement recevrait pour ce faire une dotation globale en crédits HT⁷⁹ et en moyens de vacations pour les formateurs qu'il pourrait le cas échéant

⁷⁵ « Les activités de formation conçues pour approfondir les connaissances et affiner les compétences doivent être co-construites par les enseignants et les experts si l'objectif visé est bien l'autorégulation de l'apprentissage professionnel. Les résistances des enseignants sont levées s'ils voient la nécessité d'apprendre et s'ils ont un certain contrôle sur la démarche d'apprentissage » in *Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves*, Revue française de pédagogie, Recherches en éducation, 174 ; janvier - mars 2011 : *Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire*, Helen Timperley, School of Teaching, *Learning and Development, University of Auckland*, Nouvelle-Zélande.

⁷⁶ Note DGRH du 22 février 2018.

⁷⁷ Les crédits de formation de l'enseignement privé sous contrat imputés sur le BOP 139 devraient également être abondés en conséquence.

⁷⁸ La pluriannualité ne fera pas obstacle à la prise en charge des enseignants nouvellement affectés, le PPFE permettrait également un choix d'établissement mieux informé.

⁷⁹ C'est-à-dire des crédits hors du titre 2 qui récapitule les crédits de rémunération dans le budget.

mutualiser avec ceux d'autres établissements. La mission note à cet égard que les démarches en réseau d'établissements qui se développent dans les académies répondent bien à cette logique à la fois de proximité et de mutualisation qui présente de plus une gestion plus rationnelle⁸⁰ des moyens de formation. Elles permettent enfin un accès plus équitable à la formation des enseignants quelle que soit leur affectation dans l'académie.

C'est au niveau de l'établissement ou du réseau que seraient identifiés les stagiaires, les lieux, les temps et modalités de formation afin d'assurer une plus grande réactivité et fluidité, ce qui correspond à une demande majoritaire des acteurs locaux⁸¹. Elle permettrait de mieux prendre en compte les contraintes de fonctionnement des unités éducatives et d'éviter que la formation ne vienne grever l'activité de l'établissement. Enfin, elle favoriserait un dialogue systématique entre les disciplines pour éviter certains traitements inéquitables. S'agissant des lieux, il serait intéressant que le CDI puisse enrichir ses fonctions en devenant un lieu de proximité de référencement et de regroupement des ressources contribuant à la formation des enseignants.

L'aide experte des corps d'inspection (lors de rendez-vous de carrière, dans le cadre du PPCR, mais aussi dans celui de référent d'établissement), des conseillers du recteur,⁸² comme des ingénieurs de formation permettrait au PPFE d'exprimer les besoins en formation des acteurs locaux en y intégrant les priorités fixées par le recteur et le ministère. L'établissement choisirait les formateurs dont il souhaite l'intervention avec le concours de l'ingénieur de formation⁸³. Ce renversement de perspective par rapport aux procédures actuelles permettrait de régler au plus près des acteurs toute une série de difficultés qui sont en partie à la racine des insatisfactions actuelles des enseignants. L'autonomie des établissements serait ainsi encouragée tout en conciliant les objectifs nationaux et académiques avec les démarches des équipes ou même des individus. Il est dès lors essentiel que le PPFE soit déterminé dans le cadre des instances réglementaires de l'EPLE, avec une implication forte du conseil pédagogique. Inscrit au projet d'établissement il devrait faire l'objet d'une délibération du conseil d'administration, une façon là aussi d'associer l'ensemble de la communauté éducative à l'effort de rationalisation, de programmation et de visibilité de la formation. La mission recommande également une présentation au conseil école - collège ainsi qu'aux instances des réseaux d'éducation prioritaire.

Le PPFE doit avoir une vision intégrée des besoins de tous les personnels (personnels de vie scolaire, équipes de direction, personnels de santé, agents relevant de l'État et éventuellement des collectivités territoriales, etc.), y compris ceux du premier degré notamment dans les réseaux de l'éducation prioritaire. Il peut également être intéressant, sous réserve de la thématique de formation évoquée, d'associer les représentants de parents d'élèves, une façon de mieux les sensibiliser à l'environnement professionnel des enseignants souvent méconnus.

La mission a pu observer à plusieurs reprises des exemples de telles approches. Elles sont à la base des formations des personnels des établissements privés sous contrat qui élaborent, dans

⁸⁰ Notamment en réduisant les coûts de déplacements, en mettant à disposition des lieux de formation diversifiés, en optimisant l'intervention des ingénieurs de formations par exemple.

⁸¹ On a l'exemple des établissements régulièrement concernés par l'affectation de stagiaires et qui développent pour certains une vraie politique d'accueil et de formation intégrée au projet d'établissement, car cela devient une caractéristique quasi intrinsèque de l'établissement.

⁸² DAN, DRAC, CARDIE, CASNAV, DAREIC...

⁸³ Le contrat d'ingénierie inclut cette prestation qui doit permettre de limiter à terme le réflexe d'endogamie souvent critiqué par les enseignants.

l'enseignement catholique, leur plan de formation et utilisent les services d'ingénierie de FORMIRIS, organisme directement financé par le ministère.

La formation des enseignants relevant de l'enseignement privé sous contrat relève d'un dispositif particulier

Ce dispositif concilie l'intervention de l'employeur qu'est le ministère de l'éducation nationale et l'établissement privé à qui est reconnu contractuellement un caractère propre. L'enseignement catholique a mis en place une structure « FORMIRIS » qui assure auprès des établissements une ingénierie de formation et propose également des formations type. L'établissement assure en interne une élaboration de son plan de formation qui intègre d'une part les attentes nationales du MEN (évolutions des programmes, de l'organisation des enseignements par exemple), les attentes des personnels et celles de la direction de l'établissement. Ces formations sont financées pour partie par le budget de l'établissement. FORMIRIS est financé par convention par le ministère en application du principe de la parité public / privé. L'accompagnement des établissements comporte la recherche de prestataires de formation mais FORMIRIS n'assure pas elle-même des formations.

Des recteurs ont par ailleurs encouragé et soutenu des démarches notamment dans le cadre du plan numérique pour concilier projet d'établissement et d'équipe pédagogique, équipement par la collectivité et formation des enseignants les plus directement impactés. Dans ces cas, le lieu de formation, le temps où elle se déroule et ses conditions ont été directement négociés avec le formateur qui a assuré une ingénierie d'accompagnement, allant jusqu'à l'appréciation de la mise en œuvre des compétences acquises dans le temps avec l'équipe concernée.

Les formations d'initiative locale peuvent, pour certaines d'entre elles, être considérées comme une préfiguration de la démarche préconisée.

2.5.2. Le niveau académique

Il reviendrait au niveau académique de définir un cadre de nature plus général articulant les priorités de la politique nationale à ses déclinaisons académiques spécifiques⁸⁴.

Des objectifs quantitatifs et qualitatifs y seraient fixés. Ce cadre serait communiqué aux acteurs locaux et contribuerait à structurer leur PPFE. Il devrait en être de même pour les enseignants des établissements privés sous contrat qui gagneraient à être invités aux formations locales et académiques sans pour autant remettre en cause l'autonomie dont jouissent les établissements privés en la matière. Reste que les enseignants du privé souffrent parfois d'un relatif isolement vis-à-vis de leurs homologues du public comme ils ont pu le confier à la mission lors des visites en académie. Si la règle de la parité qui prévaut devrait conduire également à une augmentation de l'offre de formation dans cet ordre d'enseignement, il n'est pas certain toutefois que le réseau privé dispose des formateurs lui permettant de répondre à cette augmentation d'où l'intérêt d'une meilleure interpénétration des deux systèmes, le maintien du dispositif propre à l'enseignement catholique ne posant pas de problème particulier.

Les demandes individuelles qui ne pourraient pas être prises en charge au niveau local remonteraient au niveau académique, mieux à même alors de structurer une offre de formation complémentaire.

⁸⁴ La mission considère que certains besoins de formation peuvent faire l'objet de priorités de la région académique par exemple les disciplines rares ou encore un projet d'évolution de la carte des formations en ce qui concerne leurs effets sur les compétences des enseignants.

Le dialogue de gestion avec l'établissement ou le réseau devra inclure un temps consacré à l'exécution du PPFE et à son bilan. Les ressources offertes par les opérateurs locaux mobilisables⁸⁵ devraient être identifiées en académie. Une convention en définirait les modalités d'intervention en établissement et en préciserait les conditions d'éligibilité sur la base d'un cahier des charges contraignant permettant de vérifier la qualité des opérateurs. Ce contrôle à priori et à postériori est primordial dans ce nouveau schéma directeur pour éviter toute dérive.

Le niveau académique assurerait par ailleurs le recrutement et la formation de formateurs académiques. À cet égard, la mission a pu constater que les interventions des formateurs académiques dans la formation initiale étaient variables entre les académies. Il appartiendrait donc aux recteurs de tenir compte dans leur recrutement de leur profil, comme de leur formation. Ces formateurs seraient évalués et missionnés sous l'autorité du recteur. L'académie assurerait une gestion prévisionnelle des compétences des équipes de formateurs et leur renouvellement. Elle garantirait une formation de formateurs *ad hoc* et pérenne. Elle mettrait en place une gestion des ressources humaines qui valorise et reconnaît l'action engagée par les formateurs sur son territoire (promotion, qualification, certification ou diplomation, formation, renouvellement, accompagnement, animation, etc.). Elle définirait une gouvernance de la formation continue sur le territoire en limitant le plus possible l'effet de fragmentation entre services qui réduit la lisibilité et la compréhension d'une politique globale de formation. Elle donnerait aux corps d'inspection la responsabilité de conduire et mettre en œuvre cette politique sur le territoire en consolidant le pilotage à l'échelon des bassins ou des réseaux. À cet égard, comme le montre le pilotage des REP+, la cohésion d'ensemble repose sur les liens fonctionnels entre les personnels de direction et d'inspection. Elle s'assurerait enfin de la stabilité du modèle et de la pérennisation des dispositifs de formation dans un cadre pluriannuel afin de mieux évaluer les effets de la formation.

Elle attribuerait les moyens de formation aux établissements en veillant à une équité de traitement sur le territoire. Elle apprécierait et mettrait en œuvre en relation avec des opérateurs de formation le développement d'espaces locaux de ressource au service de la formation professionnelle (tiers lieux)⁸⁶.

L'académie renforcerait les liens avec la recherche à l'échelon territorial en développant des partenariats féconds et durables entre acteurs de terrain et chercheurs. Au plus près des lieux de formation, des professeurs et des établissements, des chercheurs et des centres de recherche, les corps d'inspection pourraient jouer un rôle nouveau visant à développer et densifier les liens entre tous ces acteurs. Ce sont particulièrement les corps d'inspection qui devraient être mobilisés pour traduire opportunément les fruits de la recherche dans une perspective pédagogique opérationnelle, et contribuer par leur expertise à la formalisation des problématiques susceptibles de nourrir la recherche. Cette compétence de médiation⁸⁷ fait partie des compétences essentielles des corps d'inspection de demain et d'autres acteurs.

Une réflexion pourrait être ouverte avec le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation pour promouvoir, dans la carrière des enseignants-chercheurs, l'engagement de ces

⁸⁵ ESPE, universités, CNAM, CANOP2, IFE, CERPEP...

⁸⁶ Rapport Taddéi, *Un plan pour co-construire une société apprenante*, avril 2018

⁸⁷ En médiant des concepts et la communication, elle crée les relations et les conditions pour permettre aux enseignants formés de s'approprier les avancées de la recherche scientifique, elle rend ces informations disponibles en fluidifiant la circulation des savoirs et des pratiques entre communauté enseignante et communauté de chercheurs, facilite la coopération et les interactions, elle améliore la compréhension réciproque et donne du sens.

derniers dans des recherches participatives qui, sans déboucher nécessairement sur des publications à caractère scientifique, infèrent, directement ou indirectement, sur les pratiques professionnelles. Il faudrait également, à l'échelon local, favoriser une meilleure connaissance réciproque du fonctionnement de ces deux univers professionnels, source bien souvent d'incompréhension.

Cet ensemble constituerait donc une véritable politique publique locale de formation en appui aux priorités définies par le projet académique mais aussi en anticipation pour anticiper les évolutions. Elle devrait faire l'objet d'une attention beaucoup plus systématique dans le dialogue de gestion et de performance entre les académies et le ministère ainsi que d'une évaluation de la part des inspections générales sur les territoires.

Un travail de structuration de la recherche à mener

Ce travail de structuration doit éviter l'écueil d'une conception naïve de la recherche qui distinguerait une recherche fondamentale conduisant mécaniquement à une « application ». Cette structuration doit être un vrai moyen d'impliquer la recherche dans la formation au sein des ESPE bien sûr, mais également avec d'autres laboratoires de recherche. L'académie peut dégager des moyens de financement en partenariat avec des laboratoires universitaires. En particulier serait-il sans doute intéressant de développer le concept bien connu dans le monde industriel des thèses « CIFRE » (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/les-cifre.html>) : « *Le dispositif Cifre permet à l'entreprise de bénéficier d'une aide financière pour recruter un jeune doctorant dont les travaux de recherche, encadrés par un laboratoire public de recherche, conduiront à la soutenance d'une thèse* ».

Il serait avantageux ici de s'appuyer sur le modèle développé par l'IFE avec les lieux d'éducation associés (LEA), mais aussi le modèle des Instituts Carnot de l'éducation, ou encore des *Fab Labs*. On voit ici que le foisonnement actuel de l'innovation en éducation est présent sur le territoire, mais la généralisation, comme la pérennisation de ces modèles, peine à se faire, ce qui limite notoirement les possibilités de transformation des pratiques professionnelles à grande échelle, et renforce d'une certaine façon les inégalités de traitement d'un territoire à l'autre. Sans compter que cette obsolescence a un effet très négatif sur l'engagement à terme des acteurs qui souvent abandonnent, se sentant isolés et peu soutenus.

Le plan académique de formation doit jouer un rôle d'impulsion, de compensation, de renforcement et de sécurisation de l'effort qualitatif et quantitatif de formation en gagnant en réactivité et identification dans son financement comme dans son évaluation. Il doit être un point essentiel dans le dialogue de gestion et de performance entre l'académie et la centrale, ce qui n'est pas suffisamment le cas aujourd'hui.

Pour l'ensemble de ces raisons, la mission préconise que la politique académique de formation fasse l'objet d'une présentation en comité technique académique.

2.5.3. Le niveau national

Le développement professionnel et personnel concerne cinq directions des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur : DGESCO, DGRH, DGESIP, DEPP et DAF. Leur coordination est un enjeu important du pilotage national. Il sera sans doute nécessaire d'interroger la gouvernance nationale pour qu'elle s'adapte au mieux à cette nouvelle politique de formation.

La mise en œuvre d'une politique de développement professionnel des enseignants nécessite pour être efficace une approche prévisionnelle, la définition à moyen terme des demandes à satisfaire dans le cadre budgétaire et au travers de la politique statutaire. Il revient donc aux ministères de fixer le cadre général des priorités pour une période donnée.

Le niveau ministériel est responsable de l'évolution du cadre des évaluations à mener qui doivent progressivement permettre de suivre les effets de la politique de formation sur les pratiques pédagogiques et éducatives au travers notamment des enquêtes de la DEPP, des évaluations internationales ou encore des analyses du CNESCO. Leurs résultats pourraient ainsi être intégrés aux dialogues de gestion annuels avec l'académie comme cela s'est amorcé ces dernières années.

Le ministère de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation doivent également se doter d'un observatoire des évolutions du métier d'enseignant⁸⁸ à moyen et long termes. Cette dimension serait essentielle pour garantir leur capacité d'innovation et de réponse aux évolutions scientifiques et technologiques afin que les enseignants y soient préparés à temps. Cet observatoire conduirait une politique de comparaison avec les autres ministères, les autres fonctions publiques ou les évolutions de la fonction de formation à l'étranger. Il pourrait avantageusement dialoguer avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) installé en janvier 2018.

- **Le plan national de formation**

Le PNF reste aujourd'hui l'outil privilégié par le ministère pour piloter la formation continue des personnels, notamment celle des enseignants du second degré.

Les délégations d'IA-IPR ou d'enseignants-formateurs ou référents envoyées par les académies sont bien souvent réduites et d'une hétérogénéité telle que les formations organisées ne peuvent correspondre aux attentes de tous.

En premier lieu, il apparaît nécessaire, bien davantage que ce n'est le cas actuellement (journées d'information, de professionnalisation des acteurs, rendez-vous du MEN, etc.) de distinguer clairement la nature des actions. Certaines relèvent de l'animation des réseaux de cadres pédagogiques et responsables sectoriels académiques et correspondent à un plan national d'animation des réseaux professionnels. D'autres actions, comme l'indispensable information sur les objectifs et moyens de la politique éducative (réformes et priorités) sont constitutifs d'un plan national d'information des cadres. D'autres enfin, visant la formation de formateurs, relèvent à coup sûr d'un plan national de formation des formateurs et d'acteurs opérationnels (ingénieurs de formation tout particulièrement). Distinguer ces trois ensembles actuellement regroupés au sein d'un même outil dans le cadre de trois démarches différentes contribuerait à une meilleure identification de chacun d'entre eux comme à la lisibilité de l'ensemble.

La nouvelle organisation de la formation contribuerait à renforcer la capacité d'expertise des académies sur de nombreux sujets. Dès lors, dans le cadre de l'action nationale de formation de formateurs, le ministère pourrait déléguer des formations nationales à certaines d'entre elles, à charge pour les académies sollicitées d'en élaborer les objectifs et contenus dans le cadre d'un cahier des charges défini nationalement. La pertinence d'une telle démarche apparaît renforcée par la création des nouvelles régions académiques.

⁸⁸ Pour tous les corps concernés par ce métier y compris ceux de l'enseignement supérieur.

La mission observe également que les formations qui laissent les meilleures traces au plan national comme aux plans académiques sont celles qui, récurrentes, sur des sujets pérennes, permettent un développement progressif des compétences des formateurs qui, année après année, confrontent leur formation à leurs pratiques de professeurs et de formateurs.

2.6. Incrire le développement professionnel et personnel aux différents niveaux de la gestion des ressources humaines

Cet objectif indispensable à une définition nouvelle de la formation continue doit s'envisager dans une perspective à enjeux multiples, à commencer par l'amélioration de l'attractivité du métier, la motivation des enseignants en exercice, l'évolution des modes de recrutement et l'intégration du temps de formation dans le temps de service.

2.6.1. Agir pour améliorer l'attractivité du métier

L'attractivité du métier d'enseignant est un enjeu majeur pour le système éducatif⁸⁹. Le vivier des enseignants s'est diversifié, notamment avec le recrutement de personnes ayant eu une expérience professionnelle dans d'autres métiers et cela constitue une nouvelle richesse. Le développement professionnel et personnel doit permettre de répondre aux attentes de ce nouveau public, sans ignorer aussi le volume important des enseignants du second degré qui n'ont pas été recrutés au niveau du master, qui ont été intégrés sans avoir passé de concours ou encore qui n'ont pas eu de formation statutaire après le concours. Savoir répondre aux attentes différentes de ces personnels doit contribuer à restaurer l'image de ce métier dans la société.

Cet enjeu d'attractivité, passe aussi par une adaptation aux évolutions de la société et aux savoirs sans cesse enrichis qui y circulent. C'est à cette condition, notamment pour les jeunes étudiants, que la profession n'apparaîtra non plus comme figée, mais comme potentiellement ouverte à des évolutions internes ou vers d'autres métiers, au sein ou en dehors de la fonction publique. Cette question de la mobilité ne peut et ne doit plus être un tabou, ou encore moins réservée aux seuls personnels d'encadrement ; elle doit être assumée et anticipée dans un continuum de formation au service d'un projet personnel intégré à un projet professionnel et non plus disjoint. Là aussi, une meilleure prise en compte des dynamiques infra territoriales pourraient permettre de penser à une mobilité restreinte des enseignants au sein du réseau d'établissement, tout en tenant compte des souhaits d'affectation.

L'allongement de la carrière⁹⁰ conduit dès lors à réfléchir, pour les enseignants qui vont le connaître, à une anticipation dans le cadre du parcours professionnel et personnel. À ce titre, il apparaît intéressant de concevoir le parcours professionnel d'un enseignant autour de trois temps forts : la construction d'une professionnalité – de la professionnalité à l'expertise – de l'expertise au transfert de compétences ; chacun de ces trois temps doit être l'occasion d'identifier des enjeux de formation permettant de mieux prendre en compte les différentes étapes de la « maturité » professionnelle des enseignants. Cela rejoint d'une certaine façon le rythme déterminé par les rendez-vous de carrière. « *Le rendez-vous de carrière est un temps dédié pour porter un regard sur une période de vie professionnelle – en moyenne tous les sept ans –, à des moments où il semble pertinent de faire le*

⁸⁹ Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives, rapport scientifique, CNESCO, novembre 2016.

⁹⁰ Rapport CNESCO 2016.

*point sur le chemin parcouru professionnellement. Il s'agit d'un temps d'échange sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle »*⁹¹.

2.6.2. Motiver les enseignants à se former

La mission a pu constater dans les entretiens menés avec les enseignants et les chefs d'établissement le nombre très important d'enseignants qui, sur de longues périodes, n'avaient sollicité aucun stage ou formation. La mission regrette de ne pas disposer de chiffres sur la fréquence d'accès à la formation dans le second degré sur une période significative. La formation professionnelle ne s'inscrit dans aucune obligation spécifique pour les enseignants du second degré, à la différence du premier degré où elle est prise partiellement en compte dans le temps de service. On peut sans doute considérer que les formations destinées à des « publics désignés », variable entre les disciplines et les académies, établies par l'inspection pédagogique tendraient en partie à y remédier, mais rien n'est moins sûr dans la mesure où *in fine* la présence ou l'absence des personnels désignés n'est pas une donnée prise en compte dans l'évaluation de la formation et par conséquent de l'engagement de celles et ceux à qui cette formation était destinée. Le ciblage et la désignation ne sont pas encadrés au plan réglementaire et n'impliquent pas d'obligation, sans compter qu'elle ne fait pas non plus l'objet d'un suivi systématique de la part des services compétents.

Les motivations des enseignants doivent être soutenues par une meilleure adaptation de la formation à leurs attentes, par sa qualité et la diversité des modalités mais la mission considère qu'il faut aller plus loin. En effet, le parcours de formation des enseignants du second degré doit devenir demain une composante majeure de la gestion des ressources humaines par leur employeur, c'est-à-dire être mieux pris en compte dans la carrière.

La prise en compte des compétences acquises en formation aura deux conséquences non négligeables : une incitation à s'engager en formation pour l'enseignant, une exigence de qualité de l'offre de formation pour l'institution.

À noter que les dispositifs d'accès à certains concours, telle que la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP), de certification (CAFFA, CAPEI⁹², enseignement d'une langue étrangère, du français langue étrangère, enseignements artistiques, etc.) et d'affectation prennent déjà en compte, sous certaines conditions, des compétences acquises. **La mission considère que pour créer une motivation forte et pérenne il faut l'objectiver dans la carrière sur des aspects significativement reconnus par les enseignants** : l'affectation sur des postes ou des emplois spécifiques, la progression de carrière et le changement de fonction⁹³. Ces principes que l'on retrouve dessinés dans les entretiens de carrières du PPCR, doivent être plus largement intégrés dans la gestion des enseignants. Les mesures qui en découlent devront être aménagées, progressives, et faire l'objet d'un dialogue social. Elles sont conformes au renversement de logique présenté dans la partie précédente : partir de l'enseignant implique que l'on revienne ensuite vers lui de manière explicite et crédible.

La rédaction d'annexes plus détaillées complétant le référentiel de 2013 permettrait également de définir un dispositif national indispensable d'attestation, de certification ou de diplomation pour les enseignants qui verraien ainsi les étapes de leur parcours professionnel validées.

⁹¹ <http://www.education.gouv.fr/cid118572/rendez-vous-carriere-mode-emploi.html>

⁹² Certificat d'aptitude aux pratiques de l'éducation inclusive.

⁹³ La mission pense notamment à l'accès aux corps d'inspection et de direction.

Cette démarche curriculaire continue devrait intégrer toutes les modalités de formation suivies par les enseignants et notamment reconnaître les initiatives individuelles (autoformation) dès lors qu'elles relèvent d'un dispositif dont la plus-value dans l'exercice professionnel est reconnue par l'institution au travers des rendez-vous de carrière du PPCR ou celui d'un bilan de compétences comme c'est le cas pour la RAEP.

2.6.3. Faire évoluer le contenu et les enjeux des concours de recrutement interne et plus particulièrement de l'agrégation interne

Le concours de l'agrégation interne pourrait être rénové en l'ajustant aux différents scenarios du développement professionnel d'un enseignant du second degré⁹⁴, répondant à des profils professionnels qui intéressent à la fois le personnel (car cela répond à ses aspirations incarnées dans sa pratique professionnelle quotidienne) et l'institution (car cela correspond à des expertises nécessaires pour améliorer l'efficacité des apprentissages dans la classe mais aussi dans l'établissement). Dès lors, l'accès au concours de l'agrégation interne serait conditionné à la reconnaissance par l'institution de prérequis professionnels correspondants aux profils désignés. Pour la démonstration, la mission propose trois profils :

- l'enseignant-chercheur innovant dans sa discipline (prérequis : titulaire d'un master) ;
- l'enseignant-formateur dans sa discipline ou à l'interdisciplinarité (prérequis : titulaire du CAFFA) ;
- l'enseignant-ressource dans son établissement (prérequis : reconnaissance professionnelle du chef d'établissement et de l'IA-IPR en lien avec le PPCR).

Outre le fait qu'il n'existe pas un modèle unique d'organisation des concours de l'agrégation interne, force est de constater que la plupart de ces concours jugent la qualité académique du candidat en s'intéressant tout particulièrement à son expertise universitaire, en lien direct avec sa discipline ; d'ailleurs la plupart des formations qui préparent aux concours de l'agrégation interne, quand elles existent encore, se déroulent dans les universités ou les ESPE. C'est toutefois sans doute insuffisant pour embrasser toutes les formes de compétences professionnelles existant chez un enseignant : l'agrégation interne doit se distinguer en cela de l'agrégation externe et s'appuyer beaucoup plus sur les différents aspects du référentiel des personnels enseignants pour construire ses épreuves. La mise sous condition de l'accès aux concours de l'agrégation interne doit permettre de mieux cibler sa finalité, de garantir une possibilité de promotion à des enseignants engagés dans un processus de formation et de transformation, de renforcer l'expertise professionnelle de ces personnels et de garantir un réinvestissement efficient sur le terrain de la pédagogie et des apprentissages.

2.6.4. Intégrer le temps de formation dans le temps de service des enseignants

Dans le second degré, une partie du temps de formation professionnelle des enseignants est prise sur le temps d'exercice devant élèves. Ce constat découle à la fois d'habitudes acquises, de la confusion qui peut demeurer encore entre le temps de travail et le temps d'exercice devant les élèves, mais également des difficultés pratiques dans les procédures actuelles quand il s'agit de réunir des enseignants en tenant compte de leur emploi du temps hebdomadaire. La mission considère qu'il faut, d'une part, préserver les intérêts des élèves, d'autre part, garantir un accès

⁹⁴ Cf. annexe 6 : fiche « L'agrégation interne, un concours au service du développement professionnel ».

équitable des enseignants à la formation. Une augmentation significative du volume des formations ne peut intervenir sans que ce double principe ne soit respecté strictement.

En préconisant une organisation très locale de la formation, la mission estime que ce double principe sera bien plus aisément satisfait. Les enseignants rencontrés ont admis le plus souvent le bienfondé de cette organisation de proximité et estiment qu'il sera ainsi plus aisément respecté. Si certains professeurs estiment que, hors du temps devant les élèves, leur temps professionnel se confond, à leur gré, avec leur temps personnel, beaucoup affirment cependant qu'ils utilisent leur temps de service pour se former notamment au travers des stages, séminaires, formations universitaires, formations à distance⁹⁵ ou encore des échanges formels ou informels, en présentiel ou à distance entre pairs. La proposition qui va dans le sens de formations professionnelles qui ne s'effectuent pas au détriment des horaires dus aux élèves⁹⁶ doit conforter ce qui existe déjà dans les faits et a été maintes fois constaté par la mission, notamment s'agissant de formations asynchrones et d'autres formes de formations.

La définition d'un temps annuel horaire de formation⁹⁷ prévu réglementairement (à l'image d'un forfait à caractère obligatoire) et consacré au développement professionnel garantirait une équité d'accès des enseignants à la formation et une souplesse bienvenue pour une gestion beaucoup plus locale.

Le développement de la formation ne peut obérer le temps d'enseignement dû aux élèves. À défaut de pouvoir intégrer le temps de formation dans le service des enseignants, un choix doit intervenir : intégration dans les obligations de service des enseignants ou reconnaissance de la formation au travers d'une indemnité nouvelle et spécifique.

2.7. Conduire le changement par étapes

Comme exposé dans la première partie, les comparaisons avec des systèmes voisins du nôtre, les données d'autres grands organismes de la fonction publique d'État, des collectivités territoriales et de la fonction publique hospitalière ou encore d'une grande entreprise privée montrent la faiblesse historique du ministère de l'éducation nationale dans le domaine du développement professionnel et mettent en évidence le retard accumulé⁹⁸. En regard, les attentes de l'institution et des personnels enseignants sont importantes. La rénovation qui est proposée peut permettre des économies mais supposera également un accroissement sensible des moyens à mobiliser pour atteindre un objectif à moyen terme de doublement du nombre de jours de formation⁹⁹ par an et par enseignant dans le second degré public et privé sous contrat, ce qui signifierait de passer progressivement à six jours par an et par enseignant.

- **Des économies potentielles générées par la nouvelle organisation**

La procédure proposée doit permettre de réduire les frais de déplacement et de mission, notamment en utilisant beaucoup plus régulièrement les ressources de la formation à distance et celles de

⁹⁵ D'où la prédilection sans doute pour les formations à distance asynchrones.

⁹⁶ Fait-il rappeler que l'image du métier souffre de ces absences « institutionnelles » qui s'ajoutent aux divers congés non remplacés.

⁹⁷ De l'ordre de six jours par an.

⁹⁸ Lettre du premier président de la Cour des comptes à la ministre de l'éducation nationale du 30 janvier 2015 relative au référez n° 71653.

⁹⁹ Au sens où il inclut les diverses formes de formation qui sont mentionnées par le présent rapport.

l'établissement, mais aussi en développant les actions locales réunissant des stagiaires issus d'un établissement ou d'un réseau d'établissements. Les services de gestion au niveau rectoral pourraient être de ce fait réorganisés puisque leurs charges diminueraient. La mission rappelle que les académies ne consomment pas l'intégralité des crédits hors titre 2, notamment en raison des annulations de stages et, certaines années, des gels de crédits intervenus en début d'exercice puis dégelés trop tard pour être consommés dans l'année civile. L'avènement des régions académiques devrait également permettre de nouvelles collaborations entre les services de formation, mais aussi la mutualisation des formateurs sur le territoire comme des moyens qui pourraient être réunis sur une plateforme unique. Des tentatives sont en cours dans l'académie de Normandie pour certaines disciplines et elles permettent de révéler des marges de manœuvres intéressantes passées les premières réticences.

- **Des besoins supplémentaires**

Il faudrait prévoir une augmentation des niveaux de rémunération des formateurs, conséquence d'une augmentation du volume des jours de formation, mais également de la rémunération des vacations¹⁰⁰, condition indispensable pour assurer des formations de qualité sollicitant, d'une part, des intervenants hautement qualifiés mais également, d'autre part, l'intervention de professionnels de l'ingénierie de formation. L'éventuelle indemnité évoquée précédemment pour participation à une action de formation accroirait également la charge financière tout comme la prise en charge d'une partie de l'auto formation, que les enseignants financent actuellement bien souvent eux-mêmes, quand elle relèvera d'une procédure de certification.

L'ensemble de ces mesures doit permettre d'être plus exigeant en contrepartie quant à l'expertise des formateurs, mais aussi de rendre effective et efficace une politique volontariste de recrutement de formateurs en jouant à la fois sur l'amélioration de l'attractivité de la fonction et sur l'amélioration des conditions requises pour y accéder et l'exercer. Il faudra sans doute concevoir simultanément une véritable prise en charge des formateurs en proposant une formation de qualité, un suivi de leurs parcours et un accompagnement vers plus de mobilité pour garantir un renouvellement du vivier. Enfin, la prise en compte de cette fonction très exigeante et difficile doit être effective dans la carrière et en particulier pouvoir être prise en compte pour l'accès à la classe exceptionnelle, ce qui n'est aujourd'hui pas le cas et a déjà un impact négatif sur l'attractivité de la fonction de formateurs.

Sur la base du projet annuel de performances (PAP) du BOP 141 et s'agissant des dépenses du titre 2 que l'on peut rattacher à la formation continue des enseignants du second degré augmentées de ceux du HT2, ce total représente 2,1 % de la masse salariale¹⁰¹ (par comparaison le CNFPT, établissement mutualiste est financé par les collectivités territoriales à hauteur de 0,9 % de leur masse salariale respective). Cette estimation ne prend pas en compte les remplacements des enseignants en formation ni l'intégralité des emplois qui sont utilisés dans le cadre de la formation en tant que formateurs ou encore pour l'accompagnement de la gestion de la formation continue¹⁰². Une partie de ces emplois pourront être mobilisés pour le recrutement progressif des ingénieurs de

¹⁰⁰ De l'ordre de 40 € de l'heure actuellement, ce qui n'est guère incitatif vis-à-vis des formateurs extérieurs à l'éducation nationale et favorise par conséquent l'endogamie.

¹⁰¹ Les documents du ministère de la fonction publique indiquent 2,9 % car ils comprennent également les personnels du premier degré et ceux de l'enseignement supérieur.

¹⁰² La mission n'a pas trouvé ces données dans les documents budgétaires. Une mise à plat des imputations des charges assurées pour la formation professionnelle (toutes actions confondues) sera nécessaire.

formation, l'organisation de la formation hors du temps devant élève conduisant à réduire les besoins de remplacement de manière conséquente.

Ces nouveaux moyens doivent également permettre de faciliter l'accès des enseignants à des ressources de formation certificatives, notamment les *Massive online open course* (MOOC), les *Small private open courses* (SPOC) ou les formations ouvertes à distance (FOAD), ce qui suppose un investissement des opérateurs liés au ministère mais également en faisant appel à des opérateurs privés

2.7.1. Adapter les outils de gestion

En ce qui concerne la formation professionnelle, le système d'information RH s'appuie sur l'application GAIA. Or celle-ci n'est plus adaptée aux enjeux de pilotage, d'analyse et d'évaluation des politiques académiques et nationales de formation des enseignants. GAIA est un outil ancien qui s'est développé par accumulation de strates en fonction des attentes additionnelles des acteurs et pilotes de la politique de formation. Si la décision d'intégrer cette application dans la rénovation du SI-RH a été prise, aucun calendrier ne semble avoir été fixé au moment de la rédaction de ce rapport.

La nomenclature complexe de GAIA entraîne un travail lourd et chronophage de codage au niveau académique, qui est pourtant bien loin de satisfaire la demande de lisibilité des professeurs¹⁰³.

La saisie d'informations est effectuée au travers du remboursement des frais de stage et de la rémunération des intervenants. Dès que l'une ou l'autre de ces opérations n'interviennent pas, l'application GAIA n'est pas utilisée et cela a pour conséquence de sous-estimer la réalité des actions de formation. La mission a pu en recueillir des témoignages, par exemple au sein des réseaux REP+ où, quand il n'y a pas de frais de déplacement et quand les formateurs sont des enseignants partiellement déchargés (les formateurs académiques éducation prioritaire), l'application GAIA n'est pas correctement renseignée.

La mission recommande de programmer, avec les acteurs nationaux et académiques, la simplification de la nomenclature de GAIA en la redéfinissant et en la déclinant au bénéfice de chaque niveau de pilotage.

Il pourrait être intéressant dans le cadre de la nouvelle procédure présentée par ce rapport et sur la base d'une étude de faisabilité précise, de mettre en œuvre une nouvelle application de gestion qui permette, d'une part la liquidation des frais de déplacements et de rémunérations des intervenants au niveau de l'établissement en tirant parti des outils existants, d'autre part les remontées automatiques des informations nécessaires au système d'information de gestion des ressources humaines (SI-RH). Ce dernier pourrait également prendre en compte les nouvelles dispositions de la gestion RH développées ci-dessus.

Cette nouvelle application devrait également permettre de construire une mémoire explicite des formations suivies dont les contenus seraient consultables par les enseignants, mais également par les services de l'administration centrale qui validerait ceux entraînant une prise en compte pour les

¹⁰³ « Un suivi individuel des formations dont bénéficient les enseignants serait par ailleurs un préalable nécessaire à leur prise en compte dans leurs évolutions de carrière. Pourtant, en l'état actuel des systèmes d'information du ministère, il n'est pas possible de retracer le parcours de formation des enseignants, en particulier lorsqu'ils sont amenés à changer d'académie d'affectation ». La formation continue des enseignants du 30 janvier 2015, référé n° 71653 de la Cour des comptes.

actes de gestion de carrière. Ces possibilités nouvelles devraient faire l'objet d'une campagne d'information auprès des enseignants, mais également de l'encadrement, des personnels de direction et des corps d'inspection. Ils pourraient également orienter les travaux des jurys de concours des agrégations internes.

2.7.2. Renforcer la lisibilité de la politique

- **Au plan académique**

Comme évoquées dans la première partie, les formes de développement professionnel et personnel se sont diversifiées, mais ce mouvement, quelque intéressant qu'il soit, est allé de pair avec une perte de lisibilité. Or, trop souvent, aujourd'hui, la notion de formation continue renvoie pour la plupart des acteurs au seul plan académique de formation et à son catalogue d'actions définies de manière trop lacunaire dans leurs contenus et objectifs.

Dès lors, chaque académie devra s'attacher à faire évoluer la présentation de ses offres en articulant les priorités de la politique nationale à ses déclinaisons académiques spécifiques.

Dans ce cadre il sera souhaitable :

- de resserrer l'offre de formation d'initiative académique sur des objectifs que l'établissement ne pourra jamais satisfaire (disciplines rares par exemple) ;
- d'en faire évoluer la présentation des formations de telle sorte que les professeurs puissent d'emblée en évaluer la plus-value dans leur pratique professionnelle ;
- de faire apparaître, par des liens externes vers des partenaires conventionnés avec le rectorat, toutes les formes et modalités susceptibles de contribuer d'une part au développement professionnel et personnel des professeurs, d'autre part aux initiatives des établissements.

- **Au plan national**

Les enseignants doivent avoir accès facilement à un nouveau portail national¹⁰⁴ qui leur permettrait de connaître les différentes voies de développement professionnel et personnel qui leur sont ouvertes : les formations nationales et académiques, les stages en entreprises ou à l'étranger, les certifications reconnues par le ministère, la préparation à des diplômes ou à des concours internes, les certifications possibles, les réseaux d'échanges professionnels, les FIL, les congés de formation, le compte personnel d'activité¹⁰⁵, ainsi que les conditions à remplir et les procédures prévues pour en tirer parti. Ces voies sont toutes propices à renforcer ou faire évoluer les compétences professionnelles des enseignants.

Bien loin d'un catalogue accompagné d'une procédure d'inscription lourde et complexe, ce nouveau portail intuitif inciterait les utilisateurs à s'informer et à développer une réflexion personnelle sur leur parcours de développement professionnel. Il reposera sur une bonne articulation des ressources mobilisables. Il devrait avoir un prolongement académique conforme aux responsabilités

¹⁰⁴ La rubrique « devenir enseignant » sur le site de la DGESCO présente une amorce de ce portail, mais son ergonomie et son contenu doivent être reconstruits et être accessibles via une tablette ou un smartphone par exemple.

¹⁰⁵ Le CPA comporte deux comptes : le compte personnel de formation et le compte d'engagement citoyen.

définies dans la partie 2 et se nourrirait en retour d'apports des académies. Il deviendrait également un outil de référence pour les corps d'inspection et les personnels de direction dans leurs missions de conseil et d'accompagnement des carrières. Il compléterait ainsi les dispositifs de gestion des ressources humaines de proximité qui doivent se développer prochainement¹⁰⁶. Le déploiement dans les académies, sous l'impulsion des régions et des DSI, d'espaces numériques de travail (ENT) proposant des entrées métiers pourraient avantageusement être reliés à ces portails dédiés à la formation et à l'autoformation.

2.7.3. Évaluer le développement professionnel et personnel

La plupart des acteurs, nationaux aussi bien que locaux de l'organisation actuelle de la formation continue ont évoqué en rencontrant les membres de la mission l'absence d'une évaluation pertinente, structurée et régulière de la formation professionnelle comme une des faiblesses dont ils avaient conscience et qu'ils regrettaien. Diverses tentatives étaient d'ailleurs en train de se mettre en place dans plusieurs académies.

La mission considère en effet que le renouveau d'une formation pensée et organisée différemment comme le préconise ce rapport ne se conçoit pas sans la mise en place de modalités d'évaluation qui inspirent la confiance et aident les uns et les autres à évoluer, non seulement parce que toute activité publique doit avoir ce regard sur elle-même, mais plus précisément pour deux autres motifs :

- n'entrant pas dans le cadre d'un « programme » défini *a priori*, la formation professionnelle a intrinsèquement besoin de se développer de façon empirique et donc de prévoir l'évaluation comme guidage permanent ;
- si la formation est davantage conçue à l'avenir en réponse à des besoins individuels ou collectifs, il est d'autant plus important que les acteurs eux-mêmes adoptent une attitude permanente d'autoévaluation de ces besoins et des réponses qui leur sont apportées.

C'est ainsi que la question de l'évaluation de la formation professionnelle devrait être développée à chaque niveau :

- tout professeur devrait être doté d'outils d'autoévaluation de sa propre demande de formation, comme des réponses qui lui sont apportées. Afin qu'il soit en position d'évaluer dans quelle mesure l'objectif de la formation suivie a été atteint, pourquoi, par exemple, ne pas imaginer que chaque demande de formation préciserait les attentes qui la fondent ?
- au niveau de l'établissement, il serait aussi nécessaire que les formations puissent être évaluées du point de vue du collectif, en utilisant mieux les instances délibératives et plus particulièrement le conseil pédagogique ;
- aux niveaux académique et national, il s'agirait de mesurer l'atteinte des objectifs quantitatifs, certes, mais qualitatifs également, des plans de formation. Il est important en effet que l'insatisfaction parfois profonde exprimée par les acteurs à l'égard de telle ou telle formation puisse s'exprimer et être analysée.

¹⁰⁶ Note aux recteurs de la DGRH du 22 avril 2018.

Il serait nécessaire de distinguer dans les démarches d'évaluation à construire différents objets qui ont chacun leur pertinence selon les cas :

- au premier niveau, il s'agirait d'évaluer l'effectivité d'une formation, la réalisation de ce qui était prévu, au bénéfice de ceux qui étaient inscrits ;
- ensuite il conviendrait de mesurer la satisfaction à chaud des bénéficiaires, exprimée anonymement ou non, à partir d'un certain nombre de questions à leur poser ;
- à moyen terme, il semblerait important de demander au bénéficiaire ce qu'il a tiré de la formation pour son exercice professionnel, étant entendu que, selon le cas, un bénéfice personnel sans réinvestissement explicite n'est pas à regretter. Évaluer n'est pas tout ramener à des finalités d'utilisation immédiate et consciente ou d'utilité uniquement orientée vers le stagiaire ;
- les corps d'inspection devraient de leur côté disposer d'outils simples d'évaluation de l'impact des formations quand cela est opportun ; ils devraient surtout intégrer cette dimension plus systématiquement dans tout dialogue avec le chef d'établissement, l'équipe pédagogique ou l'enseignant lui-même. Il appartiendrait à l'inspecteur référent de l'établissement d'apporter son expertise au chef d'établissement lors de la confection des PPFE et de participer aux travaux du conseil pédagogique ;
- enfin, il appartiendrait au niveau ministériel de conduire des programmes d'évaluation par enquêtes par exemple dans le cadre de TALIS ou encore dans les perspectives prévues pour l'enquête EPODE conduites par la DEPP pour évaluer l'impact de la formation sur les pratiques d'enseignement. L'utilisation d'évaluateurs externes, sous la forme d'appel d'offre, pourrait être avantageusement choisie pour mener des évaluations plus ciblées.

2.7.4. Accompagner le changement

Dans leurs contextes propres, les académies ont développé des initiatives diverses dans le domaine de la formation continue des enseignants. Si certaines sont confortées par la rénovation proposée par ce rapport, rénovation qu'elles ont bien souvent inspirée, d'autres devront prendre du temps pour adapter leurs dispositifs de formation. Par ailleurs, la dispersion géographique des établissements diffère fortement d'une académie à l'autre et les réseaux d'établissement n'y jouent pas le même rôle.

La mission considère que la mise en place de ses propositions devra être progressive de manière à donner le temps de s'adapter sans compromettre le dynamisme propre déjà à l'œuvre. Des expérimentations sectorielles seront possibles, tous les établissements ne pouvant pas en même temps bâtir leur PPFE. Peut-être faudra-t-il avoir un traitement distinct entre ce qu'on appelle communément les établissements de l'école du socle et les lycées. **Pour ces diverses raisons, la mission recommande une mise en place échelonnée sur cinq ans de ces évolutions.**

Cette progressivité doit permettre, d'une part, d'assurer la sensibilisation des professeurs eux-mêmes à la nouvelle donne de leur formation continue, la formation des autres acteurs, personnels de direction et corps d'inspection, qui reste un préalable à l'engagement de l'établissement, d'autre part, de recenser les lieux et équipements de formation et, autant que de besoin, en trouver de

nouveaux. Elle doit également laisser au niveau académique le temps de définir ses priorités et de prévoir les partenariats nécessaires avec les opérateurs. Au niveau central, elle autorisera la conduite d'un dialogue social pour adapter les dispositions du cadre réglementaire dans le domaine RH notamment. Le développement d'un nouvel outil de gestion dans le cadre du SI-RH demande également un délai ainsi qu'une augmentation, de manière échelonnée, des moyens financiers nécessaires à la mise en place de la réforme.

Enfin, ce temps de mise en œuvre doit impérativement voir s'engager parallèlement un vaste plan de formation de formateurs et d'ingénieurs de formation afin de constituer un vivier de compétences suffisant pour répondre à la montée en charge des besoins.

Conclusion

Le concept de développement professionnel et personnel aurait vocation à se substituer à celui de formation continue. Dans un cadre rénové où les modalités de pilotage et de gestion seraient profondément renouvelées, il pourrait devenir une référence partagée permettant d'une part d'accompagner et soutenir les réformes nécessaires au système éducatif, d'autre part de développer une ambitieuse politique de développement des compétences des professeurs qui sont aujourd'hui recrutés à un haut niveau de formation initiale. Il s'agirait en effet de reconnaître aussi bien l'autonomie et la responsabilité des enseignants pour construire leur parcours professionnels, que de mieux prendre en compte les contextes d'exercice qui fondent leurs besoins et de garantir la déclinaison opérationnelle des réformes engagées au niveau national. Enfin, une telle approche, substituant la notion de développement à celle de formation, soulignerait une nouvelle approche des carrières, bien plus dynamique qu'actuellement et dès lors susceptible de valoriser aux yeux de tous, dont les étudiants, le métier d'enseignant.

Dans cette perspective, l'action au niveau ministériel serait essentielle et déterminante pour présenter, expliquer, promouvoir et accompagner la diffusion de cette nouvelle culture du développement professionnel et personnel auprès de l'ensemble des personnels pédagogiques et éducatifs et notamment des cadres territoriaux qui auraient la responsabilité de la porter au plus près des intéressés.

Ces évolutions ne pourraient donner toute leur mesure que si elles étaient soutenues par une formation de qualité et une augmentation significative de nombre de jours de formation suivie par les enseignants.

Dans un monde où les pratiques sociales et culturelles ne cessent d'évoluer voire de se transformer, où le numérique remet en cause sinon bouleverse profondément les pratiques antérieures, ou de manière plus large la recherche, tant par ses acquis que par le changement d'attitude intellectuelle qu'elle induit devient une composante du métier d'enseignant, il est essentiel que le développement professionnel permette à chacun de penser l'évolution de ses pratiques professionnelles. C'est aussi à cette condition, en étant inscrite dans la réalité des enjeux contemporains de toutes natures, que l'expérience et les compétences acquises pourront être davantage valorisées. Enseigner, c'est développer des compétences qui peuvent aisément être mobilisées dans d'autres cadres professionnels. Les professeurs doivent être informés et conscients des perspectives diversifiées que leur offre leur métier.

Le nombre considérable de professeurs potentiellement concernés par réforme n'est pas un obstacle à l'évolution préconisée mais, bien au contraire, un atout. La très grande diversité des élèves accueillis dans les établissements du second degré, celle des contextes de formation, les responsabilités accrues des académies et établissements ou encore la multiplicité des partenaires de l'école sont des données incontestables que la formation des professeurs ne peut que prendre en compte. En émane potentiellement une richesse d'autant plus dense que chacun de ses éléments, légitimes car relevant de la réalité éducative, est toujours susceptible d'en nourrir et d'en éclairer d'autres.

Le développement professionnel et personnel, dynamique par essence, permettrait de dépasser les ruptures trop souvent constatées entre la formation académique puis la formation initiale professionnelle et la formation tout au long de la vie. Il déborderait très largement le concept de formation continue qui relève pour sa part davantage de la mise à jour et de l'entretien.

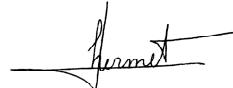
La valeur absolue de la formation initiale et le diplôme qui en témoigne, comme la réussite au concours qui vaut recrutement dans la fonction publique enseignante, apparaissent aujourd'hui comme un plafond de verre qu'il est nécessaire de dépasser. La formation initiale ne fait que prolonger la formation générale scolaire lorsque le concours, *in fine*, évalue certes des connaissances, mais aussi la potentialité d'un candidat à compléter et approfondir sa formation, d'où l'année de formation en alternance post concours qui n'est plus une année de stage au sens classique, mais une année de formation en alternance, poursuivie par une formation en T1 et T2. Dès lors, il est essentiel de passer d'une formation générale à une formation professionnelle, du potentiel professionnel à sa réalisation.

Tous niveaux scolaires confondus, la réussite des élèves relève toujours, pour une part significative, du plaisir qu'ont les professeurs à enseigner et à répondre avec pertinence aux défis quotidiens auxquels ils sont confrontés. Les perspectives présentées par le présent rapport apparaissent indispensables à la mission pour avancer dans cette voie. Si le prisme d'étude et de réflexion a été celui des professeurs du second degré, on peut aisément envisager que les conclusions présentées puissent concerner le premier degré, voire d'autres personnels éducatifs.

L'action éducative de l'État repose sur celle, quotidienne, des professeurs dans les classes auprès des élèves. Toutes les réflexions du présent rapport et les préconisations qui en découlent tendent à nourrir ce constat : des enseignants bien formés et satisfaits de leur formation sont des enseignants épanouis qui progressent et montent en compétences, qui considèrent leur professionnalité non pas comme un héritage, mais comme une promesse à venir, au bénéfice de la réussite des élèves qui leur sont confiés.



Sophie TARDY



Philippe LHERMET

Annexes

Annexe 1 :	tableau actualisé 2018 des préconisations de la mission de 2010.....	65
Annexe 2 :	Liste des entretiens conduits par la mission.....	67
Annexe 3 :	Tableau synoptique des principaux opérateurs de formation continue	73
Annexe 4 :	Présentation des concepts dans le domaine de la formation continue des enseignants.....	77
Annexe 5 :	La politique de formation dans la fonction publique territoriale.....	82
Annexe 6 :	L'agrégation interne : un concours au service du développement professionnel	83
Annexe 7 :	Tableau récapitulatif des principales recommandations et de leurs conditions de mise en œuvre	85
Annexe 8 :	Structuration du système, identités professionnelles et modalités émergentes : des freins et leviers.....	92
Annexe 9 :	Bibliographie	93

Tableau actualisé 2018 des préconisations de la mission de 2010

Ce tableau reprend le cadre du tableau synoptique des préconisations en annexe du rapport de 2010 en y insérant (caractères gras) les évolutions et les préconisations émises par la mission 2018.

Politique de formation continue des enseignants du second degré			
Finalités	Faire réussir les élèves (améliorer les résultats des élèves) Faire réussir les établissements (améliorer les enseignements, le climat scolaire et les résultats des établissements) Développer le collectif et le sentiment d'appartenance		Accompagner l'évolution de la carrière des enseignants Améliorer la qualité de vie professionnelle des enseignants et le sentiment d'efficacité dans leur mission
Objectifs	Accompagnement des priorités nationales	Perfectionnement professionnel individuel ou collectif	Développement professionnel et personnel Adaptation à l'emploi
	Diffusion de l'information institutionnelle et des orientations ministérielles au plus près des enseignants Renforcer le lien avec la recherche Créer du collectif Apporter des réponses à des situations concrètes d'enseignement		Préparer les concours de recrutement, les certifications Favoriser la mobilité professionnelle et à l'international Préparer à la prise de nouvelles fonctions et à des détachements. Mieux prendre en compte les caractéristiques singulières des enseignants
Acteurs	Employeur	Enseignants et employeur, encadrement	Enseignants et employeur, encadrement
Modalités	Présentiel et FOAD	Formations multimodales Formations collectives négociées dans l'établissement Co-construction de formations Formations hors temps de travail ou intégrées en « heures bleues » en établissement	CPF, formations qualifiantes, mobilités à l'étranger, VAE Stages CERPEP, CNAM, etc. Pas de modèle dominant, mais une adaptation permanente des dispositifs de formation par une expertise sans cesse renouvelée des formateurs
Identification des besoins	Instance collective de concertation (commission mixte)	Conseil pédagogique, ingénieurs de formation, recueil des besoins des enseignants Changement de posture non plus face à face, mais côté à côté	Encadrement avec rendez-vous de carrière Accompagnement individuel par le collectif, collectif par l'individu. Renforcement du conseil en formation par une mise en adéquation de la demande et de l'offre

Lieu de la formation	Nomade ou en présentiel	Établissement, ESPE, Tiers-lieux, Domicile (formation à distance)	Sites de formation Établissements à l'étranger Entreprises Nomadisme et agilité de la formation
Durée	6 jours de formation par an et par enseignant Volume conséquent pour garantir des modifications substantielles dans la pratique professionnelle Part d'autoformation prise en compte par l'institution		
Approche de la formation	Favoriser la formation à distance par l'envoi des documents d'information	Compétences du référentiel et de référentiels spécifiques à prévoir. Autoformation	Prise en compte également des compétences acquises en formation initiale ou continue antérieures ou hors du système
Animateur principal	Formateurs Universitaires (dont ESPE) Experts extérieurs Cadres du système éducatif		Universitaires (dont ESPE) Formateurs CAFFA Experts extérieurs, entreprises Autres acteurs de l'école
Producteurs de ressources	DGESCO avec corps d'inspection et enseignants, opérateurs et chercheurs	Réseaux financés par le ministère Sites experts Instituts et centres de recherche Opérateurs privés qualifiés Enseignants avec productions validées par l'usage	DGRH en fonction des orientations souhaitées en matière d'employabilité et de mobilité des enseignants Universités (dont ESPE) Experts extérieurs

Liste des entretiens conduits par la mission

• Au plan national

Ministère de l'éducation nationale

Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

- directeur général de l'enseignement scolaire
- adjoint au directeur général, chef de service de l'instruction publique et de l'action pédagogique
- cheffe de la mission de l'accompagnement et de la formation
- cheffe du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation
- adjointe à la cheffe du département des relations européennes et internationales
- cheffe du département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation

Sous-direction de la gestion des programmes budgétaires

- chef du bureau de l'éducation prioritaire et ses collaborateurs
- responsable de la maîtrise d'ouvrage de l'application GAIA
- chargé d'études langues vivantes étrangères

Direction générale des ressources humaines (DGRH)

- directeur général des ressources humaines
- adjoint au directeur général

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

- adjoint au directeur du département de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations

- cheffe du bureau des études statistiques sur les personnels

Direction du numérique pour l'éducation (DNE)

- chef de service adjoint au directeur, chef de projet, mission de la formation au et par le numérique / m@gistère
- chargé de mission et collaborateur M@gistère.

Direction des affaires financières (DAF)

- sous-directeur de l'enseignement privé

- chef du bureau du budget de l'enseignement scolaire, chef du bureau des études

Inspection générale de l'éducation nationale

Groupe des langues vivantes

Centre d'Études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions (CERPEP)

- IGEN, président du CERPEP
- IA-IPR, adjointe du président

Enseignement privé

- secrétaire général de FORMIRIS
- délégué général du SGEC

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

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

- sous-directeur formations et insertion professionnelle
- chef du département des formations des cycles master et doctorat

École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR)

- directrice de l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Réseau National des ESPE

- directeur de l'ESPE d'Aix-Marseille, président du réseau national des ESPE

Réseau Canopé

- directeur général par intérim
- directrice générale-adjointe
- directrice territoriale Canopé Grand Est et responsable du pôle national de développement professionnel des enseignants
- chargé de mission, chef de projet au sein du GIP RPE
- coordinatrice de projet – direction des projets

Centre national d'enseignement à distance (CNED)

- directeur général du centre national d'enseignement à distance

Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres

- département coopération en éducation, unité Europe
- département langue française - accueil des migrants
- service du service des assistants de langue et de la mobilité
- département évaluation et certifications

Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)

- administrateur général du Cnam
- adjoint de l'administrateur général en charge de la stratégie et du développement
- directeur nationale du numérique
- directrice du centre Cnam Paris
- directrice nationale des formations

Institut français de l'éducation (IFÉ)

- chargés de mission ou d'études, responsable du Groupe de Pilotage Scientifique.

• Au plan académique

Académie d'Aix-Marseille

- Recteur, SGA, DRH, DAFIP, CARDIE, DAN, service gestionnaire, panels d'enseignants (collège, lycée, enseignement général et technologique, enseignement professionnel), de formateurs (CAFFA et sans CAFFA, FA, Formateurs ESPÉ), de chefs d'établissement (collège, lycée), d'inspecteurs (IEN ET-EG/IO, IA-IPR)

Académie de Dijon

- SG, DRH, DAFOP, DAFOP-CARDIE, Doyens IEN ET/EG & doyen IA-IPR, panel d'IA-IPR et d'IEN ET/EG, IA-IPR référent ESPE, DAN, direction et formateurs ESPE, panels d'enseignants (collège, lycée, enseignement général et technologique, enseignement professionnel), panel de chefs d'établissement (collège, lycée)

Académie de Poitiers

- SGA, SGAA moyens, DRH, DAFPA, DAFPEN, DAFOP, DPE, DAET, DAFCO, CARDIE, directeur de l'ESPÉ, directeur de l'ESPÉ, contrôleur de gestion, chef de la DSI, référent académique ESPE, doyen IA-IPR, doyen IEN ET-EG/IO, panels d'enseignants (collège, lycée, enseignement général et technologique, enseignement professionnel), de formateurs (CAFFA et sans CAFFA, FA, formateurs ESPÉ), de chefs d'établissement (collège, lycée), d'inspecteurs (IEN ET-EG/IO, IA-IPR)

Académie de Rennes

- Recteur, IA-DASEN, SGA, SG adjoint, DRH, DAFPIC, SAFOR (DAFPEN), CARDIE, DAN, directeur de l'ESPE, directeur diocésain de l'enseignement catholique, de panels

d'enseignants (collège, lycée, enseignement général et technologique, enseignement professionnel), de formateurs (CAFFA et sans CAFFA, formateurs académiques, formateurs ESPÉ), de chefs d'établissement (collège, lycée), inspecteurs (IEN ET-EG/IA, IA-IPR)

Académie de Versailles

- Recteur, SGA, DRH, DAFPA, DAFPE, DAN, vice-doyenne des IA-IPR, doyenne des IEN ET-EG/IO, correspondante académique pour l'éducation prioritaire, panels d'enseignants (collège, lycée, enseignement général et technologique, enseignement professionnel), de chefs d'établissement (collège, lycée), d'inspecteurs (IEN ET-EG/IO, IA-IPR).

Liste des établissements visités

Académie d'Aix-Marseille

Collège Henri Fabre à Vitrolles

Lycée général et technologique Vauvenargues à Aix en Provence

Académie de Dijon

Collège Jean-Philippe Rameau

Collège Gaston Bachelard

Lycée Hippolyte Fontaine, des métiers et polyvalent

Académie de Poitiers

Collège Pierre Ronsard

Lycée général et technologique Nelson Mandela

Académie de Rennes

Collège de la Binquenais

Lycée polyvalent Pierre Mendes-France

Ensemble Scolaire Immaculée - Jean-Paul II à Saint Grégoire

Académie de Versailles

Collège Raymond Poincaré

Lycée général et technologique Jules Ferry

Ministère des Armées, DHRA

- sous-directeur des ressources humaines

Ministère de la Santé, DGOS

- sous-directeur des ressources humaines

Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)

- directrice générale adjointe en charge du développement de la formation

- directeur régional de la délégation Auvergne du CNFPT

Caisse d'Épargne Île-de-France

- directrice du développement et de la gestion des ressources humaines
- directrice adjointe

Syndicats et fédérations

SE-UNSA

SNES-FSU

SGEN-CFDT

Syndicat national des lycées et collèges

SNALC

UNSEN CGT Educ'Action

SNEP national

Représentants de l'enseignement privé

SPELC Fédération nationale des SPELL

Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC)

Fédération nationale des écoles privées laïques sous contrat avec l'État

Union national de l'enseignement technique privé (UNETPC)

Fédération de l'enseignement privé (CFDT)

Syndicat professionnel de l'enseignement privé (FEP-CFDT)

Syndicat professionnel de l'enseignement libre catholique (SPELC)

Syndicat national de l'enseignement chrétien (SNEC-CFTC)

Fédération des personnels de direction

SNPDEN-UNSA

Indépendance et direction FO

Organisations professionnelles des chefs d'établissement de l'enseignement privé

Syndicat national des chefs d'établissement de l'enseignement libre (SNCEEL-FCE)

Syndicat national des directeurs d'école privés (Synadec)

Syndicat national de directeurs d'établissements catholiques d'enseignants du second degré sous contrat (Synadic)

Fédérations de parents d'élèves de l'enseignement public

Fédération des conseils de parents d'élèves

Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

Fédérations de parents d'élèves de l'enseignement privé

Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre (UNAPEL)

Tableau synoptique des principaux opérateurs de formation continue

	Canopé	Ifé	m@gistère / DGESCO	Cned	CIEP	CERPEP	Cnam
Statut	Éditeur de ressources pédagogiques public Opérateur du ministère de l'éducation nationale	Structure nationale de recherche, de formation et de médiation des savoirs Institut interne de l'ENS de Lyon	Plateforme DGESCO. La réalisation des parcours est confiée à la direction du numérique pour l'éducation (DNE) ou à des partenaires (Espé, Canopé, Ifé)	Opérateur du ministère de l'éducation nationale Établissement public national	Opérateur du ministère de l'éducation nationale pour l'international	Centre d'études sur les partenariats de l'inspection générale de l'éducation nationale	Établissement d'enseignement supérieur français dédié à la formation des adultes
Pôle de compétences	Développement professionnel des enseignants	Formation de formateur à distance et en présentiel	Formations hybrides ou à distance Modalités de formation synchrones ou asynchrones MOOC Organisation de réseaux de formation	Formation tout au long de la vie	Ouverture internationale de la politique éducative Démarche qualité en éducation et en formation	Découverte des métiers Accompagnement pour les postes d'encadrement	Formation de formateurs
Public	Tout public	Essentiellement les formateurs, mais aussi quelques personnels d'encadrement et indirectement les enseignants	Personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré	Public scolaire en première cible Enseignants en congé de longue ou courte durée Vie active	Enseignants français et étrangers, assistants de langues	Ouvert à tous les personnels de l'éducation	Au service du développement des actifs, des entreprises, des territoires et de l'emploi
Activité	Edition et diffusion de ressources pédagogiques transmédiennes	Mise à disposition de ressources scientifiques et technologiques Appui au pilotage et à l'évaluation	Parcours de formation à distance, accessible d'où ils le souhaitent en suivant un parcours personnalisé Accompagnement de parcours d'enseignants	Formation ouverte à distance	Formations de formateurs et coordinateurs dans l'accueil d'étrangers actions de formation conduites par le CIEP autour des certifications	stages et visites en entreprise	Formatons diplômantes formations développées en étroite collaboration avec les entreprises et les organisations professionnelles

Domaine	Numérique éducatif éducation à la citoyenneté, les arts, culture et patrimoine la documentation la pédagogie.	Numérique éducatif ingénierie de formation formation de formateurs	Formation d'enseignants autoformation Ingénierie de formation Échanges, mutualisation de ressources	Conception de formation ingénierie de formation préparation aux concours de recrutement enseignants	Coopération éducative mobilité internationale évaluations et certifications formations : professionnalisation des acteurs de la communauté éducative professionnalisation des professeurs de français langue étrangère.	Actions de formation continue au niveau national en immersion dans des organisations externes au système éducatif : entreprises, organisations publiques, associations	Formation tout au long de la vie Culture scientifique et technique Recherche Ingénierie de formation préparation au concours de recrutement des psychologues de l'éducation nationale
Dispositifs	Ateliers Ateliers en résidence	Modules de formations hybrides qui s'appuient sur des supports numériques, et des sessions de formation en présentiel : analyse de séquences pédagogiques, vidéos, classes virtuelles, préparation collective de séquence, exercices d'autoévaluation	Modules de formations hybrides qui s'appuient sur des supports numériques, et des sessions de formation en présentiel analyse de séquences pédagogiques, vidéos, classes virtuelles, préparation collective de séquence, exercices d'autoévaluation	Cours en ligne / classes virtuelles	Stages à l'étranger, projets d'échanges, programmes de mobilité Offre de formation à distance ou en présence	Stages en entreprises	VAE, MOOC. Chaires sociétales. Parcours diplômants un laboratoire CRF (Centre de recherche sur les questions de formation et d'éducation)
Spécificités	Canopé se définit fortement en termes de compétences éditoriales valorisation des offres et des	Nourrit le débat public sur les grands enjeux contemporains de l'éducation	Repose sur la mobilisation de tous les acteurs de la formation en académie Interface enseignants-formateurs-corps d'inspection Permet des parcours personnalisés.	Les enseignants ne sont pas le cœur de cible Une chaîne éditoriale numérique est mise en place et de l'ingénierie. Les enseignants produisent des		Créé du lien entre le monde éducatif et le monde économique.	met l'activité professionnelle au cœur de la réflexion et de l'ingénierie de ses formations présent sur tout le territoire national sous la forme de

	services ; enseignants chercheurs qui apportent leur éclairage théorique et scientifique dans le domaine.		Formations en accès libre	contenus qui sont intégrés par des intégrateurs informatiques.			représentations « consulaires » et associatives
Evolution	Stratégie de modernisation des outils avec des labellisations d'ateliers modéliser une organisation et la rendre plus systémique : gouvernance commune, stratégie ministérielle d'édition Questionne son modèle économique	l'IFE ne délivre pas de diplômes ou d'attestations de suivi de formation pour les personnels qu'il forme Éventualité à explorer	Développe la dernière dimension expérimentée : les réseaux sociaux professionnels (Viaéduc)	Questionne son modèle économique En 2014 : bascule vers le numérique du CNED qui se tourne massivement vers le e-learning. Aujourd'hui se tourne vers le multimodal De l'enseignement à distance avec un AED. Le Cned étudie une offre de cette nature pour les académies. Devoirs faits (pour 3,5 millions d'élèves) : le Cned travaille à un avatar à déployer qui puisse se <i>plugger</i> sur n'importe quel ENT (éléments complémentaires à la présence)			Renforcer son pôle de formation - construction de parcours et leur reconnaissance sur les compétences formelles. Le Cnam a des forces potentiellement mobilisables (INETOP, questions de formation - orientation - éducation), formation des psychologues éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle de l'éducation nationale avec Paris 5. Le CNAM est présent sur tout le territoire national sous la forme de représentations « consulaires » et associatives, un laboratoire CRF (Centre de recherche sur les questions de formation et d'éducation)

Synergie	Volonté d'entrer en complémentarité avec la DGESCO et les autres fournisseurs de ressources	Le point d'entrée des relations avec la DGESCO est en principe la DRDIE, puis le bureau de l'éducation prioritaire	Collaboration avec l'ESPÉ, Canopé, l'Ifé Se tourne vers les partenariats car beaucoup d'acteurs sont intéressés : MAIF parcours santé, CNIL, Bentolila, l'association SYNLAB, projets e-Fran, collectivités territoriales, entreprises, laboratoires de recherche, associations, autres acteurs de l'éducation, FUN, ou éditeurs	Collaboration avec Canopé Marché publics communs Fluidité du personnel	Collaboration avec le CNED le dispositif de formation ouvert et à distance pour la professionnalisation des professeurs de français langue étrangère accessible depuis la plateforme du Cned : PROFLE		Collaboration avec le MESRI
----------	---	--	---	--	--	--	-----------------------------

Présentation des concepts dans le domaine de la formation continue des enseignants

Formation continue ; développement professionnel ; développement personnel ; formation tout au long de la vie ; parcours de formation, auto-formation, etc.

Formation continue des enseignants, développement professionnel, personnel, parcours de formation, autoformation, formation informelle, sont autant d'objets ou de concepts qui ne sont ni stabilisés ni standardisés. Ils se déclinent différemment selon les organisations, les acteurs, les théories, les auteurs, les sociétés ou les époques. Chacun y projette des finalités et des enjeux en fonction de son positionnement au sein de l'organisation qu'il représente.

La formation continue des enseignants désigne un ensemble de moyens, d'actions, de ressources à la disposition des enseignants. Mis au service du développement professionnel des enseignants, ils contribuent à l'enrichissement de leurs connaissances, à l'acquisition de nouvelles compétences jugées nécessaires à l'exercice du métier et destinées à répondre aux priorités fixées par l'institution (soumises elles-aussi à évolution) ou pouvant servir des objectifs personnels.

Philippe Perrenoud propose une acceptation très large de la formation continue dans un article intitulé *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant* qu'il définit **comme un champ en perpétuel développement pour lequel il est difficile d'imposer une conception uniforme**.

L'OCDE désigne, quant à elle, par « formation professionnelle continue pour adultes » tous les types de formations organisées, financées ou patronnées par les pouvoirs publics, offertes par les employeurs ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes (toutes les activités organisées et systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les adultes participent pour acquérir des connaissances et/ou des qualifications nouvelles dans le cadre de leur emploi du moment ou dans la perspective d'un emploi futur, pour améliorer leur salaire et/ou leurs possibilités de carrière dans l'emploi qu'ils occupent ou dans un autre et, d'une façon générale, pour augmenter leurs chances d'avancement et de promotion).

Selon l'article L. 6111-1 du code du travail, la formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale depuis 1971. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. **Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.**

Pour le Centre Alain Savary « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves », synthèse des réflexions et des outils du Centre Alain Savary, version 5, juillet 2017

« Pour le centre Alain-Savary, la formation continue doit donner des espaces et des temps disponibles aux enseignants afin de mieux comprendre la nature des difficultés ordinaires d'apprentissages que rencontrent les élèves. Elle doit permettre aussi de mieux comprendre les problèmes ordinaires d'enseignement auxquels sont confrontés les professionnels. On oppose souvent ces deux aspects, mais ils sont indissociables pour comprendre ce qui se passe dans la classe.

Par ailleurs, la formation porte trois dimensions indissociables. La première, observatoire, est de mieux comprendre le travail de l'enseignant pour mieux intervenir, mieux l'aider 2. La deuxième, conservatoire, a pour fonction de transmettre les savoir-faire du métier. Les chercheurs, les formateurs ont une fonction de mémoire d'identifier et de diffuser ce qui dans l'histoire du métier été construit comme des réponses jugées efficaces à des problèmes ordinaires de travail ou d'apprentissage 3. La troisième, laboratoire, vise à permettre aux enseignants d'expérimenter de nouveaux outils ou manières de faire et ainsi de modifier leurs connaissances et leurs conceptions ».

Les cinq principes de la formation continue :

- « qu'elle s'appuie sur un problème de métier (ce qu'on n'arrive pas à faire et qu'on aimerait faire) ;
- qu'elle permette l'émergence de dilemmes professionnels ou de préoccupations professionnelles saillantes ;
- qu'elle tente de problématiser en questions de travail les questions vives qui émergent ;
- qu'elle intègre des temps comprenant les discussions de métier – ce que les uns font d'une façon, les autres d'une autre façon – pour comprendre les différentes manières de faire afin de comprendre les styles plutôt que les normer ;
- qu'elle prenne en compte les collaborations intermétiers / interdisciplinaires, si le problème professionnel le nécessite ».

L'autoformation est un processus d'apprentissage autonome qui peut résulter de l'acquisition de connaissances formelles ou informelles dans un cadre propre à la personne, d'une façon plus ou moins éloignée des structures et institutions enseignantes et formatives soit à travers des ressources, des groupes d'échange de savoirs ou des réseaux sociaux d'apprentissage. L'autoformation a pour effet de générer un sentiment d'efficacité personnelle (estime de soi, préparation et aisance professionnelle). La formation est dirigée par la personne qui se forme, mais elle peut cependant être structurée par l'institution lorsqu'elle rencontre la volonté de rapprocher la formation des conditions réelles de travail, ce qui est souvent le cas pour les enseignants. Les frontières sont poreuses entre autoformation, auto-formation guidée ou tutorée et individualisation de la formation.

Selon Philippe Carré, l'autoformation se définit « *comme pratique autodidactique comme pédagogie individualisée, comme formation métacognitive, comme formation par l'expérience, comme organisation autoformatrice du travail, comme apprentissage autodirigé et comme auto-éducation permanente* ». Carré Philippe, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, préface de Joffre Dumazedier, Paris, La Documentation française, 1992, 210 p.

Selon Guy Bonvalot, « *Nous développons notre réflexion à partir de la définition suivante de l'autoformation : s'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé,*

contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. » Bonvalot Guy, *Pour une autoformation permanente des adultes*, Éducation Permanente, 1995, n° 122, pp. 139-146.

Le développement professionnel est un processus de transformation individuelle et collective qui a pour objectif l'amélioration de la pratique professionnelle. Il vise à développer de façon globale à travers les interactions et les environnements de travail des qualités personnelles, des attitudes réflexives, l'amélioration des connaissances, la construction de compétences liées aux tâches professionnelles et à favoriser l'émergence de nouvelles pratiques. Le développement professionnel est pluridimensionnel car il se construit dans une chaîne d'épisodes dont chacun mène au suivant et qui s'inscrivent dans un continuum. Il prend en charge et s'appuie sur les connaissances, compétences et expériences antérieures sur lesquelles elle construit.

Associé à la recherche, le développement professionnel permet aux enseignants de développer leurs potentiels dans l'exercice de leurs fonctions. Le concept est flou et différemment délimité, certain considérant que le développement professionnel commence avant la formation initiale (par des expériences préprofessionnelles, à travers une prise d'information sur le travail d'enseignant et par les études et la préparation au concours), tandis que pour d'autres, le développement professionnel ne commence qu'après la formation initiale.

Définition du développement professionnel du Centre de développement professionnel de l'Université de Sherbrooke (Québec) « *Processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à enrichir les pratiques, à agir avec efficacité et efficience pour atteindre un niveau de compétences permettant de faire son travail et d'y être à l'aise* ».

Selon Angélique Uwamariya and Joséphine Mukamurera deux conceptions théoriques du développement professionnel :

- « **la perspective développementale**, elle est caractérisée par une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs propres particularités ... L'individu subit donc des changements au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements, de sa façon d'agir, etc., et ce, grâce à ses propres expériences (...) L'approche développementale inscrit donc le développement dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière ». Dans cette perspective si la place de l'enseignant est centrale celle du contexte professionnel et de l'apport du milieu est totalement minorée ;
- **la perspective professionnalisante** propose deux principales orientations pour le développement professionnel qui sont respectivement :
 - o **le développement professionnel par le processus d'apprentissage** : le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique. Il apparaît aussi comme un processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome et qui lui permet d'augmenter sa confiance en soi (Clément et Vandenberghe, 1999) ».

- et le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion : le développement professionnel signifie ici une sorte de recherche continue faite par l'enseignant sur sa propre pratique. L'enseignant étudie, analyse et évalue régulièrement ses activités pour être en mesure de relever les défis auxquels il fait quotidiennement face. L'amélioration de la pratique, la maîtrise du travail enseignant et l'évolution sont des actions qui impliquent pour l'enseignant un examen critique des faits éducatifs et de sa pratique ».

Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, Revue des sciences de l'éducation, volume 31, n° 1, 2005.

Développement personnel : il représente un ensemble de courants de pensées et de méthodes destinées à l'amélioration de la connaissance de soi, la valorisation des talents et potentiels. Il favorise le bien-être de la personne au travail. Les dimensions personnelle, professionnelle et socioculturelle font partie du développement professionnel. Le développement professionnel, étant un apprentissage permettant de développer le potentiel de la personne dans l'exercice de ses fonctions en cohérence avec ses aspirations personnelles et professionnelles.

Selon Franck Jaotombo, « le développement personnel est un processus dont les états de bien-être, de flux ou d'épanouissement ne sont que des fruits naturels ou des émergences, mais difficilement une fin en soi car le processus est sans fin et dynamique. Par nature, ce processus est concomitant avec une plus grande présence à l'instant, c'est-à-dire à être centré sur l'instant présent (flux). Il consiste à exercer son choix (sa volonté) afin de mieux se connaître et exprimer toujours plus pleinement son potentiel, ses "Signature Forces", ses vertus et être ainsi de plus en plus intrinsèquement motivé.

On retiendra également l'idée que ce processus entraîne une forme d'expansion du champ de conscience qui a tendance à réduire ou à atténuer nettement l'identification à un moi (ego) séparé ou isolé tout en renforçant nettement l'individualité. Il en résulte à la fois une plus grande autonomie et une plus grande capacité à inclure l'autre (interpersonnel) et l'environnement.

Enfin, ce processus renforce la maturité, dans le sens où l'individu développe une perception beaucoup plus réaliste des choses, de l'autre et de l'environnement. Nous dirions qu'il est beaucoup plus en prise avec le Réel, les choses telles qu'elles sont. Ainsi on associe le développement personnel à un fonctionnement optimal ». In Humanisme et entreprise, Cahier de centres d'études et de recherches, 2009/4, N° 294.

La formation tout au long de la vie (FTLV) dans la définition du code du travail (L. 611-1) constitue une obligation nationale. Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés. La FTLV inscrit la formation dans un continuum qui va de la préprofessionnalisation à la formation initiale puis continuée. Elle délimite des phases dans l'activité et la carrière des enseignants nécessitant des prises en charges différentes.

Parcours de formation

La publication du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, l'approche par compétences et une plus grande individualisation des parcours de formation ont conduit à davantage de souplesse dans l'organisation des formations, avec de nouvelles modalités de formation et des formes d'ingénierie de formation diversifiées. **Maude Hatano-Chalvidan** constate que : « *depuis plus d'une trentaine d'années, on assiste à un effacement progressif des frontières entre les différentes catégories de formation (professionnelle, initiale, continue, universitaire...). Cela induit une diversification et de fait une complexification des règles qui organisent ce champ de pratiques. Le paysage de la formation professionnelle semble aujourd'hui s'organiser autrement, autour des besoins individuels de formation et de la personnalisation des parcours* ».

Sources :

Helen Timperley, *Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves*, Revue française de pédagogie, 174 / janvier-mars 2011, Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire, ENS Éditions.

Léopold Paquay, *Qu'est-ce que le développement professionnel ? L'évaluation, levier du développement professionnel*, De Boeck, 2010.

Françoise Demaizière, *Autoformation et individualisation. Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation*, mai 2000, Montpellier, France. Université Paul Valéry, Montpellier 3, pp.15-30, 2000.

Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui. L'autoformation en chantiers, Education permanente, n° 122, 1997.

Self-directed learning in France. European views of self-directed learning. Waxmann, 2000.

Auto-formation, autodidaxie et formation, quels rapports ? Communication pour le Symposium GRAF de Bordeaux, 9-10-11 mai 2002

Danièle Houpert, *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles*, dossier « Enseigner, un métier qui s'apprend », Les cahiers pédagogiques, N° 435.

Lise Demailly, *Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels*, Recherche et formation, numéro du 10 octobre 1991.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université, Paris, 1998.

Site de l'association du Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) : <http://www.a-graf.org/>

Maude Hatano-Chalvidan, *L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences*, Formation emploi 119, juillet - septembre 2012, <http://formationemploi.revues.org/3722>

La politique de formation dans la fonction publique territoriale

La gouvernance de la formation des personnels au sein de la fonction publique territoriale est fondée sur la mutualisation des moyens (chaque collectivité contribue au financement de la politique de formation selon un principe qui tient compte de la taille de la CT permettant ainsi une certaine équité de traitement) et sur l'indépendance du centre de formation vis-à-vis des autorités politiques comme des services. Elle entretient cependant des liens très étroits avec les services de RH et les représentations des différents corps concernés.

Une organisation centrale déconcentrée

Le CNFPT est un EPN créé en 1982 pour accompagner les lois de décentralisation et la création d'une troisième fonction publique, celle des territoires (communes, département, région). Disposant de 26 établissements régionaux, il emploie 2 000 agents et fonctionne comme une « agence de formation » grâce à son statut d'établissement mutualisateur qui voit les différentes collectivités contribuer en fonction de leur taille au financement de la formation et de son organisation, sans toutefois disposer d'un droit de véto sur les orientations qui sont prises. Le CNFPT dispose donc d'une relative autonomie vis-à-vis des CT bien que celles-ci lui assurent son budget de fonctionnement. Il existe une véritable contractualisation entre les CT et le CNFPT, les premières pouvant s'appuyer totalement sur le CNFPT pour construire leurs formation tout en contrôlant son financement, le second étant tenu de proposer une offre de formation de qualité et ajustée aux besoins pour répondre à ses bailleurs. C'est ainsi que le CNFPT a un portefeuille de 50 000 employeurs à gérer sur le territoire et pour lequel il s'agit de construire des liens de confiance pour à la fois gérer la diversité des besoins et assurer une certaine unité dans la formation.

Au départ, l'activité du CNFPT était essentiellement de pourvoir aux besoins de formation des agents nouvellement nommés dans la FPT. Ces formations étaient directement conditionnées au répertoire des métiers de la FPT en cours de conception. Elles consistaient à construire une « doxa » commune (nationale) de façon à structurer les différents métiers émergents aux échelons décentralisés.

À ce jour le répertoire des métiers de la FPT est composé de 35 domaines, chacun de ces domaines comportant un nombre plus ou moins important de métiers. Globalement, ce n'est pas moins de 250 métiers qui sont ainsi répertoriés dans des nomenclatures qui référencent les compétences requises pour chacun des métiers de la FPT (essentiellement des métiers de catégories B et C). Les formations sont donc directement indexées à ces nomenclatures métiers inscrites au fichier RNCP.

Pour permettre aux formations de coller au plus près des réalités des différents métiers et à leurs évolutions, les échelons national et locaux disposent de conseillers en formation continue (douze par exemple en région Auvergne) qui travaillent à la fois sur leur territoire pour analyser les besoins exprimés par les différents acteurs locaux, mais aussi en lien direct avec les chefs de pôle qui ont une vision plus nationale des référentiels métiers et qui harmonisent ainsi les offres de formation. Le lien entre les CFC locaux et le chef de pôle est non pas hiérarchique mais fonctionnel afin d'apporter de la souplesse et de l'interaction.

Sources : organisation et fonctionnement du centre national de la formation publique territoriale, <http://www.cnfpt.fr/>

L'agrégation interne : un concours au service du développement professionnel

Constats

Le concours de l'agrégation interne, créé en 1988, avait pour ambition de promouvoir les professeurs certifiés disposant d'une expérience professionnelle en leur offrant ainsi une perspective de carrière ambitieuse. Tout l'intérêt du concours interne était de permettre aux certifiés « *de se relancer, de se remettre à niveau à un moment donné de leur parcours* ». Le récent protocole de modernisation de la fonction publique qui prévoit que chaque agent pourra dérouler sa carrière sur deux grades pourrait à terme supprimer cette justification. Par ailleurs, l'agrégation aura été, en 2013, la grande oubliée de la réforme de la formation des enseignants qui a permis de professionnaliser exclusivement le CAPES alors que référentiel professionnel s'applique indifféremment aux deux corps.

La mission propose de rénover le concours de l'agrégation interne en l'ajustant de façon déterminante aux différentes expressions du développement professionnel d'un enseignant du second degré après non plus cinq ans d'expérience comme exigés aujourd'hui mais dix ans et selon des prérequis différents afin de mieux prendre en considération les profils professionnels qui pourraient être catégorisés de la façon suivante :

- L'enseignant - chercheur innovant dans sa discipline (prérequis : titulaire d'un master recherche de l'ESPE ou de l'université) ;
- L'enseignant - formateur dans sa discipline ou à l'interdisciplinarité (prérequis : titulaire du CAFFA) ;
- L'enseignant - ressource dans son établissement (prérequis : reconnaissance professionnelle du chef d'établissement et de l'IA-IPR dans le cadre du PPCR).

Pistes de travail

Outre le fait qu'il n'existe pas de modèle unique organisant les épreuves des différentes sections de l'agrégation interne, la plupart des concours juge la qualité académique du candidat en s'intéressant tout particulièrement à son expertise universitaire (en lien direct avec sa discipline). Et c'est en toute logique que la plupart des formations qui préparent aux concours de l'agrégation interne, quand elles existent encore, se déroulent dans les universités. Si cela ne peut être critiqué en soi, cela reste sans doute insuffisant pour embrasser toutes les formes des compétences professionnelles existantes chez un enseignant disposant de non plus cinq mais dix années d'expériences. L'agrégation interne devant se distinguer de l'agrégation externe, elle devrait s'appuyer beaucoup plus sur les différents aspects du référentiel des personnels enseignants pour construire ses épreuves.

Ce concours n'est le plus souvent pas adapté aux contingences d'un enseignant qui travaille depuis plusieurs années et qui, au surplus, ignore le référentiel des enseignants de 2013. Un concours interne doit reconnaître les compétences spécifiques que peut développer un enseignant au cours de sa carrière : formateur, prise de responsabilité au sein d'un établissement scolaire, innovation pédagogique, tuteur, membre de commissions nationale ou académique. La situation actuelle amène une prise en compte de ces compétences construites par l'expérience aussi variée que le sont les sections du concours, ce qui induit une certaine iniquité entre les candidats.

En conséquence, la mission propose que l'agrégation interne s'adresse prioritairement – et donc explicitement – à des professionnels de l'enseignement scolaire en tenant compte des trois profils précédemment cités mais aussi des projets professionnels des candidats :

- didactique et pédagogie : recherche d'une maîtrise approfondie de la matière enseignée et de la façon dont on peut mieux l'enseigner.
- formation : recherche d'une maîtrise approfondie des techniques de formation en lien direct avec l'évolution du métier dans le cadre plus général du DPP.
- établissement : recherche une maîtrise approfondie des responsabilités éducatives au sein d'un établissement en insistant sur les fonctions de collaborateur pédagogique du CE.

Ces trois options pourraient colorer, au choix du candidat, une épreuve à l'écrit et l'épreuve orale la plus coefficientée aboutissant à une agrégation avec mention relevant de l'un ou l'autre des profils.

Tableau récapitulatif des principales recommandations et de leurs conditions de mise en œuvre

N°	Recommandation ou pistes prospectives	Conditions de mise en œuvre
1	Affirmer la responsabilité première du ministère de l'éducation nationale pour définir et mettre en œuvre une politique ambitieuse de développement professionnel et personnel des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel <ul style="list-style-type: none"> ○ Définir les priorités et objectifs en appui des orientations de la politique éducative ○ Incrire cet ensemble dans un cadre pluriannuel ○ Promouvoir de grands partenariats par des conventions cadres nationales avec de grands opérateurs de formation, qu'il s'agisse des universités ou des acteurs privés ○ Dégager les moyens budgétaires pérennes nécessaires à cette nouvelle politique
2	<p>Centrer la formation sur les singularités des enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Par la création de parcours de formation personnalisés ➤ Par la prise en compte des besoins, des attentes et des projets professionnels des enseignants ➤ Par la prise en compte des compétences antérieurement acquises ➤ Par la création d'un observatoire des métiers de l'enseignement et de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ S'attacher à promouvoir la notion de parcours de développement professionnel et personnel envisagé au plus près des attentes et besoins des professeurs ○ Élaborer, sur la base du référentiel de compétences des professeurs, des référentiels métiers (discipline, cadre d'enseignement notamment) ○ Élaborer des outils numériques permettant de construire une mémoire explicite des formations suivies qui puissent être consultés par l'intéressé mais également par l'institution dans la perspective d'évolutions de carrière. ○ S'attacher à prévoir et anticiper les évolutions des métiers de l'enseignement à l'aune de celles des savoirs, des technologies et des pratiques sociales ➤ Au niveau de l'académie : <ul style="list-style-type: none"> ○ Porter une attention renouvelée aux attentes et besoins des professeurs ○ Exploiter les données issues des rendez-vous de carrière et de l'accompagnement mis en œuvre dans le cadre du PPCR ; autant que de besoin, les compléter d'enquêtes ciblées auprès des enseignants ○ Dégager des axes stratégiques de formation répondant aux analyses menées et s'inscrivant dans les axes du projet académique ➤ Au niveau de l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Inscrire le développement professionnel et personnel au cœur du projet d'établissement ○ Dans ce cadre, s'attacher à identifier les compétences et expériences des enseignants susceptibles de nourrir le développement professionnel et personnel des membres de l'équipe, voire de répondre à des besoins de formation exprimés au sein de l'établissement

3	<p>Placer la formation au plus près des lieux d'exercice et favoriser l'émergence d'équipes réunies autour de problématiques partagées.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En développant massivement des actions de formation répondant à des demandes formulées par les équipes au sein des établissements et associant l'ensemble des acteurs éducatifs ➤ En mobilisant les instances de conseil et de gouvernance des établissements : conseil pédagogique, conseil école-collège, conseil d'administration ➤ En créant des tiers-lieux de rencontre, d'échanges et de formation ➤ En incitant à l'usage des réseaux professionnels d'enseignants ➤ En développant une meilleure adéquation entre le temps des formations et celui nécessaire à la modification des pratiques professionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ développer des actions nationales de formation visant à outiller les établissements et les corps d'inspection en ingénierie de formation permettant de conduire et accompagner les initiatives de terrain. ➤ Au niveau de l'académie, <ul style="list-style-type: none"> ○ rééquilibrer l'action des services en charge de la formation des professeurs au profit d'un meilleur accompagnement des initiatives des EPLE. ○ Développer des synergies entre opérateurs de formation (ESPE, CANOPE, CERPEP, etc.) et rectorat afin de développer des espaces ressources territoriaux au service de la formation continue (tiers-lieu). ➤ Au niveau de l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Veiller à ce que les instances de gouvernances des EPLE (conseil pédagogique, conseil d'administration) jouent pleinement leur rôle en matière de formation des personnels enseignants ○ Développer des plans pluriannuels de formation (PPFE) (3 ans) au niveau de l'établissement - ou du réseau d'établissements - associant en un même ensemble articulé la diversité des actions de formation profitant aux membres de l'équipe pédagogique ➤ À tous les niveaux, adopter une échelle temporelle adaptée à la construction de compétences pédagogiques complexes inscrites dans le quotidien de la pratique pédagogique
---	--	--

4	<p>Motiver les enseignants à se former tout au long de la vie</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En renforçant le rôle et la responsabilité des enseignants dans la conception et le suivi de leurs parcours de formation ➤ En développant une ingénierie de formation au bénéfice de contenus de qualité, de formes adaptées répondant à des objectifs clairement identifiés ➤ En faisant de la formation une composante de la gestion et de la valorisation des ressources humaines ➤ En prenant en compte les mobilités, les certifications dans l'avancement de carrière ➤ En accompagnant par la formation la mobilité de carrière dans et hors éducation nationale ➤ En considérant que tout enseignant peut apporter des expériences, des éclairages, des ressources contribuant à la formation de ses pairs ➤ En tenant compte des différents temps de la vie professionnelle d'un enseignant (entrée dans la carrière, expertise, fin de carrière) qui jouent sur les motifs et les mobiles de formation ➤ En modifiant les contenus des épreuves de l'agrégation interne pour se rapprocher des différents profils professionnels à valoriser (formateur, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Valoriser la notion de parcours de développement professionnel ○ Organiser la prise en compte progressive de ses différents éléments dans la gestion des carrières ○ Développer les actions de formation certificatives permettant une plus grande mobilité des professeurs en interne de l'éducation nationale mais également en dehors ○ Inversement, valoriser les mobilités internes et externes dans la gestion des carrières ○ Faire évoluer l'agrégation interne pour qu'elle ouvre à des responsabilités de formation et de conseil au sein des académies ○ Développer les actions nationales visant un renforcement des compétences en ingénierie de formation des académies ○ Inscrire dans le cadre obligatoire de la formation des jeunes enseignants (T1 à T3) une sensibilisation à la nécessité d'une formation tout au long de la vie, au développement professionnel et personnel qui est la condition de la pertinence des actions proposées ➤ Au niveau académique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre en compte les spécificités des étapes de carrière pour assurer une offre de développement professionnel et personnel adapté aux attentes et besoins des professeurs à chaque moment de leurs carrières. ○ Expérimenter et développer des formes courtes et fréquentes de formation entre pairs tirant parti des compétences identifiées au sein des équipes éducatives. ➤ Au niveau de l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer les réflexions d'équipe visant à identifier des besoins de formation partagés et répondant à des problématiques fédératrices ○ Parallèlement, identifier les attentes qui ne peuvent être satisfaites dans le cadre d'une formation locale et pour lesquels la mobilisation des services académiques est indispensable
---	---	---

	<p>excellence scientifique, collaborateur du chef d'établissement, recherche appliquée à l'amélioration des conditions d'apprentissage dans la discipline, etc.)</p>	
5	<p>Simplifier la gestion et les procédures</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En associant les acteurs à toutes les étapes de l'élaboration de nouvelles procédures de gestion ➤ Par le développement d'une plateforme unique, ergonomique nationale et conçue à partir de la culture des professeurs ➤ En concevant une cartographie dynamique mettant en lien ces divers opérateurs ➤ En raccourcissant les circuits de décision, en réduisant le temps de réponse à la demande tout en permettant le suivi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer un nouveau SI-RH intégrant un outil non seulement de gestion de la formation continue mais permettant également d'en assurer le pilotage effectif aux niveaux national et académique ➤ Au niveau académique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer des circuits courts permettant une plus grande réactivité des services en réponse aux demandes des professeurs et des établissements ➤ Au niveau des établissements : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer les apports en ingénierie de formation afin d'aider à formaliser les besoins des équipes et de chaque professeur au bénéfice d'une meilleure réponse des services académiques puis de la pertinence des actions de formation conduites
6	<p>Renforcer la reconnaissance des formateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En finançant non plus des heures de formation mais des parcours correspondant à une typologie établie (information, formation hybride, suivi, etc.) et en revoyant à la hausse les bases tarifaires ➤ En garantissant une prise en compte de leurs parcours dans la présentation du concours de l'agrégation interne par une épreuve ciblée ➤ En adoptant une politique volontariste et exemplaire en matière de formation de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel, élaborer les cadres réglementaires et financiers permettant : <ul style="list-style-type: none"> ○ Une évolution des bases et références de la rémunération des formateurs ○ À l'agrégation interne de contribuer au développement d'un vivier de ressources pour la formation et l'accompagnement en académie, vivier dont les agrégés sont singulièrement absents ○ De développer des actions de formation de formateurs qui soient pluriannuelles et sur des objets précis, circonscrits et pérennes et dont le suivi pourrait être reconnu par la VAE ➤ Par ailleurs, mener un premier bilan de la mise en œuvre du CAFFA pour en envisager l'évolution.

	formateurs (identification des potentiels, élaboration d'un vivier, contractualisation avec le formateur (définir une durée minimale mais aussi maximale), accompagnement, valorisation, etc.	
7	<p>Rechercher les modalités de formation les plus adaptées aux objectifs visés</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recourir aux technologies numériques lorsqu'elles permettent des modalités de formation adaptées aux objectifs qu'elles se fixent et aux publics qu'elles visent ➤ Faire un effort massif de sensibilisation et de formation aux enjeux et techniques de l'ingénierie pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Engager l'expérimentation de nouvelles modalités de formation, dont les parcours Magister hybrides ou non, mais aussi d'autres formes faisant appel aux technologies disponibles ○ Rechercher une meilleure adéquation entre les modalités de formation et les objectifs visés par chaque action ○ Dans cette perspective, développer les formations de formateurs mobilisant les académies pour un usage adapté, massif et prospectif des technologies numériques au bénéfice de la formation des professeurs ➤ Au niveau académique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer des parcours spécifiques de formation sur Magister en réponse à des besoins exprimés par les établissements, parcours suffisamment génériques pour être aisément déclinés au bénéfice de problématiques parentes
8	<p>Faire appel à des ingénieurs de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pour observer et analyser les pratiques qui fondent les attentes exprimées ➤ Pour identifier et formaliser les besoins ➤ Pour conseiller les enseignants et co-construire les modalités de formation ➤ Pour organiser l'infrastructure organisationnelle et technologique des formations en établissements ➤ Pour sensibiliser à l'ingénierie de formation les enseignants en début de carrière (T1, T2, T3) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Promouvoir la nécessité d'une ingénierie de formation professionnalisée pour développer au plus près des attentes et besoins des professeurs une politique de développement professionnel et personnel ○ Développer des actions de formation de formateurs visant ce même objectif ➤ Au niveau académique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer les services en charge de la formation de compétences expertes en ingénierie de formation de telle sorte qu'elles puissent être aisément sollicitées par les établissements au bénéfice du développement professionnel et personnel des enseignants ○ Associer les représentants enseignants à l'élaboration des cadres et outils prédisant à la gestion des actions relevant du développement professionnel et personnel ➤ Au niveau de l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer les compétences des équipes de direction en ingénierie de formation ; identifier les ressources internes et externes auxquels il peut être fait appel ○

9	<p>Organiser l'évaluation de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobiliser tous les acteurs concernés (service académique, établissement, ingénieur de formation) pour mesurer la satisfaction des attentes et besoins exprimés par les professeurs ➤ Systématiser les enquêtes de fin de stage compétées par d'autres différées dans le temps et interrogeant les effets produits sur les pratiques professionnelles ➤ Apprécier la pertinence d'un choix d'actions de formation correspondant aux axes stratégiques des politiques d'établissement, territoriales, académiques ou nationale pour en éclairer le pilotage 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Concevoir dans le cadre de la refonte de la plateforme RH un outil adapté pour le recueil d'information sur les politiques académiques et la politique nationale permettant d'assurer un véritable pilotage stratégique de la formation continue ○ Mobiliser la DEPP afin d'élaborer des enquêtes ciblés sur l'évolution des pratiques professionnelles ➤ Au niveau académique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Organiser des évaluations systématiques « à chaud » selon un protocole mûrement réfléchi et qui permette l'exploitation des données ○ Multiplier les évaluations « à froid » sur un choix de formation visant cette fois à mesurer l'impact sur les pratiques pédagogiques et, autant que cela soit possible, sur les apprentissages des élèves ➤ Au niveau de l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> ○ Élaborer systématiquement des indicateurs permettant d'apprecier la portée des actions conduites, que celles-ci soient d'initiatives locales ou relèvent d'une offre extérieur à l'EPLE ➤ Au niveau académique comme à celui de l'établissement, élaborer un protocole adapté d'évaluation dès la conception de l'action de formation
10	<p>Former l'encadrement à accompagner le changement</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pour encourager le développement d'un vivier d'enseignants susceptibles de profiter pleinement d'une formation à la formation d'adultes ➤ Pour engager les enseignants dans un parcours de formation ➤ Pour mesurer le rôle et l'importance de l'ingénierie de formation ➤ Pour développer leurs techniques managériales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel, organiser des séminaires nationaux du haut encadrement académique visant : <ul style="list-style-type: none"> ○ À partager les principes qui fondent le développement professionnel et personnel ○ Identifier les rôles et responsabilités des acteurs et envisager leurs articulations ○ Mutualiser les pratiques de formation des cadres en académie visant l'évolution des pratiques de développement professionnel et personnel ➤ Au niveau académique, organiser des formations des cadres visant : <ul style="list-style-type: none"> ○ Une meilleure connaissance de la formation pour adultes ○ Une meilleure capacité à identifier chez les professeurs des potentiels à la formation d'adultes ○ L'appropriation de la notion de parcours de formation et des techniques nécessaires pour aider chaque professeur à définir celui qui le concerne ○ Une sensibilisation à l'ingénierie de formation ○ Un développement des compétences managériales

11	<p>Faciliter l'accès des enseignants à des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En négociant l'accès gratuit à des formations qualifiantes et à d'autres ressources 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Conventionner avec les opérateurs de formation la prise en charge de formations qualifiantes ○ Négocier avec les éditeurs de contenus des tarifs préférentiels permettant aux professeurs, dans des domaines ciblés liés à chaque responsabilité enseignante, d'être informés de l'actualité des savoirs
12	<p>Mener une politique incitative en faveur de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Par une campagne de communication ➤ En rendant l'information accessible et lisible ➤ Par la création d'un grand portail national de la formation ergonomique et à identification unique ➤ Par le référencement de l'offre de formation et des organismes qui la dispense ➤ Par une politique de benchmark et de coopération assumée avec les autres fonctions publiques 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Au niveau ministériel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Communiquer régulièrement sur la transformation de la formation continue, ses évolutions et sa nécessité tout au long de la vie ○ Agréger l'ensemble des ressources aujourd'hui éclatées, les articuler au sein d'un grand portail national qui puisse souligner implicitement l'intérêt de l'offre et la nécessité d'en tirer régulièrement parti ○ Renforcer les liens avec les autres secteurs de la fonction publique pour mettre en valeur les passerelles envisageables et les formations nécessaires et disponibles pour envisager de les investir

Structuration du système, identités professionnelles et modalités émergentes : des freins et leviers

	Structuration du système	Identités professionnelles des acteurs	Modalités émergentes de travail
Enseignants	<p>Peu d'espaces pour que les enseignants puissent se rencontrer et dialoguer.</p> <p>Laisse peu de place aux enseignants pour agir en tant que cadres.</p>	<p>Isolement de bon nombre d'enseignants, mais désir fort de partager autour des pratiques, d'échanger et de se former entre pairs.</p> <p>Identité qui reste disciplinaire mais désir de travailler en interdisciplinarité.</p>	<p>Se forment et s'informent souvent seuls souvent en autoformation, parfois auprès de pairs.</p> <p>Émergence de collectifs de formation sous forme de réseaux professionnels formels ou informels.</p>
Chefs d'établissement	<p>Instances de concertation qui n'intègrent pas toujours la formation des enseignants</p>	<p>Difficultés à créer du collectif et à entraîner les équipes.</p> <p>Un management encore parfois trop vertical avec les enseignants</p> <p>Une volonté de travailler en réseaux avec des établissements de proximité partageant les mêmes problématiques</p>	<p>FIL demandées par les chefs d'établissement en fonction de leurs besoins</p> <p>Formations en réseaux (réseaux d'établissement, bassins, éducation prioritaire ou sur objectifs ou projets spécifiques)</p>
Inspecteurs	<p>Lien disciplinaire avec les enseignants</p>	<p>Un lien de confiance établi renforcé par l'accompagnement</p> <p>Une volonté des corps d'inspection de travailler ensemble sur des questions de formation.</p>	<p>Formations et regroupements par disciplines</p> <p>mais</p> <p>émergences de formations assurées conjointement en interdisciplinaire, sur projets ou objectifs spécifiques (interlangues, EMC, PEAC, EOL, EPI, sections...)</p>

Bibliographie

Textes institutionnels

- Article L. 721-2 du code de l'éducation relatif aux missions des ESPÉ
- Arrêté du 1^{er} juillet 2013 : Formation des enseignants : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
- Circulaire n° 2016-148 du 18 octobre 2016 : Formation initiale et continue : Missions des formateurs des premier et second degrés
- Circulaire n° 2011-042 du 22 mars 2011 : Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale

Rapports d'inspection générale

- IGEN - IGAENR, *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)*, octobre 2010
- IGEN - IGAENR, *L'actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*, février 2013
- IGEN - IGAENR, n° 2014-071, *La mise en place des écoles du professorat et de l'éducation*, septembre 2014
- IGEN - IGAENR, *Le suivi de la mise en place des écoles du professorat et de l'éducation au cours de l'année scolaire 2014-2015*, octobre 2015
- IGEN - IGAENR, n° 2017-037, *L'évaluation sur la politique publique de formation continue du premier degré, rapport de diagnostic*, juin 2017
- IGAS, *La transformation digitale de la formation professionnelle continue*, mars 2017

Autres rapports et documents

- **Rapports français**
 - Mission parlementaire de J-M. Fourgous, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants : *Apprendre autrement à l'ère numérique Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*, février 2012
 - Cour des comptes, *La formation continue des enseignants*, 2015
 - Assemblée nationale, *Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants*, M. Ménard, 2016
 - Mission Institut Carnot de l'éducation, *Rapport final de la mission. Définition, expérimentation, essaimage*, R. Fougères, juillet 2016
 - CNESCO, *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, Rapport scientifique, novembre 2016

- Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie, Rapport sur la formation continue*, D. Filâtre, novembre 2016
- Cour des comptes, *Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire*, 2017
- C. Becchetti-Bizot, G. Houzel, F. Taddei, *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*, mars 2017
- M-H. Bouillier-Oudot, et alii, rapport *La formation continue des enseignants de l'enseignement agricole public*, avril 2017
- F. Taddei, *Un plan pour co-construire une société apprenante*, avril 2018
- CGAAER, *La formation continue des enseignants de l'enseignement agricole*, rapport n° 16107, avril 2017
- Athena-Allistene, *La recherche sur l'éducation, contributions des chercheurs*, avril 2017, rapport à Thierry Mandon

- **Rapports internationaux**

- OCDE, *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: evidence from Talis*, 2012
- OCDE, *Encourager la création de communautés d'apprentissage parmi les enseignants, L'enseignement à la loupe*, OCDE 2013
- European Commission, *Supporting Teacher Competence development for better learning outcomes*, 2013
- OCDE, *Intégrer la formation continue au sein des établissements, l'une des clés de la réussite des enseignants*, L'enseignement à la loupe, 2015
- Banque mondiale, *World development report, rapport 2018, Learning to realize education's promise*
- INEE, *Where it's needed most: quality professional development for all teachers*, 2015
- Eurydice, *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*, 2008.

- **Rapports nationaux étrangers**

- Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, juin 2014
- A. Martin, M. Pennanen, *Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland*, Finnish Institute for educational research, 2015

Ouvrages et articles

- C. Blondin & F. Chenu, *La formation et le développement professionnel des enseignants et chefs d'établissement de l'enseignement obligatoire, mise en perspective européenne*, service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, 2014
- A. Boissinot, *Cinq questions sur la formation des maîtres*, Administration et Éducation, 2017/2

- Centre Alain Savary, *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*, juillet 2017
- DEPP, TALIS 2013, *La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays*, note d'information n° 22, juin 2014
- E. Fraisse, & M. Sellier, *Les missions et la formation des enseignants de demain*, Administration et Éducation 144
- D. Houpert, *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?*, Cahiers pédagogiques N° 435, dossier « Enseigner, un métier qui s'apprend »
- C. Lessard, *Formation initiale et formation continue, La formation des maîtres au Québec*, Administration et Éducation, 2017/2
- O. Maulini, J. Desjardins, É. Richard et al., *À qui profite la formation continue des enseignants ?*, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2015
- F. Muller, *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*, coll. Pédagogie (outils) dirigée par P. Meirieu, ESF Édition, Paris, 2017
- Ph. Perrenoud, *Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle*, Recherches en Éducation, janvier 2010
- D. Périsset, *Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère*, Travail et formation en éducation, 2010
- H. Timperley, *Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire*, Revue française de pédagogie, janvier-mars 2011
- A. Uwamariya, & J. Mukamurera, *Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques*, Revue des sciences de l'éducation, volume 31, numéro 1, 2005
- K. Ananiadou, and M. Claro, *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, 2009, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- IFE n° 87, *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*, novembre 2013
- IFE n° 124, *Le travail collectif des enseignants entre informel et institutionnel*, avril 2018