
Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré

Rapport de diagnostic

RAPPORT N° 2017-035
Juin 2017

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*

**Évaluation de la politique publique sur la formation
continue des professeurs du premier degré
Rapport de diagnostic**

Juin 2017

Yves CRISTOFARI

Patrick LE PIVERT
Pierre LUSSIANA

Inspecteur général de l'éducation nationale

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

SYNTHÈSE

Ce rapport évalue la formation continue des professeurs du premier degré (VAE), au titre de la modernisation de l'action publique (MAP), sous quatre angles :

- la gouvernance de cette politique ;
- l'adaptation de la formation aux besoins des bénéficiaires ;
- son efficacité ;
- l'efficience de ses dispositifs de gestion.

Dans la continuité de l'approfondissement des compétences professionnelles acquises tant dans le cadre de la formation initiale que dans l'exercice même du métier de professeur, la formation continue a pour objet de permettre, d'une part la professionnalisation des enseignants tout au long de leur carrière, et d'autre part l'accompagnement des réformes relatives aux enseignements et à leur organisation. Elle est par ailleurs la composante essentielle de la compétence 14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui requiert de « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » en faisant en sorte de « *compléter et actualiser ses connaissances* » scientifiques, didactiques et pédagogiques.

Le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 modifié, relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré, a créé une obligation de dix-huit heures d'animation et de formation pédagogiques pour les professeurs des écoles en dehors du temps de face à face pédagogique. À ces dix-huit heures viennent éventuellement s'ajouter des formations sur convocation avec remplacement.

La mission a conduit de nombreux entretiens auprès des acteurs de la formation continue, des organisations représentatives des personnels, et s'est rendue dans plusieurs rectorats. Elle a également adressé deux enquêtes, l'une en direction des inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré et l'autre en direction de tous les professeurs des écoles, et cela indépendamment de leurs missions (enseignement, directeurs d'école, conseillers pédagogiques ou professeurs des écoles, maîtres formateurs).

De manière unanime, la formation continue est considérée comme indispensable à l'exercice du métier d'enseignant. Non seulement personne ne remet en cause son utilité, même si de nombreuses critiques sont émises tant dans les contenus de formation que de leur organisation, mais rares sont les réformes de nature pédagogique dont la réussite n'est pas conditionnée, selon leurs propres auteurs, par l'efficacité du plan de formation qui les accompagne. Plus une réforme est pédagogiquement ambitieuse et plus les attentes qui se portent sur la formation se manifestent avec force, au risque *in fine* de cristalliser les critiques.

Il en résulte une gouvernance de cette politique plutôt forte et de type « top-down », non seulement dans ses priorités mais également dans ses modalités de mise en œuvre. Le modèle mis en place au titre de l'éducation prioritaire est, à cet égard, révélateur d'un pilotage assez prescriptif cherchant à dépasser les divers cloisonnements (notamment premier / second degré) en confortant le niveau académique en terme de pilotage. Il apparaît difficilement généralisable en raison de l'importance des moyens qui y sont dédiés, et de la difficulté à ce jour à s'imposer comme modèle de référence pour des raisons objectives analysées par un précédent rapport des inspections générales.

Parallèlement l'attente d'un pilotage moins prescriptif et plus adapté à la mise en œuvre des dispositifs liés aux projets locaux se manifeste sans ambiguïté au niveau des acteurs de terrain.

Du point de vue de son efficacité, la formation continue se distingue par la faiblesse des moyens de remplacement qui lui sont consacrés et à ses dispositifs de gestion. Malgré l'effort consenti par le ministère pour y remédier, les effets sont peu visibles dans les DSDEN¹ qui ont privilégié les capacités de remplacement ordinaire, élément de priorité vis-à-vis des familles. La tentative de retour à un modèle antérieur entièrement appuyé sur les moyens de remplacement dédiés à la formation continue, conjuguée à une relative méconnaissance de la réalité des pratiques de gestion des académies de la part de l'administration centrale², explique des arbitrages nationaux inappropriés à la réalité des besoins de la formation continue.

L'application de gestion dédiée à la formation continue apparaît à la fois peu adaptée, en termes de fonctionnalité, au pilotage et peu fiable au niveau des restitutions en raison de saisies très incomplètes et disparates dans le premier degré. Les progrès réalisés en matière de saisie, s'ils sont réels, ont cependant un effet conjoncturel paradoxal : la progression du volume de formation au profit des professeurs des écoles, constatée dans l'application, ne traduit pas forcément une augmentation du volume de formation effectivement dispensée, et peut amener l'administration à des analyses erronées.

L'adaptation de la formation aux besoins des bénéficiaires est le parent pauvre du dispositif. Majoritairement utilisée comme outils de pilotage des réformes ou comme réponse à des priorités nationales, la formation n'est pas perçue par le professeur comme construite pour lui. Pourtant, l'élévation du niveau de recrutement et l'évolution des attentes individuelles et collectives devraient permettre d'engager plus fortement les équipes pédagogiques dans l'identification et la définition de leurs besoins de formation. À la décharge de l'encadrement qui en assure l'ingénierie, le peu de temps disponible en raison des capacités de remplacement ne permet pas non plus de proposer une offre diversifiée.

L'efficacité de la formation dépend de deux aspects insuffisamment maîtrisés : l'organisation de la formation et la capacité à mobiliser un réseau de formateurs aux compétences en adéquation avec les objectifs opérationnels de la formation.

L'organisation même de la formation est assurée pour l'essentiel dans le cadre des « dix-huit heures d'animation pédagogique et d'actions de formation » en circonscription. Ces dix-huit heures se répartissent en neuf heures de présentiel et neuf de formation à distance via la plate-forme M@gistère. Les heures en présentiel sont regroupées en séances d'une heure et demie voire de deux heures, quelques fois le mercredi après-midi, mais le plus souvent le soir après la classe ce qui n'est pas propice à la meilleure attention, y compris pour des adultes. Quant aux formations à distance, les conditions de réussite ne sont pas garanties puisque le tutorat de ces temps de formation n'est pas systématique.

¹ Direction des services départementaux de l'éducation nationale.

² La saisie dans GAIA des modules de formation au titre des 18 heures d'animation et d'actions de formation a permis d'augmenter mécaniquement les volumes de formation sans que le fléchage, par la centrale, des postes pour le remplacement y ait joué un rôle.

Il en résulte un constat largement partagé (enseignants et responsables de formation) quant aux limites de la formation actuellement dispensée au titre des dix-huit heures : des formations inadaptées aux attentes des professeurs des écoles et peu efficaces au regard des attentes institutionnelles.

Ces points conduisent à ce que les enseignants plébiscitent les formations selon des modalités en présentiel avec une ouverture remarquable sur la possibilité de temps de formation pendant certaines périodes de vacances des élèves. Les formations hybrides sont également citées comme une solution à privilégier sous certaines conditions.

Le second aspect, de nature à conditionner une formation de qualité, est lié à la gestion du vivier des formateurs. Si les thèmes de formation sont, le plus souvent, reconnus comme intéressants, les contenus de la formation elle-même déçoivent en raison de la difficulté des formateurs à partir des activités professionnelles existantes. Des actions de formation en direction des formateurs du premier degré, de nature à y remédier, n'ont pas été identifiées. L'apport de la recherche est, quant à lui, invisible en raison notamment de la faible propension des chercheurs à articuler les apports scientifiques aux enjeux professionnels des enseignants du premier degré.

En conclusion, la formation continue dont bénéficient les professeurs est estimée comme indispensable par les interlocuteurs de la mission.

Cependant, le constat est manifeste de la difficulté des dispositifs à répondre aux attentes des professeurs.

C'est d'abord la conséquence d'une gouvernance et d'un pilotage qui se sont progressivement éloignés des attentes du terrain. C'est aussi un manque de renouvellement, aux yeux des professeurs des écoles, des contenus et des modalités de la formation. L'absence de réseaux de formateurs mieux constitués et mieux formés est également en cause.

Toutefois, la formation continue n'a pas à faire face, en ce qui concerne les thématiques proposées, à une appréciation négative de la part des professeurs, entre une formation mobilisée au profit des besoins de l'institution (accompagnement des réformes) et une formation répondant aux besoins exprimés par le terrain. Les écarts avec les attentes des enseignants se situent davantage au niveau des contenus, considérés comme insuffisamment articulés aux réalités des pratiques professionnelles, et sous-estimant les difficultés de mise en œuvre. Les professeurs sont en attente de dispositifs de formation variés, dès lors qu'ils répondent à leurs besoins en termes de compétences pour faire la classe ou d'évolution professionnelle.

Si les modalités actuelles d'organisation de la formation sont considérées comme un obstacle majeur à l'émergence d'une formation de qualité (efficiente et efficace), la mission a cependant observé des points d'analyse convergents sur des organisations alternatives. La tendance constante depuis plusieurs années à la décroissance voire à la raréfaction de la présence des ESPE en matière de formation continue sera, quant à elle probablement plus difficile à inverser. Au regard de l'enjeu (continuum de la formation et articulation avec la recherche notamment), le sujet ne pourra être éludé.

SOMMAIRE

Questions évaluatives du cahier des charges et éléments de diagnostic du rapport.....	1
Préconisations.....	7
Introduction.....	9
1. Une formation continue confrontée aux réalités éducatives	10
1.1. La formation continue dans les représentations des acteurs du premier degré.....	10
1.1.1. Une réponse universelle et systématique.....	10
1.1.2. La formation continue : une volonté individuelle ? un dû ? un moyen ?.....	11
1.1.3. Les finalités : pratiques professionnelles et développement professionnel	13
1.2. L'évolution du métier de professeur des écoles comme exigence objective	17
1.2.1. Une formation initiale désormais considérée comme une base et non une fin	17
1.2.2. Le continuum de formation, un principe en structuration permanente ?.....	18
1.2.3. De nouvelles questions autour du PPCR : accompagnement et inspection.....	19
1.3. La confrontation aux attentes des politiques éducatives	20
1.3.1. La mise en œuvre des réformes : questions de durées, déploiements et effets	20
1.3.2. Évaluations nationales et internationales : de la prise de conscience aux modalités de la formation continue	20
1.3.3. La question du contexte d'exercice : les zones rurales, l'éducation prioritaire	21
1.3.4. Quelle incidence de la recherche en éducation sur la formation continue ?.....	22
1.4. L'impact des outils numériques	23
1.4.1. Des modalités de formation qui nécessitent un renouvellement régulier.....	23
1.4.2. La forme de l'hybridation encouragée comme réponse aux besoins	24
2. L'élaboration du plan de formation, des objectifs mal identifiés	24
2.1. L'identification des besoins en formation est peu structurante du processus de conception du plan de formation.....	24
2.1.1. Le manque de fiabilité des données statistiques relatives à la formation ne doit pas être une fatalité	24
2.1.2. Les demandes institutionnelles restent prépondérantes dans la construction des plans de formation	25
2.1.3. Le rôle des inspecteurs et des conseillers pédagogiques est important.....	27
2.1.4. Le rôle des directeurs d'école et des enseignants n'est pas mis en valeur	28

2.2.	La définition du cahier des charges de formation.....	29
2.2.1.	<i>Le cahier des charges de la formation se limite bien souvent à la liste des modules de formation ...</i>	29
2.2.2.	<i>Les descriptifs de formation sont encore peu partagés au niveau départemental et encore moins au niveau académique</i>	29
2.2.3.	<i>L'ESPE est le plus souvent absente du processus</i>	30
2.3.	La finalisation du plan de formation et sa mise en œuvre.....	31
2.3.1.	<i>Des académies mettent en place des lieux d'échange</i>	31
2.3.2.	<i>Le plan de formation est souvent finalisé dans les circonscriptions.....</i>	31
2.3.3.	<i>La formation recouvre tous les possibles en durée et en organisation</i>	31
2.4.	Évaluation et mesure de la performance.....	32
2.4.1.	<i>L'évaluation de la formation est balbutiante.....</i>	32
2.4.2.	<i>La mesure de la performance n'est pas corrélée aux effets potentiels de la formation</i>	35
2.4.3.	<i>Une part importante de non recours à la formation.....</i>	35
3.	La gestion administrative et financière : des contraintes à relativiser	36
3.1.	La faiblesse des moyens de remplacement dédiés à la formation continue	36
3.1.1.	<i>Les données nationales</i>	36
3.1.2.	<i>Les constats en académie.....</i>	37
3.2.	Les autres moyens en personnel mobilisés au profit de la formation.....	39
3.2.1.	<i>Les données nationales éclairées par les constats en académie.....</i>	39
3.2.2.	<i>Des relations entre autorités académiques et ESPE difficiles.....</i>	40
3.3.	Des dépenses de fonctionnement peu lisibles.....	43
3.3.1.	<i>D'une priorité nationale affirmée.....</i>	43
3.3.2.	<i>... à la réalité en académie</i>	45
3.4.	GAIA : les limites de l'outil et leurs conséquences sur le pilotage national	47
3.4.1.	<i>Des limites de l'outil vu de la DGESCO.....</i>	48
3.4.2.	<i>... aux constats en académies.....</i>	49
3.4.3.	<i>... une réalité préoccupante.....</i>	50
3.5.	L'animation pédagogique au secours de la formation.....	50
3.5.1.	<i>À l'initiative des IEN de circonscription</i>	50
3.5.2.	<i>... au pilotage incertain</i>	51
3.5.3.	<i>... ne répondant manifestement ni aux attentes des PE, ni aux attentes institutionnelles</i>	52

3.6.	Un vivier de formateurs insuffisamment géré	53
3.6.1.	<i>Un cloisonnement source de perte de potentiel.....</i>	53
3.6.2.	<i>Les potentialités de l'ESPE (formateurs, recherche) non questionnées.....</i>	54
3.7.	Des points d'analyse relativement convergents sur des organisations alternatives	55
3.7.1.	<i>Points relatifs à des formations hors temps scolaire.....</i>	55
3.7.2.	<i>Points relatifs à l'intérêt de stages en responsabilités en M1.....</i>	55
3.7.3.	<i>Points relatifs à la valorisation de situation professionnelles formatrices.....</i>	56
4.	Un système de pilotage à plusieurs étages, bien souvent étanches entre eux.....	56
4.1.	La direction générale des ressources humaines est absente de la formation continue.....	56
4.1.1.	<i>La direction générale de l'enseignement scolaire pilote l'accompagnement des réformes.....</i>	56
4.1.2.	<i>La direction générale des ressources humaines ne couvre pas le champ du développement professionnel des personnels.....</i>	57
4.2.	La coordination académique des projets de formation départementaux : quelle valeur ajoutée ?.....	57
4.2.1.	<i>Un pilotage largement départementalisé mais soumis à des tendances contradictoires.....</i>	57
4.2.2.	<i>L'éducation prioritaire : un modèle de pilotage difficilement généralisable.....</i>	58
4.2.3.	<i>Une attente forte : un pilotage moins prescriptif tenant compte des besoins exprimés par les professeurs.....</i>	59
	Conclusion	60
	Annexes.....	63

Questions évaluatives du cahier des charges et éléments de diagnostic du rapport

Ce paragraphe reprend l'ensemble des questions évaluatives du cahier des charges soumis au CodEv du 5 décembre 2016 en indiquant, d'une part, les principaux repères du rapport s'y rapportant et, d'autre part, les éléments de diagnostic associés et également présentés dans le rapport.

Thème 1 : la formation continue aujourd'hui en termes d'objectifs et de finalités

Connaissance		Principaux repères
Éléments statistiques quantitatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Que représente la formation continue du premier degré en termes statistiques au niveau national et des académies ? - Quelles sont les disparités inter académiques les plus notables ? - Quels sont les usages des dix-huit heures relevant des ORS et dévolues à la formation continue ? - Quels sont les usages de la plateforme M@gistère (outils de suivi ?) ? - Quelle est la typologie des plans de formations et de leur masse horaire respective dans les PDF ? 	§ 14 § 311 § 312 § 34
Comparaisons internationales (mises à jour)	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les choix majeurs des systèmes de formation continue des enseignants en Europe (analyse de quelques exemples) : particularités, temps spécifiques, obligations, évaluation/mesure de l'efficacité ? 	§ 113
Éléments de diagnostic		
Au regard de l'organisation actuelle de la formation continue, les plans départementaux de formation s'avèrent très dépendants des moyens de remplacement mobilisables au profit de la formation.		
La progression récente du volume de formation au profit des professeurs des écoles résulte, à titre principal, de la progression des saisies dans GAIA des heures d'animation pédagogique.		

Efficacité du pilotage		Principaux repères
Gouvernance et pilotage	<ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle mesure la gouvernance nationale et le pilotage académique de la formation continue des enseignants du premier degré permet-elle une mise en œuvre efficace de cette politique publique ? - Quel rôle pour l'administration centrale ? - Quels modèles de pilotage académique de la FC premier degré ? - Quelle place pour le recueil et l'analyse de besoins dans le pilotage ? - Quel est le rôle effectif des instances consultatives dans l'élaboration des plans de FC ? 	§ 212 § 213 § 214 § 322 § 34
Éléments de diagnostic		
La caractérisation des besoins de formation n'intègre pas l'analyse des besoins directement exprimés par les bénéficiaires de la formation.		
Depuis plusieurs années, la tendance constante à la décroissance voire à la raréfaction de la présence des ESPE en matière de formation continue est constante.		
L'application GAIA n'est pas considérée en département comme apportant une valeur ajoutée en matière de pilotage par rapport aux outils locaux dont disposent les DSDEN.		

Efficience		Principaux repères
Mesure du service rendu	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est l'usage fait par les enseignants du premier degré des opportunités de formation continue qui leur sont ouvertes ? - Quelles informations nous apporte l'analyse des dispositifs d'évaluation existants ? (EGIDE ?) - Quelle est l'effectivité de l'utilisation des dix-huit heures ? - Comment les postes affectés pour le remplacement ont-ils été utilisés ? Leur action est-elle visible en termes de formation ? 	§ 211 § 35
Financement	<ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle mesure les moyens (humains, financiers, techniques) alloués à la formation continue des enseignants du premier degré permettent-ils d'atteindre les objectifs fixés ? - Quels sont les budgets dédiés : formateurs, remplacement des enseignants, coût des dix-huit heures, fonctionnement, M@gistère ? - La diversité territoriale crée-t-elle des contraintes budgétaires particulières ? - Le coût de la participation ESPE à la formation continue est-il évalué ? - En quoi ces moyens sont-ils adaptés aux besoins / à la réalité de la formation telle qu'elle est mise en œuvre aujourd'hui ? 	§ 312 § 3222
Éléments de diagnostic		
La connaissance de la réalité de la formation, au travers des remontées informatiques, est partielle.		
L'administration centrale a décidé d'augmenter les moyens de remplacement des départements.		

Malgré l'augmentation significative des moyens de remplacement dans les départements, la part réellement mobilisée au profit de la formation continue ne permet pas aux plans départementaux de formation de retrouver leur capacité opérationnelle de programmation antérieure.
Les attentes entre les autorités académiques et les représentants des ESPE sont divergentes : le modèle opérateur / employeur est peu mobilisateur pour les ESPE et les universités.
La finalisation des conventionnements entre les universités et les académies s'avère un exercice inabouti pour certaines académies.
L'animation pédagogique en circonscription joue plus le rôle d'un outil de pilotage à disposition des IEN, que celui d'un levier de formation continue.
La mise en œuvre des 18 heures ne réalise pas l'objectif d'un bloc de formation complet et régulier.
Les limites de la formation dispensée au titre des 18 heures se caractérisent par un constat largement partagé : des formations inadaptées aux besoins des professeurs des écoles et peu efficaces au regard des attentes institutionnelles.

Cohérence		Principaux repères
Pertinence des choix	<ul style="list-style-type: none"> - Comment les choix de contenus retenus à l'échelon académique évoluent-ils dans le temps ? Quels sont leurs liens avec la politique éducative ? - Comment les réseaux de formateurs s'organisent-ils ? Sur quelles compétences ? - Quelle est l'adéquation entre le potentiel de formateurs et les choix stratégiques à l'échelon académique et départemental ? 	§ 361
Éléments de diagnostic		
La circulaire n° 2011.042 du 22 mars 2011 relative aux « Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale » préconisant notamment la constitution d'un répertoire académique de l'ensemble des formateurs en académie n'est pas mise en œuvre, malgré un besoin manifeste.		
Le niveau académique est considéré comme le niveau pertinent pour l'identification et l'animation du réseau de formateurs.		

Thème 2 : quelles évolutions pour améliorer la qualité et l'efficacité de la formation ?

Connaissance		Principaux repères
Éléments qualitatifs et quantitatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Comment identifier et formaliser les besoins de formation des usagers ? Comment les prendre en compte dans le processus d'élaboration des plans de formation académiques ? - Quelles modalités de formation seraient acceptables d'un point de vue organisationnel ? - Dans quelle mesure les crédits, alloués et consommés pour la formation des enseignants du primaire, sont-ils adaptés pour assurer une formation continue de qualité ? 	<p>§ 221</p> <p>§ 222</p> <p>§ 321</p> <p>§ 371</p>
Éléments de diagnostic		
L'élaboration du cahier des charges de la formation reste encore un travail centré au niveau départemental.		
Une césure reste persistante entre recherche / formation / et besoin du terrain.		
Conditionner la progression de la formation continue à celle des moyens de remplacement s'avère une option peu réaliste.		
Favoriser l'émergence d'analyses partagées, quant à l'opportunité d'organisations alternatives de la formation continue des professeurs des écoles en charge de classe, conjuguant la programmation de deux à trois demi-journées de formation hors temps scolaire, à des formations sur le temps scolaire.		

Efficacité		Principaux repères
Gouvernance et pilotage	<ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle mesure l'ingénierie de la formation pour le premier degré permet-elle sa mise en œuvre efficace ? Comment l'améliorer le cas échéant ? - Quels outils d'ingénierie sont utilisés ou attendus ? - Quels éléments peut-on tirer des dispositifs de formation continue d'autres ministères (Défense ?), de grandes entreprises publiques ou privées ou encore de la fonction publique territoriale ? - Comment personnaliser les formations ? - Comment assurer une adaptation permanente des contenus des formations aux besoins du système éducatif et comment améliorer les liens avec la recherche, notamment dans le cadre des ESPE ? 	<p>§ 22</p> <p>§ 362</p> <p>§ 421</p>

<p>Potentiel de développement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels leviers pour améliorer la compétence professionnelle, spécifique, puisque polyvalente, des personnels du premier degré dans le cadre réglementaire actuel de la formation continue ? Faut-il à cet égard interroger les modalités de recrutement ? - Dans quelle mesure les modalités et le contenu des formations sont-ils adaptés aux besoins des enseignants du premier degré et aux évolutions de leurs métiers ? Comment améliorer ces aspects ? - Comment penser une formation adaptée à une mise en œuvre efficace du cycle 3 exigeant des temps conjoints inter degrés ? Quelles évolutions réglementaires envisager le cas échéant ? - Comment prendre en compte dans les actions de formation les besoins diagnostiqués par les inspecteurs de circonscription en fonction des territoires, notamment en REP et REP+ ? Comment agir pour que cette exigence de formation continue soit suffisamment partagée par l'ensemble des personnels ? - Comment inscrire la formation dans un parcours de développement professionnel et personnel ? - Comment rendre naturel l'usage du numérique dans les parcours de formation ? - Comment mieux prendre en compte les avancées de la recherche ? - Comment valoriser la formation dans le parcours professionnel et pour l'évolution de carrière en termes de qualification et de diplômation ? - Comment développer les dynamiques collectives au sein des écoles et/ou des circonscriptions ? - Comment assurer une meilleure prise en compte des évolutions liées au numérique dans la formation des enseignants du premier degré ? 	<p>§ 373 § 422</p>
<p>Éléments de diagnostic</p>		
<p>Une évolution est perceptible dans plusieurs académies visant à améliorer la coordination.</p>		
<p>Les potentialités de l'ESPE relatives à la formation et la recherche sont peu questionnées en raison notamment de la faible propension des chercheurs à articuler les apports scientifiques aux enjeux professionnels des enseignants du premier degré.</p>		
<p>L'opposition entre les besoins de formation ressentis et exprimés par les enseignants et les attentes de l'institution visant à permettre à travers la formation, l'appropriation des compétences liées à leur mise en œuvre des réformes, constitue l'élément central de tension.</p>		
<p>Au-delà de la diversité des territoires, le niveau académique, en vertu du principe de subsidiarité, apparait en capacité d'apporter une valeur ajoutée à la gestion très départementalisée de la formation continue dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ingénierie de la formation ; - la constitution et l'animation d'un réseau de formateur ; - la formalisation du partenariat avec l'ESPE. 		
<p>L'éducation prioritaire n'apparait pas comme un modèle de pilotage suffisamment abouti et efficient pour s'imposer comme un modèle préfigurateur généralisable.</p>		

Efficienc		Principaux repères
Évaluation du service rendu	<ul style="list-style-type: none"> - Quels systèmes d'évaluation mettre en place au regard des objectifs attendus ? Du point de vue de l'institution, du point de vue de l'utilisateur. - Comment garantir la qualité des informations ? 	§ 241 § 242
Financement	<ul style="list-style-type: none"> - Comment évaluer le budget nécessaire à assurer les formations utiles à la réalisation des objectifs ? - Les données existent-elles ? Sont-elles accessibles ? 	§ 33
Éléments de diagnostic		
Les thématiques de formation sont reconnues comme satisfaisantes.		
La qualité des formations, en ce sens qu'elles ne participent qu'insuffisamment à l'amélioration de compétences utiles dans la classe, est critiquée.		
Les volumes de formation sont contraints par les capacités de remplacement mobilisables.		
Les dispositifs d'évaluation sont peu développés.		
L'administration centrale n'a pas de visibilité quant à l'utilisation des crédits dédiés à la formation continue du premier degré.		
La sous-utilisation des crédits de la formation continue en académie résulte de la conjugaison de plusieurs facteurs : la réduction des plans de formation n'est qu'une explication très partielle.		
L'abondement des crédits du hors titre 2 des BOP 140 des académies est sans effet sur le volume de formation.		

Cohérence		Principaux repères
Pertinence des choix	<ul style="list-style-type: none"> - Comment s'assurer que l'organisation déconcentrée de la formation continue au niveau des circonscriptions ou des réseaux d'établissements formateurs réponde aux objectifs fixés ? 	§ 23 § 243
Éléments de diagnostic		
Les formations sont majoritairement à public désigné.		
Les formations n'engagent que peu, les personnes ou les équipes, à définir elles-mêmes un projet de formation en lien avec le projet de l'école, par exemple.		
L'offre de formation est jugée globalement insuffisante ce qui conduit mécaniquement à une demande réduite.		

Préconisations

Les préconisations issues des constats portés par ce rapport sont ci-dessous organisées selon quatre rubriques : pilotage, ingénierie de formation, réglementation et gestion.

Pilotage

- Au titre de la GRH :
 - clarifier le rôle respectif de la DGRH et de la DGESCO et l’articulation de leurs politiques respectives dans les domaines suivants :
 - prendre en compte les effets du PPCR dans l’architecture générale de la formation continue ;
 - favoriser des parcours professionnels participant à la formation des personnels et tenir compte des compétences acquises dans le cadre des affectations et des mutations (cf. PPCR) ;
 - définir l’articulation entre l’élaboration des plans de formation et le droit à l’accompagnement collectif et individuel dans sa dimension formative prévu au titre du PPCR ;
 - former l’encadrement à l’utilisation de la formation en tant que levier de la GRH ;
 - repenser la formation des IEN et des conseillers pédagogiques en ajustant leur formation initiale et continue aux besoins évolutifs du système éducatif.
- Au titre des compétences territoriales en académie :
 - définir le niveau le plus adapté de pilotage, en termes de valeur ajoutée, sur la base des principes suivants :
 - au regard du principe de subsidiarité, identifier par académie les domaines pour lesquels le niveau supra départemental est susceptible d’apporter une valeur ajoutée en terme de responsabilités en matière de formation ;
 - investir prioritairement à ce titre les champs identifiés par la mission comme susceptibles d’en relever : la méthodologie de recensement des besoins de formation, l’ingénierie de la formation, le réseau de formateurs (animation et formation du vivier), les relations avec l’ESPE, la méthodologie d’évaluation ;
 - identifier les apports attendus de la part des ESPE en matière d’ingénierie de la formation, d’apport de la recherche, du continuum FI / FC notamment et définir leurs modalités opérationnelles de mise en œuvre ;
 - Concernant le pilotage des dix-huit heures : intégrer, dans un souci de cohérence d’ensemble, les formations de circonscription au sein du PDF piloté par les DSDEN.

Ingénierie de formation

- définir et professionnaliser les réseaux des formateurs académiques ;
- recueillir systématiquement les besoins de formation auprès des professeurs ;
- pour les formations proposées à l'appui d'objectifs pédagogiques explicites, mettre en place des outils d'auto-positionnement et construire les formations en conséquence ;
- privilégier des parcours de formation conçus à partir de l'expérience professionnelle et intégrer, dans tout dispositif de FC, la dynamique des collectifs professionnels à partir des problèmes tels que les professeurs les expriment ;
- avec les universités, identifier les apports scientifiques susceptibles de répondre aux enjeux professionnels des enseignants du premier degré et les rendre opérationnels (lisibilité de l'apport de la recherche à la formation continue) ;
- pour les formations « lourdes », desquelles sont attendus des changements de pratiques professionnelles, mesurer, auprès des enseignants par auto-évaluation et par des évaluations externes, l'évolution des pratiques pédagogiques après 4 à 6 mois dans l'année qui suit les formations concernées ;
- promouvoir les formations en réseaux d'écoles voisines ou d'écoles de contexte comparable ;
- proscrire les formations en fin de journée après la classe.

Réglementation

- instaurer une obligation de formation effective de trois à cinq journées par an avec, dans le cas d'une formation hors ORS, la prise en charge d'une indemnité de formation ;
- adopter un mode de prise en charge forfaitaire et simplifié des frais de déplacement au titre de la formation au profit des professeurs des écoles ;
- rendre certaines formations qualifiantes et/ou certificatives sur les compétences (mémoriser les acquis).

Gestion

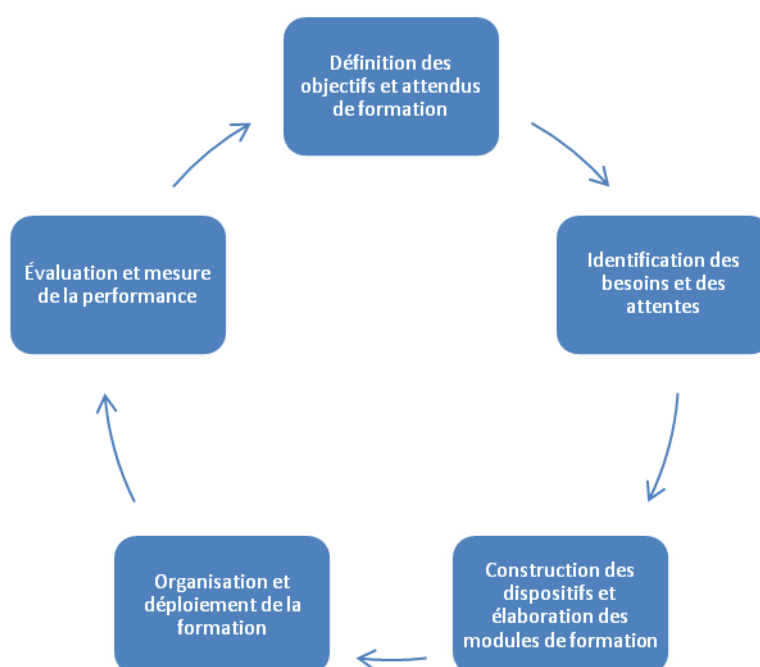
- libérer l'organisation de la formation de la contrainte du remplacement assurée par les brigades de remplacement en mobilisant les étudiants de M1 en stage de responsabilité, en recrutant des contractuels alternant et/ou en programmant les stages hors temps scolaire ;
- chiffrer le coût prévisionnel des PDF pour une meilleure gestion des crédits ;
- rénover les outils de gestion (GAIA) pour en faire des outils de pilotage, d'ingénierie et de gestion (rendre « GAIA » utile à tous les stades de conception et de gestion pour que les données soient fiabilisées) ;
- disposer d'un outil de suivi individuel des parcours de formation tout au long de la carrière.

Introduction

La mise en place d'un plan de formation suit un processus de type annuel intégrant plusieurs phases assez classiques :

- la définition des objectifs et des attendus de formation ;
- l'identification des besoins et des attentes ;
- la construction des dispositifs et l'élaboration des modules de formation ;
- l'organisation et le déploiement de la formation ;
- l'évaluation et la mesure de la performance.

Il convient par ailleurs de retenir une représentation circulaire de ce processus tant chacune des étapes alimente l'étape suivante :



Le premier chapitre traitera de la définition des objectifs et des attendus de la formation au regard du ressenti des acteurs ; le deuxième des étapes d'identification des besoins, de construction du plan de formation et de l'évaluation des formations ; le troisième de l'organisation pratique et des aspects financiers ; le dernier de la question du pilotage.

Pour ses investigations, la mission a rencontré plusieurs acteurs du processus en administration centrale et en académie³, a consulté les statistiques et enquêtes de la DEPP et de la DGESCO⁴, et a

³ Annexe 4 : liste des personnes rencontrées.

⁴ Enquête nationale sur la formation des enseignants, *Données de la formation des personnels enseignants du premier et second degré*, année 2015-2016.

élaboré les questionnements de deux enquêtes mise en œuvre par le SGMAP auprès des inspecteurs de l'éducation nationale en charge du premier degré (IEN)⁵ et des professeurs des écoles (PE)⁶.

1. Une formation continue confrontée aux réalités éducatives

1.1. La formation continue dans les représentations des acteurs du premier degré

Dans le cadre de la présente mission, notamment lors d'auditions d'acteurs locaux et nationaux de la formation continue du premier degré, un discours commun se dégage des propos tenus, sous une forme implicite ou explicite. Il témoigne de la représentation que ces acteurs se font de la formation continue dans le premier degré. Il s'agit principalement d'une somme d'évidences qui, *a priori*, ne réclame pas d'examen.

1.1.1. Une réponse universelle et systématique

La première de ces évidences tient au caractère général et systématique de la formation comme réponse aux nombreuses problématiques qui se posent au système éducatif. La mise en œuvre de mesures nouvelles, les réponses immédiates ou différées à des événements, à des résultats, la mise en place de dispositifs, ne sauraient s'envisager sans une formation. Celle-ci peut prendre plusieurs formes ou s'organiser selon des modalités différentes, mais en tant que principe de fond, la proposition de formation est régulièrement réitérée.

Or, compte tenu de la dispersion thématique de la formation continue du premier degré, de la faiblesse de sa concrétisation pour des raisons qui seront exprimées ci-après, et aussi de sa ritualisation locale – notamment lors des dix-huit heures d'animation pédagogique et actions de formation continue⁷ examinées dans le corps du présent rapport – les réponses s'ajoutent aux réponses sans que des priorités n'apparaissent.

Il faut observer que, à tous les niveaux décisionnels du système éducatif, la formation est la nécessité impérieuse ou tout au moins la solution principale : l'administration centrale mobilisant les cadres du système qui, à leur tour, répercutent aux échelons académiques, départementaux et de circonscription, les principes de l'évolution attendue. Il se trouve que cette dernière vise des sujets divers, touchant au fonctionnement des unités du système éducatif ou aux comportements de ses agents, et n'accorde pas de priorité aux pratiques professionnelles des personnels dans la classe.

Cette conception de la formation, cette absence de hiérarchie dans les objectifs conduisent la plupart des destinataires à ne pas attribuer à cet effort du ministère de l'éducation nationale toute la valeur qu'il conviendrait de lui attribuer ; ni non plus d'indiquer des priorités ou d'éclairer des choix, en mettant en accord les besoins avérés de l'agent public qu'est l'enseignant du premier degré et les besoins de l'institution. Une forme de massification est de règle, même à l'échelle d'une circonscription ou d'un département. La mission a pu observer par exemple une formation au « climat scolaire » destinée à tous les professeurs des écoles d'un département sur une injonction de

⁵ Annexe 6 : enquête auprès des inspecteurs de l'éducation nationale.

⁶ Annexe 7 : enquête auprès des professeurs des écoles.

⁷ Dans la suite du rapport le terme « les dix-huit heures » fera référence à cette obligation réglementaire de service.

la hiérarchie, sans que le besoin en soit avéré partout. Ce caractère pour le moins conjoncturel peut également tenir à la décision locale d'un inspecteur de l'éducation nationale parce qu'il ressent un intérêt pour « tel sujet à tel moment ». Les catalogues que constituent les programmes d'animation pédagogique de circonscription ou les programmes de formation sont emplis de ces réponses ou de ces tentatives de réponses.

La formation continue se trouve donc en partie affectée de ce syndrome qu'est le systématisme, dont découlent l'absence de priorités, et partant, l'absence de durée et de persévérance dans les choix.

À vouloir accompagner des besoins réels ou supposés par « de la formation », on constate que les acteurs locaux, que sont les enseignants du premier degré, ne se sentent plus suffisamment concernés.

Au fond, tout se passe comme si la formation continue, ritualisée à partir de pratiques d'élaboration et de diffusion relevant d'automatismes annualisés, tournait pour elle-même en tant que composante du système éducatif, d'autant plus que son incidence sur les progrès des élèves n'est pas évaluée. Certes, chacun croit, et parfois à juste titre, qu'elle vise à « améliorer les pratiques » pour « mieux faire réussir les élèves », qu'elle est « utile » voire « indispensable ». Mais le peu de prise des utilisateurs de formation continue sur les contenus de celle-ci, sur leurs possibilités de choix de formation, ne les conduit pas à avoir une idée claire de son statut à l'intérieur de l'institution éducation nationale.

1.1.2. La formation continue : une volonté individuelle ? un dû ? un moyen ?

Presque paradoxalement, le souhait légitime des enseignants du premier degré, de leur encadrement et de leurs représentants, de « *plus de formation* », d'une « *meilleure formation* », globalement d'une formation mieux adaptée aux besoins professionnels, se trouve confronté à un cadrage réglementaire ne prenant que partiellement en compte les évolutions récentes du métier de professeur des écoles et du système éducatif.

En effet, le cadre actuel de la formation continue dans le premier degré se fonde sur une diversité de textes législatifs et réglementaires qui peuvent se classer selon trois catégories : des textes relatifs à la fonction publique de l'État, des textes relatifs au métier de professeur en général et plus particulièrement de professeur des écoles, des textes organisant fonctionnellement la formation continue des personnels enseignants.

Des textes relatifs à la fonction publique de l'État, notamment la loi n° 2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique, ainsi que le décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007 portant formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État, il ressort *un droit à formation* et la définition des finalités de cette formation en termes d'adaptation, de développement de compétences, de promotion, de validation des acquis et de projet personnel. Ils définissent ainsi en parallèle un droit individuel à la formation (DIF).

Des textes relatifs aux professeurs, il faut placer au premier rang l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, dont la compétence 14 requiert de « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » en faisant en sorte de « *compléter et actualiser ses connaissances*

scientifiques, didactiques et pédagogiques » ; de « *se tenir informé* » des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ; de « *réfléchir sur sa pratique* » – seul et entre pairs – et « *réinvestir les résultats de sa réflexion* » dans l'action ; « *d'identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles* ». Le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 modifié, relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré, a créé les dix-huit heures d'animation et de formation pédagogiques pour les professeurs des écoles.

Enfin, des textes organisent plus fonctionnellement la formation continue, tels que la circulaire n° 2011-042 du 22 mars 2011 portant les « *orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale* » à destination des acteurs locaux et fixant « *dix axes majeurs qui doivent inspirer le renouveau de la politique de formation continue des enseignants, tant au niveau national qu'au plan académique* :

- *affirmer la continuité entre formation initiale et formation continue ;*
- *adosser les plans de formation au référentiel de compétences professionnelles ;*
- *placer la formation continue au cœur de la politique de gestion des ressources humaines ;*
- *clarifier les priorités de l'offre de formation ;*
- *adapter l'offre aux besoins de formation ;*
- *enrichir le vivier des formateurs ;*
- *faire de l'établissement et de la circonscription les lieux privilégiés de la formation des enseignants ;*
- *développer la formation à distance et mutualiser les ressources ;*
- *évaluer l'efficience de la formation ;*
- *resserrer le dialogue entre l'administration centrale et les académies. »*

Ces principes sont déclinés de façon précise dans ce texte dont on observera qu'il apparaît comme seul de son ampleur par la diversité des questions qu'il aborde.

Il est complété par la circulaire n° 2016-115 du 19 août 2016 qui organise les modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles qui, depuis 2013, se décline pour neuf heures sur les dix-huit prévues par les obligations réglementaires de service des professeurs des écoles. La conception des contenus et le déploiement du dispositif M@gistère en académie y sont décrits.

Enfin, une circulaire annuelle fixe les priorités du plan national de formation (PNF) en direction des cadres pédagogiques et administratifs. Pour la présente année scolaire, il s'agit de la circulaire n° 2016-052 du 25 mars 2016 qui, pour l'essentiel, liste des priorités nationales en matière de contenus de formation et présente la programmation des actions du PNF.

De l'ensemble de ces textes, il ressort plusieurs niveaux d'initiative et de décision qui positionnent la formation continue d'abord comme un dû aux professeurs des écoles : le cadre des dix-huit heures

d'animation pédagogique et de formation continue pilotées principalement à l'échelon local (département parfois et circonscription le plus souvent) impose la délivrance d'une offre annuelle qui, comme on le lira ci-après, n'est pas vraiment satisfaisante pour les utilisateurs car ne correspondant pas à leurs besoins professionnels. L'essoufflement des équipes de circonscription (inspecteurs et conseillers pédagogiques), la faiblesse des réseaux de formateurs constitués et l'absence de recensement des besoins constituent les remarques les plus fréquentes à propos de ce cadre. De cela, il ressort un sentiment de tâches effectuées d'un côté, et de l'autre, un sentiment d'inabouti, voire d'inutile.

Les attentes du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en matière de prise en charge par les enseignants du premier degré, eux-mêmes, de leurs besoins en formation, de l'actualisation de leurs connaissances et de leurs compétences, de l'intégration de ces mises à jour dans leur action pédagogique sont-elles évaluables ?

Il ne fait pas de doute que l'effort d'auto-formation et de recours aux ressources disponibles de la part des professeurs d'école est réel, en vue de mieux enseigner. Mais que dire de la façon dont ils sont sollicités et guidés pour accéder à une méthodologie de l'autoformation, pour exprimer leurs besoins de formation, à la fois individuels et collectifs (à l'échelle d'une école ou d'un groupe d'écoles par exemple) ?

L'exemple des dispositifs « *plus de maîtres que de classes* » est révélateur, en ce qu'il requiert à la fois une responsabilité des maîtres et de leur encadrement pédagogique en matière de formation. Ces dispositifs ont montré que travailler avec un maître supplémentaire est plus complexe que de travailler seul dans sa classe. Ils ont également mis en évidence que lorsqu'une équipe pédagogique d'école est concernée, sur un cycle au moins, par ce dispositif, elle doit harmoniser ses objectifs et ses pratiques pédagogiques. Or, l'offre de formation n'a principalement porté que sur le premier point : des modèles de co-intervention ou de co-enseignement. Un modèle descendant de formation s'est imposé, relayé même par des prestataires extérieurs à l'encadrement académique. L'examen attentif des bilans intermédiaires de ces dispositifs a fait apparaître un besoin de retour vers les fondamentaux en matière d'apprentissage et de réussite des élèves dans les principaux domaines d'enseignement.

Il en est de ce dispositif comme d'autres mesures découlant de la loi de refondation du 13 juillet 2013. Ce n'est pas par l'analyse locale des besoins de formation, en fonction du point d'avancement des équipes et en fonction de leur expression propre (même régulée), que sont proposées ces formations pourtant locales, mais en fonction de modèles préétablis, ailleurs. Aucune méthodologie n'est à l'œuvre pour accompagner l'expression des besoins, nous y reviendrons ci-après.

1.1.3. Les finalités : pratiques professionnelles et développement professionnel

En 2005, la Commission européenne a organisé une conférence destinée à définir des principes communs en matière de compétence et de qualification des enseignants. Un document a été adopté à l'issue de cette conférence : *Principes communs européens pour la formation des compétences et la qualification des enseignants*⁸.

⁸ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Parmi les principes européens communs régissant la profession enseignante, on s'attachera aux suivants :

- une profession orientée vers les standards de qualité dans le domaine de la formation initiale à travers les institutions d'enseignement supérieur ;
- une profession située dans le contexte européen du développement professionnel continu, de l'apprentissage et de la formation permanente tout au long de la vie ;
- une profession orientée vers la mobilité autant dans le domaine de la formation initiale que celui de la formation continue ;
- une profession fondée sur un partenariat des relations de l'école avec des structures externes (industrie, agents économiques, fournisseurs de formation continue).

En ce qui concerne leurs compétences-clés, elles sont formulées de la manière suivante : les enseignants doivent être à même de :

- travailler avec les autres ;
- travailler avec le savoir, la technologie et l'information ;
- travailler dans la société et avec la société.

C'est pourquoi, le travail des enseignants dans ces domaines devrait être inclus dans un continuum de formation tout au long de la vie, qui comprend la formation initiale d'enseignant, l'accompagnement à la prise de fonction et enfin la formation continue, car il est impossible de posséder toutes les compétences requises à la fin de la formation initiale.

En conclusion, ce document adresse les recommandations suivantes en matière de politique éducative auprès des instances de décision des ministères de l'éducation. Parmi celles-ci, on notera les items suivants : « *la valorisation de l'implication des enseignants dans des projets de recherche et d'application pour la pratique d'enseignement* », « *l'appui au partenariat entre les institutions qui concourent au développement professionnel des enseignants, dans le but du soutien des programmes de formation théorique de qualité et de formation pratique efficaces ainsi que la constitution de réseaux d'innovation au niveau local et régional* », « *la mise en œuvre de programmes de développement professionnel et de formation continue afin d'ajouter aux activités formelles et informelles des stratégies complémentaires, cohérentes et adéquates, concourant à la formation tout au long de la vie* ». Enfin, cet objectif qui ouvre le développement professionnel vers des horizons plus larges que l'enseignement *stricto sensu* : « *les projets de mobilité pour les enseignants doivent être promus et facilités car ils représentent une partie composante des programmes de développement professionnel continue et initiale* ».

À titre d'exemples, nous proposons d'observer ci-après trois stratégies de formation continue en Europe qui, en grande partie, convergent vers le développement professionnel continu et s'attachent à rendre les enseignants acteurs de ce développement⁹.

⁹ Cf. la synthèse documentaire de Bernadette Plumelle et Marion Labert *La formation initiale et continue des enseignants, Allemagne, Angleterre, Finlande*, CRID du CIEP, juillet 2012.

- En Finlande, l'État favorise les initiatives individuelles d'amélioration des compétences

Les formations à destination des enseignants doivent favoriser la mise en œuvre sur le terrain des objectifs définis par le Parlement et par les décisions du gouvernement. L'État est principalement responsable de la formation continue lorsqu'il s'agit de formations importantes pour les priorités de la politique éducative. Il en assure le financement. Il n'existe d'ailleurs pas de législation spécifique sur la formation continue du monde enseignant. Le droit commun s'applique (obligation de un à cinq jours par an).

La formation continue des enseignants est organisée par différents types de centres de formation, y compris privés. On notera qu'un organisme de préparation et de régulation de la formation (*advisory board for professional development of education personnel*) dépendant du ministère de l'éducation, a été créé en faveur du développement de la formation. Son rôle est d'anticiper les changements en matière de besoins de formation.

On a voulu donner une plus grande responsabilité aux enseignants pour développer leurs compétences professionnelles et on prête de plus en plus d'attention aux formations suivies à l'initiative de l'enseignant, par le biais d'un programme national qui se concentre sur le développement personnel, les communautés de travail et l'échange de bonnes pratiques.

Il faut noter que, pour que son évolution soit suivie au niveau national, la formation a été incluse dans la collecte nationale de données sur les enseignants, régulièrement organisée. La collecte la plus récente des données a été réalisée en 2010. Par ailleurs, une évaluation de la formation continue du personnel dans le secteur de l'éducation a été effectuée en 2014.

- En Allemagne, une diversité des offres de formations en fonction des échelons territoriaux et une reconnaissance de l'engagement dans la formation sont constatées

Les objectifs de la formation continue des enseignants ont été fixés par la plupart des Länder selon leurs lois et règlements ou dans leur législation scolaire. L'obligation pour les enseignants de suivre des formations est expressément prévue dans tous les Länder. Il revient aux employeurs, (généralement les ministères de l'éducation et des affaires culturelles), de veiller à ce qu'il existe une offre de formation adaptée.

La formation continue des enseignants se décline cependant à trois niveaux : au niveau central, par l'État qui gère les instituts de formation continue ; au niveau régional, il existe également des instituts de formation continue des enseignants et des offices scolaires ; enfin au niveau local, par des offices scolaires relevant des autorités les plus proches de l'établissement. La formation continue des enseignants peut avoir lieu dans l'établissement d'enseignement qui peut organiser la formation de manière indépendante ou bénéficier de l'aide du Land.

La Commission sur la formation des enseignants (*Gemischte Kommission Lehrerbildung*) a formulé plusieurs principes généraux applicables dans tous les Länder : la formation continue ne doit pas se faire au détriment du temps d'enseignement des élèves ; la participation à des actions de formation continue ne relève pas d'une décision individuelle mais représente une contribution au développement de chaque établissement et au développement du personnel enseignant au sein de chaque établissement. L'intégration de la formation continue dans des problématiques locales est ainsi consacrée.

La participation à la formation continue n'a d'impact ni sur l'évaluation ni sur le salaire de l'enseignant. Cependant, elle peut avoir un effet indirect dans la mesure où une participation régulière à la formation continue est considérée favorablement pour les demandes de postes de niveau supérieur (tels que chef d'établissement).

- En Angleterre, priorité est donnée au développement professionnel continu, au service des personnels et des établissements

En Angleterre, la formation continue s'intègre dans la notion de développement professionnel continu (DPC)¹⁰, qui consiste en une activité réflexive conçue pour améliorer les compétences professionnelles et la compréhension du métier. Le DPC prend en charge la diversité des besoins individuels et permet à l'enseignant de parfaire sa pratique. Ce terme se définit par une large palette d'activités de développement à la fois formelles et informelles, fournies par différents acteurs de la formation.

La responsabilité du DPC est partagée par le ministère de l'éducation, des instances de pilotage du système éducatif et les enseignants eux-mêmes. Chaque établissement détermine ses besoins de formation, au sein du DPC, en fonction de son plan de développement. Le financement du DPC incombe aux établissements. Mais la définition des priorités relève des organismes responsables.

Tout au long de leur carrière, les enseignants ont le devoir professionnel de revoir leurs méthodes d'enseignement et leurs programmes de travail et de participer à la formation continue ou aux activités de DPC. Il n'y a pas de minimum prévu sur le temps à consacrer à la formation continue. Toutefois, les conditions réglementaires de service engagent les enseignants à se rendre disponibles pendant cinq jours durant lesquels l'école n'est pas ouverte aux élèves. Le DPC vise à favoriser la satisfaction au travail des enseignants et leur progression professionnelle. Un régime de développement professionnel de troisième cycle universitaire et un régime de bourses pour le développement professionnel allouent des subventions aux enseignants pour réduire les coûts engagés (activités de formation de niveau master). Ce troisième cycle universitaire est axé sur quatre domaines prioritaires : les mathématiques, l'anglais, les sciences et les besoins éducatifs particuliers.

En France, ce sont les compétences professionnelles qui sont au cœur des actions de formation continue proposées dans le premier degré.

Le rapport *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie* paru en novembre 2016 s'est penché sur une conception de la formation continue intégrant le développement professionnel. Il souligne que « *les enseignants doivent prendre en charge aux côtés de l'institution leurs propres apprentissages tout au long de leur vie professionnelle* »¹¹. Il souligne aussi que les compétences à développer « *portent surtout sur le caractère réflexif du travail des praticiens et sur une formation reposant sur un perfectionnement professionnel continu* ». Pour appuyer ce point de vue, le rapport cite une définition du développement professionnel du professeur Isabelle Nizet de l'université de Sherbrooke :

¹⁰ *Continuing professional development.*

¹¹ Daniel Filâtre, *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*, rapport sur la formation continue, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et des personnels d'éducation, p. 10.

« un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise ».

Cette approche entraîne à considérer, selon le rapport, que dans le cadre de la formation continue tout au long de la vie la recherche est le complément de formation, qui permet à l'enseignant de « porter un regard réflexif continu sur ses pratiques ».

De là, découle une conception qui reprend pour l'essentiel les principes communs européens pour la formation des compétences et la qualification des enseignants décrits ci-dessus. Mais la question du développement professionnel ouvrant la voie à la mobilité professionnelle demeure en dehors du débat. Issues de la formation initiale et de la formation continue, les compétences professionnelles sont considérées principalement sous l'angle du perfectionnement pédagogique.

1.2. L'évolution du métier de professeur des écoles comme exigence objective

1.2.1. Une formation initiale désormais considérée comme une base et non une fin

Aujourd'hui, pour l'ensemble des acteurs rencontrés par la mission, il ne fait aucun doute que la formation initiale ne saurait former un professeur des écoles opérationnel au lendemain de sa sortie de l'ESPE.

En effet, les attendus du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation définies par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013, déjà évoqué ci-dessus, ont été renouvelés et élargis par rapport au référentiel de 2010, pour répondre à ce qui apparaît comme la définition du professeur du XXI^{ème} siècle.

Le référentiel se donne pour objectif, entre autres, d'identifier les compétences professionnelles tout en précisant que :

« celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue ».

Le poids du référentiel induit des volumes de formation déjà très importants mais encore insuffisants aux yeux des représentants des ESPE entendus par la mission, compte tenu de la particularité des parcours et des tâches complémentaires qui sont dévolues aux étudiants. La polyvalence du PE, qui pourrait constituer un point d'appui de la formation initiale paraît, même, compliquer le processus de formation initiale.

Il est donc quasiment entré dans les esprits que c'est jusqu'à sa troisième année de néo-titulaire que le PE doit bénéficier d'un accompagnement et/ou d'une formation continue ; cette donnée étant acquise, elle n'interroge personne. Elle est une évidence pour les formateurs de la formation initiale, et, pour l'employeur qu'est le recteur, elle a tendance à le devenir. Elle nécessite donc des mesures spécifiques pour un temps donné variable selon les académies, mais d'ores et déjà les trois années suivant la titularisation sont envisagées (T1, T2, T3),

Dans l'esprit de certains acteurs, cette évolution pourrait conduire à ce que les dix-huit heures réglementaires d'animation pédagogique et de formation continue fassent l'objet, avec l'accord des autorités académiques, d'une prise en charge totale ou partielle par l'ESPE, en vue d'alléger la maquette de formation initiale, et de la redéployer dans le temps. À ce titre, dans certaines académies et à l'initiative des recteurs, des compléments de formation sont déjà donnés aux PE débutants T1 et T2. Il peut s'agir, par exemple, de former aux « modalités d'apprentissage », ou encore aux « gestes professionnels », ce qui, a priori, devrait figurer dans les bases de la formation initiale.

Au-delà de la question des ressources humaines mobilisables, l'architecture générale de la relation formation initiale / formation continue apparaît donc affectée par cet état de fait. Le glissement effectif ou partiel de la formation initiale sur des temps habituellement dévolus à la formation continue influe sur l'organisation de la formation initiale et ses contraintes. Pour les responsables de la formation dans les académies, ceci conduit à réviser non seulement l'organisation, mais aussi la conception même de la formation de professeur des écoles.

1.2.2. Le continuum de formation, un principe en structuration permanente ?

Les années 1970 ont vu s'ouvrir, à la suite de la loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue, une période de définition de celle-ci dans une logique d'adaptation aux évolutions techniques et aux conditions de travail mais, également, comme contribution au développement personnel et à la promotion sociale pour l'ensemble des salariés.

Le droit à la formation permanente pour les agents de l'État a été ensuite établi par la loi du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Le décret du 14 juin 1985 précise que cette formation continue comporte trois types d'action : les formations à l'initiative de l'administration, les formations de préparation aux examens et concours ainsi que les formations choisies par les agents publics en vue de leur formation personnelle.

Progressivement, les agents de l'État ont bénéficié de nouveaux droits relevant de la formation continue : congés de restructuration, congés de formation - mobilité, bilan professionnel.

L'accord-cadre de 2006 a consacré les objectifs du décret de 1985, en termes d'amélioration de l'exercice des fonctions des agents publics, de contribution à leur développement professionnel et à leur mobilité, ainsi qu'à « *la réalisation de leurs aspirations personnelles* », tout en créant les conditions d'une égalité effective entre hommes et femmes pour l'accès aux différents grades et emplois.

Enfin, la loi du 2 février 2007, dite loi de modernisation de la fonction publique, a ouvert, par ses décrets d'application, un nouveau champ pour la formation conçue comme « *mécanisme d'adaptation aux métiers et aux postes de travail* » : il s'agit de répondre à la fois aux besoins du service public et des usagers, mais aussi et toujours, aux projets ou aux besoins personnels des agents. Les bilans de compétence, les dispositifs de validation des acquis de l'expérience ou la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle dans les concours internes participent dès lors de ce processus de valorisation personnelle.

On perçoit à travers ce cheminement que l'évolution a été constante vers une formation continue répondant à plusieurs questions en simultanément : le perfectionnement professionnel, l'adaptation aux

nouveaux outils de travail, l'adaptation à l'emploi en début de carrière ou non, et le développement personnel.

S'agissant des professeurs des écoles, de nouvelles propositions se font jour à l'heure actuelle, dans l'esprit de ce qui était posé dans la circulaire n° 2011-042 du 22 mars 2011, autour de l'adossement de la formation continue à la formation initiale. Il s'agit du continuum de la formation tout au long de la vie¹². Le parcours professionnel de l'enseignant s'inscrit dans un déroulement qui va de la préparation au concours de recrutement - période de préprofessionnalisation - à la formation tout au long de sa carrière de titulaire.

1.2.3. De nouvelles questions autour du PPCR : accompagnement et inspection

L'inspection dans le premier degré est historiquement vouée au contrôle de la conformité aux instructions et plus récemment à l'évaluation de la qualité de l'enseignement dans les classes. C'est un temps de conseil autant que d'évaluation des enseignants. Mais, c'est aussi un temps qui doit permettre de faire le point sur les besoins en formation des professeurs des écoles. La plupart des questionnaires préalables à l'inspection utilisés par les inspecteurs de l'éducation nationale en attestent. C'est sur cette base que les corps d'inspection du premier degré ont à définir les priorités (ou les grandes lignes) de leur programme annuel d'animation et de formation, en dehors des commandes institutionnelles explicites aux différents niveaux de la hiérarchie.

Le protocole « *Parcours professionnels, carrières et rémunérations* » (PPCR)¹³¹⁴, au-delà des nouvelles modalités de déroulement indiciaire des carrières, modifie sensiblement les modalités d'inspection et d'évaluation des enseignants au cours de trois « *rendez-vous de carrière* », fondés sur des documents de référence uniformes sur tout le territoire. Une grille destinée à être complétée par l'inspecteur est issue directement du référentiel de compétences des professeurs après un entretien. Un compte rendu portant mention du niveau (quatre niveaux envisagés) atteint pour chaque compétence est adressé à l'enseignant.

Il est créé en même temps un dispositif d'accompagnement des enseignants, soit à titre individuel, soit à titre collectif. Il pourra être déclenché soit à la demande des inspecteurs, soit à celle des agents.

Ses objectifs sont de permettre une amélioration des pratiques professionnelles, de dresser un état des besoins en formation continue et de favoriser la mobilité professionnelle. Cet accompagnement sera assuré par les équipes de circonscription et les formateurs désignés à cet effet. Les débuts de carrières seront privilégiés.

On peut lire dans les mesures du protocole une contribution à l'analyse des besoins. On peut y lire de façon encore plus nette un nouveau champ de la formation continue sous le vocable « *accompagnement* », terme quelque peu passe-partout jusqu'à présent et qui mérite d'être mieux

¹² Ce modèle d'organisation est largement développé dans le rapport de Daniel Filâtre, déjà cité, p. 13 et suivantes.

¹³ Décret n° 2017-786 du 5 mai 2017 modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'éducation nationale.

¹⁴ Décret n° 2017-787 du 5 mai 2017 relatif aux nouvelles modalités d'accompagnement, d'appréciation de la valeur professionnelle et d'avancement des personnels enseignants exerçant dans un établissement d'enseignement privé sous contrat.

défini. L'on pose ainsi une modalité complémentaire aux précédentes, relevant de la responsabilité individuelle ou d'équipe des enseignants – mais relevant aussi de celle de l'inspecteur –, répondant à la demande, qui devra s'organiser dans le temps, étant peu ancrée dans la culture professionnelle du premier degré.

Tout ceci pourrait conduire, très progressivement il est vrai, à considérer la formation continue comme une composante intégrée au métier de PE, si les réponses étaient calibrées au niveau des attentes des enseignants. Les étapes sous-jacentes au PPCR pourraient, à terme, préfigurer, par exemple, les phases explicites d'un parcours de formation individuelle. .

1.3. La confrontation aux attentes des politiques éducatives

1.3.1. La mise en œuvre des réformes : questions de durées, déploiements et effets

Le rythme des réformes a généré une mobilisation soutenue des responsables de la formation continue depuis des années. Les volumes de formation délivrés pour accompagner les mesures prises ont été conséquents. La culture de la circulaire déclinée à tous les niveaux de l'institution ne paraît plus suffisante : il faut accompagner, c'est à dire faire connaître, expliquer, convaincre, pour s'assurer ensuite que les mises en œuvre sont bien réelles. Mais il n'échappe pas que, dans le cadre d'une réforme de grande ampleur comprenant de nombreuses mesures simultanées, telles que celles figurant dans la loi de refondation du 8 juillet 2013, l'accompagnement et la formation sont de qualité inégale, selon les départements et les circonscriptions.

Aucun plan de formation départemental ou académique n'est, conçu en prenant en compte des organisations de déploiement progressif des mesures les plus importantes car la conduite du changement est peu pratiquée dans le système éducatif. Les exemples abondent car le temps des politiques éducatives s'est raccourci et médiatisé : le rythme des réformes est peu compatible avec les actions de longue durée. La formation est soit inopérante (face aux résistances), soit décalée dans le temps et donc relativement moins efficace. Par contrecoup, les effets des mesures prises n'apparaissent pas dans les délais escomptés. L'organisation de la formation en académie a pourtant fait preuve d'une réactivité certaine devant les commandes institutionnelles récentes. Cependant elle ne s'est pas révélée en situation de répondre aux chantiers en cours. Un système de commandes qui n'anticipe pas suffisamment la durée nécessaire au déploiement des décisions se trouve ensuite confronté à la difficulté d'en mesurer les effets.

1.3.2. Évaluations nationales et internationales : de la prise de conscience aux modalités de la formation continue

Les constats qui ressortent des évaluations nationales et internationales sont largement médiatisés auprès du grand public et donc des enseignants. Lorsqu'il s'agit de résultats obtenus par des élèves français dans des domaines disciplinaires, on sait qu'il est indispensable de répondre aux critiques répandues sans nuance. Il demeure que ces résultats interpellent les enseignants du premier degré dans des domaines d'enseignement qui restent prioritaires aux yeux des familles et du système éducatif : l'orthographe et les mathématiques.

Un exemple de réponse à ce type de difficulté apparaît particulièrement significatif.

Les mauvais résultats obtenus par les élèves français de CM2 à l'évaluation internationale TIMMS¹⁵ ont généré la conception d'un plan de formation en mathématiques des professeurs des écoles à la rentrée 2017. Outre ces résultats, un questionnaire à destination des professeurs a fait apparaître qu'en nombre supérieur à leurs voisins européens, ils ne se sentent « *pas à l'aise pour améliorer la compréhension des élèves en mathématiques* » et que, d'autre part, ils sont moins nombreux à avoir suivi une formation en mathématiques (47 % contre 68 %).

Ce plan, inscrit dans « *la revitalisation de la formation du premier degré* »¹⁶ est destiné aux professeurs des classes de CM1 et CM2 ; il est envisagé une suite pour les cycles 1 et 2. Il s'inscrit dans le cadre des dix-huit heures d'animation pédagogique, mais ne se substitue pas aux actions de cycle 3 déjà prévues : « *Un premier volet s'adresse aux professeurs en charge des classes de CM1 et CM2. Il est organisé selon une logique d'action-formation combinant des temps de regroupement et des temps in situ au sein de la classe et de l'école* ». Il s'appuie sur des moyens numériques. Les corps d'inspection du premier degré chargés de la mission mathématiques seront mobilisés pour former leurs collègues lors d'une journée académique, à l'instar des IEN missionnés sur les autres disciplines dans le cadre de webdiffusions depuis l'ESENER.

Le plan proposé relève donc d'un modèle de formation évolutif dans le cadre de la circulaire de rentrée 2017 et dont l'efficacité d'impact devra être étudiée.

1.3.3. La question du contexte d'exercice : les zones rurales, l'éducation prioritaire

La formation continue a depuis longtemps intégré la dimension « *contexte d'exercice* » soit dans son organisation, soit dans ses contenus.

En zone rurale, il était déjà observé que des modalités de travail / formation en commun étaient recherchées pour prendre en compte la faiblesse des relais et la dispersion des écoles :

« par exemple, un travail en réseau des plus petites écoles est promu, notamment par le biais de la concertation et de l'animation pédagogique. Les enseignants de même niveau sur un secteur sont encouragés à se réunir ensemble plutôt que dans le cadre d'écoles ou de regroupements trop limités en nombre. C'est d'ailleurs, en dehors de l'éducation prioritaire, la seule formule que l'on puisse qualifier de pilotage horizontal, de réseau, au sein des circonscriptions [...] »¹⁷,

Cette expérience intéressante n'a fait l'objet d'aucune modélisation.

Dans l'éducation prioritaire, les dispositions prises en faveur des REP +, notamment en termes de décharges horaires (18 demi-journées), ont été accompagnées de moyens budgétaires pour mettre en œuvre une formation continue spécifique, à l'initiative des pilotes locaux des REP+.

Des questions nouvelles en ont émergé : d'une part, le besoin de renforcer les réseaux de formateurs (les équipes de circonscription ne faisant plus face), et de les gérer de façon cohérente par un pilote

¹⁵ Cf. note d'information de la DEPP n° 33, novembre 2016. TIMMS : *Trends in international mathematics and science study*, enquête organisée par l'*International association for the evaluation of educational achievement* (IEA).

¹⁶ Cf. circulaire de rentrée 2017, Bulletin officiel du 9 mars 2017.

¹⁷ Rapport IGEN - IGAENR n° 2015-025, *Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré*, juin 2015.

identifié, d'autre part, une inscription des actions REP+ dans les cahiers des charges et les plans académiques, sans que des initiatives départementales ne viennent les contrarier.

Une aide s'impose cependant afin de permettre aux réseaux, à partir d'un besoin identifié, de repérer les compétences à mobiliser et de définir le contenu des formations susceptibles d'y répondre.

Dans les plans observés, les demandes sont variables, mais conservent un équilibre entre mise en œuvre des contenus d'enseignement, évaluation et différenciation pédagogique. Les formations descendantes ne paraissent pas initiatrices de transformation des pratiques (le modèle des animations pédagogiques est par nature descendant et donc peu adapté). En revanche, les formations hybrides « *formation-accompagnement* » sont reconnues comme plus efficaces.

1.3.4. Quelle incidence de la recherche en éducation sur la formation continue ?

Le rapport annexé à la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 situe la place de la recherche en éducation très directement dans le champ de la formation continue :

« La formation est un continuum qui se déroulera en plusieurs temps : la formation initiale, avec une préprofessionnalisation, qui débute en licence et qui se conclut avec l'acquisition d'un master professionnel ; la formation continue enfin, qui est indispensable pour permettre aux enseignants de rester au contact de la recherche, des avancées dans leur discipline ainsi que des évolutions qui traversent les métiers de l'éducation et la société ».

Il est donc possible de considérer que c'est en termes de mise à jour des compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques et au-delà – on pense à la place du numérique – que la recherche en éducation peut être « adossée » à la formation continue. Sans que cela soit expressément précisé, les ESPE ont une vocation naturelle à être les lieux privilégiés, sans être exclusifs, de la recherche à destination de la formation continue et à être les porteurs de cette dernière auprès des professeurs.

Le réseau national des ESPE a publié en décembre 2016 un dossier intitulé « *les recherches en éducation et leur articulation avec la formation et le terrain* »¹⁸ accompagné de recommandations et de propositions. Il s'agit d'abord d'un recensement de projets de structuration locale de recherche en éducation impliquant, ou non, une ESPE, ainsi que des exemples de contrats de recherche impliquant déjà une ESPE.

Les apports de la recherche paraissent prioritairement destinés, dans l'esprit des responsables d'ESPE, à alimenter la formation initiale (les masters MEEF) et éventuellement les compléments de formation qui pourraient être délivrés aux titulaires de première et deuxième année (T1, T2).

D'autres instances existent tels que les Instituts Carnot pour l'éducation (ICE) créés en 2016 en tant que « *structures d'échange, de dialogue et de construction de projets communs entre monde scolaire et monde de la recherche, au service des élèves, autour des pratiques pédagogiques, et partant des interrogations des équipes au sein des établissements* ». Ces instituts, après un appel à manifestation d'intérêt, retiennent des projets issus du terrain. Ils les accompagnent par l'appui de laboratoires ou

¹⁸ Dossier n° 1 du réseau national des ESPE, *Les recherches en éducation et leur articulation avec la formation et le terrain* suivi des recommandations et propositions du conseil d'orientation stratégique, décembre 2016.

de chercheurs, pour rendre les pratiques pédagogiques plus efficaces dans une relation régulière des enseignants avec les équipes de chercheurs, qui peuvent, pour leur part, faire partager leurs recherches, mais aussi valider leurs conclusions dans les classes. La constitution d'un réseau national des instituts Carnot est accompagnée d'équipes de « passeurs » issus du système éducatif et de la recherche pour faciliter la construction, le suivi et l'évolution des projets dans les ICE. Un nombre relativement important de projets concerne le premier degré dans les premiers instituts mis en place.

Il faut observer que dans ce processus, du point de vue de leurs initiateurs, c'est une démarche « *bottom up* » qui est privilégiée. Elle rompt en effet avec des pratiques d'utilisation des classes par les chercheurs à des fins de recherche pour s'orienter vers une relation plus directe entre enseignants et chercheurs.

Mais cette démarche est trop récente pour qu'on puisse actuellement en mesurer les effets. Elle n'a été citée qu'occasionnellement dans les échanges de la mission avec ses interlocuteurs. L'existence d'une structure parallèle aux ESPE, et sans liens avérés avec elles, peut également interroger.

Il demeure, qu'à l'exception de la formation de l'encadrement pédagogique du premier degré dans le cadre du plan national de formation ou de « conférences » dans des cadres ponctuels, voire spécifiques, une participation à quelques dispositifs (mais il s'agirait plutôt de recherches-actions), la recherche n'est présente qu'à la marge dans le cadre ordinaire de la formation continue. On peut néanmoins considérer que la mise en œuvre des ESPE s'est essentiellement concentrée sur leur organisation et la formation initiale depuis trois ans.

1.4. L'impact des outils numériques

1.4.1. Des modalités de formation qui nécessitent un renouvellement régulier

La formation en circonscription dans le cadre des dix-huit heures d'animation pédagogique a été fortement modifiée par l'arrivée des formations hybrides. Après un temps d'appropriation, il semble, mais sans évaluation aucune, qu'elles soient entrées plus ou moins dans les pratiques. Les principaux reproches ont porté sur le peu d'échanges que permettrait M@gistère (la plateforme délivrant ces formations). Un équilibre entre les temps de présence autorisant les échanges et les temps à distance, l'usage de plateformes collaboratives est de nature à lever ces difficultés. Mais il demeure que l'on n'a pas encore pris en compte la réalité de la participation – au-delà des inscriptions-régulière des professeurs des écoles à ce type de formation.

Les formations sont soit nationales, soit académiques, soit départementales. Après une vague très importante de productions nationales et locales jusqu'en 2016, dans laquelle des équipes nombreuses se sont investies, on observe un ralentissement lié à l'arrivée des nouveaux programmes. Des modules ont été retirés des catalogues car ne correspondant plus aux objectifs du nouveau socle commun et des nouveaux programmes et n'ont pas été remplacés. Par lettre en date du 25 juillet 2016, la directrice générale de l'enseignement scolaire a informé les DASEN, que, dans le cadre du plan de revitalisation de la formation continue du premier degré des modules d'aide à l'appropriation des ressources seront proposés. Il s'agit d'outils méthodologiques d'usage de ces ressources. De nouveaux parcours seront également proposés, sans que les inspecteurs et formateurs ne soient mobilisés « *au détriment du temps d'accompagnement des équipes* ». D'autres opérateurs seront sollicités.

Beaucoup de temps a également été consacré à l'adaptation des parcours : il s'est agi le plus souvent d'en modifier les durées pour les faire coïncider avec les impératifs du programme de la circonscription.

On observe également que la tentation de l'atomisation est toujours présente si la liberté de choix accordée aux PE d'une circonscription s'avère trop étendue.

1.4.2. La forme de l'hybridation encouragée comme réponse aux besoins

Les formations hybrides inscrites dans les dix-huit heures de formation gérées par la circonscription, et dont elles représentent la moitié, reposent donc sur le principe de temps combinant, pour une part du présentiel, pour une autre part du travail à distance. Cette modalité s'inscrit dans une durée qui autorise des essais et des échanges pédagogiques.

Il faut noter que les sessions de formation à distance sont mises en œuvre par des membres des équipes de circonscription ou des conseillers pédagogiques dédiés à cette fonction. La durée d'un parcours est calibrée à trois, six ou neuf heures. Les enseignants inscrits à un ou des parcours ont directement accès à ceux-ci et peuvent y accéder de leur école ou de leur domicile. Les modules disposent d'outils complémentaires (classes virtuelles, plateforme collaborative, forums, etc.) qui sont utilisés par les formateurs et les enseignants. Ils sont le lieu des échanges et des comptes-rendus des travaux menés en classe à partir des apports du module retenu pour ou par l'enseignant¹⁹.

Cette dimension crée une part d'autonomie dans la gestion du module qui apparaît responsabilisante dans une organisation essentiellement descendante.

2. L'élaboration du plan de formation, des objectifs mal identifiés

2.1. L'identification des besoins en formation est peu structurante du processus de conception du plan de formation

2.1.1. Le manque de fiabilité des données statistiques relatives à la formation ne doit pas être une fatalité

Deux fois par an, les responsables académiques pour la formation valident les éléments statistiques contenues dans la base EGIDE alimentée par les données saisies dans l'application GAIA²⁰. Force est de constater que toutes les actions de formation ne sont pas toujours renseignées alors même que la circulaire n° 2016-115 du 19 août 2016, *Modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles*, stipule :

« La prise en compte et le suivi de la formation continue en ligne au titre des heures réglementaires dédiées à la formation passent nécessairement par l'inscription, via l'application GAIA, à la plateforme M@gistère ».

¹⁹ Cf. la circulaire n° 2016-115 du 19 août 2016 relative aux modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles.

²⁰ GAIA : Gestion académique informatisée des actions de formation.

Il en résulte une connaissance partielle et bien souvent sous-évaluée des volumes de la formation proposée et réalisée comme nous le verrons plus bas. L'écart est très sensible d'un département à un autre, y compris au niveau d'une même académie, lorsque des politiques de saisie dans GAIA vont de l'inscription totale de toutes les actions de formation à aucune inscription.

Cet écart peut néanmoins se comprendre dans la mesure où l'application est conçue en tant qu'outil de gestion des dispositifs de formation, où sont définis les formateurs et les groupes de stagiaires affectés sur un module de formation. L'outil permet ensuite d'éditer les convocations, de saisir les présences, de verser les indemnités de déplacement et de rémunérer les intervenants.

En revanche, l'outil n'apporte pas de valeur ajoutée aux gestionnaires et formateurs en circonscription dans leur exercice quotidien, et encore moins à tous ceux qui coordonnent la construction des plans de formation. Il pourrait ainsi porter les bases de connaissance des formateurs académiques, départementaux ou en circonscription intégrant une description de leurs compétences ; le recueil des besoins exprimés par les candidats lors de phase préparatoire ; les outils de description des modules de formations ; le module de publication et d'affichage du plan de formation ; une aide à l'organisation et à la programmation des actions et un suivi de la réalisation budgétaire.

Dans le même ordre d'idées, bien que cela soit techniquement possible, l'outil ne permet pas d'identifier facilement sur une période donnée l'ensemble des stages suivis par une personne ou un groupe de personnes, et n'apporte donc pas d'information personnalisée sur les compétences acquises et/ou celles à développer.

2.1.2. Les demandes institutionnelles restent prépondérantes dans la construction des plans de formation

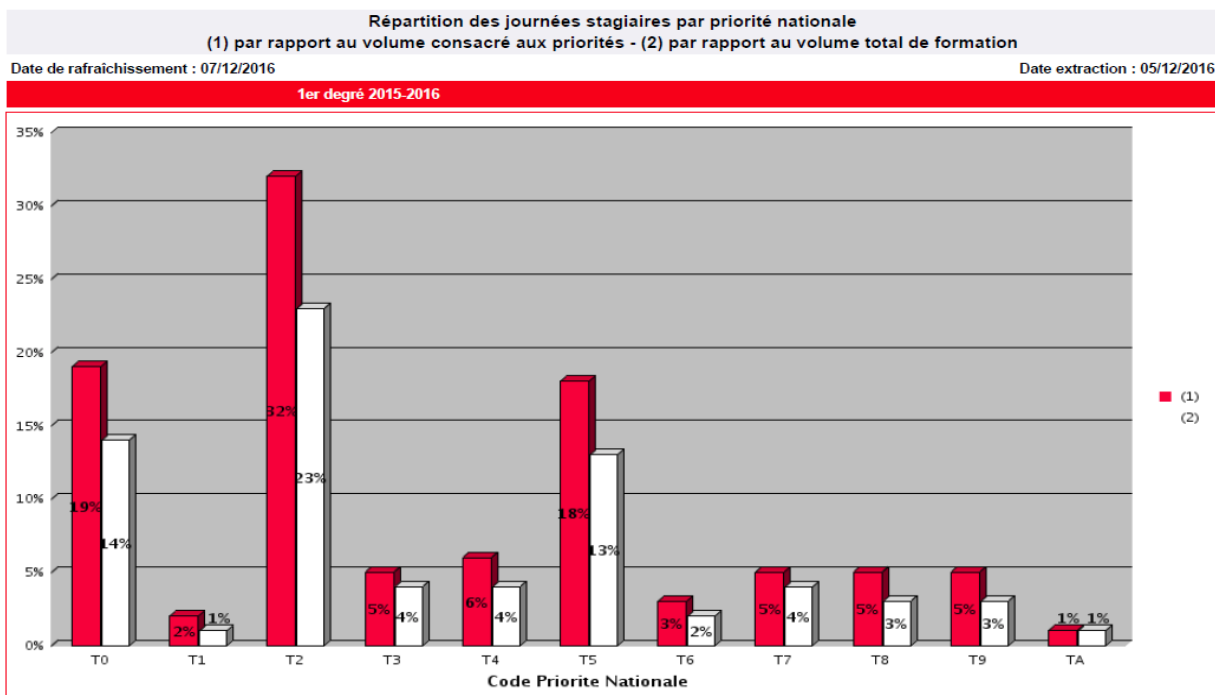
Chaque année les priorités du plan national de formation sont publiées²¹ et la liste des priorités de formation dans le cadre des plans académiques de formation est transmise aux recteurs²². Cette liste peut être amendée par des actions nationales initiées par l'urgence de certaines situations : formations en lien avec les valeurs de la République par exemple, ou encore à la suite des publications des études internationales PISA²³ ou TIMMS sur la performance en mathématiques des élèves déjà évoquée ci-dessus.

Ainsi les onze priorités de formation retenues en 2015-2016 ont à elles seules couvert 73,64 % du nombre total de journées stagiaires, soit 507 749 journées.

²¹ Circulaire n° 2016-052 du 25 mars 2016, *Présentation des priorités du plan national de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale.*

²² Courrier DGESCO MAF2 n° 2017-00003, *Codage des actions et dispositifs en articulation aux priorités de formation dans le cadre des plans académiques de formation continue des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés pour l'année scolaire 2017-2018.*

²³ PISA, *Program for international student assessment*, programme international pour le suivi des acquis des élèves.



Source : Enquête nationale sur la formation des enseignants :
« Données de la formation des personnels enseignants du premier et second degré », année 2015-2016

Comme le montre bien le graphique ci-dessus les priorités, dont la liste est rappelée pour mémoire ci-dessous – liste pérenne jusqu’en 2017-2018 – ne sont pas traitées avec le même volume de formation.

T0	Formation en alternance des nouveaux enseignants à la culture professionnelle commune
T1	Accueil et scolarisation des enfants de moins de trois ans : les missions de l'école maternelle
T2	Maîtrise des savoirs fondamentaux à l'école, nouveaux programmes dont EMC, évaluation des acquis du socle
T3	Accompagnement du dispositif <i>Plus de maîtres que de classes</i>
T4	Transmission des valeurs République : lutte discrimination, éducation à égalité filles-garçons, parcours citoyen, éducation aux médias
T5	Réussite éducative : rythmes scolaires, APC, handicap, accueil des élèves allophones
T6	Prévention de la violence : climat scolaire, gestion de classe
T7	Mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève
T8	Plan numérique : évolution des pratiques, ingénierie de l'accompagnement et Foad
T9	Appropriation des nouveaux programmes pour le cycle maternelle
TA	Mise en place du conseil école - collège, mise en place du Cycle 3

2.1.3. Le rôle des inspecteurs et des conseillers pédagogiques est important

Les inspecteurs de l'éducation nationale en charge d'une circonscription du premier degré (IEN premier degré) veillent à la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes, les écoles et évaluent le travail des personnels enseignants qu'ils inspectent et conseillent.

À ce titre, leur légitimité n'est pas contestée au regard de leur proximité professionnelle avec les enseignants et, ainsi, de leur capacité à identifier les besoins de formation. La plupart d'entre eux interviennent d'ailleurs directement dans plus de 45 % des formations²⁴.

Quant aux conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux (CPC ou CPD), de par l'exercice de leurs missions, ils sont également très présents dans les écoles. Ils participent à plus de 72 % des formations. Enfin, les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) interviennent cependant également dans les formations pour 33 % d'entre elles.

Ces personnels par leurs missions et leur place au sein de l'institution sont à même de jouer un rôle essentiel dans l'identification des besoins de formation. Les différentes rencontres avec plusieurs d'entre eux confirment leur action.

Le tableau ci-dessous reprend les données de l'enquête nationale, dont on rappelle pour mémoire qu'il s'agit de l'image des formations déclarées et non de toutes les formations. Les formations sur fond gris représentent à elles seules 60 % de l'ensemble :

premier degré 2015-2016			
	%	nb	%
Arts plastiques - A01	1,78	5 983	0,87
Éducation musicale - A02	2,27	6 492	0,94
Arts et patrimoine - A03, A05, A99	2,44	10 751	1,56
Cinéma, danse, théâtre - A04	2,28	6 894	1
Maitrise de la langue communication écrite / orale - codes en B sauf B05	9,74	78 434	11,37
Éducation aux médias - B05	0,40	1 110	0,16
Aide aux apprentissages - C01	6,22	76 933	11,16
Aide spécifique ASH - C02	5,39	68 135	9,88
Aide spécifique grande difficulté scolaire - C03	1,02	12 999	1,89
Éducation prioritaire - C40	0,87	7 962	1,15
Didactique et pédagogie - C51, C52, C60, C70, C80	13,15	116 773	16,93
Ingénierie éducative et de formation - C61, C90, C99	12	77 396	11,22
Éducation physique et sportive - D01	4,83	12 994	1,88

²⁴ Annexe 8 : Enquête SGMAP auprès des enseignants du premier degré.

Lettres et langues - Codes en F	4,15	15 576	2,26
Pilotage et organisation - Codes en G	2,39	21 238	3,08
Santé, hygiène et sécurité - J01, J02, J05, J06, J07, J99	2,04	9 745	1,41
Prévention de la violence et des conduites à risque - J03, J04	0,90	4 244	0,62
Mathématiques - K01	3,47	16 740	2,43
Sciences, technologie et sciences de l'ingénieur - Codes en K sauf K01	2,84	8 182	1,19
Histoire, géographie - L01	0,83	2 358	0,34
Sciences humaines - L05, L11, L12, L60, L99	0,39	9 813	1,42
Éducation civique et éducation à la citoyenneté - L10	3,96	35 575	5,16
Culture juridique - L51, L53	0,02	7	0
Usages du numérique - Codes en N	7,26	20 789	3,01
Autres contenus - Codes en E, M, P	9,35	62 220	9,02
NON RENSEIGNÉ	0	209	0,03
Total	100	689 549	100

Source : Enquête nationale sur la formation des enseignants : « Données de la formation des personnels enseignants du premier et second degré », année 2015-2016

Dans l'enquête SGMAP, les enseignants consultés ont été explicites en évoquant des attentes précises ; parmi les plus souvent citées on retrouve :

- appréhender de nouvelles démarches pédagogiques ;
- disposer d'éléments concrets pour faire la classe ;
- découvrir de nouveaux outils ;
- améliorer et mutualiser ses pratiques ;
- se tenir informer des avancées de la recherche ;
- s'adapter aux nouveaux programmes.

Dans une certaine mesure, les attentes des enseignants trouvent bien un écho satisfaisant dans les thématiques de formation choisies par les équipes départementales et de circonscription. Ceci est d'ailleurs confirmé dans l'enquête, comme nous le verrons plus bas dans la partie portant sur l'évaluation, où globalement 95 % des professeurs interrogés, ayant participé à des formations, se disent satisfaits des thèmes retenus pour les formations. Cette appréciation sur les thèmes de formation ne doit en revanche surtout pas être confondue avec celle concernant l'offre de formation elle-même ou encore celle concernant le développement des compétences professionnelles, beaucoup plus critiques et traitées ci-après dans le document.

2.1.4. Le rôle des directeurs d'école et des enseignants n'est pas mis en valeur

Les professeurs sont assez peu guidés par leur encadrement dans la démarche visant à définir leurs besoins de formation. C'est majoritairement admis par 77 % des répondants qui déclarent que leurs

besoins sont issus d'une réflexion personnelle ou, pour 37 % d'entre eux, de façon informelle par des échanges entre collègues ou encore en conseil des maitres. Le rôle des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques n'est cité qu'ensuite.

Cette situation est d'autant plus regrettable que, depuis 2010, les professeurs sont recrutés au niveau master et que leur formation les a conduits à mener, au travers de leur mémoire, un travail réflexif sur leur activité professionnelle. Travail réflexif qui alimente, en parallèle d'une initiation à la recherche, une démarche d'acquisition de connaissances nouvelles. Par ailleurs, l'engagement du formé dans son processus de formation ne peut sembler que profitable.

Le rôle du directeur d'école n'est que très peu cité (8 % des cas), pourtant son action au sein de l'équipe pédagogique pourrait être plus forte de manière à coordonner l'action collective par le biais de la formation.

Éléments de diagnostic

- la connaissance de la réalité de la formation au travers des remontées informatiques est partielle ;
- la caractérisation des besoins de formation n'intègre pas l'analyse des besoins directement exprimés par les bénéficiaires de la formation.

2.2. La définition du cahier des charges de formation

2.2.1. Le cahier des charges de la formation se limite bien souvent à la liste des modules de formation

La mission n'a pas trouvé de traces formalisées de l'expression des besoins de formation. Si les inspecteurs du premier degré ont individuellement une connaissance experte du niveau de compétences des leurs enseignants et participent à la construction du plan de formation départemental (PDF), pour autant, aucun document rédigé n'a pu être obtenu au niveau des directions des services départementaux visités. Les conseillers pédagogiques font également part de leur avis dans la construction du plan. Leurs rencontres régulières avec les équipes pédagogiques légitiment leur expertise.

Dans le meilleur des cas, une liste des thématiques à traiter est établie avec, en regard de chacune d'entre elles, le titre du ou des modules de formation. Les objectifs à atteindre ne sont pas précisés à ce stade et aucun autre document n'a été présenté lors des entretiens.

2.2.2. Les descriptifs de formation sont encore peu partagés au niveau départemental et encore moins au niveau académique

Si la liste des animations et des formations est accessible au niveau des circonscriptions pour ce qui concerne les dix-huit heures, la description des objectifs et des contenus restent au niveau des formateurs (CPC, CPD, PEMF ou IEN) et ne se trouve que rarement partagée entre les circonscriptions d'un même département.

Quant aux plans de formation départementaux, la même situation se retrouve. La liste des modules est parfois remontée au niveau académique par un échange formalisé ou non entre les responsables

de formation, souvent les IEN adjoints aux directeurs académiques. En revanche aucune fiche pédagogique ne circule de façon régulière et structurée.

2.2.3. L'ESPE est le plus souvent absente du processus

Les contributions du réseau national des ESPE²⁵²⁶ révèlent l'extrême diversité des situations concernant l'implication des ESPE dans la formation continue des enseignants des premier et second degrés confondus. Si la création des ESPE s'est traduite par la mise en œuvre d'un nouveau modèle de formation, dans la majorité des cas, la formation continue n'a pas encore pu donner lieu à un travail approfondi et les avancées restent à ce jour modestes²⁷.

Plusieurs explications peuvent être, malgré tout, avancées :

- le premier chantier des ESPE a été celui de la reconstruction de la formation initiale, tant dans le premier degré que dans le second degré. Ce travail a largement occupé ces trois dernières années les ressources humaines susceptibles de s'investir sur le champ de la formation continue. Par ailleurs les parcours adaptés représentent une part conséquente des publics et ont engagé les équipes pédagogiques dès la deuxième année ;
- les modalités de construction des plans de formation au sein des académies sont encore, comme nous l'avons vu *ante*, très largement élaborées et mises en œuvre dans les circonscriptions. Ceci ne facilite pas un engagement de l'ESPE en tant que composante universitaire capable de promouvoir de façon explicite la plus-value de la recherche. Ce dernier point est d'ailleurs souvent cité comme un élément de regret de la part des organisations représentatives des personnels. Néanmoins si le niveau académique est encore peu sollicité, une volonté de coordination s'affirme de plus en plus avec la création de comités de pilotage académiques alimentant de ses objectifs stratégiques des comités départementaux.

Éléments de diagnostic

- l'élaboration du cahier des charges de la formation reste encore un travail centré au niveau départemental ;
- une évolution est perceptible dans plusieurs académies visant à améliorer la coordination des objectifs.

²⁵ Contributions apportées lors de la Journée ministérielle nationale sur les ESPE (24 mai 2016), fiche 15, *Les ESPE et la formation continue* et fiche 16, *Le continuum de formation*.

²⁶ Dossier n° 1 du réseau national des ESPE, *Les recherches en éducation et leur articulation avec la formation et le terrain suivi des recommandations et propositions du conseil d'orientation stratégique*, décembre 2016.

²⁷ Rapport conjoint IGAENR - IGEN n° 2016-062, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*, § 2.5, septembre 2016.

2.3. La finalisation du plan de formation et sa mise en œuvre

2.3.1. Des académies mettent en place des lieux d'échange

Dans les académies où la mission s'est rendue, des responsables ont été désignés afin de piloter et animer des dispositifs, plus ou moins formalisés, afin de mettre en cohérence les plans de formation du premier degré.

Plusieurs objectifs ont pu être assignés et relèvent d'une maturité plus ou moins avancée du projet :

- mise en place d'une concertation académique pour que toutes les formations du premier degré soient codées dans GAIA de la même façon dans tous les départements. À ce stade, on ne parle pas encore d'un pilotage conjoint de l'offre de formation ;
- mise en place d'un système de pilotage comportant un niveau académique définissant les stratégies et priorités et un niveau départemental ayant pour mission d'en assurer une déclinaison cohérente. Cette solution vise à proposer des plans de formation départementaux comparables et de mutualiser des ressources de formateurs.

Dans chaque situation rencontrée, les acteurs font preuve de volonté et se heurtent au poids des habitudes et aux difficultés techniques de conception et d'ingénierie de formation alors que les systèmes d'information n'existent pas sur ces sujets.

2.3.2. Le plan de formation est souvent finalisé dans les circonscriptions

Malgré l'évolution certaine des dispositifs de pilotage au niveau académique ou départemental et au travail des IENA ou des IEN en charge de la formation, les plans qui ont été présentés à la mission prennent la forme d'une liste de modules de formation. Certes associés à des priorités ou des objectifs, ces modules sont ensuite déclinés dans les circonscriptions. Parmi les réponses faites lors de l'enquête SGMAP auprès des IEN, 89 % de ceux-ci considèrent que le pilotage est départemental tout en affirmant dans le même temps, avec un taux de 82 %, que ce pilotage s'effectue en circonscription. Ceci montre le besoin de clarification dans l'organisation de la formation.

La co-construction de ces modules par les formateurs – conseillers pédagogiques ou inspecteurs – n'a jamais été évoquée dans les académies rencontrées, ni la prise en charge de formations permettant à ces formateurs d'échanger sur leur pratiques et leur exercice professionnel.

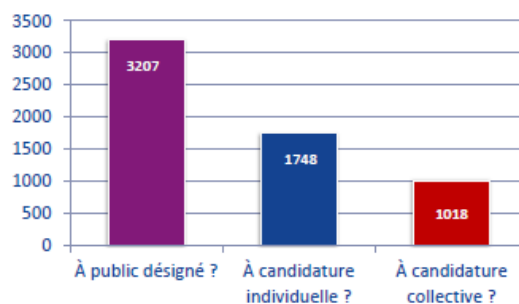
2.3.3. La formation recouvre tous les possibles en durée et en organisation

Les professeurs interrogés dans l'enquête SGMAP ventilent leur temps de formation en trois grands types de formations : les animations pédagogiques – les « dix-huit heures » - pour 93 % d'entre eux, le temps de formation avec remplacement pour 21 % d'entre eux, lorsque cela est proposé et enfin le temps de formation en autonomie par l'utilisation de ressources pédagogiques institutionnelles pour 80 % des répondants.

Il est à noter que, parmi les 21 % qui ont suivi une formation avec remplacement, seuls 15 %, dont les professeurs qui enseignent en réseau d'éducation prioritaire et qui ont une formation spécifique, ont bénéficié de plus de six journées de formation.

Par ailleurs, si la majorité des formations sont inscrites au plan départemental de formation (42 %) et beaucoup plus rarement issues du plan académique de formation (17 %), ces formations sont le plus souvent à public désigné (54 %) comme l'illustre le graphe ci-contre.

Ce dernier point, ressenti par les professeurs, est en accord avec les statistiques de l'enquête nationale de la DGESCO (51,18 %).



Source : enquête SGMAP – février-mars 2017

Éléments de diagnostic

- les formations sont majoritairement à public désigné ;
- les formations n'engagent que peu les personnes ou les équipes à définir elles-mêmes un projet de formation en lien avec le projet de l'école par exemple.

2.4. Évaluation et mesure de la performance

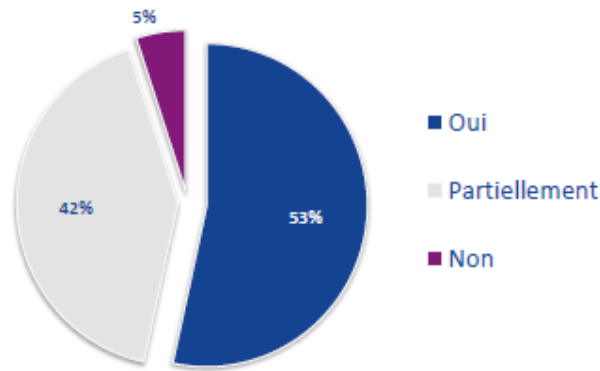
2.4.1. L'évaluation de la formation est balbutiante

L'évaluation de la formation revêt potentiellement trois formes :

- évaluation à chaud de la part des participants ;
- évaluation des pratiques pédagogiques lors des inspections individuelles ;
- évaluation de la performance des élèves.

Dans la pratique, seule la première modalité est utilisée car, d'une part, le rythme des inspections individuelles permet difficilement d'observer la corrélation de l'évolution des pratiques pédagogiques avec les formations suivies et, d'autre part, il serait risqué de mesurer l'effet d'une formation suivie par l'un des professeurs d'un niveau donné sur la performance des élèves quelques temps plus tard.

Cette évaluation permet simplement de mesurer la satisfaction des professeurs après la formation. L'enquête conduite auprès des professeurs dans le courant de l'année 2017 permet, quant à elle, de relever le ressenti global des enseignants sur la formation. Pour ce qui est des thèmes proposés, force est de constater qu'il est plutôt positif avec 53 % de professeurs satisfaits et 42 % de partiellement satisfaits.



Source : enquête SGMAP – février-mars 2017

En revanche, les résultats sont beaucoup moins satisfaisants quant au jugement porté sur l’offre de formation (diversité des stages proposés), les modalités de formation (organisation des stages en présentiel, hybrides ou à distance) et, plus gravement, sur l’amélioration des compétences professionnelles espérée.

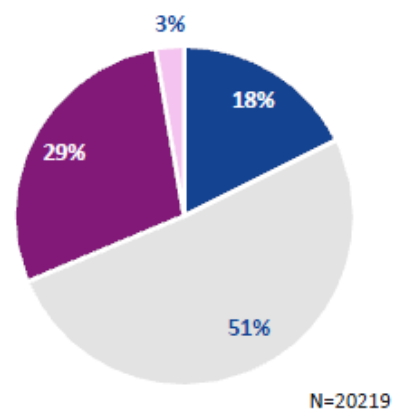
Pour les trois rubriques ci-dessous voici la légende applicable :

- Pas du tout satisfait
- Plutôt pas satisfait
- Plutôt satisfait
- Tout à fait satisfait

2.4.1.1 L’offre de formation est jugée insuffisante par les professeurs

Seul un tiers des 20 219 professeurs qui ont répondu se disent satisfaits de l’offre de formation.

Ce constat est significatif de l’écart qu’il y a entre les thématiques jugées intéressantes à 97 % et l’offre ensuite construite.



2.4.1.2 Modalités de formation

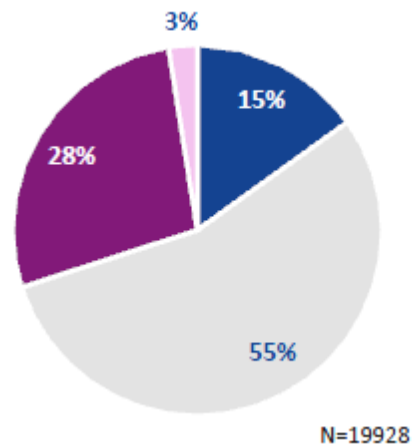
L'organisation : l'enquête montre clairement le décalage entre les propositions et les attentes. 70 % des professeurs ne sont pas satisfaits des modalités et 65 % espèrent des formations en présentiel. Toutefois, 20 % d'entre eux privilégient aujourd'hui des solutions hybrides. 9 % sont indifférents aux modalités. Les formations exclusivement à distance ne trouvent que 6 % d'adeptes.

Les inscriptions : les inscriptions individuelles recueillent 64 % d'avis favorables contre 36 % pour des inscriptions d'équipe. Les inscriptions à public désigné, majoritaires en l'état actuel, vont donc à l'encontre de cette attente.

Le calendrier : c'est la période hivernale qui semble privilégiée au détriment de l'automne et du printemps. C'est pourtant une période difficile du point de vue climatologique.

Pour ce qui est des formations qui se dérouleraient en dehors du temps scolaire, seuls 55 % des professeurs ont répondu à cette question, ce qui sous-entend en creux une adhésion faible au projet. Cependant le début ou la fin des vacances d'été ainsi que les vacances de Toussaint (période cette fois en automne) sont préférés.

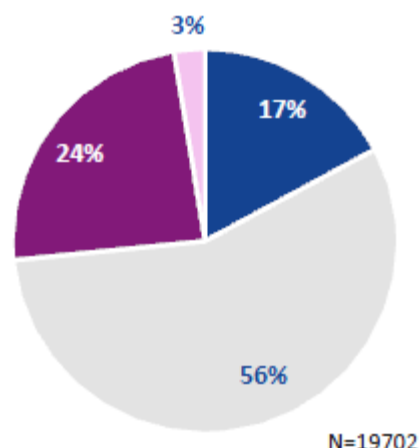
Le lieu de formation : d'une manière générale, c'est un lieu proche, réduisant les temps de transport, qui est privilégié à près de 74 %.



2.4.1.3 Amélioration des compétences professionnelles

C'est peut-être ici le point le plus inquiétant des résultats de l'enquête car, si 73 % des professeurs ayant suivi une formation estiment n'avoir rien acquis comme le laissent supposer les réponses, l'évolution des pratiques pédagogiques et l'amélioration de la réussite des élèves ne sont pas prêtes de voir le jour.

Et ce ne sera pas suffisant avec les 27 % qui estiment avoir progressé.



2.4.2. La mesure de la performance n'est pas corrélée aux effets potentiels de la formation

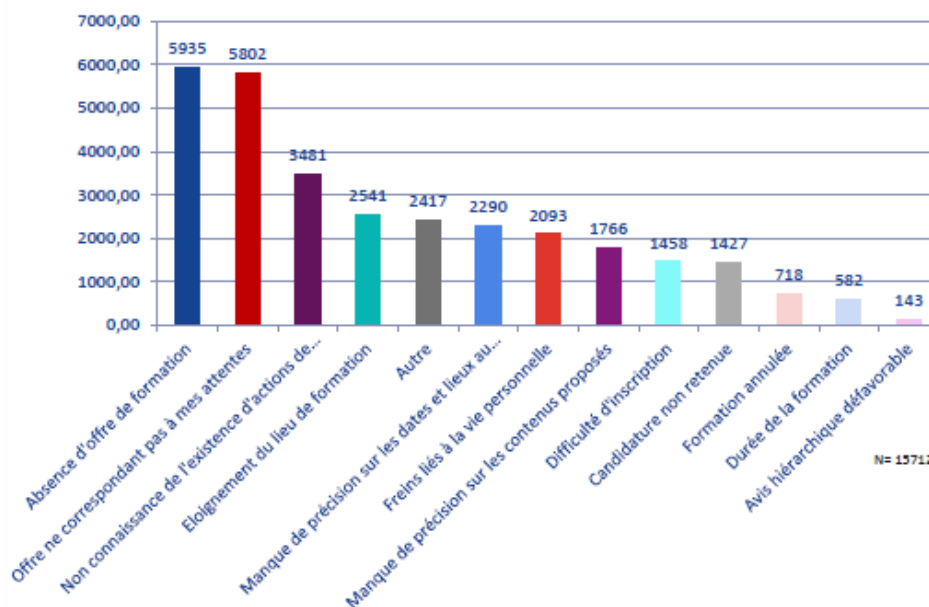
La formation continue des professeurs porte en elle au moins deux effets attendus :

- celui de l'amélioration de la performance des élèves par le biais d'un enseignement répondant mieux aux besoins des élèves et de la société. Cela suppose la mise en place de didactiques et de pédagogies revisitées ;
- celui de l'évolution professionnelle et personnelle des professeurs. Cela passe par la reconnaissance des formations via éventuellement une certification (64 % d'avis positif sur cette question) et l'accompagnement des projets professionnels au sein de l'institution ou en dehors.

Pour le moment, ces effets ne sont pas mesurés si tant est qu'ils puissent l'être, du moins pour le premier.

2.4.3. Une part importante de non recours à la formation

Au-delà des contenus de formation, il convient de s'intéresser aux raisons qui amènent des professeurs à ne pas suivre de formation en plus des heures d'animation pédagogique qui, rappelons-le, sont obligatoires.



Source : enquête SGMAP - février-mars 2017

Comme le montre le graphe ci-dessus, l'analyse du non-recours à la formation fait apparaître près de 30 % de réponses pour « absence de formation » et 20 % pour une « offre ne correspondant pas aux attentes ». Les 22 % de réponses relatives à une non-connaissance de l'existence d'un plan de formation posent par ailleurs question sur les modalités de communication.

Finalement, les raisons purement personnelles apparaissent en milieu de tableau alors que les causes administratives sont plus rarement citées : difficultés d'inscription, formation annulée ou avis négatif de la hiérarchie.

Deux constats peuvent être effectués : d'une part, les formations annulées – essentiellement pour cause de difficulté de remplacement – restent relativement rares ; d'autre part, la pauvreté de l'offre pèse fortement. Il est permis d'en déduire que les responsables de formation régulent l'offre de formation par leurs moyens de remplacement. Ces derniers étant limités, l'offre de formation l'est autant.

Éléments de diagnostic

- les thématiques de formation sont reconnues comme satisfaisantes ;
- l'offre de formation est jugée globalement insuffisante ce qui conduit mécaniquement à une demande réduite ;
- la qualité des formations, en ce sens qu'elles ne participent qu'insuffisamment à l'amélioration de compétences utiles dans la classe, est critiquée ;
- les volumes de formation sont contraints par les capacités de remplacement mobilisables au profit de la formation continue ;
- les dispositifs d'évaluation sont peu développés.

3. La gestion administrative et financière : des contraintes à relativiser

3.1. La faiblesse des moyens de remplacement dédiés à la formation continue

3.1.1. Les données nationales

La formation continue dans le premier degré s'est heurtée depuis plusieurs années à des difficultés récurrentes liées à la suppression des postes d'enseignants jusqu'en 2012, qui s'est traduite par une diminution des capacités de remplacement des professeurs des écoles (PE). Pour mémoire, de 2008 à 2012, 1 566 postes de remplaçant ont été supprimés²⁸. À compter de la rentrée 2013, au regard des orientations nationales visant à renforcer la formation continue pour accompagner les transformations de l'école, 2 172 postes ont été créés. Pour la rentrée 2016, 230 ETP ont été créés pour l'augmentation des décharges (un tiers-temps au lieu d'un quart-temps) des PEMF et 700 ETP au bénéfice du remplacement de la formation continue. L'objectif affiché par le ministère était la création sur deux ans de 1 400 ETP à ce titre, afin de financer le remplacement d'une journée de stage supplémentaire au profit des enseignants face aux élèves (sur la base d'une modélisation selon laquelle 700 ETP supplémentaires permettent le remplacement d'une demi-journée de formation PE).

Au regard des *Éléments de bilan – rentrée scolaire 2016-2017 – premier degré*, (DGESCO / décembre 2016) il s'avère que, sur les 3 911 ETP (apport en moyens d'enseignement) créés en loi de finance pour le programme 140, 1 474 ETP ont été utilisés par les services déconcentrés au bénéfice du remplacement (dont 115 ETP en REP+). Apparaît donc clairement le fait que les académies ont finalement créé de deux fois plus de postes au bénéfice du remplacement que la part indicative de la dotation allouée à cet effet par la DGESCO. Interrogée sur ce point, cette dernière l'explique par les marges de manœuvre dont ont disposé les académies (+ 3 911 emplois et + 4 311 emplois pour les

²⁸ Stock d'emplois en 2012 sur l'action 05 - Remplacement : 26 134 – Source : PAP programme 140.

deux dernières rentrés) dans un contexte de stagnation démographique. Dans son dossier de presse du 7 mars 2017 relatif à la préparation de rentrée, au titre *des mesures pour améliorer le remplacement*, le ministère prévoit 1 500 postes de remplaçants, disposition confirmée dans une note interne à destination des recteurs (« *ce sont environ 1 500 emplois supplémentaires qui seront créés selon les prévisions du ministère, soit un total de 5 000 emplois de remplaçant sur cinq ans* »). Au vu de ces éléments, il apparaît que le ministère ayant observé qu'à partir de 700 emplois supplémentaires attribués au remplacement de la formation continue, les académies en avaient créé le double, il lui semble crédible d'extrapoler le même effet multiplicateur pour la rentrée 2017.

Par ailleurs, apparaît dans les différents écrits du ministère, voire dans sa communication, un relatif amalgame entre les postes créés au bénéfice du remplacement de la formation continue et plus globalement ceux pour le remplacement. La circulaire de rentrée n° 2017-045 indique qu'un décret permettra d'établir un cadre juridique sécurisé du remplacement dans le premier degré pour « *décloisonner la gestion et améliorer l'efficacité du remplacement en réaffirmant que l'ensemble des remplaçants sont affectés dans des zones pour répondre à l'ensemble des besoins de remplacement et à la formation continue en présentiel des enseignants et qu'un remplaçant à vocation à remplacer tout service* ». La circulaire de rentrée indique qu'une circulaire spécifique au remplacement rappellera les dispositifs d'organisation à mettre en œuvre.

3.1.2. Les constats en académie

Au regard des incertitudes sur les remontées des données nationales (amalgames entre postes créés, à titre indicatif au bénéfice du remplacement de la formation continue, postes effectivement implantés par les autorités académiques pour le remplacement, et la part de ceux susceptibles d'être mobilisés au bénéfice de la formation continue), l'observation en académie de la réalité des choix opérés s'avère éclairante.

La Cour des comptes²⁹ note que :

« dans le premier degré, les efforts des gestionnaires pour rationaliser la gestion des moyens effacent progressivement les différences entre catégories de remplaçants. La gestion de proximité par la circonscription perd du terrain au profit d'une gestion mutualisée au niveau du département, portant sur des effectifs plus larges, s'appuyant peu à peu sur des outils de gestion partagés ».

La Cour considère néanmoins que plus de la moitié des départements ont conservé une organisation classique :

- le remplacement « *long* » étant assuré par les enseignants administrativement rattachés à des brigades départementales parfois spécialisées afin de continger les moyens en remplacement à une priorité donnée (FC, ASH, REP+) ;
- le remplacement des absences courtes (moins de quinze jours) étant quant à lui assuré par des enseignants placés en ZIL (zones d'intervention localisées) correspondant aux circonscriptions.

²⁹ Rapport S - 2016-4107, *L'organisation et la gestion du remplacement des enseignants des premier et second degrés*.

La mission a pu observer que dans les académies visitées, cette évolution était largement engagée notamment celle consistant à faire disparaître progressivement les ZIL et à supprimer les brigades dédiées en tant que telles à la formation continue.

Concernant les ZIL, si la situation reste très contrastée (la proportion de ZIL pouvant varier dans les départements observés de moins de 10 % à près de 50 %), dans tous les départements le mouvement est engagé de façon plus ou moins volontariste (transfert des postes de ZIL en BD pour les plus volontaristes ou transfert des seuls postes de ZIL vacants).

Concernant les brigades dédiées à la formation continue, un écart apparaît entre l'organisation théorique et la réalité du fonctionnement. En effet, si environ 50 % des départements observés continuent à afficher une brigade dédiée, la réalité de la gestion du remplacement est beaucoup plus globale qu'il n'y paraît. Dans toutes les DSDEN, une priorité absolue est accordée au remplacement des professeurs en congés, qu'ils soient longs ou de courte durée.

Au regard du fait que la quasi-totalité des départements sont confrontés depuis quelques années à des difficultés de remplacement, notamment du mois de décembre au mois de mai, quand bien même existe une brigade dédiée à la formation continue, cette dernière est mobilisée chaque fois que la situation l'exige au bénéfice du remplacement des enseignants en congés. Cela se traduit dans les faits, soit par une anticipation de ces difficultés récurrentes et donc une absence de programmation de stages de formation continue plusieurs mois par an, soit par l'annulation ou la réduction des participants, pour les stages prévus sur des périodes où les besoins de remplacement ne peuvent être couverts par les moyens traditionnels. Le nouveau projet de décret susmentionné relatif au décloisonnement du potentiel de remplacement ne fera que conforter juridiquement la réalité du fonctionnement observé.

Il résulte de ces constats que l'analyse du volume des moyens étiquetés « remplacement » pour la formation continue ne présente pas d'intérêt en soi. *A contrario*, la mission a cherché à apprécier dans quelle mesure l'accroissement des moyens de remplacements observés par la DGESCO et l'extrapolation effectuée pour la rentrée 2017 peut laisser espérer une augmentation du volume de stages « remplacés ».

Au terme des différents entretiens en académie et de l'analyse des plans de formations, deux constats s'imposent :

- l'augmentation des moyens dédiés au remplacement, supérieure dans la réalité aux 700 postes par an en constat pour 2016 et de manière prévisionnelle pour 2017, apparaît conforme aux observations de terrain (pour mémoire sur deux ans, le ministère prévoit 3 000 emplois supplémentaires au bénéfice du remplacement). Dans l'état actuel de la préparation de rentrée, il semblerait, au vu des académies observées, que les créations de postes au profit du remplacement ont toutes les chances d'être supérieures en volume au constat de la rentrée 2016 (+ 1 474 ETP) ;
- en revanche, l'hypothèse selon laquelle ces postes au moins à hauteur de 700 par an permettraient le remplacement d'une demi-journée de stage supplémentaire au profit des enseignants en face à face pédagogique ne semble pas se concrétiser. En effet, la quasi-totalité des académies observées indique que les postes créés au profit du remplacement seront en fait intégralement absorbés par le remplacement des congés. Pour les rares DSDEN qui pensent pouvoir directement ou indirectement (réduction des

stages annulés faute de remplaçants disponibles) disposer d'une augmentation de leur capacité de remplacement au profit de la formation continue, la mission a pu constater que cela ne se traduit pas pour autant par une augmentation de la programmation prévisionnelle des PDF 2017 par rapport à 2016 au bénéfice des PE en face d'élèves. Les raisons avancées pour expliquer cette situation apparemment paradoxale sont le rattrapage pour certains DASEN des stages institutionnels qui avaient dû être annulés ou réduits (exemple des stages de directeurs d'école), la volonté de sécuriser la mise en œuvre des plans dans leur dimensionnement antérieur, ou l'incertitude quant à la capacité en 2018 de pouvoir financer des PDF en augmentation.

Éléments de diagnostic

- au regard de l'organisation actuelle de la formation continue, les plans départementaux de formation s'avèrent très dépendants des moyens de remplacement mobilisables au profit de la formation ;
- l'administration centrale a décidé d'augmenter les moyens de remplacement des départements ;
- malgré l'augmentation significative des moyens de remplacement dans les départements, la part réellement mobilisée au profit de la formation continue ne permet pas aux plans départementaux de formation de retrouver leur capacité opérationnelle de programmation antérieure.

3.2. Les autres moyens en personnel mobilisés au profit de la formation

3.2.1. Les données nationales éclairées par les constats en académie

Les éléments de bilan de l'année 2016-2017³⁰ font état, au-delà des 1 474 postes pour le remplacement, de la création de 120 postes (stock : 2 479 ETP) pour la formation des personnels (action 04). Dans les cinq académies de l'échantillon, 62,5 postes ont été créés à ce titre, dont 53 dans deux académies et 37 dans un seul département. Ce département polarise donc à lui seul près du tiers du total des emplois du niveau national. À la lumière des observations dans les académies de l'échantillon, l'analyse des emplois créés à ce titre montre que ces derniers ont bénéficié à la formation initiale des stagiaires (à titre principal, augmentation de la décharge des PEMF pour le suivi des stagiaires). Dans un département, douze emplois de contractuels alternants ont été comptabilisés à tort dans les 120 postes créés de l'action 04. Sous réserve de l'absence d'erreurs d'imputation de ce type dans d'autres académies, le volume des créations pour la formation des personnels s'élèverait donc à 108 et n'aurait pas d'incidence sur la formation continue.

A contrario, concernant les moyens en formateurs créés au bénéfice des REP+, sur la cinquantaine de postes recensés (en stock) sur l'ensemble des académies, environ 50 % sont des formateurs relevant du premier degré mobilisés au titre de la formation continue.

³⁰ Éléments de bilan 2016-2017, *Repères pour l'analyse de gestion*, DGESCO.

3.2.2. Des relations entre autorités académiques et ESPE difficiles

3.2.2.1 Un partenariat qui n'a pas réussi à s'imposer

La mission s'est attachée à apprécier si, au regard du diagnostic effectué par les inspections générales³¹, la situation observée mettait en exergue des inflexions significatives.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de juillet 2013 avait prévu que les ESPE participent à la formation continue des enseignants et des personnels d'éducation. Il était notamment attendu de l'implication des ESPE dans la formation continue des enseignants une meilleure articulation de la formation initiale et de la formation continue ainsi qu'un transfert des résultats de la recherche vers la formation continue au profit des pratiques enseignantes. Pour mémoire le rapport des inspections générales précité indique que, très souvent, les ESPE s'avèrent être des prestataires qui répondent à un appel d'offres qu'elles n'ont pas contribué à élaborer. Le rapport note que le positionnement des ESPE apparaît très différent selon que l'on considère la conception (maîtrise d'ouvrage) du PAF à laquelle elles ne restent que modestement associées, ou sa mise en œuvre, ceci avec une grande diversité d'une ESPE à l'autre. Il est noté cependant une volonté croissante d'associer les ESPE à l'élaboration des PAF, notamment par le biais de commissions. *In fine*, le rapport conclut en notant que la formation continue dispensée aux enseignants titulaires dans le cadre du PAF reste encore élaborée par les seuls services académiques. Les ESPE présentées comme des interlocuteurs privilégiés dans la réponse aux appels d'offres, dans les faits, « demeurent un opérateur parmi d'autres, la majorité des actions des PAF ne leur étant pas toujours confiée, loin s'en faut... ». La formation dite continuée (« T1 » et « T2 ») n'est qu'exceptionnellement proposée en ESPE selon le même rapport.

Aux termes des entretiens, non seulement la présente mission MAP n'a pas observé d'amélioration par rapport à cette absence de collaboration entre ESPE et services académiques, mais une dichotomie lui a semblé se présenter dans les académies observées, en des termes encore plus marqués que ceux décrits par les inspections générales dans leur rapport de septembre 2016. En effet, dans les académies visitées, la contribution des ESPE est quasiment nulle tant au niveau de l'élaboration qu'au niveau de la mise en œuvre des PDF.

À titre d'illustration, dans une des académies, la contribution de l'ESPE se limite à une proposition de trois stages en réponse à un appel d'offre auquel l'ESPE n'a pas été associée. Dans une seconde, nos interlocuteurs notent le fait que les formateurs de l'ESPE interviennent essentiellement sous forme de conférences, même si par ailleurs des groupes départementaux élaborent des maquettes de formation de formateurs. Dans cette même académie, la direction de l'ESPE rencontrée fait observer que :

« la baisse de la participation des professeurs de l'ESPE à la formation continue est une constante de ces dernières années. Aujourd'hui la part de la FC est quasiment nulle (contre environ 20 % antérieurement) Les moyens initialement mobilisés au profit de la FC ont été redéployés au profit de la FI. L'ESPE n'est donc plus en capacité de financer sur ressources propres des interventions au profit de la FC. Les formateurs interviennent sur commande des DSDEN, contrairement au temps des

³¹ Rapport IGEN - IGAENR n° 2016-062, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*, septembre 2016.

IUFM qui étaient force de proposition. L'ESPE reçoit le cahier des charges de chacun des départements, pour information (en tant que membre du conseil de formation). Pour la formation des tuteurs, les formations ont été mises en place du côté départemental sans appel à l'ESPE pour l'ingénierie. Les groupes de travail départementaux ne font pas appel aux formateurs ESPE ».

Pour l'année prochaine, l'ESPE de cette même académie indique travailler à la mise en place de parcours de formation pour les T1 et T2. Interrogé par la mission pour savoir si cela répondait à une commande des autorités académiques, un interlocuteur précise que cela résulte d'une initiative individuelle entre un IEN adjoint et des formateurs de l'ESPE « *qui se connaissent bien* ».

Un autre directeur d'ESPE déclare :

« Le rôle de l'ESPE est aujourd'hui très diminué, au point que le poste de chargé de mission FC, supprimé il y a quatre ans, n'a pas été rétabli. Même pour les T1-T2 : ce pas grand-chose se fait sans l'ESPE ».

Toujours à titre d'illustration du constat effectué, une académie nous a indiqué que l'ESPE propose très peu de formation au PAF, car les enseignants universitaires réclament une intégration de la formation continue dans leurs services. Une autre académie indique que l'ESPE s'occupe de la préparation au concours des contractuels (120 sur les quatre départements). Une troisième mentionne que l'ESPE continue (« *survivance du passé* ») à financer sur son budget des formations ASH (100 heures) et ISN (informatique et science du numérique : 100 heures).

In fine, à quelques variantes près, le discours tenu par les autorités académiques, et relayé sur ce point dans des termes très voisins par les directions d'ESPE, confirme le fait d'une présence très marginale de ces dernières dans la formation continue du premier degré. Ce constat partagé amène tous nos interlocuteurs à considérer que ce *statu quo* n'est pas acceptable et que les ESPE doivent jouer à l'avenir un rôle beaucoup plus conséquent.

3.2.2.2 Des attentes divergentes peu propices à un conventionnement efficace

La mission a constaté des approches différentes sur les raisons qui ont amené à un *statu quo* unanimement qualifié de non satisfaisant. Côté ESPE, apparaît selon l'un de nos interlocuteurs le sentiment général d'une volonté des autorités académiques « *d'avoir leur mot à dire sur la formation initiale, avec de plus de grandes réticences à une présence trop prégnante des ESPE en formation continue* ». Selon un représentant des ESPE, le modèle opérateur / employeur n'est pas un modèle mobilisateur pour l'université et crée une césure entre recherche / formation / terrain. Pour ce même interlocuteur, il faudrait passer d'une démarche de « *commande* » à une démarche de co-construction avec les acteurs de terrain. L'enjeu est moins les connaissances en soi que la capacité à une prise de recul sur le processus d'enseignement. « *La difficulté réside aussi dans le lien à faire entre la recherche et l'enseignement de la discipline (au plan didactique). L'intervention des chercheurs est trop limitée à la description de "ce que l'on fait en recherche"; l'enjeu réel est : comment la recherche peut-elle impacter la didactique disciplinaire ?* ».

Les ESPE considèrent par ailleurs pouvoir apporter une réelle valeur ajoutée en matière de formation continuée (T1 et T2), dans la mesure où, au terme de la formation en ESPE et à la lumière des évaluations et du positionnement par rapport au référentiel de compétence, le repérage des compétences dont l'acquisition reste fragile devrait permettre aux formateurs des ESPE, en lien avec

les corps d'inspection, de proposer des compléments de formation adaptés. Lorsque la mission a été amenée à questionner les responsables académiques en charge de la formation sur ce point précis, force a été de constater combien la crédibilité des ESPE en matière de formation continue restait fragile, nos interlocuteurs se montrant assez dubitatifs quant à cette « valeur ajoutée ». Il apparaît qu'il sera difficile de surmonter certains obstacles à une collaboration harmonieuse entre les autorités académiques et les ESPE sans une formalisation explicite des relations entre les partenaires concernés. À cet effet, le sujet du conventionnement entre les autorités académiques et les universités –relativement aux ESPE - est un prérequis considéré comme essentiel par l'ensemble des protagonistes auditionnés.

Sur ce point, on constate une évidence : la difficulté dans laquelle se trouvent les académies à finaliser des conventions véritablement opérationnelles dans les différentes dimensions qu'imposent l'exercice (au-delà des objectifs généraux, description des modes opératoires précis : administratifs, financiers et système d'information). Aucune académie n'a été en mesure, plus de quatre ans après la création des ESPE, de fournir à la mission un avenant opérationnel de nature à structurer véritablement des relations entre ESPE et académies en matière de formation continue. Il convient également de noter qu'aucune des académies observées n'est en mesure d'évaluer le coût de la participation de l'ESPE à la formation continue.

Au mieux une convention-cadre (sans avenants opérationnels) est produite, la situation la plus fréquente étant la mention d'un chantier en perspective ou engagé mais non finalisé.

À titre d'illustration, une académie note à ce sujet que :

« pour le moment il n'y a pas de convention, mais un projet de convention-cadre en voie de finalisation. Le fait que la convention se limite en une convention cadre (peu opérationnelle) traduit la difficulté à travailler avec l'université. Ce projet "minimaliste" impliquera de multiples avenants, faute de quoi la convention ne sera jamais opérationnelle. La convention-cadre vise à exprimer la volonté du recteur d'impliquer l'ESPE dans une conception commune de la formation des PE ».

Lors de l'entretien avec la mission, un interlocuteur note la difficulté à mobiliser l'université (et non pas l'ESPE) dans la démarche :

« pas d'opposition de principe, mais peu de disponibilité pour un sujet qui n'est pas considéré comme prioritaire ».

Pour une autre académie dont la convention-cadre vient d'être finalisée, il est indiqué :

« Les échanges se focalisent sur la balance entre les apports de l'académie à l'ESPE au titre de la formation initiale (i.e. l'apport des PEMF) et la compensation sous forme d'intervention de formateurs de l'ESPE au niveau de la FC (de fait au profit du second degré). Au niveau du premier degré, au regard du volume de stagiaires, l'ESPE limite son intervention à la formation initiale ».

Enfin dans le même esprit, une académie précise :

« Si un projet de convention est en passe d'être finalisé, il apparaît illusoire de considérer qu'une compensation (i.e. l'intervention des PEMF en formation initiale) par l'ESPE au profit de la FC puisse être envisagée (sauf à la marge). En l'absence de régulation forte au niveau académique, il en résulte des négociations locales de gré à gré avec de fortes déperditions ».

Il convient d'observer que cette logique de compensation renvoie à la conception du budget de projet qui dépasse le seul champ de la formation continue.

Le compte rendu d'une table ronde du réseau national des ESPE sur le thème *Les ESPE et la formation continue* illustre parfaitement ce malentendu :

« La responsabilité des recteurs concernant la formation continue de leurs personnels les positionne logiquement en pilote sur ce sujet. Cette asymétrie entre les partenaires constitue naturellement un frein au développement d'un nouveau modèle de collaboration. La logique de "commande" qui en découle explique en partie les difficultés d'évolution : – très peu d'ESPE sont positionnées ou reconnues comme organisatrices d'actions de FC – la recherche de compétences individuelles de formateurs au sein des ESPE prime trop souvent sur le partenariat institutionnel – des modèles économiques antérieurs conservent de fortes différences entre les premier et second degrés, avec encore des logiques départementales alors que les missions des ESPE, école académiques, sont identiques pour les enseignants des premier et second degrés ».

Éléments de diagnostic

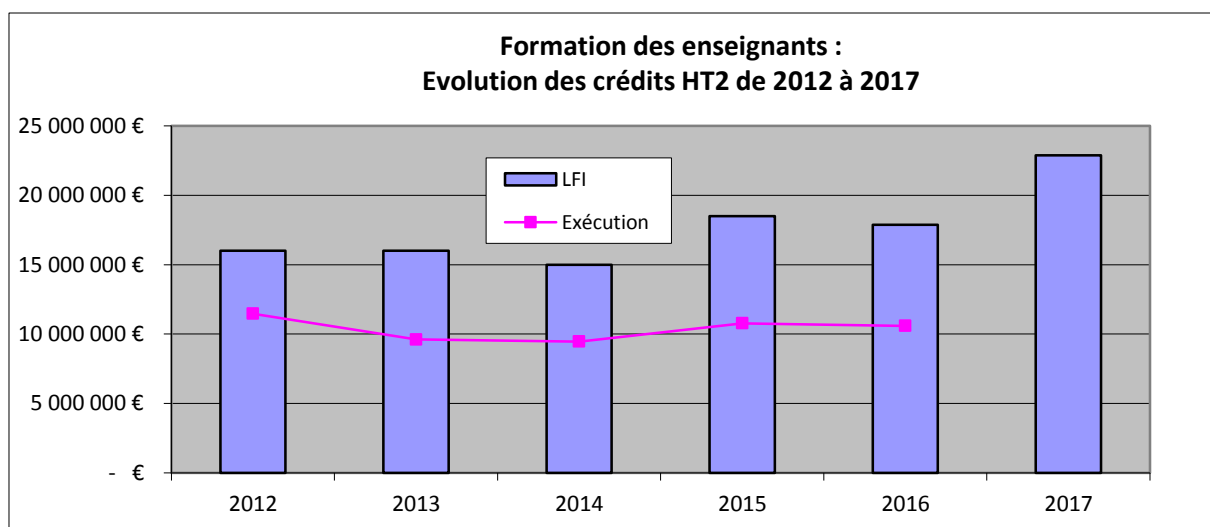
- depuis plusieurs années, la tendance constante à la décroissance voire à la raréfaction de la présence des ESPE en matière de formation continue est constante ;
- les attentes entre les autorités académiques et les représentants des ESPE sont divergentes : le modèle opérateur / employeur est peu mobilisateur pour les ESPE et les universités ;
- une césure reste persistante entre recherche / formation / et besoin du terrain ;
- la finalisation des conventionnements entre les universités et les académies s'avère un exercice inabouti pour certaines académies.

3.3. Des dépenses de fonctionnement peu lisibles

3.3.1. D'une priorité nationale affirmée...

Formation des enseignants : évolution du HT2 du programme 140 de 2012 à 2017

Année	LFI	Exécution
2012	16 006 185 €	11 471 236 €
2013	16 006 185 €	9 615 225 €
2014	15 006 185 €	9 677 709 €
2015	18 506 185 €	10 716 092 €
2016	17 881 185 €	10 589 978 €
2017	22 881 185 €	
Évolution LFI2017 / LFI2012	43 %	
Évolution Exécution2016 / Exécution2012		- 8 %



Globalement sur la période observée, alors que les crédits ouverts augmentent de 43 %, les crédits consommés baissent de 8 %.

Formation des enseignants : crédits consommés par nature

	2012	2013	2014	2015	2016	Variation entre 2012 et 2016
Déplacements	6 057 888 €	6 177 686 €	5 734 732 €	5 270 579 €	5 833 131 €	- 3,7 %
Organisation	5 413 348 €	3 437 540 €	3 942 978 €	5 445 513 €	4 756 846 €	- 12,1 %
Total	11 471 236 €	9 615 226 €	9 677 710 €	10 716 092 €	10 589 977 €	- 7,7 %

L'évolution des crédits consommés relatifs aux frais de déplacement est moins marquée et en progression en 2016 par rapport à 2015 contrairement à ceux se rapportant à l'organisation de la formation.

Formation des enseignants : crédits consommés au titre de la formation initiale et continue

	2015	2016	% / Total
FI Déplacements	398 054 €	461 937 €	4
FI Organisation	28 788 €	43 286 €	0
Total FI	426 842 €	505 223 €	5
FC Déplacements	4 872 524 €	5 371 194 €	51
FC Organisation	5 416 724 €	4 713 560 €	45
Total FC	10 289 248 €	10 084 754 €	95
Total Formation	10 716 090 €	10 589 977 €	100

95 % des dépenses du HT2 au titre de la formation en académie (BOP 140) concernent la formation continue. Alors que les crédits consommés au titre des frais de déplacement augmentent en 2016

par rapport à l'année précédente, ceux dédiés à l'organisation de la formation continuent de diminuer.

L'administration centrale considère que la sous-consommation des crédits du hors titre 2 s'explique en partie par la contrainte du remplacement inhérente aux suppressions des postes de remplacements sur la période de 2008 à 2012. Au regard de l'évolution de la consommation des crédits depuis 2012 et de 2016 par rapport à 2015, l'observation de l'utilisation des crédits en académie permet de mieux comprendre certaines réalités.

3.3.2. ... à la réalité en académie

L'analyse des données budgétaires des cinq académies de l'échantillon confirme globalement le fait que les dépenses relatives à la formation continue ont évolué dans des proportions moindre (+ 23 %) que les budgets alloués à la formation continue du premier degré (+ 39 %) sur la période analysée (2013-2016). Derrière cette moyenne, le constat s'avère différent selon les académies. Si trois académies affichent un tel phénomène, deux *a contrario* voient leurs dépenses évoluer dans des proportions supérieures au budget initial. À l'analyse plus détaillée des dépenses concernées, il apparaît que les bilans de consommation sont peu fiables, en ce sens que certaines dépenses ne relevant pas de la formation continue sont en réalité imputées sur le budget dédié à cette dernière. À titre d'illustration dans une des académies, dont le bilan apparaissait assez atypique (avec une progression de la dépense supérieure à celle des budgets initiaux sur la période 2013-2016), ce sont près de 15 % des crédits consommés qui correspondent à des dépenses qui manifestement auraient dû s'imputer sur un autre BOP, le 214 dans le cas en question. Après un complément d'investigation, il apparaît que si de telles pratiques ne sont pas systématiques, elles sont largement utilisées, le choix consistant, par exemple, à mobiliser une partie des crédits de la formation continue pour abonder l'enveloppe des frais de déplacement des personnels disposant d'un ordre de mission permanent.

Il en résulte une absence totale de transparence quant au niveau de consommation des crédits alloués. Mieux, le fait qu'une académie affiche un niveau de consommation de ses crédits supérieur à la moyenne peut être considéré comme suspect à la lumière des analyses en académie réalisée par la mission. En effet lorsque les crédits initialement budgétés au profit de la formation continue sont utilisés pour des dépenses relevant du BOP 214, les bilans de gestion font apparaître (à tort) ces dernières comme des dépenses de la formation continue ; *a contrario*, lorsqu'ils viennent abonder les crédits des personnels itinérants relevant du HT2 du BOP 140, les bilans affichent une sous-utilisation des crédits de la formation continue.

Comme l'illustre le tableau suivant réalisé à partir des données communiquées par les cinq académies de l'échantillon, malgré ces pratiques minimisant la réalité, globalement les académies ne sont pas en mesure de consommer les crédits alloués sur le HT2 du BOP 140.

Années	Budget académiques (BOP 140)	Dépenses académiques (BOP 140)		Budget FC	Dépenses FC
2013	100 ³²	100		100	100
2014	99	98		99	110
2015	112	105		122	135
2016	109	99		139	123

Cette situation est à mettre en regard de l'observation de la Cour des comptes qui, après enquête réalisée sur la formation continue des enseignants et après la phase contradictoire, indiquait par note en date du 30 janvier 2015 (Réf. : n° 71 653) adressée au ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche :

« Le défaut de remboursement des frais de déplacement, de restauration et d'hébergement occasionnés par la formation continue n'est pas conforme à la réglementation et crée un risque contentieux potentiellement lourd ».

La Cour des comptes précisait :

« Dans les faits, certaines académies et directions académiques ont choisi de faire une application sélective des textes en réservant le remboursement des frais à une partie des enseignants seulement, ou bien aux formateurs, ou encore de ne rembourser aucun des frais liés à la formation continue. Certaines académies opèrent une distinction entre les stages obligatoires, qui ouvrent droit à remboursement, et les stages sur inscription individuelle, dont les frais restent à la charge des enseignant ».

Selon la Cour des comptes, les deux principales raisons avancées pour justifier cette liberté prise avec les textes sont le coût de la dépense qui découlerait d'une prise en charge systématique et la lourdeur de la gestion administrative qu'elle engendrerait, mettant en jeu des pièces justificatives nombreuses pour un faible montant unitaire.

La mission a pu observer que de telles pratiques restaient d'actualité dans certaines académies. À titre d'illustration, le secrétaire général adjoint d'une académie importante, questionné à ce sujet, indiquait que *« bien que ne consommant pas la totalité des crédits, l'académie ne rembourse pas les stagiaires à hauteur des obligations réglementaires. L'académie prend en charge les frais relatifs aux formations statutaires et obligatoires ainsi que les formations à public désigné. A contrario les formations individuelles ne sont pas prises en charge »*. Au regard de l'augmentation des crédits dédiés à la formation, le secrétaire général-adjoint déclare que *« l'académie a comme objectif de prendre en charge, au titre de l'exercice 2017, la totalité des frais de formation, sans exclusive »*.

L'attention de la mission a été attirée sur le fait que la difficulté à venir ne relève pas de problèmes budgétaires mais de la charge de travail qui en découle (*« nombreux dossiers pour des remboursements moyens d'environ 15 € »*).

³² Indice 100 : année 2013.

La mission a pu constater qu'en réalité l'absence de remboursement concerne principalement les formations de circonscription réalisées au titre des dix-huit heures. Les départements qui ont fait le choix récent de proposer systématiquement la prise en charge des frais de déplacement confirment la lourdeur de la procédure qui dans les faits décourage les enseignants d'y recourir (cf. saisie dans l'application financière Chorus). À la lumière des constats dans les académies de l'échantillon, il s'avère en effet que la prise en charge des frais de déplacement et de restauration est sans effet significatif sur le plan budgétaire. La diversité territoriale n'apparaît pas comme un facteur explicatif de la contrainte budgétaire.

Questionnées sur les raisons de la sous-utilisation des crédits dédiés à la formation continue, les autorités académiques indiquent que la situation résulte en fait de la conjonction de plusieurs facteurs : la réduction des plans de formation départementaux du fait de la contrainte du remplacement, le développement des formations hybrides avec des temps de présentiel en circonscription, la réticence des stagiaires à solliciter des remboursements pour de faibles montants compte tenu des lourdeurs administratives. À ces raisons s'ajoutent le manque de moyens sur le fonctionnement des services académiques (BOP 214) et la difficulté à couvrir les besoins en frais de déplacement des personnels itinérants. Malgré le caractère relativement structurel de cette sous-consommation et le fait qu'au titre de l'exercice 2017, vu la progression des crédits ouverts au titre de la loi de finances initiale (+ 28 % par rapport à la LFI 2016), celle-ci a toutes les chances de s'aggraver. Il peut paraître surprenant qu'une réelle réflexion ne soit pas engagée en académie visant à se saisir de cette opportunité budgétaire au profit de la formation.

En réalité, les autorités académiques considèrent la situation, malgré sa récurrence, comme conjoncturelle et anticipant des restrictions à venir ne veulent pas pour reprendre l'expression d'un des interlocuteurs de la mission « *accorder des moyens générant des besoins qui ne pourront pas être satisfaits à l'avenir* ».

La mission a pu également constater que l'absence de contrainte budgétaire (certes relative, la contrainte du remplacement s'avérant plus prégnante) a eu pour effet dans le premier degré que les plans de formation prévisionnels ne font plus l'objet de valorisation (budget prévisionnel) en amont des arbitrages, alors que cette pratique était courante il y a quelques années.

Éléments de diagnostic

- l'administration centrale n'a pas de visibilité quant à l'utilisation des crédits dédiés à la formation continue du premier degré ;
- la sous-utilisation des crédits de la formation continue en académie résulte de la conjugaison de plusieurs facteurs : la réduction des plans de formation n'est qu'une explication très partielle ;
- l'abondement des crédits du hors titre 2 des BOP 140 des académies est sans effet sur le volume de formation.

3.4. GAIA : les limites de l'outil et leurs conséquences sur le pilotage national

L'application GAIA (gestion administrative informatisée des actions de formation) est un outil de gestion administrative de la formation continue aux fonctionnalités multiples disposant par ailleurs à travers le module EGIDE d'un volet relevant de l'informatique décisionnelle (aide au pilotage).

3.4.1. Des limites de l'outil vu de la DGESCO...

La DGESCO note que le pilotage national de la formation continue souffre d'une absence de visibilité sur ce qui se fait en académie : « *pertes en ligne considérables entre la définition des contenus / les inscriptions / l'effectivité de la formation / et l'impact de ces dernières sur les pratiques d'enseignement* ».

Pour l'administration centrale, plusieurs raisons à cela :

- les DSDEN de par leurs pratiques de gestion (premier degré) fragilisent les fonctionnalités de pilotage de GAIA (différence importante avec le second degré). La saisie dans le premier degré n'est pas effectuée par les formateurs mais déléguée aux secrétariats de circonscription qui n'en mesurent pas toujours les enjeux. Il en résulte à la fois un manque de fiabilité des informations entrées dans l'application mais aussi une absence totale d'informations en provenance de certains départements. Si l'on s'attache à la saisie des journées relevant des « *animations pédagogiques et formations* » telles que prévues dans l'obligation réglementaire de service définie dans le décret de 2008, en 2009-2010, dix-huit académies n'avaient pas effectué les saisies dans l'application GAIA, considérant que le caractère obligatoire de ces dix-huit heures rendait inutile la saisie. La règle, mieux explicitée l'année suivante, a permis de faire tomber à huit le nombre d'académies sans saisie, pour arriver à trois en 2015-2016. Pour autant, note la DGESCO, l'intégration de la règle reste lente et interroge si on passe au niveau plus fin des départements. Dix-neuf d'entre eux s'exonèrent encore de ce travail de compte rendu, avec sur ces trois dernières années, une stabilisation jugée inquiétante et nécessitant de porter rappel des obligations académiques en la matière ;
- le problème de fond provient, selon la DGESCO, du fait que GAIA n'est pas considérée comme une aide au pilotage par le niveau départemental. La DGESCO reconnaît à cet égard que l'exigence de ventilation des formations académiques à partir des priorités nationales (commande du cabinet) peut expliquer à la fois ces réticences ainsi que le manque de fiabilité des remontées. En effet, la nécessaire articulation entre les priorités académiques (découlant du projet académique) et les orientations nationales peut s'avérer peu compatible avec les formulations de restitution imposées par le ministère.

Au-delà de ces considérations, il convient de ne pas perdre de vue le fait que GAIA a été conçu avant tout comme un outil de gestion et que les fonctionnalités d'aide au pilotage s'en trouvent de fait limitées. Par ailleurs, observe la DGESCO, le déficit de pilotage inhérent à GAIA se trouve renforcé par celui qui résulte de la suppression des évaluations nationales la suppression des évaluations nationales a réduit les capacités de pilotage de proximité. Si la DGESCO est en capacité, par l'exploitation des données issues de GAIA, de fournir des informations significatives de base (exemple : nombre de journées / stagiaire, nombre de PE ayant suivi une formation, etc.) en l'absence de « Numen », la DGESCO ne peut disposer d'informations relatives aux parcours des stagiaires (pas de possibilité d'un suivi de cohorte, par exemple).

Afin de faciliter l'appropriation des règles de saisie dans le premier degré, plusieurs actions ont été menées au cours de ces deux dernières années par l'administration centrale :

- l'intégration de deux responsables du premier degré supplémentaires dans l'équipe nationale des référents GAIA ;

- la production d'un parcours M@gistère à destination des personnes en charge de la saisie ;
- la mise en place de classes virtuelles pour une formation interactive.

Les dialogues de gestion qui se sont déroulés de novembre à décembre 2016 ont été l'occasion de rappeler cette exigence de saisie. Cependant, si les difficultés étaient amenées à perdurer, la DGESCO se demande si la solution alternative ne pourrait pas consister à confier la saisie sur GAIA aux formateurs, tout en ayant conscience des réticences de ces derniers qui considèrent cette tâche comme une tâche administrative ne leur incombant pas, la culture professionnelle des conseillers pédagogiques et des PEMF relevant plutôt de l'expertise pédagogique). Par ailleurs, selon la DGESCO, l'ergonomie de l'application GAIA devrait être fortement révisée, de façon à mieux répondre aux attentes des services déconcentrés et non uniquement au besoin de pilotage de l'administration centrale.

3.4.2. ... aux constats en académies

Les visites en académies ont mis en évidence que le problème de la saisie dans GAIA se pose en des termes très différents selon qu'il s'agisse de formation relevant du PDF ou des dix-huit heures.

Dans les académies observées, les stages effectués au titre du PDF sont systématiquement saisis dans GAIA. L'académie citée par la DGESCO comme n'ayant pas procédé à des saisies sur GAIA en 2015-2016 est en fait une académie qui n'a pu délivrer que les seules « *animations pédagogiques* », sans autres modalités de formation en raison des difficultés de remplacement.

Concernant, les formations dispensées en circonscription sur les créneaux des dix-huit heures, la mission a pu constater qu'environ 60 % des départements ne procèdent pas aux saisies dans GAIA. Le nombre de départements s'en exonérant est cependant en diminution constante. Plusieurs départements ont affiché leur intention de s'astreindre à l'avenir à cette saisie. Environ la moitié des départements des académies relevant de l'échantillon d'observation devraient le faire à compter de la rentrée 2017.

Les raisons évoquées pour expliquer l'absence de saisie recouvrent assez largement celles identifiées par la DGESCO à savoir le fait que GAIA n'apporte pas de valeur ajoutée en matière de pilotage par rapport aux outils dont disposent déjà les DSDEN (applications locales ou simples outils bureautiques permettant d'obtenir les indicateurs traditionnels en matière de formation). Par ailleurs, comme cela est développé ci-après, la majorité des animations pédagogiques se déroulant en circonscription ne faisant pas l'objet de prise en charge financière (frais de déplacement des stagiaires), les fonctionnalités de gestion proposées par l'application GAIA ne sont pas perçues comme présentant un intérêt de nature à justifier la surcharge du travail de saisie. À titre d'illustration, un IEN rencontré notait :

« Les enseignants ne s'inscrivent jamais dans GAIA pour leur participation aux animations pédagogiques. Par ailleurs les IEN utilisent des outils de circonscription dont les données ne "basculent" pas dans GAIA... saisir dans GAIA reviendrait à faire deux fois le travail. À ce jour les circonscriptions n'ont aucun intérêt à effectuer des saisies dans GAIA. Il conviendrait pour que les pratiques évoluent qu'en retour les IEN puissent disposer de tableaux de bord adaptés à leurs besoins afin

d'encourager une culture de la restitution, en construisant des requêtes qui correspondent aux besoins du terrain. ».

Manifestement, un nombre encore significatif de départements se sentent relativement libres de se dispenser de cette tâche jugée, fastidieuse, chronophage et peu adaptée aux besoins d'un pilotage de proximité. À titre d'illustration, les propos tenus par les IEN adjoints d'une académie :

« Les IENA pensent que la difficulté de conception et d'affichage de la formation au niveau académique avec l'application GAIA repose sur le fait qu'on veut appliquer le calendrier du second degré au premier degré. Le premier degré a besoin de souplesse ».

La mission a pu constater par ailleurs combien de telles positions sont perçues par le niveau académique comme une forme de résistance au changement de la part des IEN, résistance à « l'académisation de la FC du premier degré ».

3.4.3. ... une réalité préoccupante

Il résulte des constats précédents que la progression du volume de formation (en journées stagiaires), contrairement à ce que considère la DGESCO, ne résulte pas, ou que très partiellement d'une augmentation de l'offre de formation relevant des PDF mais de la progression des saisies dans GAIA de l'animation pédagogique. Au regard des observations effectuées en académie, ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne la formation des PE titulaires de classes hors éducation prioritaire pour lesquels le déficit de formation est flagrant tant quantitativement que qualitativement. Les quelques améliorations en matière de formation résultant de l'augmentation des moyens de remplacements se sont essentiellement cantonnées au profit des formations réglementaires des directeurs d'école (cinq semaines de stage de formation au titre de l'arrêté du 4 mars 1997, complétées par trois jours de formation durant la première année d'exercice conformément à l'arrêté du 28 novembre 2014) et de la formation au bénéfice des enseignants en REP+. En effet, les départements accueillant un nombre significatif de REP+ ont été plus enclins à conserver une brigade dédiée notamment pour être en mesure de mobiliser les moyens de remplacement nécessaires lors des dix-huit demi-journées de formation octroyées aux enseignants en REP+ sur leur temps de service.

Éléments de diagnostic

- l'application GAIA n'est pas considérée en département comme apportant une valeur ajoutée en matière de pilotage par rapport aux outils locaux dont disposent les DSDEN ;
- la progression récente du volume de formation au profit des professeurs des écoles résulte, à titre principal, de la progression des saisies dans GAIA des heures d'animation pédagogique.

3.5. L'animation pédagogique au secours de la formation

3.5.1. À l'initiative des IEN de circonscription

Dans les académies ayant fait l'objet de visites de terrain, les PDF, faute de moyens de remplacement, se limitent essentiellement aux formations dites institutionnelles obligatoires (comme celles des directeurs d'école ou de l'ASH) ou aux formations au bénéfice de personnels qui

peuvent, ne pas être remplacés durant les stages. Concrètement donc pour la quasi-totalité des PE en charge de classe, la seule formation accessible se trouve donc être celle dispensée en circonscription au titre de l'animation pédagogique. Historiquement, ces « formations » sont à la main des IEN de circonscription qui en définissent la programmation et les contenus. Les nouvelles modalités de la formation continue à distance des PE (parcours M@gistère) ont eu pour effet de conforter la place des formations dispensées au titre des dix-huit heures.

3.5.2. ... au pilotage incertain

Dès lors que la formation des PE se réalise à titre principal en circonscription, le pilotage départemental, voire académique, de ces formations constitue un enjeu d'autant que traditionnellement l'animation et la formation en circonscription relevait du pilotage des IEN qui l'exerçait dans une relative autonomie³³. À titre d'illustration, on relèvera le propos tenu par un IEN adjoint rencontré :

« au départ le niveau de pilotage départemental des stages en circonscription était très faible. Puis, la FC se limitant finalement à l'animation pédagogique, il en a résulté une prise de conscience que, sans un pilotage de celle-ci, les DASEN en perdraient le contrôle ».

La mission a ainsi observé, à travers les entretiens de terrain, des initiatives plus ou moins abouties de la part des DASEN visant à initier un pilotage des formations dispensées en circonscription au titre des dix-huit heures. Selon les départements et le niveau de volontarisme des DASEN, l'opérationnalité du pilotage départemental s'avère très variable :

- un premier niveau de pilotage, peu ambitieux, consiste en de simples échanges en vue d'harmoniser les pratiques de façon purement incitative ; les IEN disposant d'une totale autonomie quant aux priorités en mises œuvre *in fine* dans leur circonscription. Dans un des départements relevant de ce cas de figure, le DASEN, après avoir constaté des divergences quant à l'opportunité d'ouvrir ou non l'ensemble des parcours M@gistère aux enseignants, a laissé chaque IEN pratiquer à sa convenance ;
- un deuxième niveau, plus ambitieux, consiste, au terme des échanges, à ce que le conseil des IEN sous la présidence du DASEN arrête les priorités et les thématiques des animations et formations en circonscription, à charge pour chaque IEN d'en définir les modalités et les contenus ;
- un troisième niveau peut être considéré comme plus volontariste dans la mesure où la mise en œuvre apparaît plus cadrée (définition des contenus, durée, voire choix des formateurs). Dans ce cas de figure pour ce qui concerne les formations M@gistère, les parcours ouverts s'imposent à tous les IEN et les modalités de mises en place sont plus ou moins mutualisées ;
- la mission a pu également observer un pilotage départemental relativement abouti : le processus de détermination des formations dispensées au sein des circonscriptions s'avère intégré au processus d'élaboration du PDF. Une fois les priorités de formation retenues, les arbitrages relatifs aux offres de formation amènent le DASEN à arrêter, en

³³ Rapport IGEN - IGAENR n° 2015-025, *Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré*, juin 2015.

conseil d'IEN, les formations qui relèveront du PDF, et celles qui auront vocation à être dispensées en circonscriptions au titre des dix-huit heures. Les contenus, la durée en sont alors explicités. Le projet de programmation finale est présenté en conseil départemental de formation en toute transparence.

Force cependant est de constater qu'à ce jour, la très grande majorité des départements se limite à un pilotage départemental des dix-huit heures peu ambitieux (du type premier ou 2^{ème} niveau). Le pilotage académique est, quant à lui, quasiment absent se bornant le plus souvent à expliciter, à travers le projet académique, la déclinaison académique des priorités nationales en matière de formation.

3.5.3. ... ne répondant manifestement ni aux attentes des PE, ni aux attentes institutionnelles

Un point fait consensus au terme des entretiens conduits, aussi bien avec les organisations représentatives des personnels qu'avec les IEN et les responsables chargés de la formation au niveau académique ou départemental : la formation dispensée au sein des dix-huit heures n'a pas réussi à compenser la diminution de l'offre globale de formation continue.

Les constats du rapport intitulé *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*³⁴ non seulement restent d'actualité, mais les interrogations voire les craintes, (cf. *Les dix-huit heures en circonscription : un pis-aller ?* p. 18 du rapport précité) ne font malheureusement plus guère de doute, quatre ans après la publication de ce rapport. Ceci est vrai aussi bien sur un plan quantitatif que qualitatif. Toutes les dérives ou risques potentiels observés dans ce rapport (dans la continuité du rapport n° 2010-111 sur la formation continue des enseignants) pour ce qui concerne le premier degré sont à ce jour confirmés : l'absentéisme des PE, l'empiétement des heures d'information syndicale à raison des deux-demi-journées dans l'année sur les dix-huit heures, les « *attentes déçues quant à ces dix-huit heures* » de la part des enseignants qualifiées par certains comme une « *perte de temps* ».

La mission a pu observer combien les critiques les plus sévères, exprimées antérieurement par une partie des enseignants et relayées par les organisations syndicales, sont aujourd'hui partagées voire assumées explicitement par les IEN en charge de la formation continue en département (le plus souvent des IEN adjoints au DASEN), mais également par les autorités académiques.

À titre d'illustration lors des entretiens, la mission a pu recueillir les déclarations suivantes, représentatives des discours tenus :

- selon un IEN adjoint en département, « *si l'animation pédagogique constitue le principal moyen disponible pour la FC, de nombreuses contraintes en limitent la portée : les temps partiels (proratisation des 108 heures), les rythmes scolaires qui rendent difficile de trouver des créneaux communs entre les écoles* ». Les interlocuteurs de la mission confirment la difficulté à programmer des séances d'animation pédagogique le soir (1,5 heure dont 1 heure effective et une faible disponibilité des participants). Par ailleurs, la possibilité offerte (circulaire DGRH) de positionner des réunions d'information syndicale sur les dix-huit heures a des effets assez catastrophiques (pour des animations pédagogiques concomitantes à des RIS : 50 % de présence). Les DASEN sont donc amenés

³⁴ Rapport IGEN - IGAENR n° 2013-009, février 2013.

à négocier avec les organisations syndicales des plages « intangibles » pour s'assurer un minimum de présence des PE aux animations pédagogiques portant des thématiques prioritaires. Dans un autre département, un IEN considérait que, pour sa circonscription, l'amputation de l'animation pédagogique en raison des heures d'information syndicale toucherait environ 60 % des enseignants de sa circonscription ;

- dans un département d'une autre académie, un IEN indique que concrètement les animations sont organisées à l'initiative des IEN de circonscription le soir sous forme de séquences d'environ 1,5 heure. Ces séquences en fin de journée sont peu adaptées pour la formation (public fatigué, peu disponible, séquences nécessairement courtes, plage opérationnelle très restreinte). Dans ces conditions, il n'y a de véritable différenciation en fonction de la diversité du public. Les nouveaux rythmes « *ont été fatals* » pour la formation continue, les mercredis matins n'étant plus disponibles. Exemple : des conférences CANOPE initialement programmées le mercredi matin ont été « *désertées* » le mercredi après-midi. De fait, le mercredi après-midi n'est pas utilisable.

Le compte rendu d'un groupe de travail académique (DAFPEN, IENA) auquel la mission a pu avoir accès indiquait :

« il conviendrait qu'une partie des plans de circonscription (AP) correspondent à l'équivalent des FIL du second degré. Le problème est que la formation n'est envisagée qu'en tant qu'outil de pilotage or il faut la penser comme outil de développement personnel et professionnel des enseignants ».

Éléments de diagnostic

- l'animation pédagogique en circonscription joue plus le rôle d'un outil de pilotage à disposition des IEN, que celui d'un levier de formation continue ;
- les limites de la formation dispensée au titre des dix-huit heures se caractérisent par un constat largement partagé : des formations inadaptées aux besoins des professeurs des écoles et peu efficaces au regard des attentes institutionnelles.
- la mise en œuvre des 18 heures ne réalise pas l'objectif d'un bloc de formation complet et régulier.

3.6. Un vivier de formateurs insuffisamment géré

3.6.1. Un cloisonnement source de perte de potentiel

Un constat relativement transversal à l'ensemble des académies observées est l'existence d'un cloisonnement de la formation, aussi bien premier / second degré, qu'au sein du premier degré entre les circonscriptions, cloisonnement auquel vient parfois s'ajouter celui de l'éducation prioritaire (formateurs et moyens de remplacement dédiés). Ce cloisonnement se traduit notamment par un vivier de formateurs insuffisamment mutualisé.

La circulaire n° 2011.042 du 22 mars 2011 relative aux *Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale* stipulait concernant les formateurs :

« Les réseaux de formateurs et les missions des référents dans chaque domaine doivent être identifiables. Chaque académie publie en ligne en début d'année scolaire un répertoire académique de l'ensemble des formateurs et des personnes ressources qui constituent le réseau académique de formation pour les premier et second degrés. Les compétences avérées des acteurs de la formation sont précisées [...]. Le choix

des formateurs est d'abord commandé par les contenus de formation à développer et non par les seules compétences des formateurs disponibles. Le vivier des formateurs est ouvert aux experts extérieurs à l'Éducation nationale (enseignants-chercheurs, professionnels, prestataires de formation spécialisés, etc.) et est régulièrement renouvelé ».

Non seulement cette circulaire n'est pas mise en œuvre, mais elle apparaît largement méconnue en académie. Cela n'empêche pas les interlocuteurs de la mission d'adhérer aux objectifs qu'elle énonce et de considérer que la formalisation d'un vivier commun de formateurs est un préalable à la mise en œuvre d'une formation globalement cohérente et de qualité.

À titre d'illustration, les propos d'un IEN adjoint d'une des académies visitées qui, invité à s'exprimer sur la valeur ajoutée susceptible d'être apportée par le niveau académique en matière de formation continue, mentionne les domaines suivants :

- la constitution et l'identification d'un pôle de formateurs ;
- la mutualisation des ressources pédagogiques ;
- la prise en charge des formations spécialisées à public restreint ;
- l'ingénierie de formation ;
- la formalisation opérationnelle des relations avec l'ESPE (conventionnement) ;
- l'identification des attentes et des besoins de formation des PE (cadre méthodologique) ;
- l'harmonisation des pratiques d'évaluation (dont l'autoévaluation).

Le sujet du vivier des formateurs est spontanément évoqué comme une priorité, nécessitant une implication du niveau académique.

3.6.2. Les potentialités de l'ESPE (formateurs, recherche) non questionnées

La mission a pu constater combien le sujet des expertises disponibles en provenance des ESPE susceptibles d'être mobilisées au profit de la formation continue n'était, en fait, pas questionné.

Le rapport relatif à *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*³⁵ apporte un éclairage sur les raisons de ce constat. Concernant les enseignants - chercheurs intervenant dans les masters MEEF, selon ce rapport, les universitaires se sentant compétents pour diriger des recherches ancrées dans des thématiques professionnelles ne sont pas en nombre suffisant. Les enseignants - chercheurs se disent plus ou moins à l'aise pour articuler, lors de leurs interventions dans le tronc commun, des apports scientifiques avec des enjeux professionnels. Ce point est confirmé par les propos des étudiants qui *« pointent la diversité de l'intérêt des enseignements dispensés dans ce tronc commun, au regard de leurs préoccupations professionnelles »*.

³⁵ Rapport IGEN - IGAENR n° 2016-062, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*, septembre 2016.

Un directeur d'ESPE notait « *La mastérisation a eu pour effet de faire disparaître la FC des antennes de l'ESPE et a généré une rupture des liens avec le rectorat* ».

Éléments de diagnostic

- la circulaire n° 2011.042 du 22 mars 2011 relative aux *Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale* préconisant notamment la constitution d'un répertoire académique de l'ensemble des formateurs en académie n'est pas mise en œuvre, malgré un besoin manifeste ;
- le niveau académique est considéré comme le niveau pertinent pour l'identification et l'animation du réseau de formateurs ;
- les potentialités de l'ESPE relatives à la formation et la recherche sont peu questionnées en raison notamment de la faible propension des chercheurs à articuler les apports scientifiques aux enjeux professionnels des enseignants du premier degré.

3.7. Des points d'analyse relativement convergents sur des organisations alternatives

Au terme des nombreux entretiens menés en académies, tant avec les différentes autorités des services déconcentrés, qu'avec les directions des ESPE, la mission a pu recueillir des analyses relativement convergentes : ses interlocuteurs sont globalement peu enclins à considérer comme réaliste (au regard des contraintes budgétaires à venir) l'option consistant à penser que la progression des moyens de remplacement constitue la réponse adaptée aux besoins de formation des PE en présentiel d'élèves.

3.7.1. Points relatifs à des formations hors temps scolaire

Considérant les temps de formations de type animation pédagogique hors temps scolaire en soirée comme particulièrement inadaptés, les autorités académiques en charge de la formation estiment qu'une partie de l'augmentation des jours de formation pourrait, sans difficultés majeures, sous réserve d'une programmation anticipée, prendre la forme de deux demi-journées par année scolaire. Pour mémoire, il convient de rappeler que l'arrêté du 21 janvier 2014 relatif au calendrier scolaire des années 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017 prévoit pour les enseignants, deux jours de service hors temps scolaire sous la forme d'une journée de pré-rentrée et de deux demi-journées (ou l'équivalent horaire) prises en dehors des cours avant les vacances de la Toussaint « *afin de permettre de prolonger la réflexion engagée lors de la journée de pré-rentrée* ». Plusieurs des interlocuteurs de la mission ont appelé l'attention de la mission sur le fait que ces deux demi-journées pourraient utilement être dédiées à la formation des PE en présentiel d'élèves. Il convient de signaler qu'une des académies de l'échantillon a d'ailleurs pris une initiative en ce sens, sans que cela ne se traduise par des difficultés ou oppositions particulières. L'académie ayant laissé le choix aux départements de programmer ces demi-journées de formation à leur convenance sur l'année scolaire, il serait judicieux d'en faire le bilan au terme de la présente année scolaire.

3.7.2. Points relatifs à l'intérêt de stages en responsabilités en M1

Plusieurs DASEN ont fait savoir à la mission, combien le fait d'ouvrir la possibilité de stages en responsabilité, à concurrence d'une à deux semaines de stages en fin de M1, pourrait s'avérer

adapté tant pour la formation des étudiants de M1, que comme modalité de remplacement des stagiaires de la formation continue. Selon les propos d'un DASEN, « *les stagiaires sont très demandeurs, d'ailleurs cela se fait pour les écoles françaises à l'étranger* ». Il conviendrait cependant d'être attentif à ce qu'une telle mesure (dans ses modalités) n'alourdisse pas la charge de travail des étudiants en M1.

Questionnées sur ce point, les directions d'ESPE des académies concernées ont en effet confirmé que nombre de stagiaires sont demandeurs de pouvoir, en fin de M1, bénéficier d'une expérience d'enseignement en responsabilité d'une classe.

3.7.3. Points relatifs à la valorisation de situation professionnelles formatrices

Sans que la mission aborde à son initiative le sujet, lors des entretiens en académie, plusieurs DASEN ont été amenés à faire observer le fait qu'au-delà des formations traditionnelles, certains parcours voire situations professionnelles, pouvaient s'avérer particulièrement formateurs. Pour en faire un vecteur de professionnalisation, les interlocuteurs de la mission considèrent qu'il importerait qu'une réelle réflexion soit engagée, au niveau national et académique, quant aux types de parcours à valoriser selon le déroulé de carrière et la nécessaire intégration de cette problématique par la politique de gestion des ressources humaines.

Éléments de diagnostic

- conditionner la progression de la formation continue à celle des moyens de remplacement s'avère une option peu réaliste ;
- favoriser l'émergence d'analyses partagées quant à l'opportunité d'organisations alternatives de la formation continue des professeurs des écoles en charge de classe, conjuguant la programmation de deux à trois demi-journées de formation hors temps scolaire, à des formations sur le temps scolaire..

4. Un système de pilotage à plusieurs étages, bien souvent étanches entre eux

4.1. La direction générale des ressources humaines est absente de la formation continue

4.1.1. La direction générale de l'enseignement scolaire pilote l'accompagnement des réformes

La nécessaire prise en compte des évolutions de la société conduit la mise en place d'une adaptation permanente de l'école. Cette adaptation se traduit par des modifications organisationnelles et pédagogiques, souvent nommées réformes, qui s'inscrivent dans un processus continu de transformation.

La DGESCO pilote ces réformes et les étapes de l'accompagnement des personnels, en définissant les priorités de formation, en participant fortement à la production de ressources pour faire la classe, et en assurant la formation de l'encadrement. Fort logiquement, ce pilotage se concentre sur l'adaptation des personnels à la mise en place de la transformation en cours. Pour l'actualité récente,

il s'agit par exemple des programmes de la scolarité obligatoire, de la liaison au sein du cycle 3 entre l'école et le collège, du numérique, pour ne citer que cela.

En revanche, le développement des compétences professionnelles tout au long de la carrière n'est pas perçu dans le cadre d'un continuum de formation qui permettrait d'exercer un métier exigeant et en transformation intrinsèque sur une durée supérieure à 40 ans, ni d'intégrer facilement l'expérience professionnelle acquise, dans le cadre des secondes carrières ou des allers-retours entre le métier d'enseignant et d'autres métiers. Cette absence de prise en compte est assez logique au niveau de la DGESCO ; dans ce cadre, il s'agit en effet essentiellement d'un processus de gestion de carrière, qui pourrait se trouver piloter par la direction des ressources humaines. La mission a pu observer combien la réforme induite par la modernisation des parcours professionnels des carrières et des rémunérations (PPCR) est clairement perçue en académie comme susceptible de créer un contexte favorable à l'objectivation de parcours professionnels, de nature à favoriser les montées en professionnalisation des enseignants au cours de leur carrière.

4.1.2. La direction générale des ressources humaines ne couvre pas le champ du développement professionnel des personnels

Le sujet de la formation des enseignants n'est pas dans le champ de la DGRH.

Cela ne veut pas dire que rien n'est fait, car les services de formation académiques ont la capacité de piloter des formations que l'on pourrait qualifier d'adaptation à la réforme ou d'animation pédagogique, et des formations de qualifications professionnelles dont les priorités seraient déclinées tout au long de la carrière. L'accompagnement, tel que défini par la DGRH, a donc pour ambition de répondre, à la fois à une demande des personnels et à un besoin de l'institution. Conçu dans un esprit de formation et de valorisation des compétences, il a vocation à être progressif et ajusté tout au long de la carrière des enseignants.

Tel n'est pas le cas dans le premier degré où le peu de journées de formation se trouve intégralement employé à répondre à l'urgence des réformes.

4.2. La coordination académique des projets de formation départementaux : quelle valeur ajoutée ?

4.2.1. Un pilotage largement départementalisé mais soumis à des tendances contradictoires

La gestion administrative et le pilotage du premier degré, tout en restant très largement départementalisés, s'inscrivent dans une évolution qui se caractérise par l'émergence du niveau académique, comme échelon d'une régulation plus ou moins effective selon les académies. Cette évolution est explicitement attendue de la part de l'administration centrale comme en témoignent les évolutions législatives³⁶ et réglementaires³⁷. À ce titre, le pilotage de la formation continue du premier degré est assez révélateur de la difficulté de la part du niveau académique à s'imposer, faute de consensus quant à sa valeur ajoutée. En effet, la mission a pu observer combien il est difficile pour le responsable chargé de la formation au niveau académique d'intervenir sur les arbitrages se

³⁶ Loi organique relative aux lois de finances du 1^{er} août 2001.

³⁷ Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique.

rapportant aux stratégies de formation et aux leviers opérationnels à privilégier, au-delà de l'exercice très formel consistant à décliner quelques grandes priorités dont le niveau de généralité permet l'affichage d'un consensus de façade. Malgré ces résistances, émerge progressivement l'idée selon laquelle, dans certains domaines, le niveau académique est susceptible d'apporter une valeur ajoutée de nature à permettre un saut qualitatif, indispensable pour la crédibilité même de la formation continue en département. Selon les IEN du premier degré, le niveau académique est susceptible d'apporter une valeur ajoutée dans les domaines de l'ingénierie de formation, dans la constitution d'un réseau de formateurs (dont la formation et son animation) ainsi qu'en ce qui concerne les relations avec l'ESPE.

Face à cette tendance de nature à déplacer le centre de gravité du pilotage de la formation vers le niveau académique, il convient d'observer l'existence d'une évolution opposée, résultant du poids prépondérant qu'ont pris les formations de circonscription au titre des dix-huit heures, affaiblissant de fait les capacités opérationnelles d'un pilotage départemental. Le pilotage par les DASEN (et leur IEN adjoint) se concrétise, en fait, à travers les arbitrages en amont de l'élaboration des PDF, lesquels, en raison des difficultés de remplacement, se sont réduits au fil de ces dernières années à une portion congrue pour ce qui concerne les formations au profit des PE en responsabilité d'une classe. Conscients de ce point de fragilité, certains DASEN (cf. développement précédent) interviennent dans la programmation des formations dispensées en circonscription au titre des dix-huit heures.

La mise en place des PPCR est, elle-même, porteuse d'une double évolution : en créant les conditions d'une connexion, à ce jour défailante, entre formation et politique de gestion des ressources humaines, et en permettant un positionnement plus affirmé des IEN du premier degré en accompagnement formatif, au bénéfice des besoins individuels et collectifs des enseignants du premier degré.

4.2.2. L'éducation prioritaire : un modèle de pilotage difficilement généralisable

Le rapport IGEN - IGAENR relatif au *Pilotage académique de l'éducation prioritaire*³⁸ note combien « *le correspondant académique éprouve quelques difficultés à faire émerger le niveau académique dans une organisation qui a confié aux DASEN le pilotage de proximité* ». Les auteurs poursuivent en observant que « *le cloisonnement premier / second degré reste très largement la règle ce qui constitue la négation même de la refondation...cloisonnement dont les effets dépassent le sujet de l'éducation prioritaire dans la mesure où il est très préjudiciable à la mise en place du cycle 3* ». Le rapport indique également que « *les dispositifs de formation continue premier et second degrés, sont peu coordonnés et dessinent dans la grande majorité des cas un paysage complexe et peu lisible* ». Concernant les formateurs académiques (premier et second degrés) le rapport note que ces derniers « *sont mal identifiés au sein des réseaux et que leur articulation avec le réseau de formation départemental est souvent difficile* ».

Au regard de ces éléments et face aux spécificités de la formation continue en éducation prioritaire (cf. les neuf journées de formation conjuguées à l'existence de brigade de remplacement dédiées), le modèle n'ayant pas fait la démonstration en matière de formation d'une efficacité avérée, il ne peut être considéré comme une option généralisable.

³⁸ Rapport n° 2016-058 de juillet 2016.

4.2.3. Une attente forte : un pilotage moins prescriptif tenant compte des besoins exprimés par les professeurs

Le rapport IGEN – IGAENR n° 2016-040 de juillet 2016 relatif à *L'expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège* fait de la formation continue un objet relativement central d'observation des « *bonnes pratiques* » dans l'enseignement public et privé sous contrat. Au regard d'un objectif pédagogique (la continuité école / collège) nécessitant la mise en œuvre d'une professionnalité considérée par ses auteurs comme « *complexe* », le rapport apporte des éléments d'éclairage en matière de formation continue qu'il est intéressant de relever, car transférables pour les situations de cette nature.

Agir sur la professionnalité des enseignants suppose une politique régulière de formation et d'accompagnement des équipes selon les auteurs du rapport. Ces derniers notent : « *les analyses assez remarquables qu'a été amenée à connaître la mission, convergent pour mettre en évidence la relative complexité des exigences sous-jacentes* » souvent nécessaire à l'appui d'objectifs pédagogiques apparemment anodins. Travailler sur le champ de la professionnalité des enseignants suppose de « *proposer un modèle englobant formation-action-accompagnement au plus près des besoins des équipes* ». Le modèle préconisé consiste, à l'échelon « *d'une zone d'animation pédagogique* », (terme générique infra-départemental susceptible de correspondre, à la discrétion des autorités académiques, soit à une circonscription du premier degré, soit au regroupement de plusieurs circonscriptions), à proposer un accompagnement de proximité sur un site de référence.

L'action « *formation – action - accompagnement* »³⁹ sur le site de référence (équipes volontaires) au terme du processus doit permettre à la fois une montée en professionnalité des formateurs et accompagnants, et l'élaboration de modèles de formation « *généralisables* » au profit des autres sites.

Les auteurs du rapport notent que le dispositif le plus abouti que la mission ait eu à connaître consistait, à partir d'un auto-positionnement gradué quant aux compétences mises en œuvre, à proposer une typologie d'actions-formations correspondant à des paliers de professionnalité. Ce constat recoupe la préconisation du rapport sur la formation tout au long de la vie du Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, qui insiste sur la nécessité d'une progressivité dans l'acquisition des compétences « *au travers d'un parcours de formation nécessairement modulaire* », le cas échéant capitalisable (cf. VAE ou DU ou certification) et prenant appui sur la recherche.

Concernant les ESPE, au vu des observations des auteurs du rapport précité relatif à la continuité pédagogique école - collège, il apparaît que l'obstacle majeur à ce que ces dernières investissent plus qu'elles ne le font aujourd'hui le champ de la formation continue réside dans la difficulté de celles-ci à définir des référentiels, des objectifs et des modalités de formation tenant compte de l'expérience professionnelle des enseignants. L'intégration des ESPE à ces formations-actions (sur site de référence) en prise avec les expériences des enseignants serait de nature à surmonter cette difficulté et, en conséquence, à repositionner les ESPE dans le champ de la formation continue.

³⁹ Développée par le britannique Reginald Revans dans les années 1940 sous le nom d'*action learning*, la formation - action peut se définir comme un processus de formation ou d'apprentissage par la mise en œuvre d'un projet régulièrement revisité avec l'aide du questionnement d'un accompagnateur.

La présente mission a pu observer le caractère récurrent de la difficulté à surmonter la tension permanente entre les besoins de formation, répondant aux attentes des enseignants (apporter une aide concrète pour surmonter les difficultés de l'exercice du métier), et les attentes de l'institution, visant à créer les conditions d'appropriation des réformes et des compétences liées à leur mise en œuvre. Ce dilemme a été très clairement identifié en ces termes par le Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation précité, qui préconise pour le dépasser de « *retraduire les réformes ou les évolutions pédagogiques [...] à partir des activités professionnelles existantes pour en faire des éléments utiles, utilisables et acceptables pour les destinataires des formations* ». Cela se traduit par la recommandation 17 du rapport : « *intégrer dans tout dispositif de formation continue, la dynamique des collectifs professionnels à partir des problèmes tels que les professeurs les expriment* ».

Éléments de diagnostic

- l'opposition entre les besoins de formation ressentis et exprimés par les enseignants et les attentes de l'institution visant à permettre à travers la formation, l'appropriation des compétences liées à leur mise en œuvre des réformes, constitue l'élément central de tension ;
- au-delà de la diversité des territoires, le niveau académique, en vertu du principe de subsidiarité, apparait en capacité d'apporter une valeur ajoutée à la gestion très départementalisée de la formation continue dans les domaines suivants :
 - l'ingénierie de la formation ;
 - la constitution et l'animation d'un réseau de formateur ;
 - la formalisation du partenariat avec l'ESPE ;
- l'éducation prioritaire n'apparait pas comme un modèle de pilotage suffisamment abouti et efficient pour s'imposer comme un modèle préfigurateur généralisable.

Conclusion

La formation continue des professeurs est considérée comme indispensable par les interlocuteurs de la mission.

Cependant, le constat est manifeste de la difficulté des dispositifs actuels à répondre aux attentes des professeurs.

C'est d'abord la conséquence d'une gouvernance et d'un pilotage qui se sont progressivement éloignés des attentes du terrain. C'est aussi un manque de renouvellement, aux yeux des professeurs des écoles, des contenus et des modalités de la formation. L'absence de réseaux de formateurs constitués et la formation insuffisante de ces formateurs sont également en cause.

De fait, lors de la refondation de la formation des professeurs, les ESPE se sont concentrées assez logiquement sur la mise en place des dispositifs de formation initiale et les rectorats-employeurs ont maintenu l'existant en matière de formation continue sans associer les ESPE qui estiment de leur côté ne pas avoir les ressources humaines pour ce faire. Au regard de l'enjeu (continuum de la formation et articulation avec la recherche notamment), le sujet ne pourra être éludé.

Pour autant, des actions sont promues directement sur le terrain avec des conseillers pédagogiques et des IEN qui interviennent dans le temps contraint des « dix-huit heures » sur des contenus pilotés

par le haut et à destination d'un public « captif ». *In fine*, en formation continue, il n'y a pas de raison objective d'opposer une formation mobilisée au profit des besoins de l'institution (accompagnement des réformes) et une formation répondant aux besoins exprimés par le terrain, au moins en ce qui concerne les thématiques proposées. Les écarts avec les attentes des enseignants se situent davantage au niveau des contenus, considérés comme insuffisamment articulés aux réalités des pratiques professionnelles, et sous estimant les difficultés de mise en œuvre. Les professeurs sont en attente de dispositifs de formation variés, dès lors qu'ils répondent à leurs besoins en termes de compétences pour faire la classe ou d'évolution professionnelle.

Si les modalités actuelles d'organisation de la formation sont considérées comme un obstacle majeur à l'émergence d'une formation de qualité (efficiente et efficace), la mission a cependant observé des points d'analyse convergents sur des organisations alternatives.



Yves CRISTOFARI



Patrick LE PIVERT



Pierre LUSSIANA

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine du 26 juillet 2016	65
Annexe 2 :	Fiche de cadrage	69
Annexe 3 :	Membres du CodEv n° 2	73
Annexe 4 :	Liste des personnes rencontrées	74
Annexe 5 :	Glossaire	77
Annexe 6 :	Enquête auprès des inspecteurs de l'éducation nationale.....	78
Annexe 7 :	Enquête auprès des professeurs des écoles.....	90

Lettres de mission

Le Premier Ministre

Paris, le 26 JUIL. 2016

Madame la Ministre,

Le Gouvernement s'est fixé une ambition forte pour une action publique plus efficace, plus économe et plus juste.

Les évaluations menées dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP) contribueront directement en 2016 à poursuivre notre effort collectif en ce sens. L'objectif de ces évaluations est en effet de réinterroger les politiques publiques, leurs résultats, leur utilité et leur adéquation avec les attentes des bénéficiaires et d'identifier leurs marges d'amélioration et d'évolution. Ces évaluations s'inscrivent par ailleurs dans une logique démocratique d'association des parties prenantes de la politique évaluée et de transparence quant à leurs objectifs, leur déroulement et leurs conclusions.

J'ai décidé de retenir votre proposition de réaliser une **évaluation de la formation continue des enseignants du premier degré**. La conduite de cette évaluation est placée sous votre autorité et votre responsabilité pour être conduite dans le cadre et selon les modalités que vous avez précisés dans la fiche jointe. Je demande par lettre séparée aux chefs de service de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche de bien vouloir désigner les membres de leurs services qui en assureront la réalisation, le cas échéant en association avec des experts ou évaluateurs externes à l'administration que vous choisirez de solliciter.

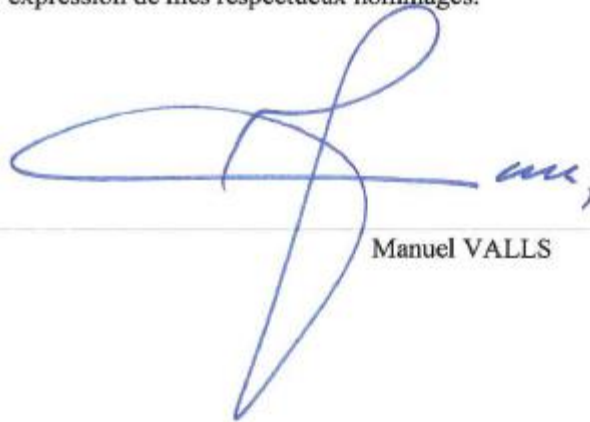
Conformément à la méthodologie élaborée par le Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP) et pour garantir l'appropriation des travaux, je vous saurai gré de réunir et présider à trois reprises au moins un comité d'évaluation qui sera composé des principales parties prenantes et auquel la maîtrise d'œuvre présentera ses travaux de cadrage opérationnel et de diagnostic, ainsi que les scénarios de transformation qu'elle proposera. Tout au long de la mission, je souhaite que le SGMAP puisse rendre compte à mon cabinet de l'avancement des travaux engagés et de leur bon déroulement. A cet effet, le cabinet du secrétaire d'Etat chargé de la réforme de l'Etat et de la simplification, placé auprès de moi, sera votre interlocuteur privilégié.

.../...

Madame Najat VALLAUD-BELKACEM
Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement
supérieur et de la recherche
110, rue de Grenelle
75 357 Paris SP 07

Afin d'assurer la transparence des évaluations, la présente lettre de mission, l'état d'avancement du processus d'évaluation et les rapports de diagnostic et de scénarios seront mis en ligne.

Je vous prie d'agréer, Madame la ministre, l'expression de mes respectueux hommages.



Manuel VALLS

Copie à :

- ✓ Monsieur le secrétaire d'Etat chargé de la réforme de l'Etat et de la simplification
- ✓ Monsieur le chef de service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- ✓ Monsieur le chef de service de l'inspection générale de l'éducation nationale

Monsieur le chef de service,

Le Gouvernement s'est fixé une ambition forte pour une action publique plus efficace, plus économe et plus juste. Les évaluations de politiques publiques menées dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP) contribueront directement en 2016 à poursuivre notre effort collectif en ce sens.

La formation continue est un levier majeur d'accompagnement des enseignants du primaire rappelé dans le cadre de la mise en œuvre de la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

Or, la formation continue s'est heurtée depuis de nombreuses années à des difficultés récurrentes en termes d'accessibilité pour les professeurs et de contenu, dont témoigne la sous-consommation des crédits dédiés. L'effort exceptionnel conduit pour la rentrée 2016 en termes d'ETP supplémentaires doit être l'occasion de redonner toute sa place à la formation continue. Dans ce contexte, le Gouvernement a décidé d'engager une évaluation de la formation continue des enseignants du premier degré (cf. la fiche de cadrage ci-jointe) sous six angles principaux :

- La cohérence entre le contenu de la formation continue et les besoins des enseignants dans leur diversité;
- L'articulation entre la formation initiale et la formation continue afin d'assurer un réel continuum et soutenir les enseignants dans leurs premières années d'exercice ;
- L'efficacité de la formation des enseignants du primaire pour permettre à ces derniers d'adapter leurs compétences aux évolutions de l'exercice du métier d'enseignant (formation continue) ;
- L'insertion de la formation continue dans le parcours professionnels des enseignants du primaire ;
- L'adaptation du pilotage et des moyens dédiés à la formation des enseignants du primaire compte tenu des besoins et des objectifs fixés ;
- La prise en compte du numérique, d'une part comme thématique de formation et d'autre part, comme outil de formation des enseignants du primaire.

Votre analyse devra permettre d'élaborer des scénarios d'évolution de la formation continue des enseignants du primaire permettant d'ajuster son contenu et ses modalités de mise en œuvre, ainsi que de corriger les disparités territoriales aujourd'hui identifiées.

.../...

Monsieur Jean-Richard CYTERMANN
Chef de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale
et de la recherche
110, rue de Grenelle
75357 Paris 07 SP

Conformément à la méthodologie élaborée par le secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP), la maîtrise d'ouvrage de cette évaluation sera assurée par Madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, tandis que la maîtrise d'œuvre sera assurée par les membres de vos services que vous désignerez ainsi que par des experts ou évaluateurs externes à l'administration.

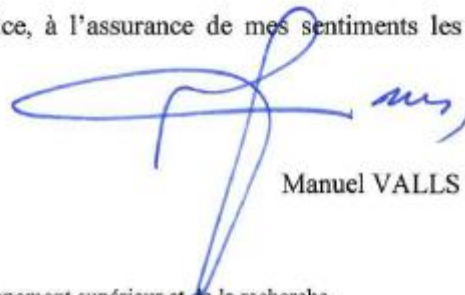
La maîtrise d'œuvre aura pour mission de réaliser les travaux d'évaluation en toute objectivité :

- elle pourra faire appel en tant que de besoin aux administrations et opérateurs publics concernés ;
- elle rendra compte de ses travaux au moins à trois reprises à un comité d'évaluation qui sera présidé par Madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et composé des principales parties prenantes ;
- elle affinera le cadrage et précisera *sous un mois* les modalités opérationnelles de réalisation des travaux (incluant les consultations et enquêtes nécessaires à la prise en compte du point de vue de l'ensemble des acteurs et bénéficiaires-usagers) qu'elle présentera au comité d'évaluation ;
- elle établira, *dans les 5 mois suivants*, un diagnostic et des scénarios de transformation qui seront également discutés en comité d'évaluation et feront l'objet de rapports publics qui seront, ainsi que les données traitées ou produites à cette occasion, mis en ligne ;
- elle veillera à nourrir ses réflexions des grandes orientations qui structurent la modernisation de l'action publique telles que la simplification, l'innovation, le recours aux technologies numériques et l'ouverture des données ;
- elle apportera, en tant que de besoin, son concours aux actions de communication que Madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche conduira autour de cette évaluation, en particulier lors de la publication des rapports.

Afin d'assurer la transparence des évaluations, la présente lettre de mission, l'état d'avancement du processus d'évaluation et les rapports de diagnostic et de scénarios seront mis en ligne.

Afin que le SGMAP puisse assurer son rôle d'accompagnement méthodologique, apporter à l'équipe d'évaluation les concours et appuis de sa compétence et rendre compte à mon cabinet de l'avancement et du bon déroulement des travaux engagés, je vous prie de veiller à l'associer tout au long de ces travaux. Le cabinet du secrétaire d'Etat chargé de la réforme de l'Etat et de la simplification, placé auprès de moi, sera votre interlocuteur privilégié. Vous le tiendrez informé, ainsi que Madame la Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la composition de la mission et de toute difficulté importante ou retard.

Je vous prie de croire, Monsieur le chef de service, à l'assurance de mes sentiments les meilleurs.



Manuel VALLS

Copie à :

- ✓ Madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- ✓ Monsieur le secrétaire d'Etat chargé de la réforme de l'Etat et de la simplification
- ✓ Monsieur le chef de service de l'inspection générale de l'éducation nationale

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

13.07.2016



Fiche de cadrage (projet)

Ministère pilote de l'évaluation : **MENESR**

Personne à contacter au sein du ministère :

Autre(s) ministère(s) concerné(s) :

Politique ou action publique à évaluer

1. Finalités, principaux objectifs de la politique à évaluer :

Les objectifs fixés par la loi de refondation de l'école de la République exigent un enseignement de qualité marqué par une professionnalisation effective et reconnue des acteurs.

La volonté de conduire chaque élève à la réussite, en réduisant notamment les effets des déterminismes sociaux, impose de porter prioritairement l'attention sur les premières années de scolarisation afin d'éviter l'émergence de difficultés dont le cumul entache, le plus souvent, toute la scolarité de l'enfant. Cette priorité se traduit par des réformes importantes, tant dans l'organisation de l'école primaire (dispositif plus de maîtres que de classes, modification de l'organisation des rythmes scolaires) que dans les contenus enseignés au travers des nouveaux programmes, de la mise en œuvre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ainsi que la refondation des modalités d'évaluation des élèves). De telles évolutions impliquent que la formation des professeurs des écoles puisse reposer sur des contenus adaptés et organisés sur un modèle efficace. Aussi, la formation apparaît-elle comme le levier premier d'efficacité du système éducatif.

Si la refonte de la formation initiale avec la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et la mise en place d'un master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » constitue un progrès important pour les jeunes générations d'enseignants, l'exigence d'une formation continue renouvelée et renforcée est un enjeu fondamental pour accompagner les transformations de l'école. En effet, il est en premier lieu évident que l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice du métier ne saurait être totalement maîtrisé à l'issue de deux années de master de sorte que le prolongement de la professionnalisation dans le cadre d'une formation continuée s'avère déterminant, et d'autre part, les équipes en poste doivent pouvoir bénéficier d'une formation attractive, intégrant les apports théoriques et didactiques portés par la recherche, à même de répondre à leurs besoins dans un contexte professionnel en évolution constante.

Or, la formation continue dans le premier degré s'est heurtée depuis de nombreuses années à des difficultés récurrentes, notamment liées à la suppression de postes d'enseignants jusqu'en 2012, ce qui a de fait limité les capacités de remplacement des professeurs des écoles et a par conséquent limité les capacités d'entraînement et d'accompagnement du changement des pratiques pédagogiques. Les objectifs de la politique à évaluer sont :

- Améliorer la qualité de l'enseignement dans le premier degré et la réussite des élèves, avec des enseignants mieux formés aux transformations de leurs métiers, conformément aux attendus de la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 ;
- Penser la formation continue et son articulation avec la formation initiale, notamment dans les deux premières années d'exercice de la profession en tant que titulaire (T1 et T2) ;
- Impliquer les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) dans la formation continue, en faire le terreau d'une nouvelle approche des pratiques de formation, en lien avec la recherche en éducation. Créer une culture partagée de tous les professeurs via les ESPE ;
- Développer la formation continue des enseignants du premier degré, renforcer son attractivité par une diversification de ses modalités et mieux l'intégrer dans les parcours professionnels ;
- Assurer des formations dont les contenus soient adaptés aux besoins identifiés des enseignants ; développer des outils à même de rendre compte et d'objectiver ces besoins ;
- Repenser les modalités de formation sur un modèle efficace (équilibre entre formation en présence et formation à distance, nombre d'heures de formation, etc.) et adapté aux contraintes logistiques et organisationnelles des écoles.

2. Principales parties prenantes de la politique à évaluer (services de l'État, centraux et déconcentrés, opérateurs nationaux et locaux, collectivités, etc., liste préfigurant la composition du futur comité d'évaluation) :

La conception et la mise en œuvre de l'évaluation de la politique de la formation des enseignants dans le premier degré implique à la fois l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO, DGRH, DGESIP et DAF), les inspections générales (inspection générale de l'éducation nationale et inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche), les services déconcentrés du ministère (rectorats et directions académiques des services de l'éducation nationale), les universités et plus particulièrement en leur sein, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation. A cette liste peuvent s'ajouter le Centre national de la fonction publique territoriale, ainsi que les associations partenaires de l'école (La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, les CMEA, les Francas, l'OCCE, etc.) et les opérateurs tels que le centre national d'éducation à distance, l'ENESR ou CANOPE qui participent également, directement ou indirectement, à la formation des professeurs des écoles. Les collectivités territoriales pourront aussi être associées aux réflexions notamment sur les liens entre activités scolaires et périscolaires.

3. Principales données financières relatives à la politique à évaluer (ordres de grandeur) : voir MAF2, Service B, DAF.

Le tableau ci-dessous présente l'évolution des crédits hors titre 2 inscrits en loi de finances depuis 2012 et la consommation observée.

en CP (en M€)

Formation des personnels enseignants	2012		2013		2014		2015		Evolution Exécution 2015/ Exécution 2014	LFI 2016	
	LFI	Exécution	LFI	Exécution	LFI	Exécution	LFI	Exécution			
Frais d'organisation		5,41		3,44		3,94		5,45	38,3%		
Frais de déplacement		6,06		6,18		5,74		5,27	-8,2%		
TOTAUX	16,01	11,47	16,01	9,62	15,01	9,68	18,51	10,72	10,7%	17,88	
Montants versés sur le T2 (indemnité forfaitaire de formation)							0,84		5,75		

En 2014, une indemnité forfaitaire de formation, payée sur le titre 2, a été créée pour les enseignants stagiaires à mi-temps.

En 2015, une mesure nouvelle de 3,5 M€ a été votée pour la mise en œuvre d'un grand plan de formation continue et d'accompagnement pour l'éducation prioritaire.

La sous-consommation des crédits hors titre 2 s'explique en partie par la contrainte du remplacement, qui ne permettait plus aux enseignants de partir en formation. Pour mémoire, de 2008 à 2012, 1 566 postes de remplaçants ont été supprimés.

La situation s'améliore depuis la rentrée 2013, 2 172 postes ont été créés.

Pour la rentrée 2016, deux mesures spécifiques en faveur de la formation sont prévues :

- création de 230 équivalents temps plein (ETP) pour l'augmentation des décharges de maîtres formateurs qui participent à la formation initiale et continue (un tiers de décharges au lieu d'un quart) ;
- création de 700 ETP pour le financement du remplacement d'une demi-journée de stage supplémentaire des enseignants en face d'élèves pour la relance en deux ans de la formation continue des enseignants.

Attentes du ministère pilote de l'évaluation

4. Principaux enjeux d'évolution/transformation/réforme de la politique à évaluer :

Après avoir longtemps été considérée comme un modèle d'efficacité, la formation continue des personnels du 1^{er} degré s'est réduite en volume (1,7 jour/personne, hors animation pédagogique, en moyenne sur l'année 2014-2015). Elle a vu ses contours profondément modifiés au point de susciter l'insatisfaction tant des pilotes institutionnels que des enseignants. Les indicateurs attestent, de façon convergente, du recul de la formation continue dans le 1^{er} degré :

- une sous-consommation des crédits Hors Titre 2 inscrits en lois de finances initiales au titre de la formation des enseignants ;
- une sous-représentation des actions relatives au 1er degré au Plan national de formation ;
- une chute du nombre de journées stagiaires en académie – 14,2% entre l'année scolaire 2013-2014 et l'année scolaire 2014-2015.

L'effort exceptionnel conduit pour la rentrée 2016 en termes d'ETP supplémentaires doit être l'occasion de desserrer la contrainte de remplacement et de redonner toute sa place à la formation. Ce nouveau contexte doit constituer une opportunité pour penser des stratégies de formation qui intègrent les évolutions des programmes scolaires, les nouveaux modes d'évaluation, mais aussi les résultats de la recherche. L'urgence d'une amélioration des résultats impose de s'interroger sur une actualisation des contenus et les modalités des actions de formation continue.

Par ailleurs, on fait le constat, depuis plusieurs années, de la difficulté du système de formation initiale à former des professeurs à la fois polyvalents et maîtrisant les diverses didactiques. Les professeurs des écoles sont très majoritairement issus des filières de formation en sciences humaines. En fonction des compétences déjà développées par les enseignants, il est donc nécessaire de renforcer leurs compétences dans les autres domaines de façon personnalisée.

En premier lieu, un état des lieux partagé du chantier de la formation des personnels du 1^{er} degré est à conduire pour mobiliser les acteurs du système éducatif sur la nécessité du changement. Ensuite, les pistes d'évolution viseront à revitaliser la formation continue des personnels du 1^{er} degré afin de lui donner une visibilité, un cadre partagé ainsi qu'une efficacité accrue.

L'enjeu obéit aux objectifs suivants :

- Développer un continuum de formation cohérent allant de la pré-professionnalisation, laquelle peut débiter dès la deuxième année de licence (L2), jusqu'aux premières années de titularisation (T2) de façon à permettre aux entrants dans le métier une maîtrise avérée des compétences inscrites au référentiel défini par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013.
- Permettre un enrichissement professionnel des enseignants tant en termes de pratiques pédagogiques, de gestes professionnels que de savoirs. Favoriser une adaptation tout au long de la carrière aux évolutions d'une société de la connaissance. Intégrer les apports de la recherche dans les domaines des didactiques professionnelles, des didactiques des disciplines et des sciences cognitives, dont les avancées doivent contribuer à faire évoluer les pratiques de classe. Valoriser l'effort de formation par une reconnaissance de ce dernier, en développant, notamment, la possibilité d'une validation d'ETCS dans le cadre du master « MEEF : Pratiques et ingénierie de la formation », permettant à terme l'obtention complète du diplôme.

Prendre mieux en compte des évolutions liées au numérique sur la formation des enseignants du premier degré : formation des enseignants via des plateformes numériques, formation des enseignants aux méthodes d'enseignement via des outils numériques, etc.

Questions supplémentaires auxquelles devra répondre l'évaluation :

- Quels leviers pour améliorer la compétence professionnelle, spécifique puisque polyvalente, des personnels du 1^{er} degré dans le cadre réglementaire actuel de la formation continue ? Faut-il à cet égard interroger les modalités de recrutement ?
- Comment penser une formation adaptée à une mise en œuvre efficace du cycle 3 exigeant des temps conjoints inter degrés ? Quelles évolutions réglementaires envisager le cas échéant ?
- Comment assurer une adaptation permanente des contenus des formations aux besoins du système éducatif et comment améliorer les liens avec la recherche, notamment dans le cadre des ESPE et en lien avec l'expérimentation « Institut Carnot de l'Education »
- Quel continuum formation initiale / formation continue construire pour les personnels du 1^{er} degré notamment pour les T1 et T2 ?
- Comment conforter les relations entre l'Etat employeur et les ESPE, notamment en ce qui concerne les moyens alloués par les académies aux ESPE ?
- Quels leviers mobiliser pour donner toute sa place à la formation des personnels du 1^{er} degré, assurer son renforcement et sa consolidation en donnant au ministère les moyens de porter les axes forts de la loi de refondation de l'école, qu'il s'agisse des nouveaux programmes, des nouveaux dispositifs ou des nouvelles modalités d'accompagnement, de suivi et d'évaluation des élèves ?
- Dans quelle mesure les crédits alloués et consommés pour la formation des enseignants du primaire sont-ils adaptés pour assurer une formation continue de qualité ?
- L'organisation du pilotage académique de la formation est-elle adaptée aux ambitions de la politique menée ?

- Comment prendre en compte dans les actions de formation les besoins diagnostiqués par les inspecteurs de circonscription en fonction des territoires, notamment en REP et REP+ ? Comment agir pour que cette exigence de formation continue soit suffisamment partagée par l'ensemble des personnels ?
- Comment assurer une meilleure prise en compte des évolutions liées au numérique dans la formation des enseignants du primaire ?
- Quels leviers offrent les outils numériques pour l'enrichissement de la formation des enseignants du primaire ? Quelle est l'efficacité des formations à distance actuellement dispensées (Plate-forme M@gistère) ?

Globalement, cette évaluation visera à améliorer l'action publique en termes :

- d'utilité, de pertinence : x
- d'efficacité, de service rendu : X
- d'efficacité, de coûts :
- de cohérence, de gouvernance : X

5. Suites de l'évaluation visées (révision des objectifs de la politique, alimentation d'un projet de loi ou PLF/PLFSS, réorganisation, expérimentations...) et échéances :

- Eventuels ajustements réglementaires
- Possible révision du cadre national des formations des ESPE en articulation avec les objectifs de la formation tout au long de la vie
- Amélioration du pilotage national et académique sur la formation initiale et continue
- Relance de la formation continue des enseignants
- Recherche d'un meilleur équilibre entre formation à distance et en présence (formation hybride)
- Développement des ressources de formation

6. Profil possible/envisagé de l'équipe d'évaluation (évaluateurs internes au ministère, inspection(s), personnalité qualifiée, chercheur/universitaire, prestataire privé...) :

Il apparaît souhaitable de confier le pilotage de la mission à un recteur et à un inspecteur général spécialiste du premier degré (avec appui de la DGESCO).

La participation des inspections générales est nécessaire pour mener cette évaluation de la politique publique. Cependant, dans l'esprit propre aux EPP MAP (association des parties prenantes, consultation des bénéficiaires), l'équipe d'évaluation pourra associer des consultants mis à disposition par le SGMAP pour la réalisation, par exemple, d'une enquête/consultation auprès des bénéficiaires (enseignants, directeurs d'école, etc.) de la politique publique évaluée et/ou la conduite de travaux nécessitant une expertise particulière.

Principaux risques

7. Principaux risques liés au jeu des acteurs (soutiens/opposants), aux suites de l'évaluation, au calendrier, etc. :

Le bon déroulement de la mission nécessite une information spécifique des universités et ESPE concernées. Il faut aussi préciser les modalités d'association des syndicats aux travaux de l'EPP.

Calendrier : nécessité de réaliser l'EPP dans un délai resserré.

Il faudra veiller à articuler étroitement les travaux de l'EPP à ceux du comité national d'orientation et de la formation du premier degré (cf. ci-dessous).

8. Évolutions, projets parallèles ou travaux en cours ou prévus (réorganisation, projet de loi, études, consultations, assises...) susceptibles d'avoir un impact sur l'action évaluée ou sur le déroulement des travaux d'évaluation :

Un comité national d'orientation de la formation continue des personnels du premier degré vient d'être mis en place par la direction générale de l'enseignement scolaire. Composé de recteurs, d'IA-DASEN, d'IGEN, d'IGAENR, de présidents d'université, de directeurs ESPE, d'IEN, de conseillers pédagogiques, PEMF, de professeurs des écoles, il a vocation à dégager et porter des orientations fortes pour faciliter et accroître l'efficacité de la formation du premier degré. Cette nouvelle instance constitue un cadre approprié pour s'assurer du déploiement et de la mise en œuvre effective des recommandations formulées au terme de l'évaluation.

Membres du CodEv n°2

NOM	PRENOM	ORGANISME
ROBINE	Florence	DGESCO
DESBUISSONS	Ghislaine	DGESCO
GAUDY	Catherine	DGRH
		DGESIP
ROSENWALD	Fabienne	DEPP
RONZEAU	Monique	IGAENR (MOA)
MEGARD	Marie	IGEN (MOA)
LE PIVERT	Patrick	IGAENR (MOE)
CRISTOFARI	Yves	IGEN (MOE)
LUSSIANA	Pierre	IGAENR (MOE)
FILATRE	Daniel	Recteur de l'académie de Versailles
COMPAGNON	Emmanuelle	DASEN de la Marne
COURBOIS	Philippe	IENA du Pas de Calais
DESCARPENTRIES	Hélène	IEN CCPD, Circonscription de Nice 4
CLANCHÉ	Christophe	FTLV, académie de Grenoble
ROUSSEL	Gilles	CPU
GINESTIE	Jacques	Réseau des ESPE

Liste des personnes rencontrées

DGESCO – B1 Sous-direction de la gestion des programmes budgétaires	
Philippe Thurat	Sous-directeur
Philippe Roussignol	Chef du bureau DGESCO-B1.1, enseignement scolaire public du 1 ^{er} degré
DGESCO MAF Mission de l'accompagnement et de la formation	
Ghyslaine Desbuissons	Cheffe de la mission
Sarah Roux-Périnet	Cheffe du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation
Réseau des ESPE	
Jacques Ginestié	Président du réseau des ESPE, directeur de l'ESPE de l'académie d'Aix-Marseille
Rectorat de Créteil	
Laurent Noé	DAASEN de Seine Saint-Denis, responsable académique de la FC du 1 ^{er} degré
François Morin	IEN adjoint de Seine et Marne
Véronique Parouty	IEN adjoint de Seine Saint-Denis
Rectorat de Versailles	
Jean-Marie Pelat	Secrétaire générale d'académie
Claire Galy	Secrétaire générale adjointe « Pôle budget et finances »
Jacques Renaud	Directeur de l'ESPE
Arlette Toussaint	Directrice adjointe de l'ESPE, responsable MEEF1
Martine Meskel-Cresta	Directrice adjointe de l'ESPE, en charge de la formation continue
Sophie Fournié Gassié	IA-IPR, correspondante académique pour l'éducation prioritaire
Monique Peyramaure-Guérout	Inspectrice mission académique 1 ^{er} degré
Myriam Abitbol	IENA des Yvelines
Aline Vo Quang	IENA de l'Essonne

Patrice Roder	IEN dans les Hauts de Seine, formation continue
Evelyne Colin Rovelas	IEN dans le Val d'Oise, mission maternelle et formation continue
Rectorat de Poitiers	
Anne Bisagni-Faure	Rectrice
Philippe Diaz	Secrétaire général d'académie
Marie Soulisse	Directrice du site de Niort de l'ESPE, coordonatrice ESPE
Michèle Vinèle	DAFPEN
Laurent Desport	Doyen des IEN – conseiller 1 ^{er} degré auprès de la rectrice
Ivan Guilbault	SGA, directeur des moyens
Delphine Pionnier	Cheffe de la DIBAG
Mme Pailler	Cheffe de la DOSES
Frédéric Fabre	IENA de la Charente Maritime
Frédéric Artaud	IENA de la Vienne
Rectorat de Corse	
Hervé Alfonsi	DAFPEN
Guy Monchaux	DASEN de Corse du Sud
Christian Mendivé	DASEN de Haute Corse
Christiane Revest	IEN en charge de la formation continue en Corse du Sud
Pierre-Louis Cacciaguerra	IEN en charge de la formation continue en Haute Corse
Hélène Bansard	SG de la DSDEN de Haute Corse
Marie-Lise Houbeaut	Responsable administratif de la DSDEN de Corse du Sud
Rectorat de Nancy-Metz	
Laurent Brault	Directeur du pôle pédagogique et éducatif
Véronique Zaercher-Keck	IA-IPR, responsable académique de la formation

Etienne Hayot	Doyen des IEN 1 ^{er} degré
Jean-Luc Stugarek	IA-DASEN de Meurthe et Moselle
Philippe Luscan	IENA de Meurthe et Moselle
Fabien Schneider	Directeur de l'ESPE de Lorraine
Jean-Paul Rossignon	Chargé du développement de la formation continue
Christelle Didot-Martin	Secrétaire général adjointe
Organisations syndicales	
Christophe Lalande	SNUDI-FO, suivi de la formation des enseignants du 1 ^{er} degré
Stéphane Crochet	SE-UNSA, suivi de la formation des enseignants du 1 ^{er} degré
Corinne Lamoureux	SE-UNSA, en charge de la formation du 1 ^{er} degré
Xavier Suelves	SE-UNSA, délégué national 1 ^{er} degré, élu à la CAPN
Francette Popineau	SNUIPP, co-secrétaire générale et porte-parole
Nelly Rizzo	SNUIPP, secrétaire nationale

Glossaire

BD	Brigade de remplacement Les BD peuvent être amenés à intervenir dans tout le département, sur des remplacements de longue durée en priorité. Ils sont rattachés administrativement dans une école.
CPC, CPD	Conseillers pédagogiques de circonscription, conseillers pédagogiques départementaux
DASEN	Directeur académique des services de l'éducation nationale
ESPE	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
IEN 1 ^{er} degré	Inspecteur de l'éducation nationale en charge d'une circonscription du 1 ^{er} degré
IEN A	IEN adjoint au DASEN
GAIA	Application informatique : Gestion Administrative Informatisée des Actions de Formation
PEMF	Professeur des écoles, maître formateur Titulaire du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, les PEMF sont amenés à intervenir prioritairement dans les ESPE au sein d'équipes pluri-professionnelles, dans le cadre des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) ».
ZIL	Zone d'Intervention Localisée Les enseignants affectés sur ces postes seront appelés à effectuer des remplacements aussi bien en élémentaire et en maternelle qu'en enseignement spécialisé, quelle que soit la nature de leur nomination. Les "titulaires remplaçants" ZIL exercent principalement dans la circonscription de leur école de rattachement et remplacent en priorité les absences de courte durée.

Enquête auprès des inspecteurs de l'éducation nationale

1. Introduction

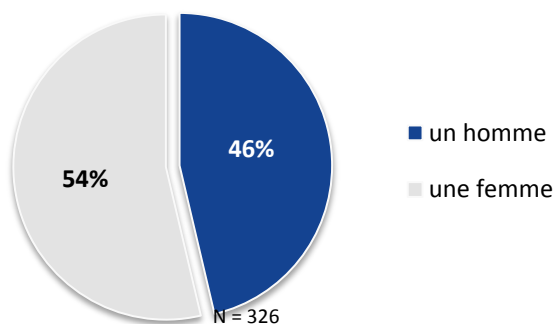
Cette enquête a pour objectif de recueillir des éléments d'analyse quantitatifs sur l'appréciation de la formation continue des professeurs du premier degré.

Elle a été diffusée à l'ensemble des inspecteurs de l'éducation nationale.

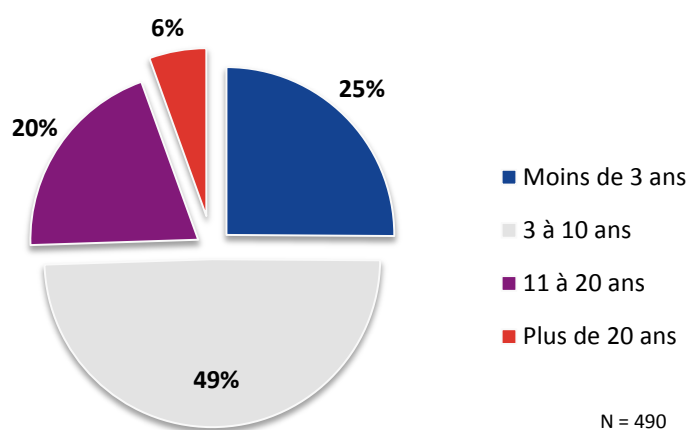
528 inspecteurs ont répondu à cette enquête.

2. Caractéristiques des répondants

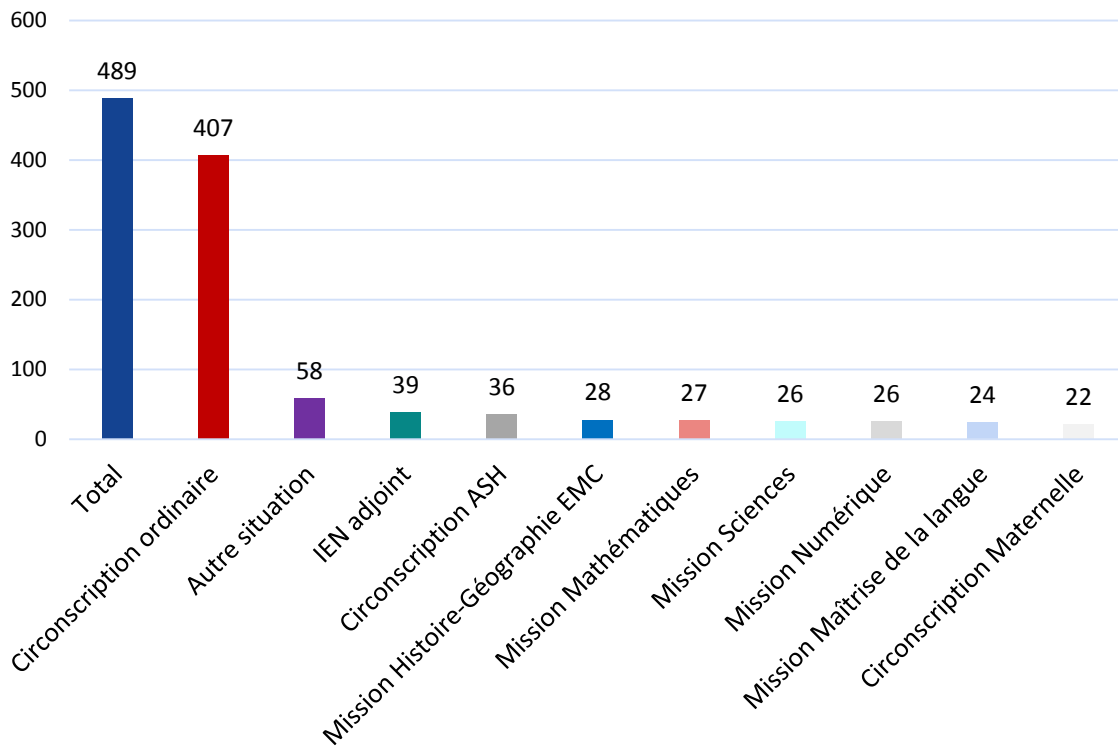
2.1. Vous êtes ?



2.2. Quelle est votre ancienneté dans la fonction d'IEN ?

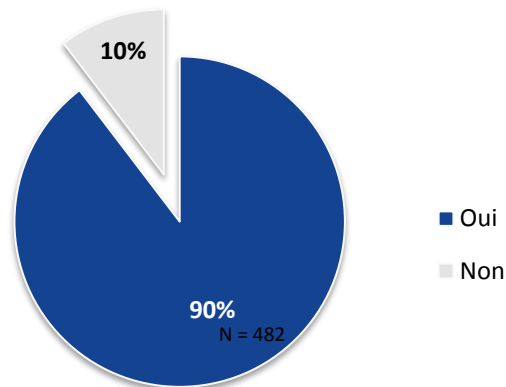


2.3. Vous êtes IEN ?

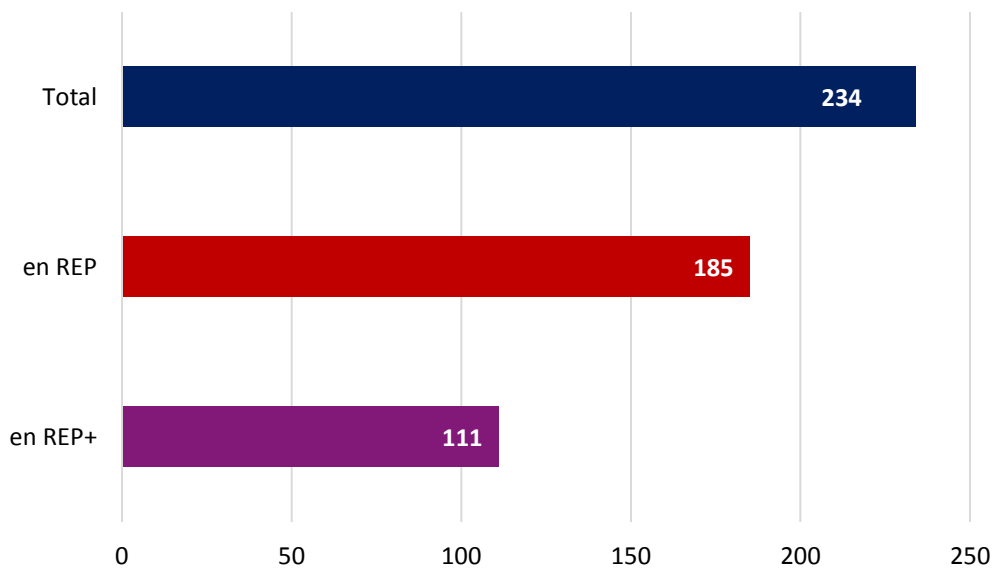


N = 489

2.4. Avez-vous bénéficié d'une formation professionnelle initiale pour ce métier ?



2.5. Y-a-t-il dans votre circonscription des écoles en REP ou REP+ ?

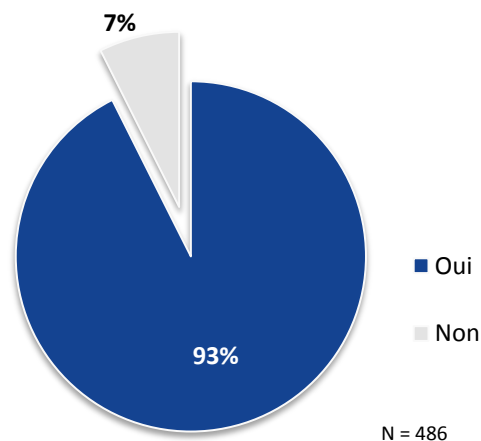


N = 234

111 répondants ont déclaré avoir des écoles en REP+ dans leur circonscription, 185 en REP. Un IEN pouvant avoir des écoles en REP et en REP+ dans sa circonscription.

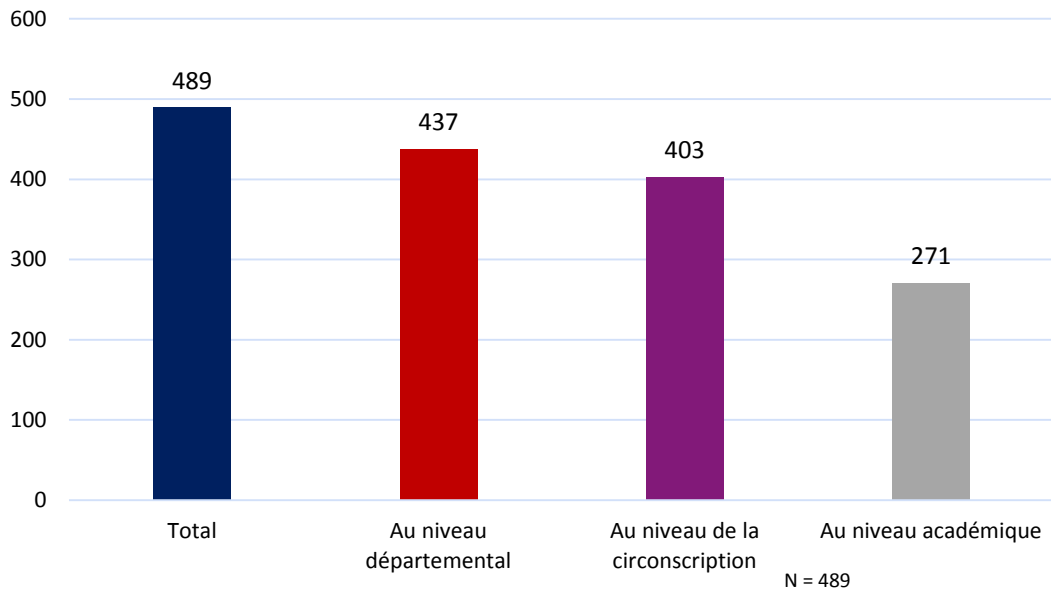
3. Les formations dans le cadre des 18 heures

3.1. Avez-vous organisé des formations au titre des 18h en 2016-2017 ?

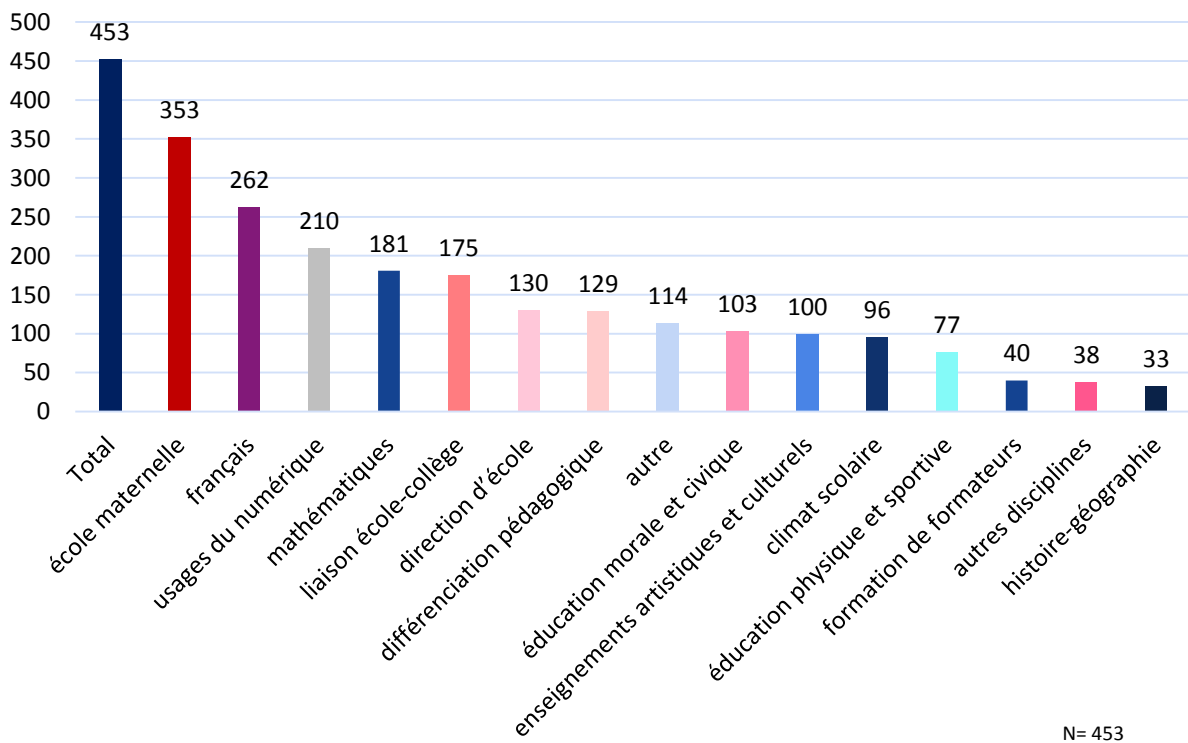


N = 486

3.2. À quel niveau se situe le niveau de pilotage de la formation ?

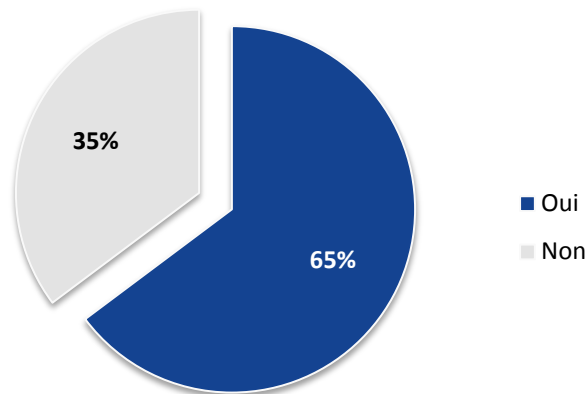


3.3. Quelles en étaient les thématiques prioritaires ?

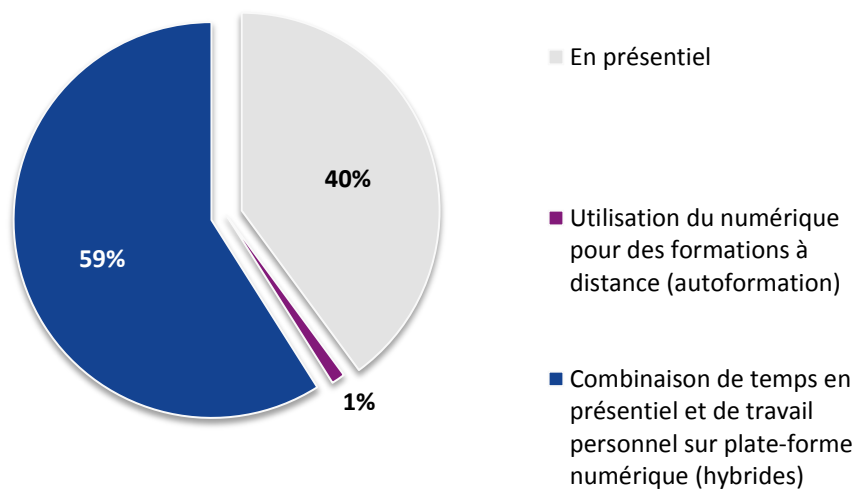


Les thématiques prioritaires identifiées par les inspecteurs sont: école maternelle, français et usage du numérique.

3.4. Une évaluation des effets de ces formations est-elle prévue ?

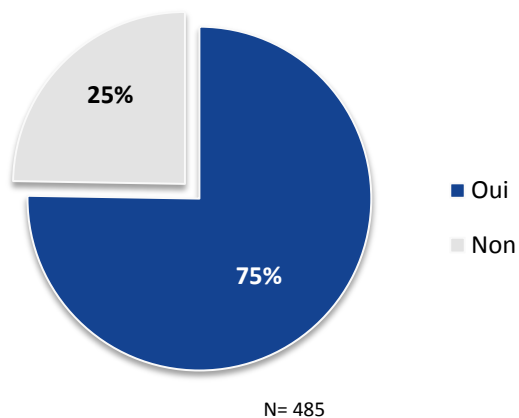


3.5. Concernant les modalités de formation, laquelle est la plus satisfaisante?

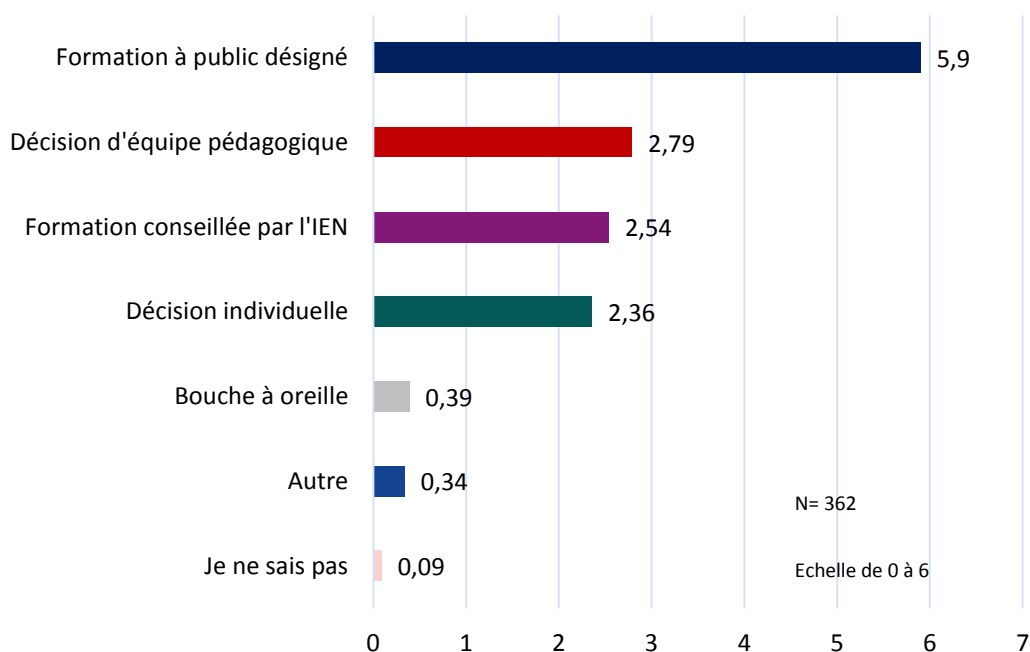


4. Les formations avec remplacement

4.1. Avez-vous organisé une ou plusieurs actions de formation avec remplacement en 2016-2017 ?

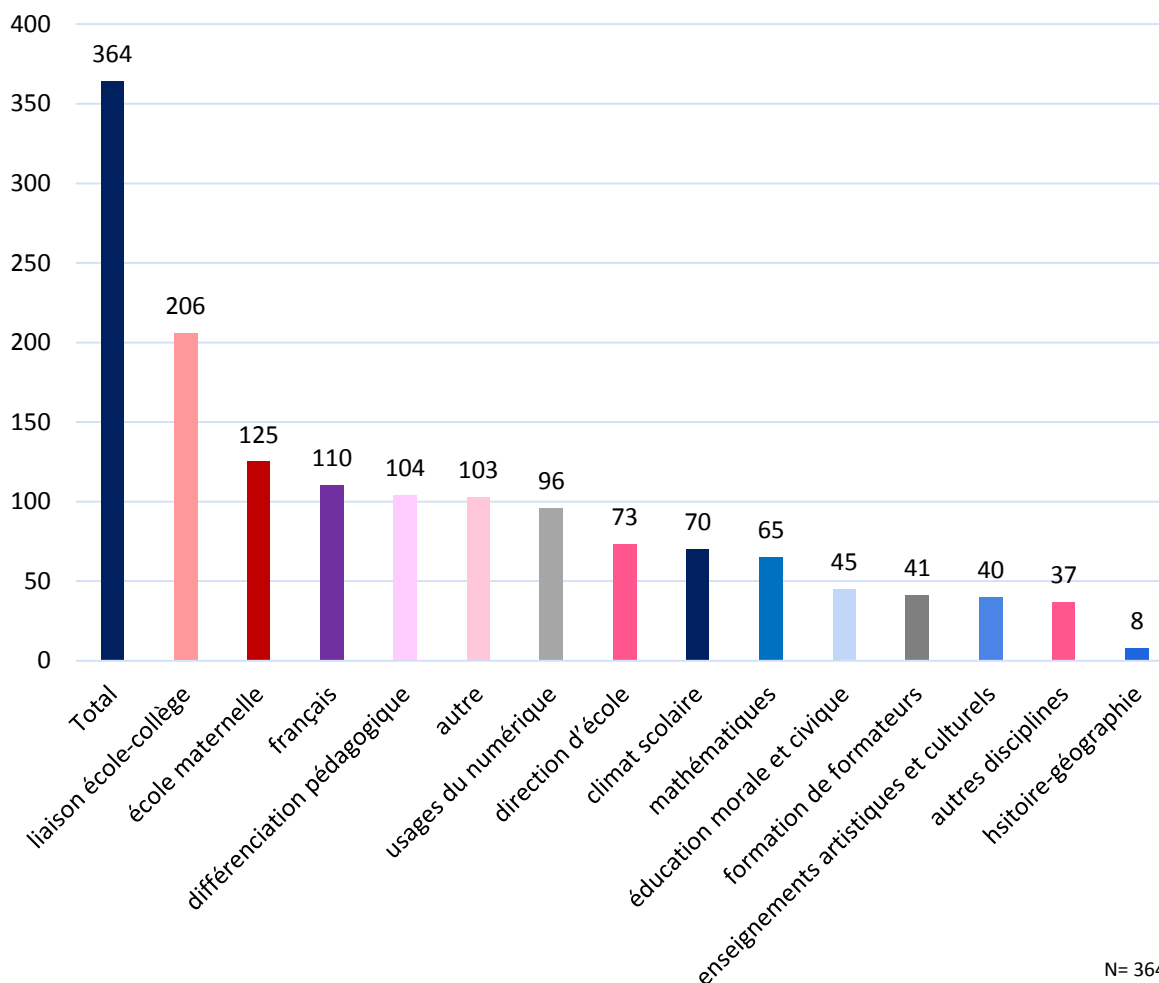


4.2. Qu'est-ce qui motive les inscriptions à ces formations ?



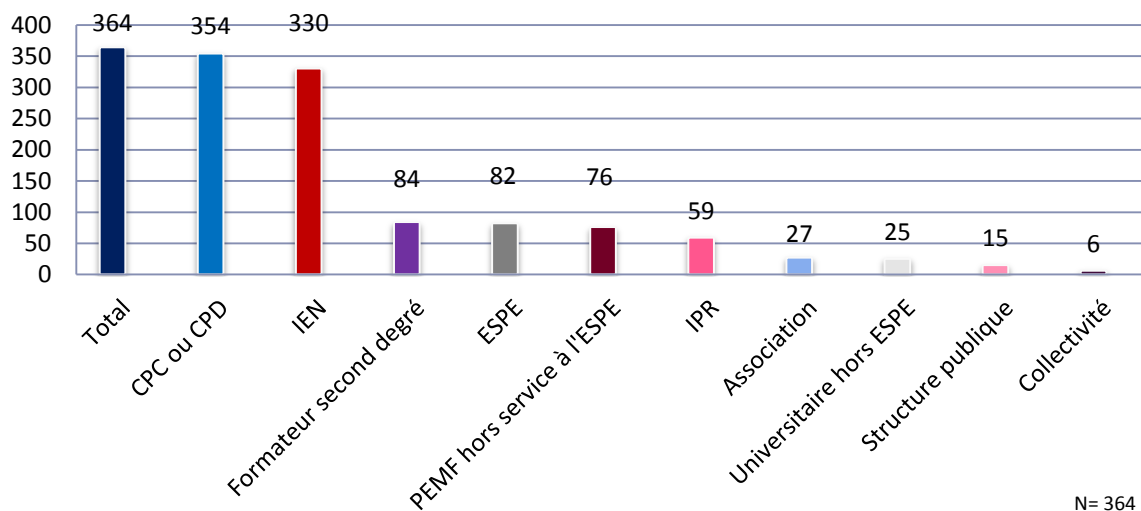
Alors que les inspecteurs répondants étaient 93% à avoir organisé une formation dans le cadre des 18h, ils sont seulement 75% à avoir organisé une formation avec remplacement au cours de l'année précédente.

4.3. Quelles en étaient les thématiques prioritaires ?

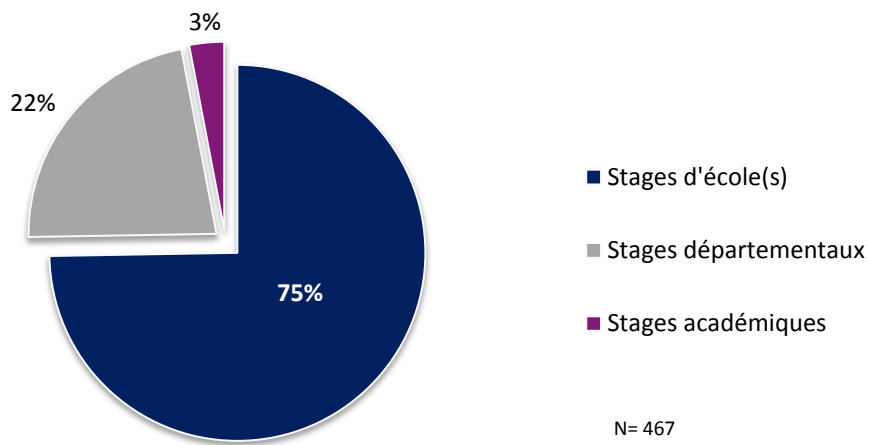


Concernant les formations avec remplacement, les thématiques prioritaires identifiées par les inspecteurs sont : liaison école-collège, école maternelle, français et différenciation pédagogique.

4.4. Qui sont les formateurs ?

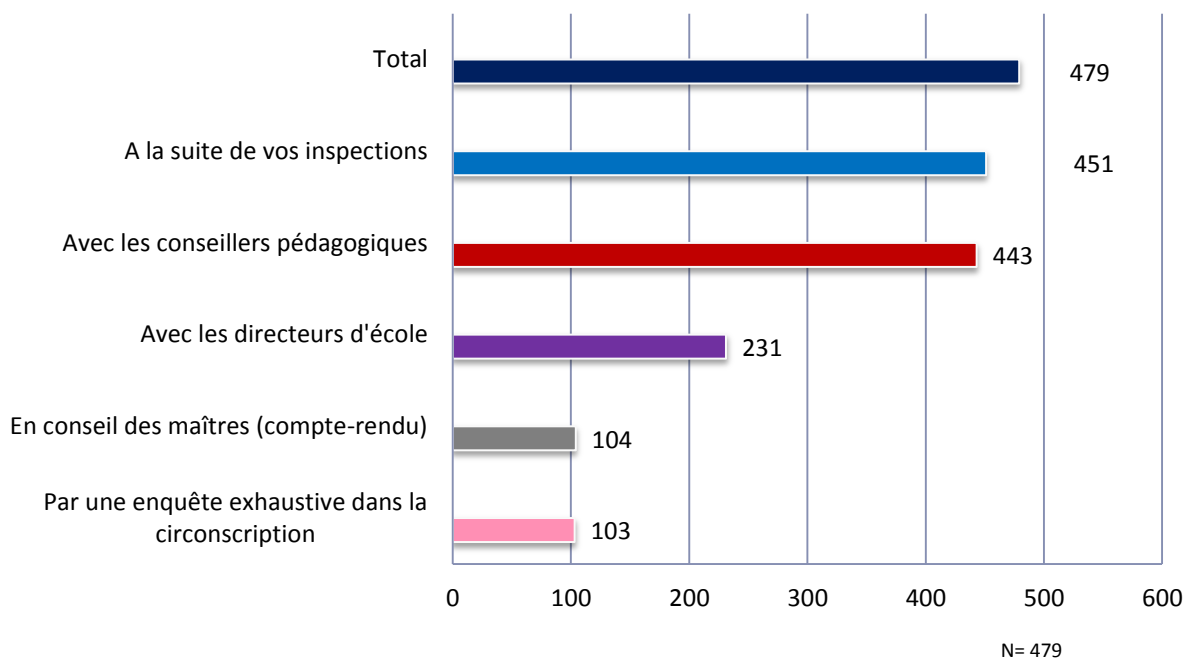


4.5. Concernant les modalités des formations avec remplacement, laquelle est la plus satisfaisante ?

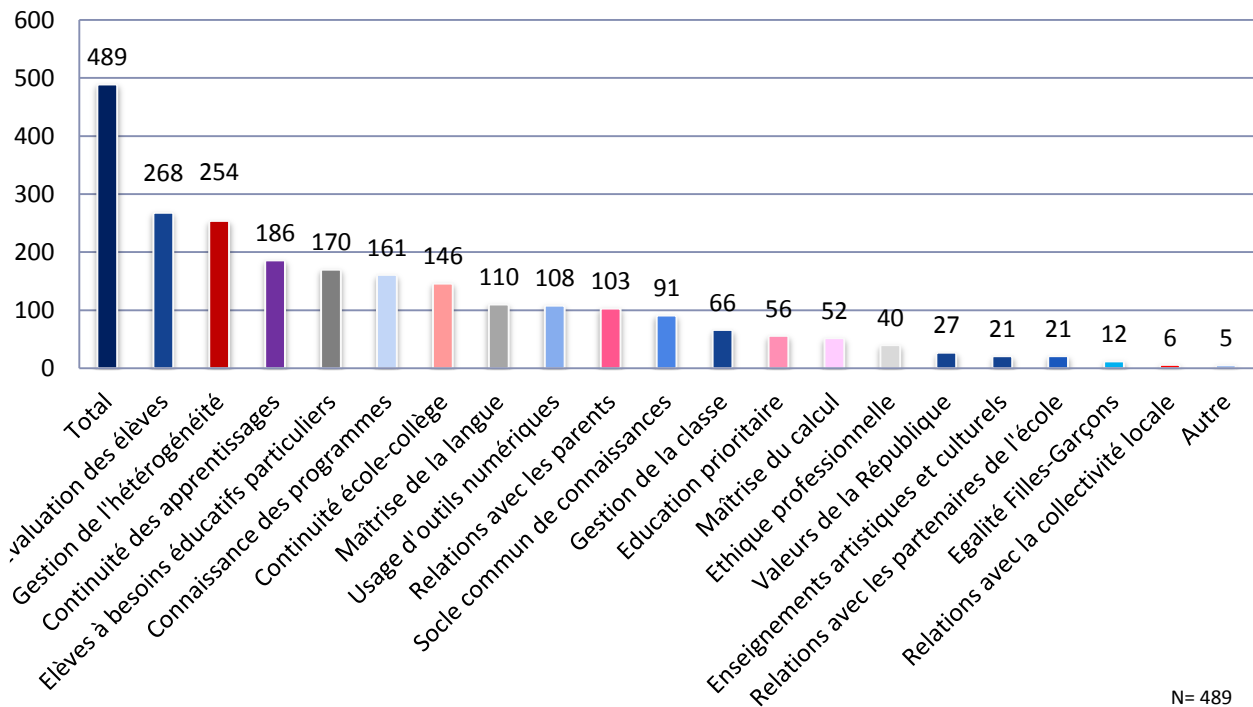


5. Les besoins de formation

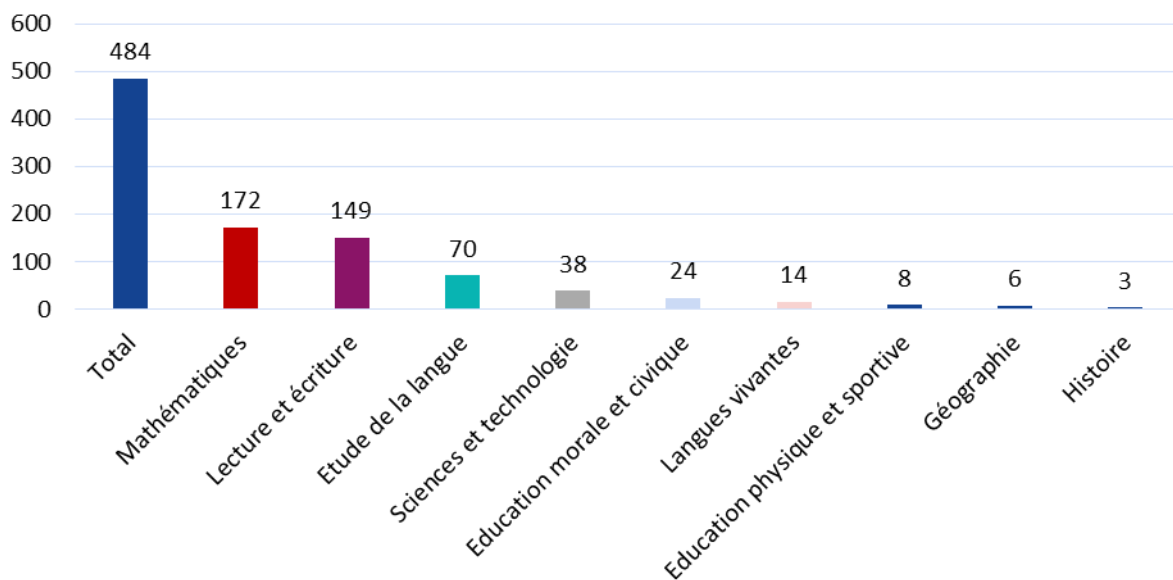
5.1. Comment les besoins de formation sont-ils déterminés ?



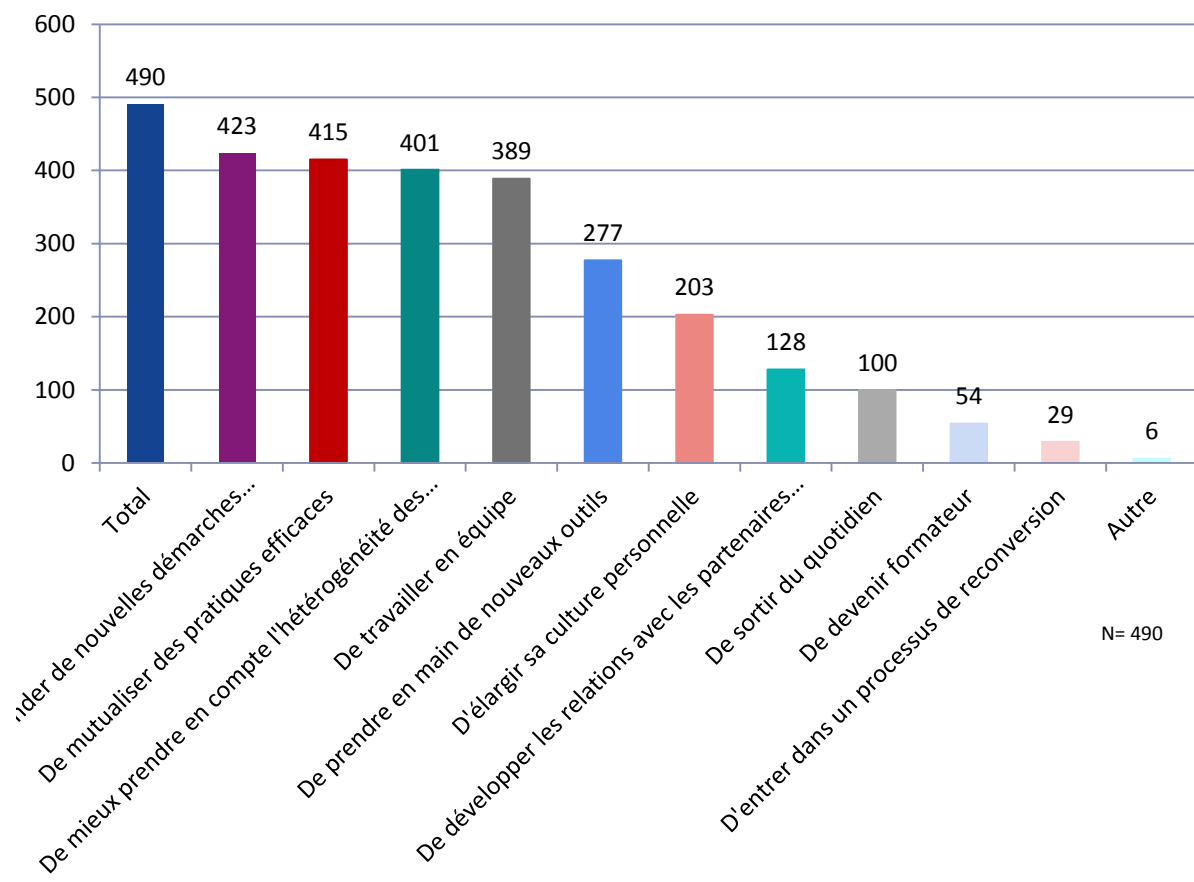
5.2. Parmi les thématiques transversales de formation, quelles sont celles qui vous paraissent prioritaires ?



5.3. Quelle est la formation disciplinaire qui vous semble prioritaire aujourd'hui ?

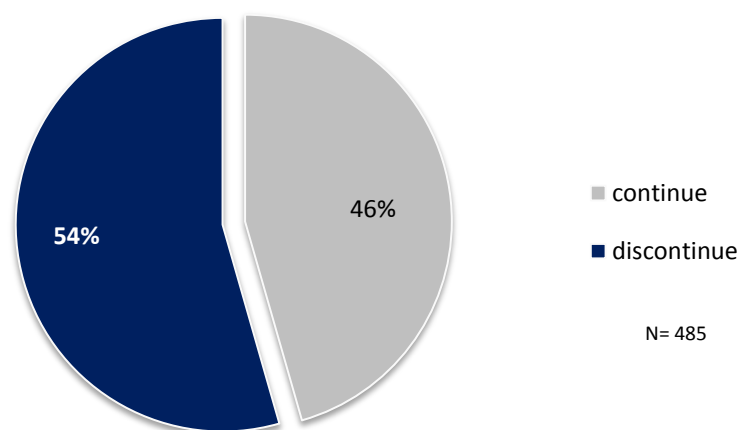


5.4. Que devrait permettre une formation ?

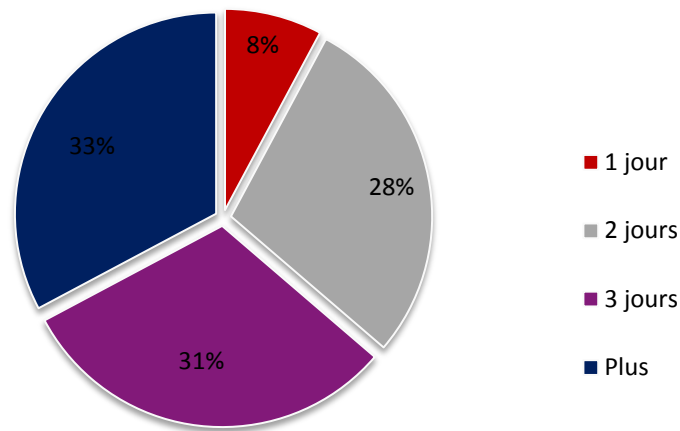


6. Les préférences en termes de formation

6.1. Préférez-vous une formation ?



6.2. D'une durée de ?



N= 485

7. Analyse comparative des réponses des professeurs des écoles et des inspecteurs

7.1. Organisation et participation aux formations

93 % des inspecteurs déclarent avoir organisé des formations dans le cadre des 28h au cours de l'année scolaire passé. En parallèle, les professeurs des écoles sont également 93 % à déclarer avoir participé à une formation dans ce cadre

En revanche, concernant les formations avec remplacement, alors que 75 % des inspecteurs indiquent en avoir organisé une ou des formations avec remplacement, seulement 21 % des professeurs déclarent avoir suivi ce type de formation

Alors que 59 % des professeurs estiment que les formations « hybrides » sont les plus satisfaisantes, les inspecteurs privilégient les formations en présentiel à 60 %

Concernant les formations en présentiel, pour les professeurs (65 %), comme pour les inspecteurs (73 %), le temps de transport acceptable est de moins de 30 minutes.

Les professeurs des écoles comme les inspecteurs semblent préférer les formations « longues », de trois jours ou plus

Concernant les formations pendant le temps scolaire, la période de novembre à décembre apparaît être la plus adaptée pour les professeurs (65 %), alors que les inspecteurs privilégient la période de janvier février (60 %). Ils citent ensuite chacun la période de mars-avril.

Concernant les formations hors temps scolaire, on observe un fort taux de non réponses parmi les professeurs comme les inspecteurs. Cependant, les répondants s'accordent sur une préférence pour l'organisation de telles formations à la fin des vacances d'été.

7.2. Besoins et priorités en termes de formation

Les professeurs des écoles déclarent que leurs besoins en formation ont été déterminés en premier lieu par une réflexion personnelle ou en deuxième lieu par une réflexion informelle entre collègues. Ils citent ensuite comme facteurs de décision le conseil des maîtres, puis les inspections.

La vision des inspecteurs semblent différer de l'expérience remontée par les professeurs. Ils déclarent, en effet, estimer que les besoins de formation sont le plus souvent définis à la suite des inspections, puis avec les conseillers pédagogiques et ensuite avec les directeurs d'école.

64 % des professeurs des écoles estiment qu'il est important pour eux d'obtenir une reconnaissance ou une certification à l'issue d'une formation. Les inspecteurs partagent cet avis à 83 %.

Enquête auprès des professeurs des écoles

Cette enquête a pour objectif de mieux comprendre les pratiques, le degré de satisfaction et les attentes des professeurs des écoles quant à l'offre de formation continue qui leur est adressée.

Elle a été diffusée, via les rectorats, à l'ensemble des professeurs des écoles en France métropolitaine et dans les DOM-TOM.

21 698 professeurs des écoles ont répondu à cette enquête.

Représentativité de l'enquête sur la formation continue auprès des professeurs des écoles

Caractéristiques des professeurs des écoles

Selon les données de la DEPP, les professeurs des écoles sont aujourd'hui 374 100. 89,5 % des professeurs des écoles relèvent du secteur public d'enseignement. Les professeurs des écoles constituent l'essentiel des effectifs, la part des instituteurs étant très faible (respectivement 97,8 % et 1,8 %).

Les trois quart des professeurs des écoles sont rémunérés au titre de l'enseignement préélémentaire et élémentaire, 7,6 % pour du remplacement. Dans cet ensemble, 13,5 % assurent des fonctions de direction et sont totalement ou partiellement déchargés de classe.

Dans notre enquête, les professeurs en maternelle représentent 36,7 % de l'effectif total des répondants, ceux en élémentaire 55,5 % et les directeurs 29 %. Les remplaçants représentent quant à eux 4 % de notre échantillon.

Selon les données de la DEPP, grande majorité des professeurs sont des femmes (82,6 %). Leur part est cependant moins élevée parmi les directeurs d'école (74,8 %) ou les remplaçants (69,7 %). Dans notre enquête, les femmes représentent 86,3 % des répondants.

Variables	Données issues de notre enquête	Données de la DEPP
Part des femmes	86,3 %	82,6 %
Part des professeurs pré élémentaire et élémentaire	92,2 %	75 %
Part des professeurs pré élémentaire	36,7 %	25,7 %
Part des professeurs en élémentaire	55,5 %	50,2 %
Part de directeurs	29 %	13,5 %
Part de remplaçant	4,4 %	7,6 %
Part de temps partiel	12,4 %	12 %
Part des REP	11,9 %	
Part des REP+	7,9 %	
Part des moins de 3 ans	15,5 %	

La répartition par département d'après les données de la DEPP

La répartition des 330 500 professeurs du premier degré public (fonctionnaires stagiaires compris) sur l'ensemble du territoire de France métropolitaine et des DOM est très contrastée du fait de la répartition de la population.

Plus de la moitié des départements, principalement du Centre et du Sud-Ouest de la France, dispose de moins de 2 800 professeurs. La Lozère et la Creuse, avec respectivement 422 et 625 professeurs, sont les deux départements qui en comptent le moins.

À l'opposé, 17 départements situés pour la plupart au Nord, en Île-de-France et à l'Est, regroupent chacun plus de 6 000 professeurs. Parmi ces derniers, les départements du Nord et de la Seine-Saint-Denis, avec respectivement 13 200 et 10 500 agents, sont ceux qui en totalisent le plus.

Parmi les professeurs du premier degré public, 25,7 % effectuent leur service dans le cadre de l'enseignement préélémentaire, 50,2 % dans celui de l'enseignement élémentaire et 24,1 % au titre des remplacements, des besoins éducatifs particuliers et des actions diverses. La répartition des professeurs entre ces niveaux de formation varie entre les départements.

La répartition par département d'après les données issues de notre enquête

Les quatre tableaux ci-dessous comparent les données issues de la DEPP concernant le nombre de professeurs du premier degré public par département avec celles de notre enquête.¹

¹ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Mise à jour partielle du Repères et références statistiques de 2016, Mars 2017.

Tableau 1 : Les départements de Paris et sa banlieue

	Données issues de la DEPP		Données issues de notre enquête	
	Effectifs	% Rep	Effectifs	% Rep
Yvelines	8 160	2,4	929	4,4
Essonne	7 715	2,3	1 080	5,1
Hauts-de-Seine	7 989	2,4	913	4,3
Val-d'Oise	7 865	2,3	259	1,2
Seine-et-Marne	8 568	2,5	3	0
Seine-Saint-Denis	11 057	3,3	14	0,1
Val-de-Marne	7 440	2,2	5	0
Paris	8 037	2,4	14	0,1
Total Paris et sa banlieue	66 831		3 217	
Total France	337 179	20	21 328	15

Dans notre échantillon, les professeurs de Paris et de la banlieue parisienne (petite et grande couronne) sont légèrement sous-représentés. En effet, les données de la DEPP indiquent que 20 % des professeurs du premier degré exercent dans ces départements alors qu'ils ne sont que 15 % dans notre enquête.

Tableau 2 : Les dix départements qui comptent le moins d'enseignants du premier degré public en France

	Données issues de la DEPP		Données issues de l'enquête	
	Effectifs	% Rep	Effectifs	% Rep
Lozère	446	0,1	52	0,2
Creuse	634	0,2	31	0,1
Corse-du-Sud	674	0,2	37	0,2
Ariège	746	0,2	14	0,1
Territoire de Belfort	768	0,2	1	0
Cantal	771	0,2	130	0,6
Lot	771	0,2	114	0,5
Hautes-Alpes	799	0,2	38	0,2
Haute-Corse	811	0,2	25	0,1
Gers	887	0,3	149	0,7
Total	33 7179	0,3	21 328	0,7

Notre échantillon est plutôt représentatif concernant les départements qui comptent le moins de professeurs des écoles. Sur l'ensemble des départements, on obtient un écart de 0,4 %, soit une légère surreprésentation dans notre enquête.

Tableau 3 : Les dix départements qui comptent le plus d'enseignants du premier degré public en France

	Données issues de la DEPP		Données issues de l'enquête	
	Effectifs	% sur nb total de professeur sur le territoire	Effectifs	% Rep.
Isère	6 716	2	945	4,4
Val-de-Marne	7 440	2,2	5	0
Paris	8 037	2,4	14	0,1
Pas-de-Calais	8 141	2,4	861	4
Yvelines	8 160	2,4	929	4,4
Seine-et-Marne	8 568	2,5	3	0
Rhône	9 231	2,7	1 004	4,7
Bouches-du-Rhône	10 206	3,0	8	0
Seine-Saint-Denis	11 057	3,3	14	0,1
Nord	13 421	4	1 379	6,5
Total	337 179	4	21 328	6,5

Notre représentativité est plus faible pour ce type de population, avec un écart de 2 à 3 % pour chaque département. Ces départements sont légèrement surreprésentés dans notre enquête.

Tableau 4 : Répartition par département des enseignants du premier degré public dans les DOM

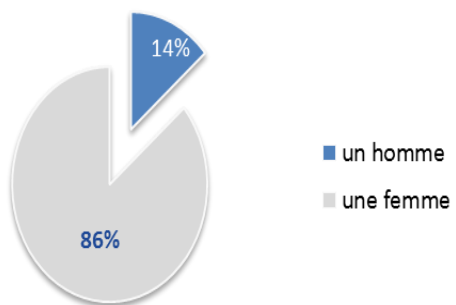
	Données issues de la DEPP		Données issues de l'enquête	
	Effectifs	% Rep	Effectifs	% Rep
Guadeloupe	2 939	0,9	22	0,1
Guyane	2 757	0,8	33	0,2
Martinique	2 524	0,7	15	0,1
Mayotte	2 887	0,9	0	0
La Réunion	6 555	1,9	423	2
DOM	17 662		493	
Total	337 179	5	21 328	2

Notre échantillon est plutôt représentatif pour la Réunion. Dans les autres départements et territoires, on observe un écart de 0,6 à 1 %. De manière générale, les DOM-TOM sont légèrement sous-représentés dans notre enquête.

Détail de l'enquête auprès des professeurs des écoles

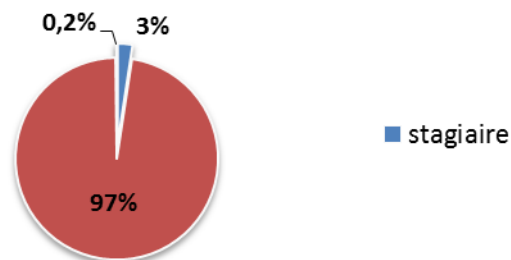
1. Caractéristique des répondants

1.1. Vous êtes :



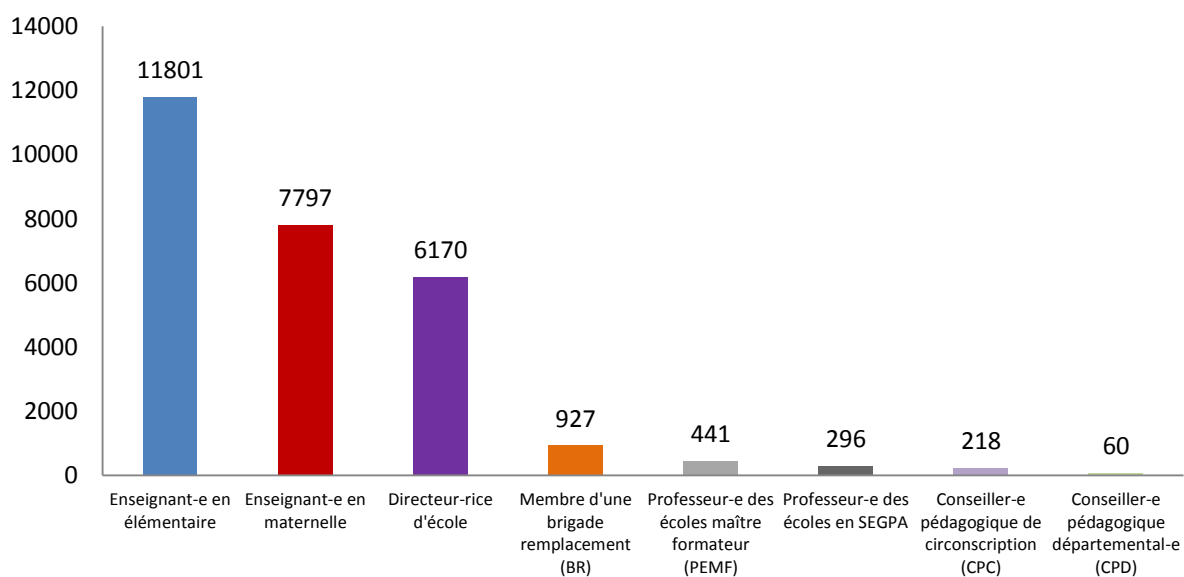
N= 14 383

1.2. Vous êtes professeur des écoles :



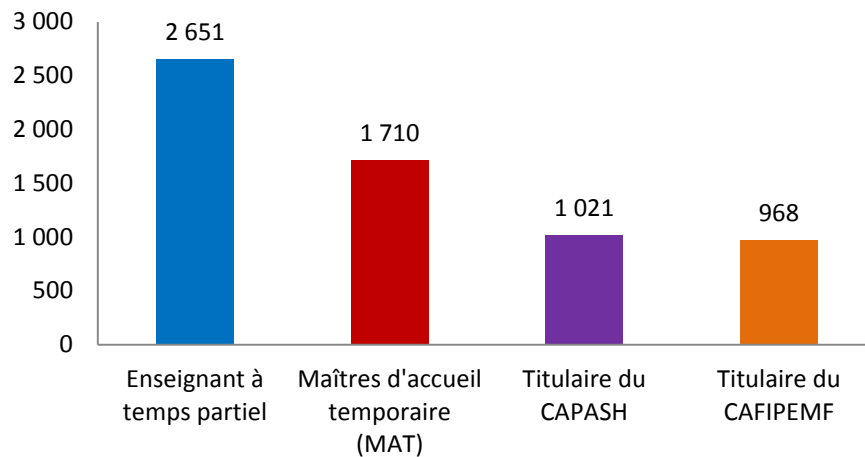
N= 21

1.3. Vous exercez en tant que :



N= 21252

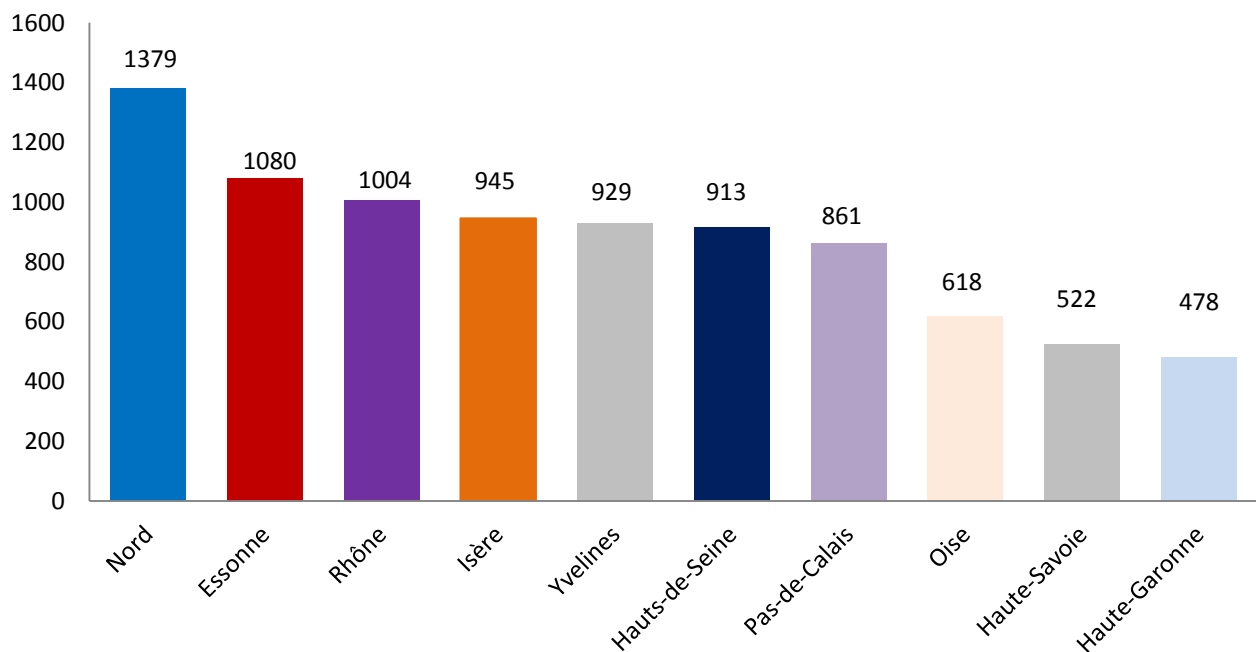
1.4. Caractéristiques particulières :



N= 6052

1.5. Dans quel département enseignez-vous ?

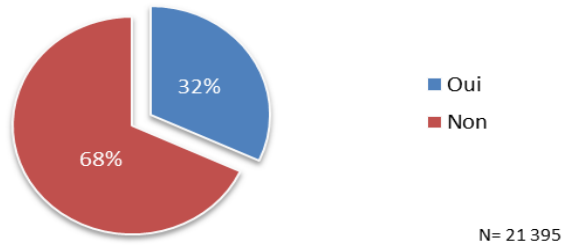
Ci-dessous, le graphique recense la liste des 10 départements qui comptent le plus de professeurs des écoles :



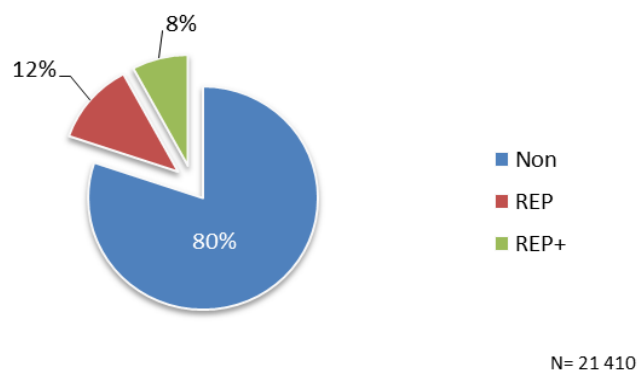
N= 21 328

Parmi les 21 328 professeurs répondants, 6,5 % proviennent du département du Nord, soit 1 379 répondants. Viennent ensuite les départements de l'Essonne, du Rhône et de l'Isère.

1.6. Avez-vous exercé un autre métier avant celui d'aujourd'hui ?

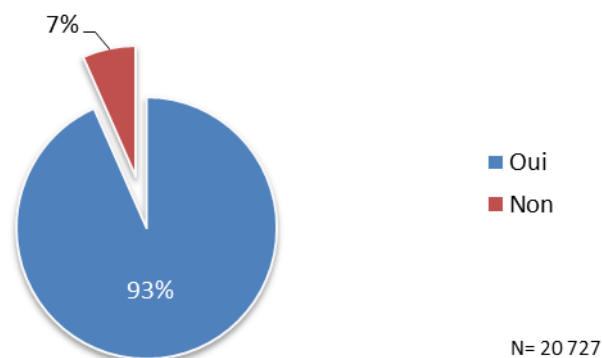


1.7. Exercez-vous en éducation prioritaire ?



2. Formation dans le cadre des 18h

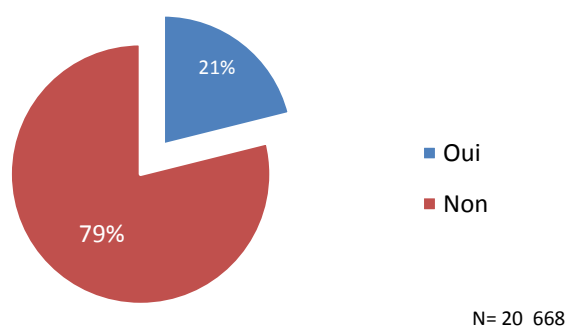
2.1. Avez-vous participé à des animations ou formations dans le cadre des 18h au cours de l'année précédente ?



En moyenne, le temps passé en formation accompagnée avec un formateur est de 9h. Le temps passé en formation en autonomie dans le cadre d'un parcours magister est de 8h30, enfin celui le temps passé en formation en autonomie en équipe d'école est de 5h30.

3. Les formations avec remplacement

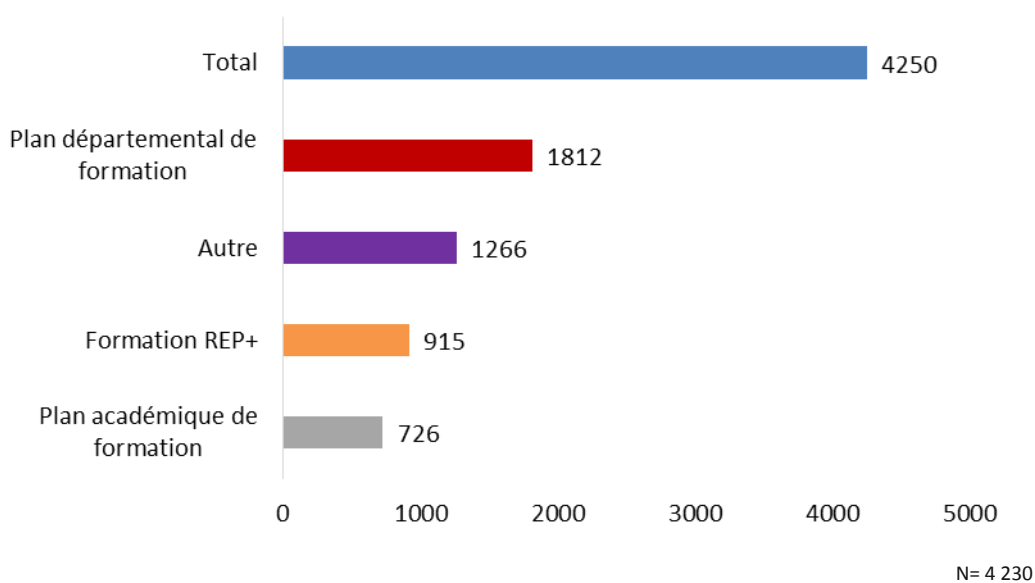
3.1. Avez-vous participé à une ou plusieurs actions de formation avec remplacement en 2015-2016 ?



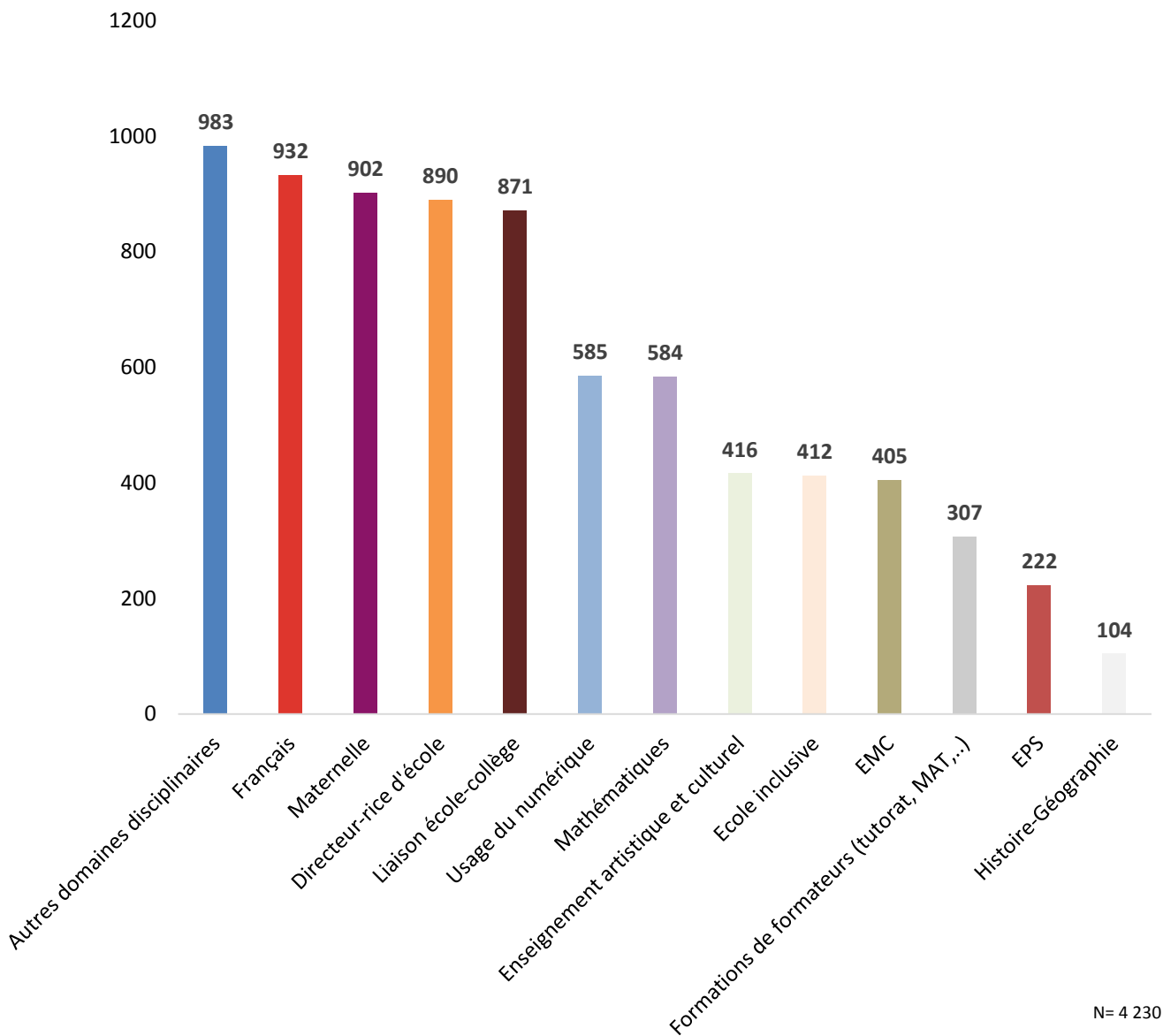
Alors que 93 % des répondants ont déclaré avoir participé à une formation dans le cadre des 18h au cours de la dernière année, seuls 2 % d'entre eux ont déclaré avoir suivi une formation avec remplacement.

Parmi ces derniers, 85 % ont passé moins de 12 demi-journées en formation.

3.2. Dans quel cadre avez-vous suivi cette formation ?

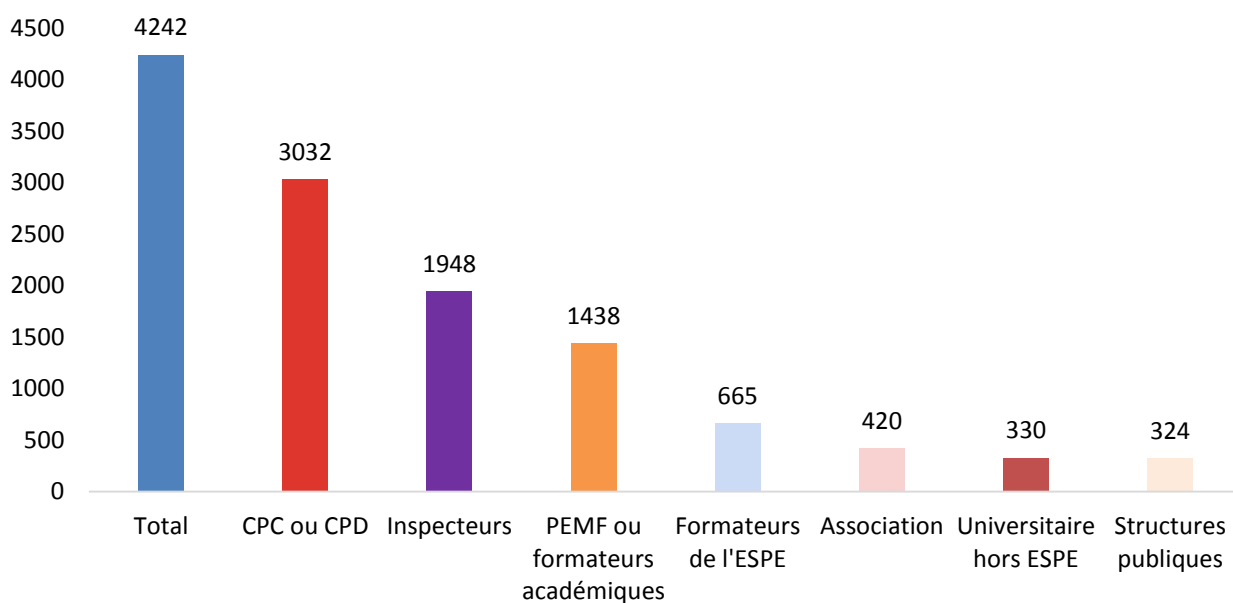


3.3. Quelles étaient les thématiques des formations que vous avez suivies ?



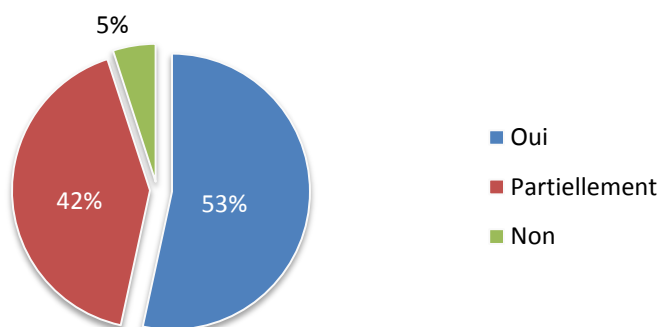
Les trois thématiques de formation les plus suivies sont le français, la maternelle et directeur-trice d'école. Un nombre important de réponses « autres » recensées.

3.4. Quels étaient les formateurs ?



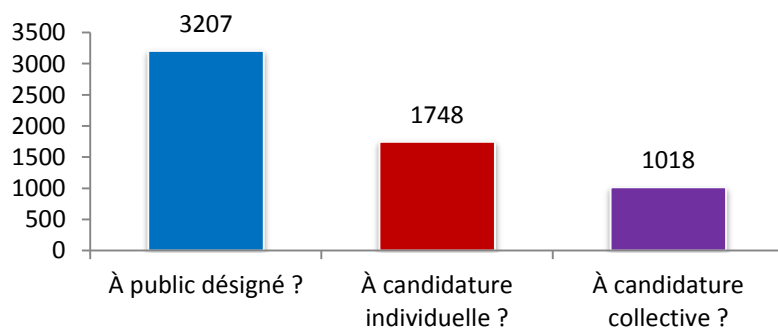
N= 4 242

3.5. 3.5 Les thèmes proposés répondaient-ils à vos attentes ?



N= 4 242

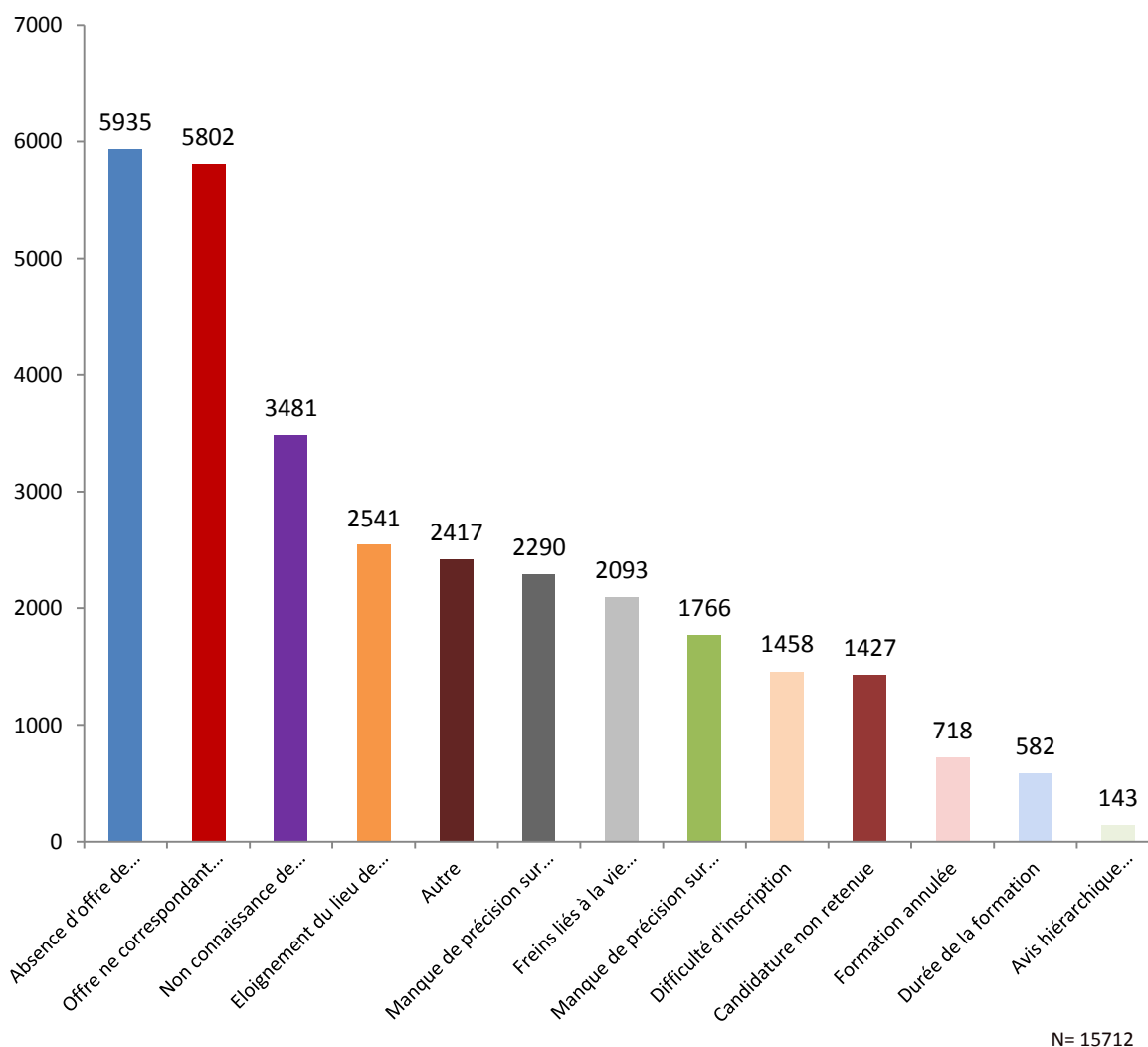
3.6. Ces formations étaient-elles ?



N= 5973

4. Le non-recours à la formation

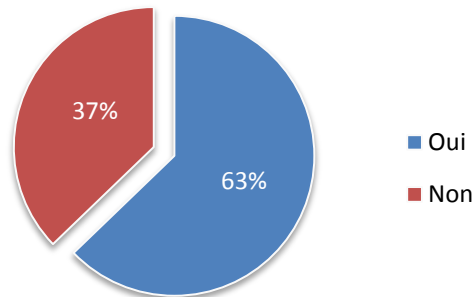
4.1. Pourquoi n'avez-vous pas assisté à une formation ?



30 % des réponses données témoignent d'une absence ou d'un manque de connaissance de l'offre de formations. 20 % des réponses signalent l'écart entre l'offre de formation et les attentes des professeurs. Enfin, 13 % des réponses soulignent un manque de précision sur les dates, les lieux ou les contenus des formations.

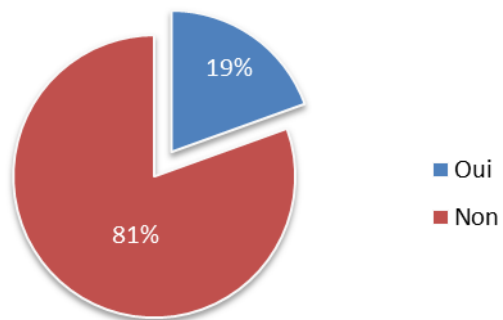
5. L'auto-formation

5.1. Avez-vous utilisé des ressources institutionnelles en autoformation ?



N= 19 172

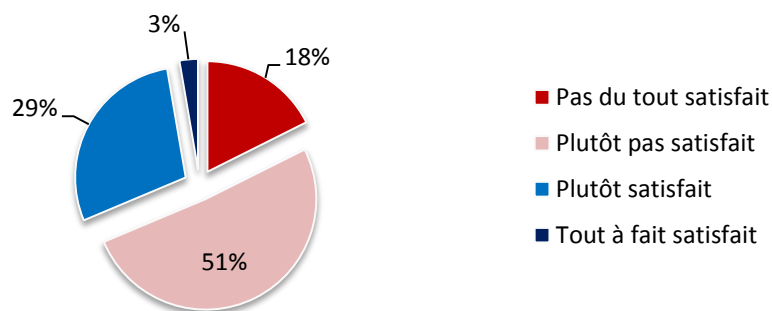
5.2. 5.2 Participez-vous à des colloques ou des web-conférences ?



N= 20 769

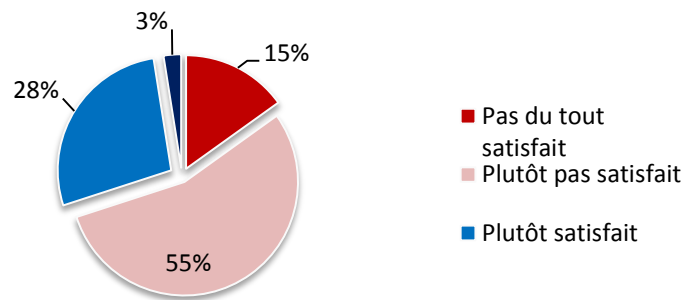
6. Satisfaction quant aux formations (tous types confondus)

6.1. Concernant l'offre de formation diriez-vous que vous êtes :



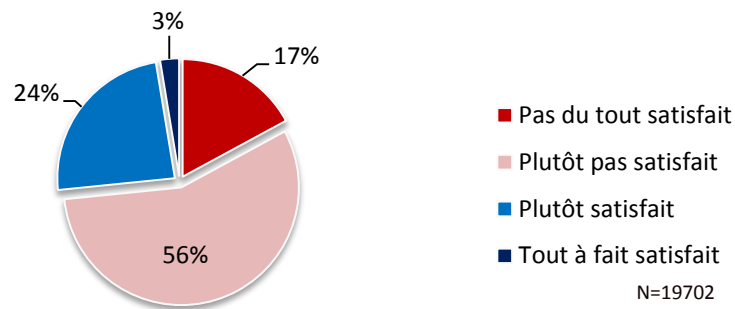
N=20219

6.2. Concernant les modalités de formation, diriez-vous que vous êtes :



N=19928

6.3. Concernant l'amélioration de vos compétences professionnelles, diriez-vous que vous êtes :

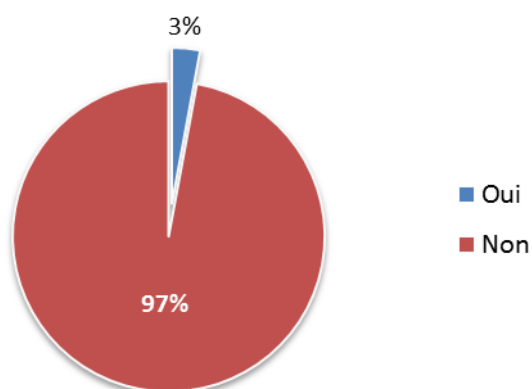


N=19702

Que ce soit en termes d'offre de formation, de modalités de formation ou d'amélioration de leurs compétences professionnelles, environ 70 % des répondants se déclarent plutôt pas satisfait (51 à 56 %) ou pas du tout satisfait (15 à 18 %).

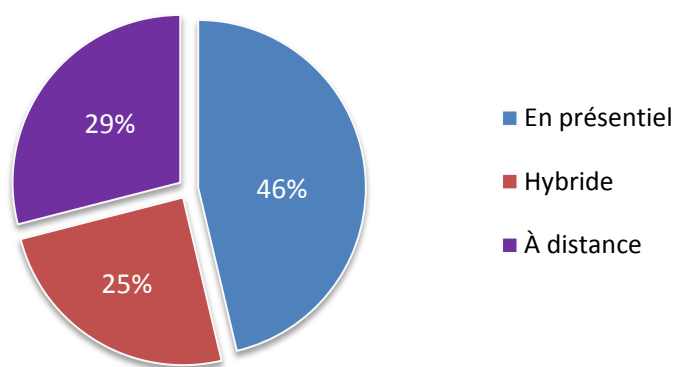
7. Les formations universitaires et privées

7.1. Suivez-vous une formation universitaire ?



N= 20 743

7.2. Si oui, selon quelles modalités ?



N= 600

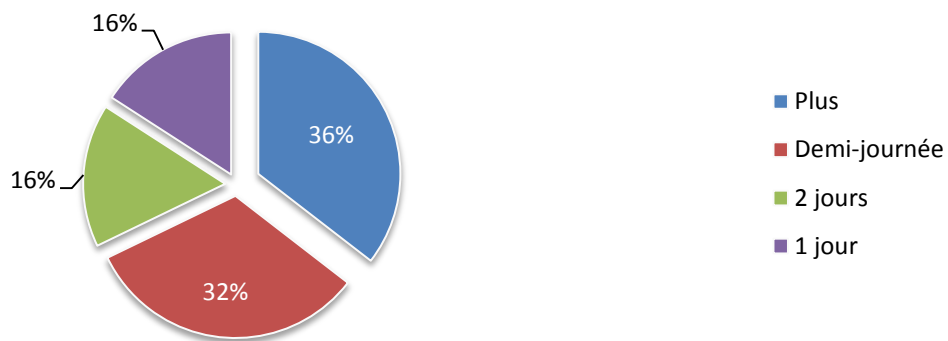
8. L'organisation des formations

8.1. Quelle modalité préférez-vous en termes d'organisation des formations ?



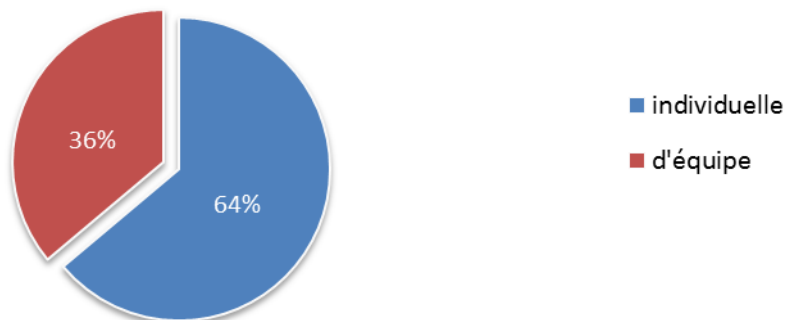
N= 21 219

8.2. Quelle durée préférez-vous en termes d'organisation des formations ?



N= 20 778

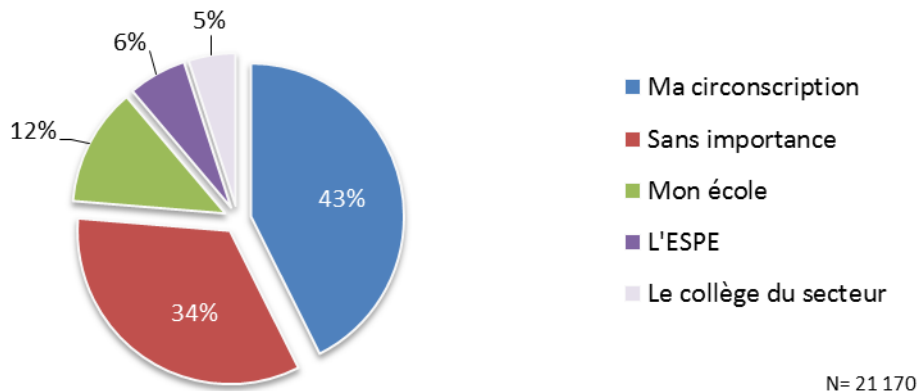
8.3. Quel type de candidature préférez-vous ?



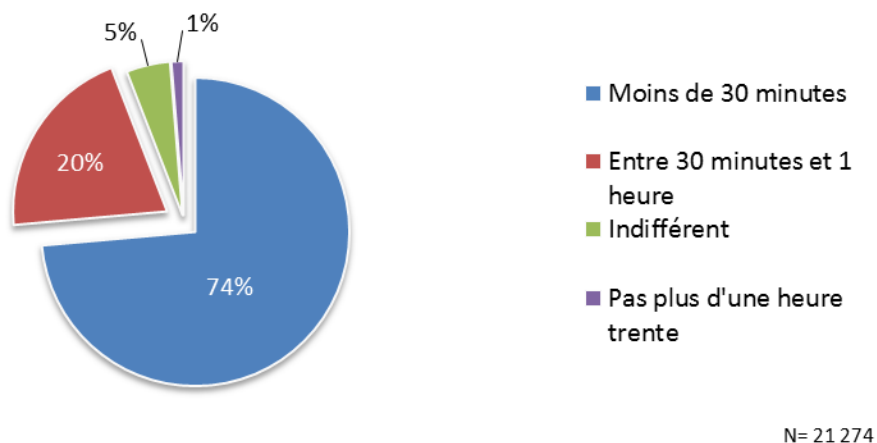
N= 20 862

Les professeurs répondants préfèrent les formations en présentiel (65 %) et sur candidature individuelle (64 %), alors qu'aujourd'hui la majorité des formations sont à public désigné. Les opinions sont plus mitigées quant à la durée des formations, 32 % des répondants favorisant des formations d'une demi-journée, alors que 36 % préféreraient des formations durant plus de deux jours.

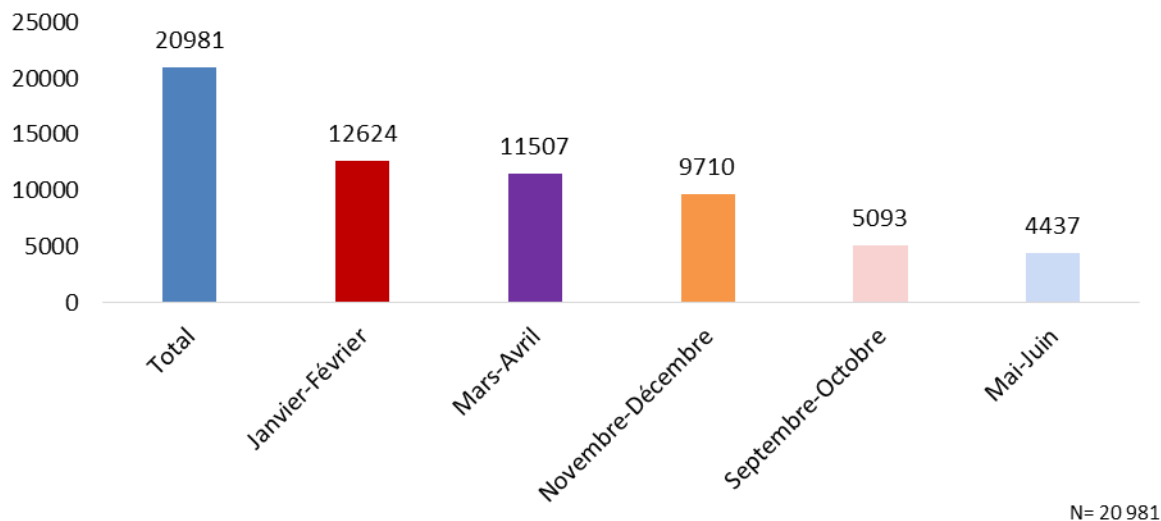
8.4. Pour le stage le lieu est prioritairement



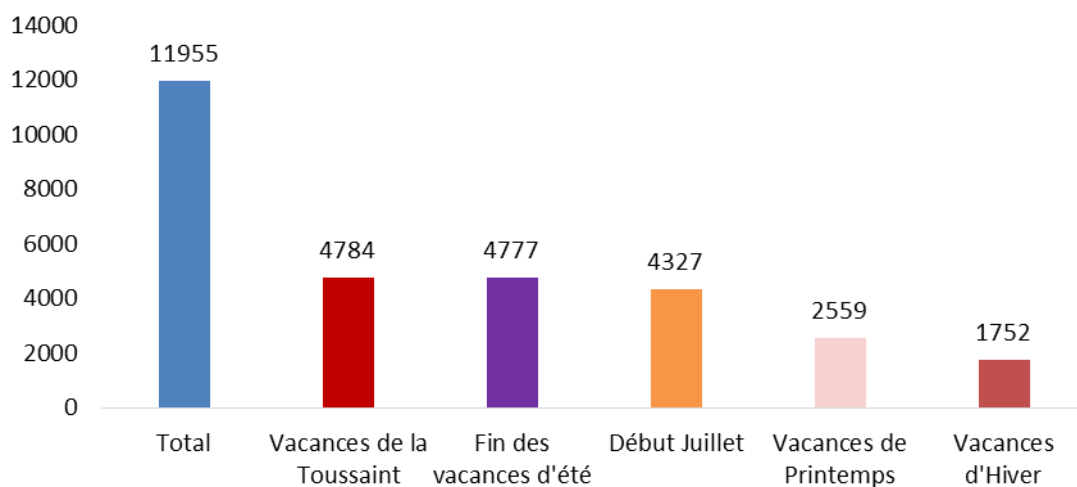
8.5. Pour les formations en présentiel, quel temps de transport vous paraît le plus acceptable ?



8.6. Pour des formations pendant le temps scolaire, quelle sont les périodes les plus propices ?



8.7. Si des formations étaient organisées hors temps scolaire, quelles seraient les périodes les plus propices ?

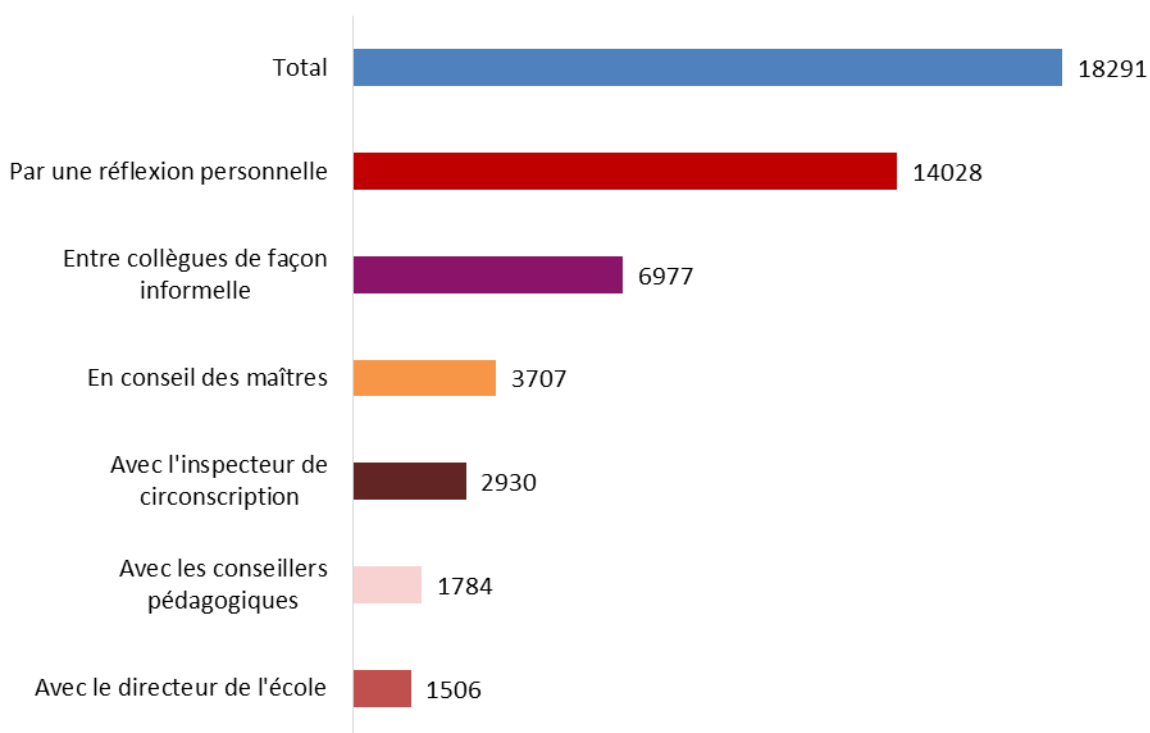


N=11 955

Il convient de noter un nombre important de non réponses (45 %) sur l'item formation hors temps scolaire, qui pourrait s'interpréter comme une réticence d'une part conséquente des enseignants à participer à des formations pendant les vacances scolaires.

9. Les besoins en termes de formation

9.1. Comment vos besoins ont-ils été définis ?

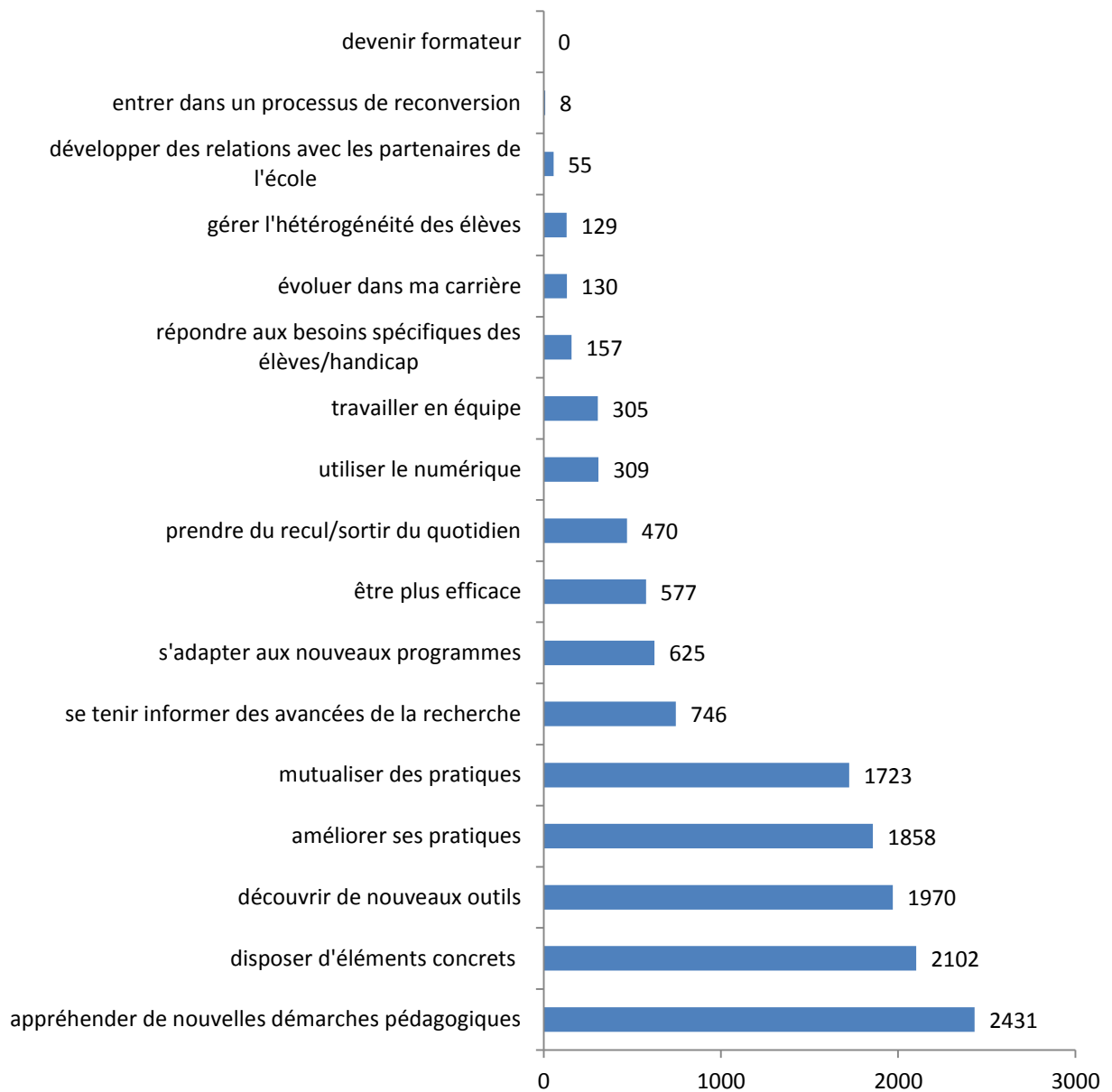


N= 18 291

La définition des besoins en formation des professeurs du premier degré semble être un processus peu institutionnalisé, relevant d'une réflexion personnelle et/ou entre collègues dans la plupart des cas.

Le rôle joué par les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école semble mineur.

9.2. Qu'attendez-vous d'une formation ?



N= 15 736

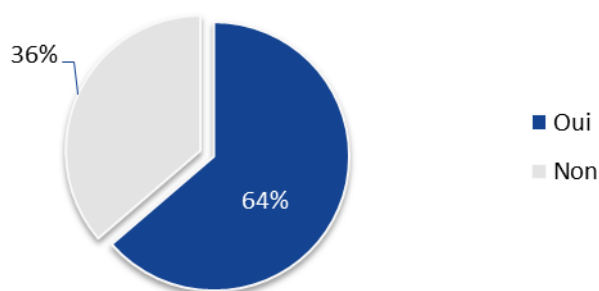
9.3. Les besoins en termes de formation : analyse des verbatims

Apports prioritaires des formations	<i>Effectifs</i>	<i>Déclinaisons de réponses données</i>
<i>appréhender de nouvelles démarches pédagogiques</i>	2431	améliorer ma pédagogie / apprendre de nouvelles pédagogies / répondre à mes questions sur ma pédagogie
<i>disposer d'éléments concrets</i>	2102	obtenir des éléments concrets à mettre en œuvre/avoir des contenus, outils, concrets applicables en classe/répondre à des problèmes et donner des solutions concrets/avoir des conseils et des exemples concrets/apprendre quelque chose de concret/apprendre de cas concrets/répondre à mes besoins concrets/acquérir des compétences concrètes/des formations concrètes plutôt que théoriques/mettre en place des outils, supports, pratiques concrets dans ma classe/apporter des solutions, outils clé en main/sortir avec des éléments directement réutilisables en classe
<i>découvrir de nouveaux outils</i>	1970	prendre en main de nouveaux outils/ partager des outils/découvrir de nouveaux outils/mettre en place des outils pratiques, faciles à utiliser, concrets en classe/construire des outils communs
<i>améliorer ses pratiques</i>	1858	améliorer ma pratique de classe/améliorer ma pratique par des apports concrets/améliorer ma pratique professionnelle
<i>mutualiser des pratiques</i>	1723	mutualiser les pratiques/mutualiser les ressources/mutualiser les compétences/échanger avec les collègues/échanger sur mes pratiques

<i>se tenir informer des avancées de la recherche</i>	746	me faire découvrir les avancées de la recherche en sciences de l'éducation/me tenir informé des travaux de recherche/être en lien avec la recherche/avoir plus de connaissances sur le développement socio-cognitif de l'enfant grâce à la recherche/être en lien avec des chercheurs en sciences cognitives/de mettre à jour mes connaissances dans le domaine du cognitif/connaitre les résultats des recherches
<i>s'adapter aux nouveaux programmes</i>	625	comprendre les nouveaux programmes/réflexion sur la mise en œuvre des programmes/m'accompagner dans les nouveaux programmes/actualiser mes pratiques en fonction des nouveaux programmes/m'aider à mettre en place les nouveaux programmes
<i>être plus efficace</i>	577	être plus efficace en classe
<i>prendre du recul/sortir du quotidien</i>	470	prendre du recul avec ma classe/prendre du recul sur mes pratiques/de prendre du recul sur une situation rencontrée/me remotiver/repartir regonflée/prendre de la distance avec le quotidien de la classe/m'extraire de la classe
<i>utiliser le numérique</i>	309	développer mes compétences dans le domaine du numérique/être formé aux nouveaux outils numériques/m'adapter au numérique, être formée à de nouvelles façon d'enseigner en lien, notamment, avec le numérique/gérer les nouveaux problèmes posés par le numérique/utiliser davantage les outils numériques/m'adapter aux nouvelles technologies/appréhender les nouvelles technologies/me former à l'informatique
<i>travailler en équipe</i>	305	faciliter le travail en équipe/réfléchir en équipe/améliorer ma pratique en lien avec mon équipe/améliorer le travail en équipe/construire des projets, des séquences, des objectifs en équipe
<i>répondre aux besoins spécifiques des élèves/handicap</i>	157	mieux prendre en charge les troubles du comportement/mieux prendre en charge les élèves en situation de handicaps

<i>évoluer dans ma carrière</i>	130	évoluer au sein de l'éducation nationale/envisager une évolution de carrière/ de m'ouvrir d'autres horizons de carrière/de progresser dans ma carrière
<i>gérer l'hétérogénéité des élèves</i>	129	prendre en compte l'hétérogénéité des élèves/s'adapter à l'hétérogénéité des élèves/gérer l'hétérogénéité des élèves
<i>développer des relations avec les partenaires de l'école</i>	55	rencontrer des experts extérieurs/m'ouvrir vers l'extérieur/échanger avec des personnes extérieures/mieux connaître les services extérieurs/mieux connaître les partenaires extérieurs de l'EN/de rencontrer des partenaires hors EN
<i>entrer dans un processus de reconversion</i>	8	évoluer vers d'autres métiers/envisager une reconversion professionnelle/avoir accès à des équivalences/développer d'autres compétences dans le cadre d'une reconversion
<i>devenir formateur</i>	0	

9.4. La possibilité d'obtenir une reconnaissance ou une certification vous paraît-elle importante ?



N= 21 003

9.5. Autres besoins

Quels autre besoin souhaiteriez-vous exprimer ?	Effectifs
Être davantage consulté sur nos besoins	1 315
Pas de formation hors temps scolaire	1 069
davantage d'échanges de pratiques entre collègues	466
Développer le travail en équipe	456
Des formations plus longues	340
Des formations concrètes	274
Etre remplacé	268
Des animations pédagogiques au contenu plus adapté/de meilleure qualité	256
Visiter/observer les classes	250
Une offre plus étoffée et diversifiée	176
Des formations en présentiel plutôt qu'à distance	158
Etre mieux formés à la prise en charge des élèves en difficultés et besoins spécifiques (handicap, troubles comportementaux, dyslexie)	150
Plus de reconnaissance	146
Des formations de meilleure qualité	134
Arrêter les formations le mercredi après midi	126
Un meilleur accès aux formations	119
Formation au premier secours	114
Être formé sur la psychologie de l'enfant	108
Améliorer le contenu et le fonctionnement de Magistère	101