le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

PRÉCONISATIONS

POUR AMÉLIORER LA FORMATION CONTINUE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS D'ÉDUCATION

#CCI_Cnesco

Du 16 au 19 novembre 2020

Directeurs de publication :
Nathalie MONS (Professeur du Cnam), Jean-François CHESNÉ (Cnesco)

PRÉCONISATIONS DU CNESCO

POUR AMÉLIORER LA FORMATION CONTINUE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNELS D'ÉDUCATION

Février 2021

le cnam
Cnesco
Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Cnesco (2021). Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnel d'éducation (2021). Paris : Cnesco-Cnam.

Disponible sur le site du Cnesco : http://www.cnesco.fr
Publié en février 2021
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Table des matières

Table des matières 5

Préambule 7

PARTIE 1 : Diagnostic 9

I. En progrès net depuis cinq ans, la formation continue des personnels d'éducation n'est pas encore universelle en France 9

II. Une difficile continuité entre formation initiale et formation continue 11

III. Un impact modéré des actions de formation sur les pratiques professionnelles et les carrières 12

IV. Une offre de formation continue qui ne répond qu'en partie aux besoins des enseignants ... 13

V. Une articulation peu installée entre formation individuelle et formation collective : l'implication des divers personnels d'éducation à amplifier 13

VI. Des formations de courte durée sans suivi, non qualifiantes 14

VII. Un déficit d'outils de pilotage adaptés 14

VIII. Une évaluation des formations qui n'est pas généralisée 14

PARTIE 2 : Des orientations générales comme fondations d'une politique de formation continue 15

I. Principes généraux 15

A. Les métiers s'apprennent et les compétences évoluent 15

B. La formation doit avoir des effets sur la qualité de l'éducation 16

II. Ce que dit la recherche sur les politiques et dispositifs de formation continue efficaces 17

PARTIE 3 : Des préconisations opérationnelles pour améliorer la formation continue 21

I. Impliquer davantage les personnels dans la formation continue 21

A. En construisant davantage la formation continue à partir de l'analyse des besoins exprimés par les personnels 21

1. Développer des moyens et des outils permettant l'expression de besoins de formation continue et leur recueil 21

2. Développer des outils et des méthodes d'analyse des besoins en formation continue 23

B. En reconnaissant dans la carrière l'engagement dans la formation continue 23

1. Développer les outils et dispositifs d'accompagnement des personnels tout au long de leur carrière 24

2. Valoriser l'engagement dans une démarche de développement professionnel 24

II. Créer un écosystème favorable à la formation continue 25

A. En clarifiant la gouvernance de la politique de formation continue 25

B. En renforçant les RH pour accompagner la formation continue des personnels et en clarifiant leur rôle 26

C. En diversifiant et en professionnalisant le vivier de formateurs 27
III. Dégager du temps pour rendre le développement professionnel possible 28
A. En adaptant les modalités à l'échelle individuelle selon les formations 29
B. En donnant les moyens à des collectifs de travail de se constituer 30
IV. Proposer une offre cohérente : équilibrée dans ses contenus, pensée dans la durée, sans oublier des personnels spécifiques 31
A. En proposant des contenus de formation ancrés sur des questions professionnelles 31
B. En offrant des contenus et des modalités de formation variés et adaptées 32
C. En proposant des actions de formation inscrites dans le temps 33
D. En organisant un réel continuum de formation entre formation initiale et formation continue 34
E. En portant une attention particulière à certains publics peu formés 34
V. Créer des liens entre formation continue et recherche 36
A. En acculturant l'ensemble des personnels aux méthodes et aux résultats de la recherche dès la formation initiale 36
B. En donnant des occasions aux personnels de se former par la recherche 37
C. En offrant des possibilités aux personnels de participer à des recherches 38
VI. Se doter d'outils pour une offre claire de formation continue, un pilotage informé et une évaluation constructive 39
A. En articulant les outils destinés aux personnels et en améliorant leur ergonomie 39
B. En dotant les académies d'outils de suivi de la formation continue et de systèmes d'information pertinents 40
C. En améliorant et en complétant les outils d'évaluation 41
Références bibliographiques 44

Préambule

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) rattaché à la chaire Évaluation des politiques éducatives portée par Nathalie Mons au sein du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) organise un cycle de conférences de comparaisons internationales (CCI) en partenariat avec France Education International. Dans le cadre de ce cycle et avec l'appui de Réseau Canopé, le Cnesco a consacré sa sixième CCI à la formation continue et au développement professionnel des personnels d'éducation[1]. Cette sixième conférence constitue une très importante innovation puisqu'elle a réussi à répondre au défi imposé par la crise sanitaire en se déroulant à 100 % en distanciel, en maintenant des interventions d'experts du monde entier, et en gardant, voire en accentuant, sa dimension participative.

Le Cnesco publie cinq rapports produits dans le cadre de cette conférence, disponibles sur son site :

- le premier, rédigé par Olivier Maulini, coprésident de la conférence de comparaisons internationales (Université de Genève, Suisse), est un rapport de cadrage sur le thème de la CCI, intitulé « Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution » ;
- le deuxième, coordonné par Régis Malet, coprésident de la conférence de comparaisons internationales (Institut universitaire de France, Université de Bordeaux, France), est intitulé « De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif : situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches » ;
- le troisième, rédigé par Claude Lessard (Université de Montréal, Canada), est consacré à « l'évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation » ;
- le quatrième, rédigé par le Cnesco, est un rapport descriptif des politiques de formation continue des personnels d'éducation en France : « La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ? » ;
- le cinquième est nourri par une enquête du Cnesco réalisée en 2020 auprès des enseignants des premier et second degrés sur leur parcours de formation continue (accès à l'offre, inscription, modalités de participation et suivi post-formation).

Ces rapports ont alimenté les réflexions du comité d'organisation de la conférence, réunissant des personnels et les parties prenantes de la formation continue du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) ainsi que des chercheurs. Ils ont aussi conduit à la définition d'un programme pour les séances plénières et les ateliers et nourri les échanges tout au long de la conférence de comparaisons internationales qui s'est tenue du 16 au 19 novembre 2020.

Bien qu'à distance, la méthodologie du Cnesco des conférences de comparaisons internationales a une fois de plus été mise en œuvre sur cette thématique de la formation continue suivant cinq étapes : 1) produire des évaluations, 2) enrichir le questionnement avec des acteurs de terrain, 3) échanger lors de séances publiques, 4) diffuser les résultats de l'évaluation, 5) proposer des préconisations. Des entretiens exploratoires ont été réalisés en amont auprès d'une vingtaine de cadres parties prenantes

[1] Sont compris l'ensemble des personnels de l'école française : personnels d'enseignement et conseillers principaux pédagogiques (CPE), personnels de direction, personnels d'inspection et personnels d'administration.

des politiques locales de formation afin de mieux comprendre les politiques menées, les questions vives de la formation en académie, et d'identifier des initiatives innovantes. Au cours de la conférence, des experts internationaux ont présenté des expériences concrètes de politiques publiques et de dispositifs de formation continue et de développement professionnel dans onze régions du monde[2]. Des acteurs venus d'univers différents (professionnels de l'éducation, enseignants, personnels de direction et d'encadrement, formateurs, chercheurs…) et de plusieurs pays ont pu ensuite débattre de ces expériences, de leurs réussites et des obstacles rencontrés.

Les trois premières journées de la conférence ont été consacrées aux séances plénières et la quatrième journée à douze ateliers qui visaient à la fois à établir un diagnostic partagé de l'état de la formation continue en France des personnels d'éducation et à co-construire des préconisations pour améliorer la situation. La tenue de la conférence tout en distanciel a aussi permis d'organiser davantage d'ateliers participatifs grâce à un partenariat avec Réseau Canopé afin de recueillir encore plus de retours, expériences et suggestions de terrain.

Organisée autour d'une problématique qui mobilise l'attention des décideurs dans de nombreux pays, la conférence a été largement ouverte sur un public international. Pas moins de 30 nationalités étaient représentées dans le public, notamment grâce à un partenariat avec l'Agence française de développement (AFD) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

La formation continue des personnels d'éducation est souvent le parent pauvre des systèmes éducatifs, mais elle constitue un véritable défi pour la France compte tenu du nombre de personnes en activité relevant de l'enseignement scolaire : presqu'un 1,2 million de personnes dont 895 700 enseignants (Bilan social du ministère 2019-2020). La prise de conscience de la nécessité de développer en France des politiques de formation au-delà de la formation initiale pour les personnels d'éducation est récente. C'est seulement dans les années 2010 qu'elle émerge réellement : différents rapports d'experts (Cour des Comptes, Inspections générales, enquêtes TALIS) pointent un fort retard. En 2019, *les Assises de la formation continue des enseignants*, organisées par les inspections générales – IGEN et IGAENR – contribuent à faire émerger le sujet auprès de la très grande diversité des acteurs impliqués : un questionnaire en ligne dresse alors un tableau sans concession des insatisfactions suscitées par la formation continue.

Cette conférence de comparaisons internationales du Cnesco prolonge cette perspective et est appelée à nourrir la réflexion du Grenelle de l'éducation. Elle met en lumière les apports de la recherche. La variété des situations internationales exposées permet de sortir des caricatures, stimule la curiosité, montre que si le sujet est partout posé, avec de fortes constantes mondiales, les solutions dépendent d'abord des sociétés, de leurs histoires, de leurs cultures, de leurs territoires. Les préconisations qui suivent sont forcément larges et diverses pour un sujet à la fois général et local, individuel et collectif, qui implique des enseignants, des personnels de direction et inspections, des opérateurs nationaux, des associations, des universités, des Inspé (Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation) et s'articule aux échelles nationales, académiques et locales. Cela explique des définitions variables, de nombreuses tensions, inévitables, et riches à condition de construire de l'adhésion donc de la confiance.

[2] Allemagne, Canada (Ontario et Québec), Estonie, Finlande, France, Hongrie, Royaume Uni (Angleterre et Ecosse), Singapour, Suisse.

PARTIE 1 : Diagnostic

La formation continue des enseignants en France a été l'objet de nombreux travaux et rapports nationaux et internationaux qui soulignent à la fois ses forces mais aussi les domaines dans lesquels de nets progrès sont attendus (par exemple : IGEN-IGAENR, 2017 ; IGEN-IGAENR, 2018 ; Depp, 2019 ; OCDE, 2019 ; IGESR, 2020 ; Cnesco, 2021a et 2021b). Ses faiblesses ont d'ailleurs été une nouvelle fois soulignées dans les ateliers participatifs du Grenelle de l'éducation.

Après une prise de conscience au milieu des années 2010 de l'importance de la formation continue pour appuyer les réformes à déployer depuis la rentrée 2019, une nouvelle dynamique institutionnelle systémique a commencé à se mettre en place. Ainsi, **le plan national de formation (PNF)** s'inscrit dans le cadre d'un **schéma directeur de formation continue** élaboré pour trois ans[3]. Ce schéma directeur, rédigé en conclusion des Assises de la formation continue de mars 2019, comporte des dimensions nationales, académiques et locales. Le PNF intègre les plans académiques de formation (PAF) qui sont élaborés dans une perspective d'accompagnement au plus près de l'ensemble des personnels. Ils doivent s'articuler avec le PNF, en déclinant les priorités nationales pour la formation dans les académies et en prenant en compte les spécificités de chacune d'entre elles. Cette nouvelle dynamique institutionnelle a pu s'accompagner de plans de formation volontaristes, comme en mathématiques et en français au primaire dont les effets sur les pratiques enseignantes et les acquis des élèves seront encore à évaluer (voir le rapport du Cnesco, 2021a).

Le diagnostic de la formation continue des personnels d'éducation qui suit dresse des constats que le schéma directeur et le nouveau plan national de formation ont pour partie pris en compte, mais qui, s'ils peuvent être infléchis localement, dans telle ou telle académie, ne le sont pas encore sur l'intégralité du territoire national. L'analyse de la formation continue en France révèle une hétérogénéité territoriale forte : les dispositifs construits ainsi que l'investissement dans la formation continue varient fortement d'une académie ou d'un département à l'autre.

Au-delà de la dimension quantitative de l'accès à la formation continue, qui se caractérise aujourd'hui en France par une participation des personnels en progrès mais pas encore universelle, ce sont davantage les modalités des actions de formations continues proposées qui interrogent et conduisent à un impact modéré de la formation continue sur les pratiques enseignantes et sur le sentiment d'auto-efficacité dans des dimensions centrales du métier (compréhension des enjeux, mise en activité de tous les élèves, démarches d'enseignement spécifiques à l'égard de certains d'entre eux…).

I. En progrès net depuis cinq ans, la formation continue des personnels d'éducation n'est pas encore universelle en France

Faiblement portée politiquement pendant de nombreuses décennies, à l'exception de quelques programmes de qualité (formation à la prise de poste suite aux concours, préparation aux concours internes au ministère…), la formation continue, principalement des enseignants, s'est invitée à l'agenda politique depuis le milieu des années 2010 (réforme de l'éducation prioritaire, plan

[3] Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019, MENJ – DGESCO C1-2 – DGRH F

mathématiques de 2014 renouvelé et amplifié en 2018, plan français de 2020). Il en résulte une forte progression de l'accès des enseignants à la formation continue. Pour autant, la participation n'est pas encore universelle chez les enseignants. Dans la majorité des pays européens, la formation continue est une composante obligatoire du métier d'enseignant ou constitue une nécessité pour obtenir une promotion, ce qui est le cas en France seulement pour les enseignants du primaire et dans une moindre proportion qu'ailleurs[4]. La formation continue des personnels d'encadrement n'est pas non plus universelle, les personnels d'inspection du 1er degré faisant exception.

Depuis 2014-2015, le taux d'accès à la formation continue des enseignants du premier degré est en forte augmentation pour atteindre 75 % en 2017-2018 (Bilan social 2019-2020, MENJS). Selon l'enquête Talis 2018 (OCDE, 2019) également, 71 % des enseignants du 1er degré déclaraient ainsi avoir participé à des cours ou des séminaires en présentiel au cours des douze derniers mois. Cependant, assise sur une formation obligatoire qui bénéficie d'heures spécifiquement dédiées, la formation continue au primaire a récemment fait l'objet d'investissements volontaristes, ce qui dessine un renouveau de la formation au moins quantitativement sinon qualitativement. Plus spécifiquement en mathématiques, l'enquête internationale Timss (*Trends in Mathematics and Science Study*) traduit cette amélioration chez les enseignants du 1er degré[5] : alors qu'en France environ un élève sur deux (53 %) avait en 2015 un enseignant qui n'avait participé à aucune formation en mathématiques au cours des deux années écoulées, ce pourcentage est tombé à 23 % en 2019. Cette dynamique est confirmée par l'enquête du Cnesco plus récente (Cnesco, 2021b) : seuls 5 % des enseignants du premier degré déclarent n'avoir participé à aucune action de formation continue au cours des deux dernières années.

Dans le secondaire, la formation continue n'apparaît pas non plus universelle après un pic en 2015-2016 lié à la réforme des collèges (RERS 2020). En France, les enseignants de collège suivent en moyenne environ 3 jours et demi de formation continue par an, soit moins que les agents publics de catégorie A (Cour des comptes, 2015) pour lesquels la moyenne annuelle est supérieure à quatre jours de formation, et moins que dans les autres pays de l'OCDE (8 jours en moyenne/an, Talis 2013). Selon l'enquête Talis 2018, c'est en France que le pourcentage d'enseignants de collège ayant une activité de formation continue est le plus faible (83 % pour plus de 90 % dans la plupart des autres pays de l'enquête). Ce pourcentage est en hausse puisqu'il n'était que de 76 % selon Talis 2013. Cependant, la définition d'une activité de formation continue pour Talis est extrêmement large, et masque le fait que **seul un enseignant de collège sur deux déclare avoir participé au cours des douze derniers mois à des activités en présentiel** (contre 76 % dans l'OCDE). 37 % déclarent avoir assisté à des conférences pédagogiques (contre 49 % dans l'OCDE) et 48 % lire des ouvrages spécialisés (contre 72 % dans l'OCDE).

[4] Les préparations aux concours internes ou aux certifications d'aptitude aux fonctions de formateurs – CAFIPEMF et CAFFA – entrent dans ce schéma. Depuis la loi du 26 juillet 2019, l'obligation de formation continue a été étendue à l'ensemble des enseignants. Cependant, le décret en vigueur relatif aux obligations de services et aux missions des enseignants du second degré ne mentionne pas cette obligation.

[5] Note d'information 20.46, Depp-MENJS..

Toujours selon l'enquête Talis 2018, et toujours dans une acception très large de la définition de la formation continue, 94 % des principaux de collège déclarent avoir participé à au moins une activité de formation continue au cours des douze derniers mois ayant précédé l'enquête. Le bilan social du ministère confirme cette participation élevée à la formation continue des personnels d'éducation non enseignants[6] dans leur ensemble. Le taux d'accès des directeurs d'école (qui n'enseignent pas) /personnels de direction aux actions de formation continue de l'Éducation nationale était de 76 % dans le premier degré et de 79 % dans le second degré en 2017-2018. Les directeurs d'école ont suivi en moyenne 3,4 jours de formation dans le premier degré et les personnels de direction 4 jours dans le second degré. Le temps de formation de ces personnels a augmenté au cours des dernières années, notamment pour les directeurs d'école qui n'avaient suivi en moyenne que 1,9 jour de formation en 2012-2013[7].

S'agissant des personnels d'inspection, les données internationales manquent pour pouvoir offrir une comparaison. Ce n'est pas surprenant, dans la mesure où chaque système éducatif a son organisation propre, il serait compliqué de savoir à quels personnels comparer les inspecteurs français. Cependant, le bilan social montre que la participation des inspecteurs aux actions de formation proposées par l'Éducation nationale est particulièrement élevée. Cette participation est quasi-universelle (97 %) pour les inspecteurs du premier degré. En moyenne, ils ont suivi 9,8 jours de formation en 2017-2018. Dans le second degré, 86 % des inspecteurs ont participé à des actions de formation. Le temps de formation moyen des inspecteurs du second degré est de 8,3 jours. Comme pour les personnels de direction, leur temps passé en formation ces dernières années a augmenté. En 2014-2015, ils n'avaient suivi que 6,6 jours de formation dans le premier degré et 7,1 jours dans le second degré[8].

Le manque d'engagement universel des enseignants dans la formation continue trouve en partie ses racines dans une forme d'insatisfaction vis-à-vis de la formation initiale et du manque de continuité avec la formation continue lors de leurs premières années d'exercice.

II. Une difficile continuité entre formation initiale et formation continue

L'engagement plus faible des enseignants en France dans la formation continue s'explique moins par l'absence d'offre de formation que par le sentiment qu'elle est déconnectée de leurs besoins réels, peu ancrée dans les réalités du travail dans la classe et qu'elle est peu utile pour l'exercice quotidien de leur métier, sentiment qu'ils semblent éprouver dès leur formation initiale. Talis 2018 révèle ainsi que si 83 % des enseignants français de collège estimaient bien maîtriser les contenus disciplinaires (ils étaient 90 % en 2013), ils ne sont que 52 % (contre 71 % dans les pays de l'OCDE) à se déclarer bien préparés sur le plan didactique (maîtrise des contenus à enseigner) et 37 % sur le plan pédagogique (contre 70 % dans les pays de l'OCDE).

[6] Dans le bilan social, la formation continue désigne uniquement les actions de formation proposées par l'Éducation nationale. Les taux de participation sont donc moins élevés que dans l'enquête Talis.

[7] Bilan social du Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports 2019-2020 enseignement scolaire.

[8] *Ibid*.

Actuellement[9], après une année de stage réalisé en formation initiale, les enseignants titularisés bénéficient généralement d'un accompagnement à l'entrée dans le métier qui peut prendre la forme d'actions de formation ciblées, de visites d'inspecteurs ou de conseillers pédagogiques, etc. 85 % des enseignants déclarent avoir reçu une forme d'accompagnement à l'entrée dans le métier (Cnesco, 2021b). Selon Talis 2018, ces activités dites « d'initiation » (aussi appelées d'induction ou de formation continuée) sont positivement liées à la participation à des formations tout au long de la carrière. Certains types d'accompagnement, comme le tutorat, sont cependant moins répandus en France que dans les autres pays de l'OCDE. Alors qu'en moyenne dans l'OCDE, 22 % des enseignants ont bénéficié de tutorat, en France ce n'est le cas que de 17 % des enseignants.

III. Un impact modéré des actions de formation sur les pratiques professionnelles et les carrières

Selon Talis 2018, au contraire de pays comme **Singapour**, la **Corée**, les **États-Unis** et l'**Angleterre**, l'indice de satisfaction professionnelle des enseignants français (de collège) lié à leur participation à de la formation continue est faible. Si 71 % d'entre eux considèrent que les activités de formation continue auxquelles ils ont participé ont eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques, ils sont toutefois moins nombreux que la moyenne de l'OCDE (82 %). Mais les enseignants français expriment des besoins élevés de formation, supérieurs à ceux de leurs collègues européens, sur des composantes essentielles du métier : l'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques (34 % au collège contre 21 % dans l'Union européenne), la capacité à adopter des approches pédagogiques individualisées (24 % au contre 13 %) et le développement de compétences en TIC à l'appui de l'enseignement (23 % contre 16 %). Chez les enseignants du 1er degré, ces besoins se révèlent encore plus importants : 47 % déclarent des besoins de formation pour l'enseignement à des élèves ayant des besoins spécifiques et 35 % pour l'utilisation du numérique dans l'enseignement.

De plus, le sentiment d'efficacité des enseignants de collège s'est dégradé entre 2013 et 2018, et plus fortement que dans les autres pays européens[10]. Seules la Roumanie et la Slovaquie connaissent un tel recul, alors que les **Pays-Bas** se distinguent à l'opposé par une amélioration très forte du ressenti des enseignants[11].

Toujours selon Talis 2018, environ un enseignant sur deux déclare que sa participation à des actions de formation continue est freinée par un manque d'incitation (52 % dans le 1er degré, 47 % au collège). Les échanges entre les enseignants, leur entourage professionnel et leurs supérieurs autour de la formation continue sont rares (Cnesco, 2021b). Seuls 36 % des enseignants du second degré et 53 % des enseignants du premier degré n'occupant pas de fonction de direction déclarent discuter de leurs besoins en formation avec des personnels de direction ou d'encadrement (directeur d'école, chef d'établissement, inspecteur, conseiller pédagogique…). Parmi les enseignants qui ont eu un rendez-

[9] Les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé), créés en 2019, préparent pour la rentrée 2021 une nouvelle offre de formation initiale, qui aura une influence sur l'entrée dans le métier des personnels.

[10] La France a participé à deux enquêtes Talis, en 2013 et en 2018.

[11] Note d'information 19.23, Depp - MENJS.

vous de carrière, environ la moitié d'entre eux n'ont pas abordé leurs besoins en formation au cours du rendez-vous (Cnesco, 2021b).

IV. Une offre de formation continue qui ne répond qu'en partie aux besoins des enseignants

La formation continue des enseignants en France a longtemps été considérée comme trop éloignée des classes, souvent prescriptive en termes de contenus, conçue pour accompagner des réformes curriculaires ou des priorités nationales ou académiques (IGEN-IGAENR, 2017), sans un véritable diagnostic des besoins de formation continue exprimés par les personnels sur le terrain. 83 % des enseignants de collège disent n'avoir jamais été consultés sur l'offre de formation (Talis 2018). L'enquête du Cnesco menée en 2020 révèle aussi que pour 52 % des enseignants du premier degré, les contenus de formation ont été imposés sur la totalité des 18 heures de formation obligatoires en 2018-2019 et 2019-2020. Ceci peut expliquer pourquoi la formation n'est pas toujours reçue par les enseignants comme ressource pour leur propre développement professionnel, mais plutôt comme instrument de gouvernance, sans que les destinataires des formations – enseignants comme personnels de direction – soient partie prenante de l'élaboration des plans de formation, ni consultés sur leurs contenus, leurs méthodes et leur organisation.

Sont aussi interrogées les conditions dans lesquelles les uns et les autres peuvent, à différents niveaux du système éducatif et dans des domaines variés, aider et accompagner les acteurs de terrain de manière cohérente dans le processus de formation (Lessard, 2021), la légitimité des formateurs étant fondée à la fois sur leur formation, de plus en plus certifiée, leur expérience, leurs connaissances pédagogiques, leurs compétences relationnelles et leur connaissance des personnes à former et des contextes du métier qu'ils exercent au quotidien.

V. Une articulation peu installée entre formation individuelle et formation collective : l'implication des divers personnels d'éducation à amplifier

Alors que la recherche montre les effets positifs des stratégies de formation continue conduites collégialement dans le cadre des établissements notamment, le modèle français de formation continue est marqué par une formation davantage développée sur un mode individuel.

Les activités basées sur la collaboration entre enseignants sont rares et très en retrait par rapport à celles pratiquées à l'étranger : 27 % des enseignants de collège déclarent participer à des **réseaux d'enseignants** spécialement formés pour le développement professionnel (contre 40 % dans l'OCDE) et 20 % avoir participé à des **observations entre collègues** (contre 44 % dans l'OCDE).

Les formations à l'échelle de l'école ou de l'établissement sont un moyen de répondre à des besoins collectifs. Parmi les enseignants du second degré ayant suivi des formations entre 2018 et 2020, 53 % ont participé à une formation mise en place spécifiquement pour leur établissement. Dans le premier degré, ils ne sont que 38 % (Cnesco, 2021b).

La construction d'une professionnalité des enseignants passe aussi par le développement d'un exercice collectif du métier. Or, selon Talis 2018, c'est le besoin de formation pour développer la

coopération entre enseignants qui apparaît comme le besoin le plus fréquemment déclaré par les principaux de collège français (32[12] %), loin devant les autres besoins exprimés.

VI. Des formations de courte durée sans suivi, non qualifiantes

Alors que la recherche montre que les formations de courte durée ont des effets limités sur l'évolution des pratiques, le modèle français a longtemps privilégié des formations brèves (surtout au second degré), sous forme de stages ou de conférences.

Les enseignants français sont ainsi peu nombreux à déclarer que les formations qu'ils ont suivies portaient sur une longue période (17 % en France contre 41 % dans l'OCDE) et qu'elles prévoyaient des activités de suivi (27 % en France contre 52 % dans l'OCDE). Enfin, 8 % des enseignants de collège ont suivi des **formations qualifiantes** (contre 15 % dans l'OCDE).

VII. Un déficit d'outils de pilotage adaptés

Qu'il s'agisse des outils de définition et de recueil des besoins, de diffusion et de lisibilité de l'offre, d'inscription, puis de suivi, de gestion des ressources humaines (rapports IGEN-IGAENR, 2017 et 2018 ; rapport IGESR, 2020 ; Cnesco, 2021b), il est tout à la fois souligné l'absence d'outils efficaces, une trop grande rigidité des procédures et une mauvaise articulation entre les applications existantes. Quant aux budgets consacrés à la formation continue des personnels d'éducation, ils sont difficilement accessibles ou peu détaillés dans leur forme consolidée nationale.

VIII. Une évaluation des formations qui n'est pas généralisée

Dans le premier degré, un grand nombre d'actions de formation n'incluent même pas *a minima* une évaluation de la satisfaction des participants. 45 % des enseignants du premier degré indiquent que les actions auxquelles ils ont participé entre 2018 et 2020 n'incluaient jamais de moyen d'évaluer leur satisfaction (Cnesco, 2021b). Les enseignants du second degré ne sont que 11 % à faire la même déclaration.

Or, quelle que soit l'action de formation, la mesure de ses effets est une préoccupation majeure et nécessaire, eu égard, selon le ministère de l'Éducation nationale, « à l'effet levier escompté de toute action de formation et aux sommes investies pour mieux former les personnels. »[13]

Face à ce bilan en demi-teinte (progression quantitative dans l'accès à la formation qui emprunte cependant des modalités expliquant un impact limité de la formation), une série d'orientations générales et des préconisations opérationnelles peuvent permettre de faire progresser la politique de formation continue dans notre pays.

[13] https://eduscol.education.fr/425/plan-national-de-formation-pnf

PARTIE 2 : Des orientations générales comme fondations d'une politique de formation continue

I. Principes généraux

L'enseignement est un métier, complexe et difficile, aux enjeux individuels et sociétaux forts. C'est aussi un métier qui se transforme régulièrement en fonction des évolutions sociales, culturelles, scientifiques, technologiques, des besoins et des objectifs de l'éducation. Si de façon évidente « la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant » (rapport McKinsey, 2007), il est essentiel que la formation des enseignants, ainsi que celle de l'ensemble des personnels qui interviennent à tous niveaux (national, académique et local), soit assurée de façon systémique selon des objectifs précis, intégrés dans une planification stratégique pluriannuelle.

A. Les métiers s'apprennent et les compétences évoluent

La formation continue et le développement professionnel dépendent de responsabilités individuelles (vouloir se former), et aujourd'hui se développe de plus en plus de l'autoformation, en particulier via le numérique et les réseaux professionnels. Mais ils dépendent plus encore largement d'une formation institutionnelle qui se définit et s'organise selon des orientations différentes. Comme l'ont montré les interventions des experts lors de la conférence, on peut alors distinguer celles qui se fondent sur le modèle du praticien réflexif, centré sur la capacité à analyser sa propre pratique et à diagnostiquer les besoins d'apprentissage des élèves, avec de bonnes connaissances théoriques et un dialogue avec ses collègues, et celles qui s'appuient sur un modèle dit efficace, reposant sur la mise en œuvre en classe de « bonnes pratiques », encouragées voire imposées par la hiérarchie administrative et soutenue par des experts externes. (Lessard, rapport pour le Cnesco, 2021).

Ces choix politiques ont de fortes conséquences sur la conception même du métier d'enseignant.

Formation initiale, formation continue, développement professionnel : de quoi parle-t-on ?

Pour la plupart des métiers, la formation comporte différentes phases.

La *formation initiale* permet de suivre un cursus scolaire diplômant basé sur l'acquisition ou le renouvellement de compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle. Elle implique un investissement de la part de l'étudiant, ainsi qu'une mise en pratique des cours théoriques lors des périodes de stages.

La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale inscrite dans l'article L6311-1 du Code du travail. « Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle ».

Selon la revue de la littérature internationale dressée par Lessard (rapport pour le Cnesco, 2021, page 12), le *développement professionnel* est « un ensemble de processus et d'activités élaborés afin d'accroitre le savoir professionnel, les compétences et les attitudes des éducateurs, de sorte qu'ils puissent en retour améliorer l'apprentissage des élèves ». C'est une conception de la formation continue qui se caractérise par sa continuité depuis le début de la professionnalisation des personnels, s'ancre largement dans les pratiques ordinaires et intègre des activités informelles d'apprentissage et de réflexivité individuelles et collectives[14].

Le développement professionnel est un élément important des politiques de formation et de professionnalisation des enseignants dans le monde. La participation aux actions de développement professionnel est l'un des indicateurs des 17 objectifs de développement durable de l'Organisation des Nations unies dans son agenda 2030 (ONU, 2015[15]).

B. La formation doit avoir des effets sur la qualité de l'éducation

La formation des personnels doit avoir des incidences positives sur la manière d'enseigner et les apprentissages des élèves, sur la vie dans l'établissement et avec ses partenaires, sur les solutions apportées pour dépasser des difficultés. Il s'agit de répondre à la fois aux besoins des professionnels et à ceux de l'institution en contribuant à l'amélioration des apprentissages des élèves et de leur vie à l'école, à un meilleur bien-être des professionnels et donc, *in fine*, à la qualité de l'éducation.

Les différentes fonctions de la formation continue et du développement professionnel

Selon Maulini (rapport pour le Cnesco, 2021), la formation continue et le développement en général peuvent remplir une variété large de missions. Ainsi, les actions de formation continue peuvent servir à compenser une formation initiale incomplète ou inexistante (pour les personnels contractuels notamment, qui n'ont pas bénéficié de formation initiale), à actualiser des connaissances (sur la base des apports de la recherche notamment). Elles peuvent permettre un perfectionnement de certaines compétences, une spécialisation dans la perspective d'une évolution vers d'autres responsabilités ou fonctions, l'acquisition de nouvelles compétences dans la perspective d'une évolution vers d'autres postes ou d'une reconversion. Elles peuvent également répondre à un besoin ressenti face à une difficulté professionnelle spécifique rencontrée par les personnels, les qualifier pour favoriser leur évolution professionnelle.

Mais elles peuvent aussi accompagner la mise en place d'une réforme, être informatives (quand une nouvelle réglementation peut impacter la pratique professionnelle, par exemple). Elles sont en ce sens un instrument de gouvernance quand il s'agit par exemple d'assurer la transmission à grande échelle d'informations importantes, de rappeler des priorités nationales, voire de chercher à harmoniser des

[14] La notion de *développement professionnel* ne doit pas être confondue avec celle de *développement personnel* qui désigne un ensemble de pratiques diverses (certaines relevant de pseudosciences) visant l'amélioration de la connaissance de soi, la réalisation de ses désirs et l'amélioration de la qualité de vie personnelle, en abandonnant les idées négatives et en les reformulant sous forme positive.

[15] ONU (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, UN. www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

pratiques. Elles ont également pour fonction implicite de permettre aux personnels de prendre du recul sur leurs pratiques quotidiennes, parfois aussi de s'extraire d'un quotidien difficile et de « souffler ».

D'un point de vue collectif, les actions de formation continue peuvent remplir une fonction de socialisation professionnelle : elles sont des occasions de nouer des liens, de développer des réseaux ou des communautés professionnelles, de partager des difficultés rencontrées et les considérer comme génériques, de fédérer les personnels et de leur permettre de travailler ensemble et/ou d'amorcer un travail collectif dans la durée.

La qualité de la formation des enseignants, en ayant un impact sur leurs savoirs, leurs pratiques professionnelles et leur confiance en eux, peut influencer positivement les apprentissages des élèves. La formation des autres personnels d'éducation, notamment celle des chefs d'établissement, peut elle aussi avoir un impact sur ces apprentissages, à travers leurs interactions avec les enseignants, la mise en œuvre de politiques éducatives à l'échelle de l'école, leur rôle dans un climat scolaire propice aux apprentissages des élèves. Pour élaborer des préconisations visant une effectivité de ces impacts positifs, le Cnesco s'est donc penché sur les résultats de recherches portant sur les caractéristiques d'un développement professionnel efficace.

II. Ce que dit la recherche sur les politiques et dispositifs de formation continue efficaces

Dans leurs rapports respectifs pour le Cnesco (2021), Lessard et Maulini comparent les caractéristiques identifiées par une douzaine de synthèses et méta-analyses recensant plusieurs milliers d'études comme déterminantes pour des politiques ou dispositifs de formation continue efficaces. Ils s'accordent pour dire qu'il est difficile de dégager des recettes infaillibles, mais relèvent des caractéristiques récurrentes dans la plupart des études, qui constituent d'ailleurs des objectifs généraux ou des orientations plutôt que des principes réellement opérationnels.

Ainsi les dispositifs et politiques de formation continue « efficaces », c'est-à-dire qui font progresser les acquis des élèves et évoluer les pratiques des personnels d'éducation, présentent les caractéristiques suivantes :

- ***Des contenus ancrés sur des questions vives des métiers :*** Les actions de formation continue des enseignants doivent être centrées sur les problèmes de l'activité d'enseignement (présenter des contenus disciplinaires, gérer sa classe, solliciter la participation des élèves, leur permettre d'expliciter leur pensée). Étendue à d'autres personnels d'éducation, cette condition amène à fonder (au moins une part significative de) la formation continue sur les réalités de l'exercice du métier et les besoins exprimés par les professionnels.
- ***Des formateurs experts :*** La qualité des formateurs est essentielle. On peut étendre cette condition aux différents acteurs impliqués non pas seulement dans la mise en œuvre d'actions de formation continue mais aussi dans l'accompagnement des personnels, tout au long de leur carrière.

- ***Des actions de formation inscrites dans la durée pour alterner temps de formation et temps de mise en pratique réflexive :*** Les actions de formation continue doivent être suffisamment étendues, c'est-à-dire à la fois proposer des temps longs de formation mais aussi une formation étalée dans le temps, pour engager la réflexivité des personnels et avoir des effets sur leurs pratiques professionnelles. Cette condition liée à la temporalité de la formation continue amène à s'interroger aussi sur le ou les lieux de formation les plus adéquats (sur site, en université, dans des lieux neutres/dédiés, en ligne...). Une temporalité longue permet des allers-retours entre des temps formels de formation et des temps de mise en pratique sur le terrain.
- ***Une formation reconnue et souhaitée par les acteurs*** : Plusieurs chercheurs en font une condition de réussite de la formation continue. L'adhésion de chaque personnel suppose que la formation continue soit clairement présentée, accessible, reconnue utile à ses yeux et donc répondant à des besoins clairement exprimés et/ou explicitant les bénéfices attendus, avec des objectifs identifiés en termes de valorisation, d'image de soi et de reconnaissance.
- ***Des liens forts avec la recherche*** : Permettre aux personnels d'éducation d'avoir accès aux connaissances les plus récentes issues de la recherche en éducation et les engager dans une démarche scientifique de construction de nouveaux savoirs et pratiques professionnelles est central pour l'efficacité de la formation continue.
- ***Une formation à la fois individuelle et collective :*** À ces caractéristiques, s'ajoute la nécessité de coupler et d'articuler les dimensions individuelles et organisationnelles du développement professionnel : c'est une démarche qui concerne des individus et des collectifs, et s'inscrit dans un système éducatif/une institution dans sa globalité. Il faut donc inscrire la formation professionnelle à différents niveaux : individuel, école ou bassin, département ou académie, national :
    - *Au niveau individuel*, elle doit pouvoir s'inscrire dans des parcours et des objectifs de poursuite de carrière et de promotion, pour accéder à d'autres fonctions et/ou responsabilités, voire à des changements de métiers, y compris hors éducation nationale.
    - *Au niveau d'une école ou d'un bassin*, elle doit pouvoir répondre à des problématiques locales, pour lesquelles est mise en œuvre une stratégie collective regroupant des enseignants d'une ou de plusieurs écoles.
    - *Au niveau académique*, la politique de l'offre de formation doit permettre d'améliorer les résultats et contribuer à la qualité de vie au travail, celle des élèves et celle des personnels. Elle doit s'articuler avec la politique de formation et les ressources nationales et peut se décliner dans les bassins et réseaux de formation, les établissements.
    - *Au niveau national*, une politique efficace de formation doit reposer sur un plan pluriannuel et la constitution de ressources.

Ces différents éléments apparaissent de façon assez nette dans les travaux de recherche, et même s'ils ne prennent pas forcément en compte des variables comme le scénario de la formation ou l'activité du formateur pendant la formation, qui peuvent se révéler des paramètres tout aussi importants dans l'impact que peut avoir une action de formation, ce sont eux qui vont servir d'orientations générales aux préconisations du Cnesco.

Il sera notamment nécessaire de se détacher d'un modèle strictement applicationniste, d'une logique de formation imposée, uniquement calée sur des référentiels mesurés par des tests, au profit d'une logique de formation aux modalités de pilotage et de gestion renouvelées : reconnaître la

responsabilité et l'autonomie des personnels d'éducation pour construire leurs parcours professionnels ; prendre davantage en compte les contextes d'exercice de leur métier, leur travail en équipes et en réseaux sur des territoires (établissement, bassin, académie), pour garantir la mise en œuvre opérationnelle des réformes engagées par l'institution et travailler les enjeux et les effets des politiques publiques mises en œuvre.

Sur la base de la recherche internationale, des rapports préparatoires à la conférence de comparaisons internationales, des interventions en plénières, des propositions des ateliers pendant la conférence, le Cnesco propose une série de préconisations opérationnelles sur le développement professionnel continu des personnels de l'éducation.

PARTIE 3 : Des préconisations opérationnelles pour améliorer la formation continue

Si la formation continue en s'invitant à l'agenda du personnel politique a pu se développer quantitativement durant une décennie, comme en attestent la progression des taux de participation à ces activités des différents personnels, la montée en charge qualitative de cette activité est aujourd'hui l'objectif complexe à atteindre. Présentes, les activités de formation continue ne sont pas toujours efficaces, en lien avec les besoins des personnels, leurs contextes et leurs pratiques ordinaires. Créer un écosystème institutionnel favorable en renforçant la gouvernance, les ressources humaines (RH) dédiées à cette activité, le vivier des formateurs, les liens avec la recherche, proposer une offre de formation cohérente qui n'oublie pas les personnels les moins formés, reconnaître la démarche de formation dans la carrière des personnels et répondre aux exigences de temps et aux besoins exprimés par les personnels sont les principaux défis à relever.

Dans les préconisations qui suivent, les actions, nécessaires, de formation continue informatives ou accompagnant une réforme, sont incluses, mais en moins grand nombre que celles qui répondent aux besoins des personnels, car le diagnostic national montre que c'est surtout de ce côté-là que des améliorations sont nécessaires et attendues. Le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale prévoit des orientations qui vont dans ce sens, qui pour certaines attendent une mise en œuvre. Il s'agit dorénavant d'équilibrer et d'articuler de manière effective les actions de formation qui répondent aux besoins de l'institution et celles qui répondent aux besoins exprimés localement.

I. Impliquer davantage les personnels dans la formation continue

Il s'agit d'abord d'inverser la logique de construction des plans de formation en passant d'une logique de l'offre à une logique de la demande. Des politiques de formation continue, orientées vers les personnels reconnus comme des professionnels, à la fois individuellement et comme membres de différents collectifs de travail, doivent donc prendre en compte les attentes que ces personnels expriment, leurs projets, leurs souhaits et les analyser afin d'adapter au mieux la construction de l'offre de formation continue. Elles doivent aussi mettre en place des incitations pour qu'ils se forment tout au long de leur carrière et organiser la reconnaissance d'un tel engagement de leur part.

A. En construisant davantage la formation continue à partir de l'analyse des besoins exprimés par les personnels

1. Développer des moyens et des outils permettant l'expression de besoins de formation continue et leur recueil

- **Donner aux personnels des outils d'aide à la formulation** d'attentes et de difficultés professionnelles rencontrées et des outils d'aide à la formulation des besoins de formation. **Leur offrir des possibilités d'exprimer ces besoins** à différents moments de l'année scolaire.

Ils l'ont fait... en France

Afin d'adapter au mieux l'offre de formation académique aux pratiques et besoins des personnels, une enquête en ligne est réalisée en novembre par la Délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (Dafpen) de **l'académie d'Amiens**. Elle a été diffusée à l'ensemble des personnels du secteur public de l'académie. Le questionnaire a repris, en grande partie, la trame d'une enquête menée 2018 pour assurer un suivi dans le temps des pratiques et besoins. Les analyses ont été réalisées à partir du logiciel Sphinx.

À l'occasion de la généralisation de la mise en place de services RH de proximité en 2019 (dont les objectifs sont d'offrir un accompagnement personnalisé aux personnels et un appui RH de premier niveau aux responsables hiérarchiques), la plateforme ProxiRH, développée au départ par l'**académie de Lyon**, a été déployée dans toutes les académies. Conçue pour fluidifier les échanges entre les personnels et les conseillers RH de proximité, elle permet aujourd'hui de s'informer, de solliciter des rendez-vous individuels et de suivre une demande en cours. Ergonomique, la plateforme ProxiRH offre aujourd'hui une entrée intéressante pour un accompagnement individuel. Elle pourrait à l'avenir se développer et proposer d'autres fonctionnalités. Une piste intéressante serait d'en faire également un portail pour des demandes d'accompagnement collectives et de faire une place plus explicite à la remontée des besoins (individuels ou collectifs) de formation, aujourd'hui englobés dans « l'accompagnement d'un projet professionnel ». Cela modifierait l'orientation actuelle de la plateforme (d'un focus sur les RH à un focus sur « l'accompagnement » au sens large).

- **Recruter des RH de proximité dédiées à la formation continue et renforcer** leur mise à disposition auprès des enseignants, des conseillers principaux d'éducation (CPE) et des chefs d'établissement, ainsi que l'articulation de leurs missions avec celles des autres acteurs locaux (conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), inspecteurs du 1er et du 2nd degrés …) et des différents services académiques **pour favoriser l'élaboration de l'offre locale** de formation continue.

- **Ouvrir aux directeurs d'école** la possibilité de faire des demandes de formation au niveau de l'école ou de plusieurs écoles aux besoins proches.

- **Mettre en place un guichet unique pour chaque académie** vers lequel convergerait un canal de remontée des attentes individuelles et collectives en matière de formation continue. Les acteurs académiques pourront ainsi plus facilement s'appuyer sur les besoins exprimés pour construire l'offre académique de formation continue.

- **Intégrer dans la construction de l'offre de formation les demandes de développement personnel** en les articulant avec d'autres dimensions du métier.

2. Développer des outils et des méthodes d'analyse des besoins en formation continue

- **Favoriser dans les académies l'utilisation d'outils d'analyse de données textuelles et quantitatives** qui permettent d'exploiter au mieux les informations sur les attentes des personnels en matière de formation continue.

- **Recourir à toutes les expertises disponibles dans les académies** (personnels d'encadrement, services et personnes ressources des rectorats et des universités, formateurs, chercheurs des Inspé et d'autres composantes) afin de se mettre en capacité d'analyser des besoins de formation continue des personnels à partir de leurs attentes exprimées et de construire des contenus de formation.

Ils l'ont fait... en France

Des grilles de positionnement telles que celle créée à l'occasion d'un projet expérimental menée dans 12 établissements de **l'académie de Versailles** en partenariat avec l'Ifé[16] permettent à des collectifs de personnels (y compris pluri-catégoriels) d'identifier les leviers de progression et de pérennisation du collectif constitué. Ces outils peuvent être utilisés par les équipes elles-mêmes pour se situer et par des acteurs externes pour les accompagner, notamment en matière de formation continue.

B. En reconnaissant dans la carrière l'engagement dans la formation continue

Il est important de rendre les professionnels acteurs de leur développement professionnel en leur permettant de conserver les traces de leur parcours de formation continue et les ressources associées pour qu'ils puissent faire évoluer leurs postures professionnelles et en prenant en compte leur épanouissement personnel et collectif dans l'exercice du métier au quotidien.

Mais il est également primordial de **mettre en place des modalités de reconnaissance** de ce parcours, des compétences acquises, notamment lors des rendez-vous de carrière. D'autres leviers pourraient être utilisés : le portfolio (comme recueil personnalisé de ressources de formation accessible aux personnels et non comme outil de contrôle), les *open badges*, le diplôme, la certification... afin de valoriser l'engagement dans la formation et de le faire prendre en compte par l'institution dans la gestion des ressources humaines et des évolutions au cours de la carrière.

[16] « Outil d'analyse du développement des collectifs professionnels » (Clémence Jacq, Luc Ria, 2018), voir https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/public/api-rest/documents/28603/Grille%20de%20positionnement.%20Cl%C3%A9mence%20JACQ

1. Développer les outils et dispositifs d'accompagnement des personnels tout au long de leur carrière

- **Étendre les outils utilisés par certains Inspé** pour le positionnement des stagiaires par rapport à un référentiel de compétences professionnelles et le généraliser en plusieurs niveaux de compétences pour en faire un outil national assurant une continuité avec l'entrée dans le métier et le reste de la carrière des personnels.

- **Donner l'accès aux personnels à un espace numérique individuel de stockage de ressources liées à leur développement professionnel, acquises lors d'actions de formation institutionnelles ou non**. Cet espace pourrait notamment être alimenté par des ressources mises à disposition aujourd'hui via le site du ministère de l'Éducation nationale, celui de Réseau Canopé ou ceux des académies.

- **Fusionner et compléter les outils existants afin d'offrir aux personnels une visibilité complète et facilement accessible sur l'ensemble de leur parcours de formation**, en conservant un historique de toutes les actions de formation continue auxquelles ils ont participé. Ces documents pourraient être analysés lors des rendez-vous de carrière.

2. Valoriser l'engagement dans une démarche de développement professionnel

- **Accorder lors des rendez-vous de carrière un temps obligatoire d'analyse aux actions de formation continue entreprises et à entreprendre**, afin que les professionnels puissent valoriser leur engagement dans la formation continue et exprimer leurs besoins en la matière. Il est donc nécessaire pour cela de **rendre obligatoire le renseignement du document de référence de l'entretien de carrière** en amont de celui-ci.

- **Amplifier le développement, dans tous les établissements, de la reconnaissance de missions collectives** exercées par les enseignants assises sur des compétences développées en formation continue et leur permettant de les partager (par exemple au sein d'équipes disciplinaires ou interdisciplinaires, ou par du tutorat, ou encore par une participation à une expérimentation liée à la recherche). Ces missions seraient adossées à des indemnités de missions particulières (IMP). **Mettre en place dans l'enseignement primaire** une organisation proche dans ses objectifs, adaptée à ce contexte d'enseignement.

- **Intégrer dans les politiques de formation continue la reconnaissance des actions informelles de formation continue.** Il existe aujourd'hui de nombreuses ressources en ligne, et de nombreux espaces d'échange et partage de ressources, qui ouvrent aux professionnels des possibilités multiples d'auto-formation. Il semblerait judicieux de s'interroger sur la façon dont l'institution pourrait la faciliter, mais surtout la valoriser, voire l'intégrer dans l'exercice du métier.

Ils l'ont fait... en France

La formation statutaire des chefs d'établissement et des inspecteurs (1er et 2nd degrés) s'appuie sur un volet national porté par l'IH2EF, un volet local qui vise le développement des compétences opérationnelles et un accompagnement par un tuteur de proximité. Pour rendre explicites les attendus de cette formation, l'équipe de pilotage et les formateurs impliqués dans l'**académie d'Amiens** ont formalisé quatorze compétences professionnelles avec des indicateurs objectifs et observables. Cela a pris la forme d'*open-badges* (exemples : « Gérer son agenda », « Concevoir et animer une réunion » « Élaborer un diagnostic » « Prioriser son action dans l'exercice ordinaire du métier » …). Cette première étape a permis de structurer l'offre de formation en lien direct avec ces compétences visées.

L'explicitation des compétences attendues à travers les *open-badges* a permis aux personnels formés de situer leur niveau d'autonomie et de définir, en lien avec leurs tuteurs, les sujets de formation prioritaires. De leur côté, les tuteurs ont pu reconnaitre et valoriser les compétences développées lors de cette année de formation statutaire en attribuant les *open badges* sélectionnés au fur et à mesure de l'avancée de la formation.

II. Créer un écosystème favorable à la formation continue

Un écosystème institutionnel et un environnement de travail favorables sont des conditions essentielles pour s'orienter vers un développement professionnel effectif et efficace. Cela suppose de clarifier la répartition des compétences entre opérateurs, de clarifier les acteurs pivots de la formation continue et leur rôle, de se doter de ressources humaines adaptées, d'étoffer le vivier de formateurs et d'affecter des moyens financiers à la hauteur de l'ambition.

A. En clarifiant la gouvernance de la politique de formation continue

Le débat stérile entre les tenants d'une politique de formation continue totalement nationale et ceux soutenant une délégation totale au local doit être dépassé. La définition d'une gouvernance optimale d'une politique de formation passe par une interrogation sur la meilleure répartition entre des fonctions exercées au niveau local et d'autres au niveau national en fonction de la valeur ajoutée des acteurs et dispositifs à chacun des niveaux territoriaux. Certaines missions/activités se doivent d'être nationales pour limiter les inégalités territoriales dans la formation continue, mais aussi pour s'assurer du meilleur usage de ressources rares (définition d'un référentiel de compétences multi-niveaux comme colonne vertébrale de la formation continue, constitution d'un vivier de chercheurs participant aux actions de formation, cadrage de la formation des formateurs, pool de formations rares…) tandis que d'autres s'exerceront au niveau local pour davantage d'effectivité et de pertinence (recueil des besoins en formation exprimés par les personnels…). Des instances de collaboration riche entre les différents niveaux et acteurs, développées selon des logiques complémentaires verticales et horizontales, sont nécessaires.

- **S'inspirer de l'actuel référentiel national des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et, pour chacune des compétences listées, le décliner en**

plusieurs niveaux de maîtrise en les hiérarchisant, de façon à ce que ce référentiel puisse servir de cahier des charges ou d'évaluation en fin de formation initiale mais aussi être un outil de positionnement (ou d'auto-positionnement) au regard d'un référentiel métier plus global.

Ils l'ont fait … à l'étranger

En Estonie, un système comprenant trois niveaux de référentiels de compétences professionnelles – enseignant, enseignant expérimenté et enseignant formateur – a été élaboré en 2013, avec trois objectifs : 1. améliorer la professionnalisation des enseignants, 2. contribuer à la formation continue des enseignants, et 3. valoriser l'image des enseignants. Ces trois objectifs sont en corrélation avec un nouveau modèle de l'enseignant compétent : réflexif, attentif aux résultats de la recherche, autonome dans son travail et dans l'orientation du curriculum, actif dans son école, participant à sa propre évaluation au moyen d'un portfolio. De premiers bilans indiquent cependant que ces référentiels sont encore peu saisis en raison du manque de reconnaissance (en termes de missions, de responsabilités ou de primes) liée à la validation d'un nouveau palier de maîtrise des compétences (Pedaste, *in* Cnesco, 2021c).

- **Clarifier le rôle des instances intermédiaires** pour mieux articuler prescriptions nationales et académiques et expression des besoins du terrain, en impliquant davantage le premier degré dans la définition des formations de bassin.

- **Amplifier les échanges entre les responsables de formation** de différentes **académies** pour favoriser des réseaux sur les problématiques communes et sur des partages d'offres académiques, via par exemple une plateforme nationale.

- **Accentuer la coordination** des services RH académiques, des services RH de proximité et des conseillers mobilité carrière (interministériels).

B. En renforçant les RH pour accompagner la formation continue des personnels et en clarifiant leur rôle

La mise en place de services RH de proximité dédiés à la formation continue et le déploiement du portail ProxiRH doivent faciliter l'identification de l'ensemble des acteurs pivots de la formation continue dans les académies : les inspecteurs, les ingénieurs de formation, les conseillers pédagogiques, les conseillers/correspondants en formation continue, les formateurs académiques, les personnels de direction, etc. Leur mission est notamment de rendre plus facile l'accompagnement des personnels enseignants dans leur parcours de formation, c'est-à-dire de les soutenir dans l'identification de besoins de formation, dans la conception et la mise en œuvre d'actions de formation continue.

De plus, les RH spécifiquement dédiées à la formation continue doivent être renforcées, notamment dans le second degré.

- **Former et déployer de manière effective des RH dédiées à la formation continue, en proximité des établissements,** en permettant financièrement aux académies de mettre en place des services à la hauteur des promesses portées par la réforme récente.

Ils l'ont fait… en France

Dans plusieurs académies comme celle de **Créteil**, des correspondants locaux d'ingénierie en formation (CLIF) constituent des interlocuteurs privilégiés pour des formations disciplinaires et transversales de proximité. Les CLIF participent à l'analyse des besoins de formation au sein de chaque district en collaboration avec des cadres du district ou des personnels des établissements. Ils peuvent être contactés individuellement, via leur adresse électronique, par des personnels qui souhaiteraient être mis en lien avec d'autres, afin d'élaborer une formation de proximité qui réponde à des attentes et des besoins communs.

Dans l'**académie de Nancy**, une attention particulière est accordée à l'accompagnement du travail inter-degrés par des actions de formation continue lorsque le besoin s'en fait sentir. Dans le cadre du cycle 3, ces actions entrent dans le cadre des formations d'initiative locale (FIL) en ce qui concerne le 2nd degré et relèvent des Plans départementaux de formation continue (PDFC) pour le 1er degré. L'analyse du besoin de formation est conjointement menée par l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de circonscription et le (les) chef(s) d'établissement du (des) collège(s) concerné(s).

- **Poursuivre les efforts de clarification du rôle des acteurs pivots ou acteurs-ressources** sur lesquels les différents personnels pourront s'appuyer pour leur formation continue.

- **Favoriser, lors des visites des personnels d'inspection (IA-IPR, IEN-ET et IEN-EG) dans les établissements, la réunion des équipes disciplinaires** afin de recueillir leurs besoins et attentes de formation.

- **Sanctuariser une partie du temps de travail des conseillers pédagogiques de circonscription** sur la formation continue.

- **Constituer dans le second degré des équipes d'accompagnement** des personnels et des équipes éducatives en formation continue autour des personnels d'inspection à l'instar des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) pour les inspecteurs du 1er degré (IEN).

C. En diversifiant et en professionnalisant le vivier de formateurs

La qualité et la diversité des formateurs (maîtres-formateurs et formateurs académiques des 1er et 2nd degrés, enseignants-chercheurs, personnels d'inspection et conseillers pédagogiques, mais aussi enseignants eux-mêmes parfois) constituent des atouts pour optimiser la formation continue et coordonner les compétences de tous les acteurs ayant un rôle de formation. Reconnaître la spécificité des différents profils d'acteurs ayant un rôle dans la formation peut permettre de valoriser ces spécificités, pour une meilleure articulation des apports de chacun, une plus grande légitimité et une

meilleure coordination des actions aux différentes échelles d'action. Dans cette perspective, **une formation cohérente de formateurs, initiale et continue, en lien avec la recherche, doit être assurée.** Leur accompagnement, dans leurs missions et vers d'autres perspectives, doit également être prévu.

- **Définir une maquette nationale de formation des formateurs** (CAFIPEMF et CAFFA) à partir d'un référentiel rénové de compétences et incluant la possibilité d'intégrer des spécificités liées aux contextes locaux (par exemple pour les Outre-mer).

- **Définir une maquette nationale de formation des ingénieurs de formation** afin de leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences relatives à la conception et la mise en œuvre de formations.

- **Promouvoir échanges, coopération et co-conception de projets de formation** entre formateurs, et entre formateurs et enseignants-chercheurs. La diversité des intervenants dans la formation continue est rendue nécessaire par la multiplicité des besoins et des objectifs.

- **Solliciter d'autres acteurs locaux davantage qu'ils le sont actuellement comme partenaires de la formation,** notamment dans le cadre d'un travail de formation collective, compte tenu de leur expérience propre sur les questions d'éducation et d'aide au développement des enfants : responsables d'éducation des collectivités territoriales, associations, parents.

- **Définir et mettre en œuvre des politiques de grande ampleur de formation continue des formateurs** en fonction des priorités nationales et académiques.

- **Affecter un pourcentage minimal de la masse salariale** dans chaque académie à consacrer annuellement à la formation continue de ses personnels.

- **Créer un vivier national de formateurs** pour les formations rares.

III. Dégager du temps pour rendre le développement professionnel possible

Il est nécessaire de concevoir les temps de formation continue dans une perspective de développement professionnel et d'évolution de carrière. Ces temps peuvent être plus ou moins longs selon le type de formation envisagée (par exemple diplômante ou non), ce qui ouvre la question du choix du temps de formation – sur le temps de travail ou sur le temps personnel – selon un compte de temps de formation disponible, annuel ou pluriannuel (crédits de formation annuels, pluriannuels).

Par ailleurs, pour que des collectifs de travail consacrés à la formation continue se créent et perdurent, il faut que le travail qu'ils sont susceptibles de produire soit intégré dans les pratiques courantes à l'échelle d'une école, d'un établissement ou plus largement d'un collectif de professionnels. Il peut être ainsi fructueux de s'appuyer sur les dynamiques enclenchées dans certains réseaux REP et REP+ dans lesquels il y a une pratique du travail collectif et du travail sur projet ; les pistes mises en œuvre dans des lycées professionnels constituent aussi des ressources possibles.

A. En adaptant les modalités à l'échelle individuelle selon les formations

- **Définir un crédit-temps annuel de formation continue individuelle ou un équivalent sous forme d'indemnités garanti à chaque personnel** pour des formations ou pour des projets considérés comme ayant une dimension formative ayant un volume horaire limité (par exemple un projet de « *lesson studies* », voir page 26) et modulable selon des tranches d'expérience professionnelle (par exemple un volume horaire plus élevé en début de carrière).

- **Octroyer des crédits-temps pluriannuels destinés à la formation continue individuelle pour des projets à volume horaire conséquent,** notamment diplômants ou destinés à une seconde carrière, validés par la hiérarchie et intégrant des modalités diverses : décharges de service, congés pour études ou trimestres sabbatiques. Ce crédit-temps pourrait consister en une **adaptation du compte personnel de formation**.

Ils l'ont fait … à l'étranger

En Écosse, depuis l'adoption du « *Teachers Agreement* » en 2001, les enseignants bénéficient d'un quota de 35 heures de formation obligatoire par an.

En Estonie, chaque enseignant établit, dans un volant de 160 heures de formation qui lui sont proposées sur cinq ans, un plan de perfectionnement en lien avec celui de son établissement ; les collectivités locales, des hautes écoles, des organismes privés ou des associations proposent également des prestations ; leur financement centralisé laisse les acteurs libres de leurs priorités.

En Finlande, les enseignants doivent suivre au minimum 3 jours de formation par an.

En Ontario, les enseignants bénéficient de 6 jours annuels de formation.

À Singapour, les enseignants disposent d'un crédit annuel de 100 heures de formation facultatives prises en charge.

- **Rendre plus visible le compte personnel de formation** sur l'espace i-Prof ou via le portail unique d'accès aux services dématérialisés de l'académie (Arena).

- **Rendre transparentes les données sur le nombre de congés de formation professionnelle refusés par académie et sur les motifs de refus** (de façon à ce que les académies puissent justifier des demandes de financement supplémentaire). En 2018-2019, seuls 819 personnels du 1er degré et 1 444 personnels du 2nd degré ont bénéficié d'un congé de formation professionnelle indemnisé (Bilan social 2019-2020, MENJS).

B. En donnant les moyens à des collectifs de travail de se constituer

- **Accorder des crédits-temps de formation continue aux établissements scolaires en fonction des besoins des enseignants et des résultats des élèves pour encourager et assurer les demandes de formations d'initiatives locales (FIL)** proposées par les établissements. Prévoir un retour systématique à ces demandes et la possibilité d'autres propositions en cas de refus.

- **Prévoir au niveau académique une enveloppe de moyens dédiée aux projets collectifs**, au niveau d'un établissement, d'un bassin ou de l'académie, incluant des heures de concertations fixées dès le départ du projet.

- Dans le second degré, **prévoir dès le début de l'année scolaire des emplois du temps aménagés de sorte que les personnels qui le souhaitent puissent bénéficier de plages de temps communes** pour travailler ensemble, ces occasions de travail collectifs pouvant constituer en eux-mêmes des activités de formation continue.

- **Permettre aux personnels travaillant dans une école ou un établissement d'accéder à des salles sur des horaires plus larges** que l'ouverture de l'école ou de l'établissement aux élèves, pour favoriser le travail collectif, notamment autour de la formation.

Ils l'ont fait... à l'étranger

Au Japon, les enseignants constituent au sein de leur établissement des groupes de travail pour améliorer collectivement leurs pratiques. Ils observent les cours de leurs pairs, reçoivent des retours sur leurs propres cours et peuvent mettre en place des protocoles de recherche sur une leçon en classe. Ce protocole de formation des enseignants entre pairs se fait selon **la méthode des « *lesson studies* »**.

Dans une première phase, des enseignants construisent ensemble la meilleure séance possible sur un thème donné, en lien avec les résultats issus de la recherche, pour que, dans un deuxième temps, l'un d'entre eux la mette en œuvre avec ses élèves. Après observation et analyse de la séance, les enseignants se réunissent à nouveau : celui qui l'a animée s'exprime le premier, puis ses collègues présentent chacun à leur tour leurs propres analyses. Le groupe prend alors en compte les retours effectués afin d'améliorer la séance dans un nouveau processus collectif, ou tout simplement pour appliquer individuellement les enseignements tirés.

Ce type de formation entre pairs permet d'abord de partager des savoirs et des objectifs pédagogiques, d'envisager des variabilités dans les scénarios (comment concevoir une séance) et de bien gérer les déroulements (comment la séance se passe effectivement) en anticipant sur les réactions ou les difficultés des élèves. Il permet ensuite de diffuser des « bonnes pratiques » dans les écoles ou établissements voisins. Cette méthode a notamment été utilisée aux États-Unis et en Angleterre, et évaluée à plusieurs reprises. Son efficacité est démontrée, notamment pour améliorer les résultats des élèves dans le domaine de l'écriture et des mathématiques. (Gyori, *in* Cnesco, 2021c)

- Dans le premier degré, **généraliser dans les ordres du jour des conseils des maîtres un volet concernant les besoins en formation continue collective identifiés et les aménagements souhaités** par les professionnels pour mettre en place du travail collectif.

- Dans le second degré, **généraliser dans les ordres du jour du conseil pédagogique un volet concernant les besoins en formation continue collective et les aménagements souhaités par les professionnels** pour mettre en place du travail collectif (observations de collègues par exemple) et **prévoir une présentation systématique du plan de formation des personnels de l'établissement lors d'une séance annuelle du conseil d'administration,** comme c'est le cas pour les établissements médico-sociaux ou pour les Greta.

Ils l'ont fait … à l'étranger

Les **communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)** ont été implantées principalement dans le monde anglo-saxon depuis les années 1990. Elles ont été expérimentées **en Ontario** depuis le début des années 2000, puis introduites **au Québec** quelques années plus tard.

Les communautés d'apprentissage professionnelles ont été conçues pour aider des groupes d'enseignants à analyser les résultats des apprentissages de leurs élèves afin de développer un répertoire commun de pratiques pédagogiques visant à enrichir les apprentissages de tous leurs élèves. En particulier, les enseignants utilisent des pratiques communes d'évaluation et les résultats des apprentissages des élèves permettent d'identifier les prochains éléments de programme à enseigner. Les enseignants y développent un répertoire commun de pratiques d'enseignement, d'évaluation des apprentissages et d'analyse des acquis des élèves dans des disciplines comme la lecture, l'écriture ou les mathématiques, ce qui favorise l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins de leurs élèves. Les enseignants qui participent à une CAP enrichissent ainsi leur expertise et rehaussent leur autonomie professionnelle. (St Cyr, Cnesco, *in* 2021c).

IV. Proposer une offre cohérente : équilibrée dans ses contenus, pensée dans la durée, sans oublier des personnels spécifiques

Conformément aux intentions inscrites dans le nouveau schéma directeur, il s'agit de manière effective d'équilibrer les actions de formation qui répondent aux besoins de l'institution et celles qui répondent aux besoins exprimés localement.

A. En proposant des contenus de formation ancrés sur des questions professionnelles

La littérature scientifique met en avant l'importance de **centrer les formations sur des contenus ancrés sur le travail réel des enseignants en classe** qui s'intéressent à l'apprentissage des élèves et la façon dont les enseignants peuvent les aider à apprendre. Concernant les personnels non enseignants, les contenus de formation doivent également répondre à des problèmes du métier.

- **Élaborer des actions de formation qui répondent à des questions liées à l'amélioration de l'apprentissage des élèves** : par exemple pour les enseignants, les former à gérer les comportements des élèves, présenter les contenus disciplinaires, déclencher et maintenir l'activité des élèves, permettre aux élèves d'expliciter leurs démarches cognitives.

B. En offrant des contenus et des modalités de formation variés et adaptées

L'ajustement des méthodes de formation et le choix des lieux de formation continue en fonction des objectifs visés et des besoins des personnels d'éducation constituent des points positifs pour l'attractivité des offres de formation. Par ailleurs, le contenu des actions de formation est identifié comme l'un des principaux critères d'efficacité de la formation continue.

- **Convoquer une variété de disciplines universitaires (didactique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences de l'éducation…)** dans les contenus de formation continue afin de proposer une offre qui touche toutes les questions que rencontrent les professionnels dans l'exercice de leur métier.

- **Utiliser des modalités de formation continue à distance en cas de plus-value avérée en matière d'efficacité**. Bien que la formation à distance ne puisse pas constituer la seule modalité de formation, elle présente un certain nombre d'avantages et doit pouvoir être proposée nationalement. Cela permet notamment aux personnels de bénéficier de plus de flexibilité quant aux moments auxquels ils se forment et d'accéder à des ressources possiblement inaccessibles localement. Pour autant, les spécialistes de l'ingénierie de formation doivent garder à l'esprit que l'impact des formations 100 % à distance est plus faible que les modèles hybrides (Niemi, Cnesco, *in* 2021c).

- **Proposer dans l'offre de formation continue des modules de formation initiale**, qui bénéficieraient par exemple des rapports récents de la recherche.

- **Encourager les actions de formation qui rassemblent des professionnels éloignés** tant en termes géographiques qu'en termes de fonctions (par exemple personnels de direction, enseignants et inspecteurs) , d'environnement de travail/contexte d'exercice, etc. Pour cela, **varier les modalités de regroupements de personnels s'agissant des actions de formation à public désigné**, pour assurer qu'ils puissent échanger avec des collègues différents, parfois éloignés d'eux et aider au développement de réseaux d'échanges.

- **Conserver un nombre d'heures minimum aux actions de formation demandées** et choisies par les personnels.

- **Afficher les possibilités de suivi pluriannuel de plans de formation** et prévoir l'accès aux ressources élaborées lors des actions de formation antérieures.

- **Favoriser le travail en réseaux pour compenser les inégalités territoriales d'offre de formation continue** ainsi qu'un accès pour tout professionnel de l'éducation à l'offre de formation des différentes académies. L'échelle de l'académie doit permettre de définir une politique de formation et d'impliquer la grande variété des acteurs, dont les intervenants hors de l'éducation nationale.

C. En proposant des actions de formation inscrites dans le temps

Comme le montrent les résultats de la recherche sur des dispositifs de formation continue efficaces, la formation continue des enseignants doit être pensée sur la durée. Plutôt qu'à des actions de formation épisodiques et ponctuelles, les enseignants doivent **avoir accès à des formations en plusieurs temps qui incluent un suivi annuel.** Les formations doivent ainsi intégrer un temps de mise en œuvre dans la classe de ce qui a été présenté en formation et un temps de retour sur cette mise en œuvre.

- **Fractionner les actions de formation continue et limiter au maximum les actions ponctuelles non inscrites dans la durée** (ne conserver ce format que pour les actions de formation continue pour lesquelles cela est pertinent, comme les réunions informatives par exemple).

- **Encourager un format de formation hybride** afin de faciliter la construction de formations en plusieurs temps. La mise en pratique des contenus de la formation et le suivi post-formation peuvent s'appuyer sur des échanges en ligne entre les formés entre eux et avec les formateurs.

La formation continue doit être également pensée sur la continuité de la carrière des personnels.

- **Proposer davantage de cycles de formation sur plusieurs années.** En conséquence, permettre aux professionnels d'accéder à une offre, même partielle, sur un horizon plus lointain que l'année scolaire à venir.

Ils l'ont fait… en France

La formation tout au long de la vie (FTLV) de l'**académie de Grenoble** a lancé un appel à projet à tous les établissements du second degré afin de constituer en territoire des collectifs d'enseignants volontaires, issus d'établissements voisins. 10 collectifs se sont ainsi créés. Ils sont accompagnés pendant au moins 3 ans par un binôme de formateurs formés eux-mêmes à une posture d'accompagnement. Pendant ces 3 années, ces collectifs définissent à partir de leurs problématiques professionnelles leurs objets de travail pour lesquels ils peuvent demander de la formation, des interventions d'experts, solliciter des observations croisées. Le binôme de formateur a vocation à faire émerger les besoins, à animer les échanges de pratiques, à repérer dans l'offre de formation ce qui correspond le mieux aux besoins exprimés. Il est garant du cadre de travail, de la sécurisation et de la bienveillance des échanges.

Les groupes comprennent des enseignants issus d'établissements de nature différente : collèges, lycées généraux et professionnels, et pour un des groupes des enseignants du 1er degré.

- **Prévoir une offre de formation continue adaptée aux besoins qui peuvent intervenir en fonction de l'avancement dans la carrière** (pour entretenir la curiosité des professionnels en poste depuis de nombreuses années, pour réactualiser des connaissances régulièrement, pour accéder à d'autres responsabilités, etc.).

Ils l'ont fait… à l'étranger

En Finlande, la formation continue, en ce qu'elle implique de choix, de responsabilité, de pratique réflexive et de valorisation, est mise en œuvre dans la continuité, avec des temps de formation suffisamment longs et nombreux, le souci de prolonger les actions de formation, via des réseaux de professionnels à entretenir entre les formés. La Finlande dédie trois jours de formation continue au minimum par an aux enseignants, en misant d'abord sur leur engagement dans les projets d'école et les nombreuses passerelles jetées entre les métiers (enseignant primaire, enseignant secondaire, enseignant spécialisé, formateur, etc.) (Niemi, Cnesco, *in* 2021c).

D. En organisant un réel continuum de formation entre formation initiale et formation continue

Pour que les personnels s'engagent effectivement dans une démarche de formation continue (ou de développement professionnel) tout au long de leur carrière, leur formation initiale doit leur en faire comprendre l'intérêt (pour eux-mêmes et pour les élèves) et leur donner des clés concrètes pour pouvoir effectivement le faire. **Il s'agit donc d'installer dès la formation initiale des représentations du métier et des habitudes de travail** qui contribuent à adopter une posture de professionnels de l'éducation enclins à apprendre tout au long de leur carrière et actifs dans cette démarche. Il s'agit aussi **d'installer dès la formation initiale une conception collective du métier**.

- **S'assurer du bon dialogue entre les opérateurs de la formation initiale et ceux de la formation continue**. Pour cela, développer la participation des Inspé à des actions de formation continue pensées et exercées avec les rectorats, universités ou autres partenaires.

- Dans la perspective d'une réforme de la formation initiale**, conforter les instances et les temps de dialogue et de construction commune** entre les opérateurs de la formation initiale et de la formation continue des personnels.

E. En portant une attention particulière à certains publics peu formés

Il est nécessaire de renforcer et de développer des politiques de formation continue spécifiques pour certains personnels (néotitulaires, contractuels, enseignants de matières professionnelles qui entament une seconde carrière…) qui doivent être particulièrement soutenus et accompagnés, parce qu'ils sont débutants, parce qu'ils exercent dans des conditions difficiles ou parce qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation initiale dans le champ de l'éducation (ou les trois).

- **Renforcer des politiques académiques d'accompagnement des personnels à l'entrée dans les métiers** de l'éducation**, pour les étudiants sortant de formation initiale tout comme pour les contractuels**.

Ils l'ont fait … en France

L'**académie de Reims** a développé une politique de continuum de formation tout au long de la vie. Cette politique comprend en particulier un volet qui a pour objectif le développement et l'épanouissement professionnel des enseignants durant les trois premières années de leur entrée dans le métier. Elle vise à renforcer les liens entre la formation initiale et continue en adoptant des principes mis en œuvre depuis septembre 2019 pour mieux tenir compte des besoins spécifiques des enseignants de première, deuxième et troisième année. Elle est constituée chaque année de deux offres complémentaires :

- Trois journées sont proposées par les inspecteurs disciplinaires (2nd degré) et de circonscriptions départementales (1er degré).
- Une journée est dite de tronc commun, inter degré, pilotée conjointement par l'académie et l'université, sous la responsabilité de la responsable académique de la formation des personnels.

- **Renforcer des politiques d'accueil et de mentorat dans les écoles et les établissements,** de façon à la fois à accompagner les personnels qui en ont besoin (notamment ceux qui sont nouvellement nommés) et à maintenir un lien fort avec la formation pour les personnels mentors. Ces programmes seront particulièrement présents dans les territoires les plus défavorisés qui accueillent souvent davantage de contractuels.

Ils l'ont fait … à l'étranger

En Écosse, les futurs enseignants ont une période d'un an après leur formation initiale au cours de laquelle ils peuvent choisir de suivre le programme « *Teacher Induction Scheme* » (TIS) ou « *Flexible Route* » qui est plus adapté à certains cas particuliers (temps partiel, école privée, etc.). Au début de l'année, ils élaborent avec un tuteur un programme d'action de développement professionnel qui doit leur permettre de valider des compétences professionnelles. Ils consacrent 80 % de leur emploi du temps à l'enseignement et 20 % au développement professionnel, ce qui correspond à 4h30 par semaine. Le temps consacré au développement professionnel peut prendre diverses formes comme du travail collaboratif, des observations d'enseignants plus expérimentés, des auto-évaluations, des discussions avec leur tuteur ou des actions de formation continue.

En Ontario, le programme élaboré d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant des premier et second degrés (PIPNPE[17]) consiste en une année dite « d'induction » incluant des dispositifs d'accompagnement encadrés, associant les pairs et différents personnels de l'établissement d'accueil des jeunes enseignants : conseil pédagogique et soutien individualisés sont proposés par les écoles pour tout enseignant accueilli ; un « mentor » (personnel enseignant chevronné) accompagne le néo-enseignant pendant une année. Un soutien rapproché des programmes de formation axés sur la littératie, la numératie, la réussite des élèves, la gestion de la classe, les compétences en matière de communication avec les familles, la prise en compte des élèves à besoins spécifiques est également

[17] http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/induction.html

proposé aux jeunes enseignants, dont le service est considérablement allégé durant cette phase qualifiante en emploi.

- **Assurer une continuité entre les interlocuteurs de référence des personnels accompagnés**. Les outils dématérialisés de suivi de la carrière peuvent venir avantageusement en appui de cette continuité.

V. Créer des liens entre formation continue et recherche

A. En acculturant l'ensemble des personnels aux méthodes et aux résultats de la recherche dès la formation initiale

- **Familiariser tous les futurs personnels d'éducation avec la recherche** (ses démarches, ses outils, ses résultats) dès leur formation initiale.

- **Renforcer la possibilité offerte aux étudiants de rédiger leur mémoire de M2 à partir d'une problématique collective** (question éducative ou disciplinaire partagée) en y associant des enseignants en poste dans l'école ou l'établissement où ils font leur stage. Pour cela, le partage des enjeux du mémoire entre les deux tuteurs des étudiants (terrain et Inspé) et la co-conception d'objectifs de formation, en incluant la recherche, doivent être mis en œuvre.

Ils l'ont fait… en France

L'Institut français de l'éducation (Ifé) propose aux enseignants débutants un accompagnement numérique via le site internet **Néopass@ction**. L'accompagnement Néopass@ction s'appuie sur le partage d'expériences entre collègues débutants et expérimentés et sur les apports de la recherche. Afin d'identifier les problématiques rencontrées par les nouveaux enseignants, des témoignages écrits ou des situations en classe filmées sont publiés sur la plateforme. Ces expériences sont ensuite analysées par des enseignants expérimentés ou des chercheurs qui partagent leurs conseils et leur expertise pour répondre aux difficultés présentées. Des articles scientifiques sont aussi recommandés sous chaque thématique. L'outil Néopass@ction est destiné à être utilisé à la fois lors de formations par des tuteurs ou des formateurs (notamment dans le cadre de formations hybrides) et en situation d'autoformation pour tout personnel disposant d'une adresse académique informatique.

Créés en 2008, les conférences et débats des **Mercredis de Créteil** sont destinés à tous les personnels de l'Éducation nationale de l'académie. Ces cycles de conférences transdisciplinaires constituent un laboratoire d'idées, un temps de réflexion et de discussion. Les vidéos et podcasts des conférences sont disponibles en ligne.

B. En donnant des occasions aux personnels de se former par la recherche

- **Faciliter l'accès aux ressources scientifiques** (abonnement à des bibliothèques numériques de publications scientifiques), au moins en certains lieux (écoles ou établissements, permanence des services RH de proximité, etc.).

- **Favoriser l'entretien tout au long de la vie professionnelle d'une culture de la recherche** par un contact régulier avec ses résultats, mais aussi son actualité, par exemple en invitant les personnels en poste à des séminaires de laboratoires de recherche.

- **Promouvoir l'entrée dans les formations universitaires** : chaque personnel doit pouvoir suivre au moins un nouveau diplôme universitaire dans sa carrière (10 000 congés de formation professionnelle chaque année contre moins de 2 500 aujourd'hui).

- **Encourager la formation au-delà du master** pour les personnels d'éducation qui le souhaitent, en leur facilitant les conditions de préparation d'un doctorat, notamment à travers des expérimentations qu'ils peuvent mener ou auxquelles ils participent.

- **Intégrer des heures d'enseignement en formation continue dans le service des enseignants-chercheurs,** en fonction des besoins au niveau académique**.**

- **Dédier des personnels ressources qui connaissent à la fois le milieu scolaire et la recherche (« passeurs ») à la veille scientifique, la diffusion et la valorisation de la recherche** auprès du monde éducatif et faciliter dialogues et échanges entre chercheurs et formés. En ce domaine plusieurs expérimentations (Efran, ProFAn, programmes inclus dans les PIA, Institut Carnot Auvergne Rhône Alpes) ont permis de financer des thèses : on a ainsi un réseau de jeunes docteurs qui pourraient être sollicités, auxquels s'ajoutent les docteurs issus de laboratoires qui sont spécialisés dans l'éducation, les mécanismes cognitifs, etc.

Ils l'ont fait… en France

Engagés depuis la rentrée scolaire 2016, les Projets d'initiative locale adossés à la recherche (PILAR) sont des projets singuliers de formation continue co-portés par **l'Inspé de Toulouse Midi-Pyrénées**, les corps d'inspection en lien avec la Cellule académique en recherche-développement, innovation et expérimentation (Cardie) et la délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (Dafpen) du **rectorat de Toulouse**. Initialement conçus comme une des réponses possibles au caractère « *problématique* » de la formation continue des enseignants souligné par plusieurs rapports nationaux et internationaux, ces projets sont désormais mis en œuvre chaque année à l'adresse des enseignants des premier et second degrés sur des thématiques de formation articulant tout à la fois des problématiques relatives à l'activité d'apprentissage des élèves (par exemple, la construction et l'évaluation des compétences du Socle commun de compétences et de connaissances ou encore la construction des conditions nécessaires à l'attention, la concentration et la mémorisation) et à l'activité d'enseignement à proprement parler (par exemple, l'utilisation pédagogique des outils numériques ou encore la co-intervention en classe).

Chaque PILAR se structure autour de principes de formation co-construits et mis en œuvre de façon contextualisée par un collectif comprenant une équipe enseignante et un binôme d'accompagnateurs constitué d'un formateur académique et d'un enseignant-chercheur (Canet, F. et Chalies, S. (2020). Revue diversité, n°197, Canopé Editions).

C. En offrant des possibilités aux personnels de participer à des recherches

- **Développer des programmes de financement spécifique de l'Agence nationale de la Recherche** (ANR) permettant la construction de projets de recherche à partir d'équipes mixtes (recherche/enseignement scolaire) en mobilisant un large champ de thématiques de recherche et de disciplines.

- **Encourager les personnels d'éducation à se rapprocher des laboratoires universitaires** qui les intéressent pour en devenir chercheur associé.

- **Favoriser l'accès des chercheurs aux écoles, aux classes,** ce qui suppose (mais aussi développe) des liens de confiance entre chercheurs et personnels d'éducation, qui passent par le dialogue, la curiosité scientifique, la compréhension et l'échange, jusqu'à faire comprendre, évoluer et partager outils comme résultats et conclusions.

Ils l'ont fait… en France

Depuis 2011, l'Institut français de l'éducation (IFE) développe un réseau de Lieux d'éducation associés (les LéA) afin de renforcer les liens entre les chercheurs et les personnels d'éducation. Ensemble, ces acteurs travaillent pendant trois ans sur un projet de recherche.

À ce jour, il existe 34 LéA qui s'intéressent chacun à une thématique particulière. Par exemple, **en Lorraine**, le réseau LéA TEC (trace écrite, école, collège) étudie les usages de la trace écrite dans le contexte scolaire. La première année a servi à l'analyse des pratiques et à la construction de l'objet de recherche. Durant la deuxième année, les participants au projet ont mis en œuvre le protocole d'enquête en recueillant et traitant des données sur le terrain. Au cours de la troisième année, ils ont produit des ressources à la fois de recherche (publications scientifiques) et de formation (stages, animations pédagogiques, conférences…).

- **Faire connaître davantage, pour mieux les utiliser, les opérateurs intervenant aux différents niveaux, académique ou national**, pour la promotion de la formation continue et de projets expérimentaux collectifs : outre les ressources du Cnesco, le réseau Canopé, désigné comme l'opérateur du ministère pour la formation continue, propose des lieux de formation et de travail collectifs (ateliers Canopé) et des ressources en ligne ; l'Institut français de l'éducation (Ifé) ; les fabriques des ateliers académiques du Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) et ses ateliers territoriaux ; les réseaux de l'Institut Carnot d'Auvergne Rhône Alpes ; etc.

- **Favoriser la co-construction de recherches entre formateurs et formés à travers des expérimentations.** L'implication des enseignants dans leur formation ne peut se réduire à leur proposer des cours magistraux ou des séminaires. Le choix et l'expérimentation des méthodes sont en soi des aspects de la formation continue et répondent à un souci de professionnalisation et d'appropriation des méthodes de recherche au sens large (pas seulement la recherche-action) : recueil de données, état de l'art, enquêtes (élaboration de questionnaires, démarche d'enquête et exploitation des données recueillies), propositions d'actions, expérimentations, analyse des pratiques et évaluations des résultats des expérimentations sont au plein sens du terme des outils de formation.

Ils l'ont fait… en France

Le programme Apprenance est un programme global de formation, de recherche et d'intervention ambitieux et novateur (prix national de l'innovation – Ministère de l'Education Nationale - 2015) développé dans l'**académie de Grenoble**. Il concrétise la volonté de lier la connaissance issue de la recherche et la connaissance issue de la pratique afin de faire évoluer des pratiques pédagogiques au service des élèves les plus vulnérables. Une plateforme en ligne est dédiée à l'accompagnement des acteurs mobilisés dans ce processus de transformation.

Depuis trois ans, 105 équipes d'établissement ont été formées, 578 journées de formation réalisées et près de 4 125 utilisateurs réguliers se connectent au site Apprenance[18] dont 32 % hors-académie. Les équipes se mobilisent pour penser autrement l'enseignement : des expérimentations sont réalisées et régulées par une évaluation de leurs effets.

VI. Se doter d'outils pour une offre claire de formation continue, un pilotage informé et une évaluation constructive

Une offre de formation continue complète et facilement accessible, un suivi des actions de formation continue mises en œuvre, de leur déroulement et de leurs effets doit permettre de développer une politique de formation continue au bénéfice des personnels de l'éducation, des élèves et de l'institution. L'autoévaluation est bien sûr indispensable. L'évaluation externe reste largement à construire : les corps d'inspection y ont leur place, ainsi que les équipes de recherche.

A. En articulant les outils destinés aux personnels et en améliorant leur ergonomie

Il est nécessaire de repenser l'articulation des différentes applications informatiques pour offrir une interface simple, claire et ergonomique aux personnels pour gérer leur parcours : accéder à une offre de formation exhaustive et détaillée, s'inscrire aux formations souhaitées et conserver une trace des formations suivies.

[18] https://apprenance-grenoble.fr/

Actuellement, ces objectifs sont pris en charge par trois plateformes différentes : iPaf pour l'offre de formation, Gaia également pour l'offre et l'inscription et I-prof pour l'historique des formations. La mise en place en 2015 d'un portail d'accès à différents services dématérialisés, ARENA, devait permettre de simplifier l'accès à différentes applications depuis une adresse unique. Pour autant, il semble qu'ARENA n'a pas totalement remplacé d'autres portails que certaines académies continuent d'utiliser pour regrouper certains accès.

- **Unifier les applications informatiques dédiées à la formation continue** afin de constituer un guichet d'entrée unique dans la formation que ce soit pour la consultation de l'offre de formation, les inscriptions et demain les évaluations : intégrer iPaf dans Gaia afin de simplifier l'accès à l'offre en concentrant l'ensemble des informations sur une seule plateforme. Les enseignants utilisent déjà principalement Gaia pour consulter l'offre et se servent peu de iPaf.

- **Développer l'ergonomie des outils en intégrant les besoins concrets des utilisateurs** et non les contraintes de l'administration, par exemple compléter les informations sur l'offre de formation sur Gaia en indiquant le lieu de la formation en amont de l'inscription. Le lieu de la formation est un critère important pour les personnels au moment de l'inscription. Certains personnels s'inscrivent à des formations auxquelles ils ne peuvent pas participer car ils découvrent *a posteriori* qu'elles se déroulent loin de leur domicile ou de leur lieu de travail.

- **Faire apparaître les plans de formation infra-académiques dans les PAF**, afin de rendre l'ensemble de l'offre de formation plus accessible, et actualiser régulièrement ces plans de formation, de manière à rendre visibles les réponses aux demandes d'équipes locales mises en place en cours d'année.

B. En dotant les académies d'outils de suivi de la formation continue et de systèmes d'information pertinents

- **Produire pour chaque établissement des indicateurs annuels de participation** des personnels à la formation continue. Les données issues des applications à destination des acteurs ayant un rôle de management, de pilotage ou de GRH sont actuellement trop lacunaires. Il faut donc définir des indicateurs utiles au pilotage et compatibles avec le respect des informations à caractère confidentiel associées aux différents personnels pour repenser ces applications.

- **Repérer les personnels** qui ne bénéficient pas de la formation continue pour leur proposer une offre de formation intégrant leurs besoins.

Ils l'ont fait… en France

« Face à ce déficit d'accessibilité de l'information, et devant l'intérêt de disposer d'informations objectives et fiables pour le pilotage de la formation, certaines académies ont développé leur propre outil. C'est le cas notamment de l'**académie de Créteil** où le service de la Délégation académique à la formation des personnels (Dafor) en charge de l'ingénierie de formation a eu l'idée de relier la base de données des formations dispensées (public, thématique, formateur...) à un logiciel de cartes géographiques afin de pouvoir disposer de données objectives et précises selon des critères multiples (type de formation, public cible, zone géographique...) créant ainsi un outil de cartographie dynamique. L'intérêt de cette démarche réside dans la mise à disposition d'une information fiable et facile d'interprétation pour réaliser constats et analyses. Ces informations constituent un atout pour le pilotage de la formation académique, notamment pour identifier la localisation de la ressource enseignante formée, pour vérifier l'équilibre de l'offre de formation entre les différents territoires d'une académie. Elles permettent également de mieux connaître le vivier des formateurs, leurs compétences et ainsi de pouvoir envisager une démarche de moyen à long terme pour développer leur professionnalité et pour envisager son renouvellement (problématique importante pour cette académie). » (Rapport IGESR, octobre 2020)

- **Favoriser les dialogues entre les académies** pour que les systèmes d'information qui fonctionnent bien et les pratiques associées soient partagées et que **les applications soient à terme opérationnelles, voire harmonisées, d'un territoire à l'autre**.

- **Se doter d'indicateurs à ce jour manquants dans le bilan social** du ministère. Cela découlera d'une refonte des systèmes d'information à l'échelle académique. En particulier, l'institution doit se doter des outils nécessaires, entre autres, au **dénombrement précis du nombre d'actions ou de cycles de formation et du nombre d'heures de formation suivies par un agent** (actuellement, les données disponibles correspondent à un nombre de jour de formation sans qu'il soit possible de savoir par combien d'individus ont été suivis combien de jours de formation).

C. En améliorant et en complétant les outils d'évaluation

Être en capacité d'évaluer les effets des formations sur plusieurs dimensions est central pour l'amélioration de leur qualité et de leur adaptation aux besoins des professionnels. De manière complexe et à long terme, la formation a-t-elle eu des incidences sur les apprentissages des élèves et sur leur vie scolaire (estime de soi, socialisation, culture, bien-être, etc.) ? Sur les pratiques professionnelles des enseignants, dans la classe et en dehors, sur leurs relations dans l'établissement et avec ses partenaires, sur les solutions apportées pour dépasser les difficultés qu'ils peuvent rencontrer ? Ce qui a été considéré comme positif dans une formation au niveau d'un établissement peut-il être transféré à une échelle plus importante et participer d'une politique de formation continue et de développement professionnel, la fameuse recherche des « bonnes pratiques » à diffuser ? Ces préoccupations semblent inégalement mises en œuvre.

Quelle que soit l'action de formation, la mesure de ses effets est une préoccupation majeure et nécessaire, eu égard, selon le ministère de l'Éducation nationale, « à l'effet levier escompté de toute action de formation et aux sommes investies pour mieux former les personnels. »[19]

Si, *in fine,* les élèves doivent bénéficier de cette formation de leurs enseignants (et des personnels d'éducation dans leur ensemble), l'efficacité de celle-ci doit pouvoir être mesurée directement auprès des élèves grâce à des outils standardisés portant sur leurs apprentissages. Mais l'évaluation suppose aussi de mobiliser les capacités des bénéficiaires de la formation à analyser leurs pratiques, dans un modèle réflexif, pour comprendre les liens et leviers d'amélioration entre formation des professionnels, pratiques pédagogiques et apprentissages des élèves. Aussi convient-il de ne pas mettre les deux modèles en opposition pour construire un véritable développement professionnel.

- **Évaluer les actions de formation continue sur différentes dimensions** (incluant les évolutions de pratiques professionnelles et les résultats des élèves), par des équipes mixtes (évaluation interne, auto-évaluation et évaluation externe)

- **Développer des démarches d'auto-évaluation des personnels** à l'échelle individuelle et des collectifs de travail.

[19] https://eduscol.education.fr/425/plan-national-de-formation-pnf

Références bibliographiques

Cnesco (2021a). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ?* Paris : Cnesco-Cnam.

Cnesco (2021b). *Le parcours de formation des enseignants des 1er et 2nd degrés : une enquête du Cnesco.* Paris : Cnesco-Cnam.

Cnesco (2021c). *Conférence de comparaisons internationales sur la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : notes des experts.* Paris : Cnesco-Cnam.

Depp (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806

IGEN-IGAENR (2017). *Evaluation sur la politique publique de formation continue du premier degré*.

IGEN-IGAENR (2018). *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel.*

IGESR (2020). *L'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions*.

Jorro, A. (2014). Développement professionnel. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Paris : De Boeck, pp. 75-79.

Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.

Lessard, C. (2021). *Evaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Paris : Cnesco-Cnam.

Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. (2021). De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches. Paris : Cnesco-Cnam.

Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution.* Paris : Cnesco-Cnam.

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. (vol.1). Paris : Editions OCDE.

Rascle, N. et Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. In Cnesco, *La qualité de vie à l'école.* www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris
06 98 51 82 75
cnesco @lecnam.net
http://www.cnesco.fr/