



**CONFÉRENCE
DE COMPARAISONS
INTERNATIONALES**

RAPPORT DESCRIPTIF

**LA FORMATION CONTINUE
DES PERSONNELS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE :
QU'EN EST-IL AUJOURD'HUI ?**

#CCI_Cnesco

Du 16 au 19 novembre 2020

LA FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE : QU'EN EST-IL AUJOURD'HUI ?

PIEDFER-QUÊNEY Lucile

Cnesco

cnesco@lecnam.net

Mars 2021

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Piedfer-Quêne, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ?* Paris : Cnesco-Cnam.

Avec les contributions d'Aurélie Paris et Jeanne Pelletier.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation.**

Remerciements : Pour leurs précieuses relectures, merci à André Canvel (inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche), Michèle Déprez (adjoite au directeur de l'Inspé de l'académie de Paris), Jean Duchaine (consultant), Virginie Gohin (Sous-directrice de la formation, des parcours professionnels et des relations sociales, DGRH-MENJS) sur les parties réglementaires, Agnès Florin (professeur émérite de psychologie de l'enfant et de l'éducation, Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), Jean Hubac (Sous-directeur de l'innovation, de la formation et des ressources, Dgesco-MENJS) sur les parties réglementaires, François Louveaux (inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire).

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en mars 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 encadrés	9
Table des « Ce qu'il faut retenir »	9
Préambule	10
Introduction.....	11
PARTIE 1 : LE CADRE GÉNÉRAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN FRANCE	17
I. La formation continue et le développement professionnel en France, tous secteurs confondus.....	17
A. Un développement progressif.....	17
B. Quelques instruments de la formation professionnelle continue communs à tous les secteurs	18
1. Le compte personnel de formation	18
2. Les entretiens professionnels	19
3. Le conseil en évolution professionnelle.....	19
4. La validation des acquis de l'expérience.....	19
5. Le bilan de compétences	20
II. La formation professionnelle continue dans la fonction publique en général	20
A. Un document-cadre pour les agents publics : le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État	21
B. Le congé de formation professionnelle	22
C. Le compte personnel de formation	23
D. La mise à disposition, le détachement, la disponibilité : d'autres exemples d'opportunités de développement professionnel.....	23
III. Les évolutions récentes applicables aux agents publics	25
A. La réforme Parcours professionnels, carrières et rémunération	25
B. Le programme Action Publique 2022	26
PARTIE 2 : LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE : RÈGLES SPÉCIFIQUES, ÉVOLUTIONS RÉCENTES ET DOCUMENTS-CADRES	29
I. Au niveau national : le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022.....	29
A. Rôle du schéma directeur	29
B. Contenu du schéma directeur 2019-2022	30
1. Les sept principes applicables à la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale.....	30
2. Les trois grandes orientations du schéma directeur 2019-2022	31
3. Autres précisions : missions des académies, suivi, budget et opérateurs de la formation continue	32
C. Qu'apporte le schéma directeur ?	33
II. Au niveau national encore : le plan national de formation	33
A. Rôle du plan national de formation.....	33
B. Contenu du plan national de formation 2020-2021.....	34

III. Au niveau académique : les plans académiques de formation	36
A. Rôle des plans académiques de formation	36
B. Calendrier et processus d'élaboration des plans académiques de formation	37
C. Suivi des plans académiques de formation	38
IV. Aux niveaux infra-académiques	39
A. Les plans de formation départementaux et de circonscription	39
B. Les initiatives locales	40
V. Les référentiels de compétences.....	43
A. Les référentiels de compétences des personnels enseignants et d'éducation	43
1. L'émergence de référentiels de compétences pour les personnels enseignants et d'éducation.....	43
2. Le référentiel de 2013 : l'inscription de « l'engagement dans une démarche de développement professionnel » parmi les compétences communes aux différents personnels.....	45
3. Les évolutions depuis 2019.....	46
B. Un référentiel métier datant de 2014 pour les directeurs d'école.....	49
C. Un référentiel de compétences pour les formateurs d'enseignants depuis 2015.....	50
D. Un référentiel datant de 2000 pour les personnels de direction	51
E. Des référentiels pour tous les autres personnels de l'Éducation nationale ?.....	52
VI. Les changements de 2017.....	55
A. La réforme « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » et la réforme de l'évaluation	55
1. Les rendez-vous de carrière	55
2. L'accompagnement.....	58
B. La mise en place d'un dispositif de RH de proximité	59
1. Un dispositif expérimental dans un premier temps	59
2. Une généralisation à toutes les académies à la rentrée 2019	60
VII. Les évolutions en cours et à venir	63
A. Une évolution des rendez-vous de carrière	63
B. Le Grenelle de l'Éducation	63
PARTIE 3 : LE CADRE FORMEL DE LA FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS ENSEIGNANTS	67
I. Les évolutions de la formation initiale des personnels enseignants.....	67
A. Les grandes évolutions des dernières décennies.....	67
B. Les changements dans la formation initiale des enseignants depuis 2019	68
C. Les articulations entre formation initiale et formation continue	70
1. Continuum de formation et accompagnement de l'entrée dans le métier	70
2. Formation initiale différée	72
3. Articulation fonctionnelle entre formation initiale et formation continue	72
II. Le cadre réglementaire de la formation continue des personnels enseignants et leur participation à des actions de formation continue.....	75
A. La structuration progressive de la formation continue des enseignants.....	75
B. Dans le premier degré (écoles maternelles et élémentaires).....	76

1.	Obligations de services et missions	76
2.	Participation à des actions de formation continue	78
3.	Le plan mathématiques et le plan français	79
C.	Dans le second degré (collèges et lycées)	81
1.	Obligations de service et missions	81
2.	Participation à des actions de formation continue	81
D.	En éducation prioritaire, des expériences sur lesquelles capitaliser ?	82
1.	Le temps, le vivier de formateur et le travail collectif : trois ressources pour améliorer la réussite des élèves	82
2.	Un référentiel, des ressources, un partage d'expériences : des outils prévus pour accompagner la refondation de l'éducation prioritaire	83
3.	Les leçons à tirer et les points qui restent à évaluer	84
III.	Formation continue des enseignants et carrière	85
A.	Formations certifiantes	86
B.	Articulation entre parcours, carrière et rémunération	87
C.	Perspectives d'évolution professionnelle	87
1.	En conservant un service d'enseignement	88
2.	Sans continuer d'enseigner	89
IV.	Un mot de la formation continue des enseignants du secteur privé sous-contrat	91
A.	Quelques rappels sur l'enseignement privé en France	91
B.	La formation continue des enseignants qui relèvent de l'enseignement catholique	92
PARTIE 4 : LA FORMATION CONTINUE DES AUTRES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE ...		95
I.	La formation continue des directeurs d'école	95
A.	La formation pour devenir directeur d'école	95
B.	La formation continue des directeurs d'école	95
C.	La participation des directeurs d'école à des actions de formation continue	96
II.	La formation continue des personnels direction et d'inspection	96
A.	L'offre de formation continue pour les personnels de direction et d'inspection	97
B.	La participation des personnels de direction à des actions de formation continue	97
C.	La participation des personnels d'inspection à des actions de formation continue	98
III.	La formation des formateurs	99
A.	La formation pour devenir formateur	99
B.	La formation continue des formateurs	99
PARTIE 5 : L'ORGANISATION ET LE PILOTAGE DE LA FORMATION CONTINUE : ACTEURS, OUTILS ET MODALITÉS PRATIQUES		101
I.	Panorama des acteurs et opérateurs ayant un rôle de formation	101
A.	L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation pour la formation des cadres	101
B.	Les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation	103
C.	Réseau Canopé	105
D.	Les acteurs académiques de la formation	106

1.	Les maîtres formateurs (premier degré) et les formateurs académiques (second degré)	107
2.	Les inspecteurs territoriaux	107
E.	D'autres acteurs de la formation continue	108
II.	Les modalités d'organisation des actions de formation continue	110
A.	Les lieux de formation : formation sur site, dans un lieu dédié, en ligne...	110
1.	Actions de formation continue à distance	110
2.	Actions de formation sur site	112
B.	La temporalité des actions de formation	113
C.	La formation continue informelle.....	114
D.	Le financement de la formation continue.....	117
1.	Prise en charge de la formation continue des personnels.....	117
2.	Coût de la politique de formation continue de l'Éducation nationale.....	117
III.	L'organisation de l'ingénierie de formation au niveau académique.....	119
A.	Une grande hétérogénéité des organisations académiques	119
B.	La coordination des différents acteurs en présence	120
C.	Des organisations différentes entre premier et second degrés.....	122
1.	Dans le premier degré.....	122
2.	Dans le second degré	123
IV.	Les outils de pilotage de la formation continue	124
A.	Le recueil et l'analyse des besoins.....	124
B.	La diffusion de l'offre, l'inscription, le suivi	127
C.	La gestion des ressources humaines et des parcours professionnels en lien avec la formation continue.....	129
D.	L'évaluation des actions de formation continue	130
1.	Au niveau national	132
2.	Au niveau académique.....	133
	Références	135
	Glossaire	149

Table des encadrés

Encadré 1 : L'enquête inédite du Cnesco sur le parcours de formation continue des enseignants des premier et second degrés en France.....	10
Encadré 2 : La « formation continue » dans l'enquête Talis.....	13
Encadré 3 : Quelles différences entre les formations certifiantes et les formations qualifiantes ?.....	17
Encadré 4 : Article L.6111-1 du Code du travail (modifié par la loi n°2019-1461 du 27/12/2019 - art. 110).....	18
Encadré 5 : Insatisfaction quant au recueil des besoins pour construire l'offre de formation continue	38
Encadré 6 : Les différents personnels d'inspection et leurs missions.....	53
Encadré 7 : Article L.721-2 du Code de l'Éducation (modifié en 2020).....	69
Encadré 8 : Qui sont les lauréats aux concours de l'enseignement en 2019 ?	104
Encadré 9 : RECAP, une enquête exploratoire sur les pratiques collaboratives des enseignants français et sur leurs usages de la recherche	116
Encadré 10 : La difficulté d'interpréter des questionnaires de recueil des besoins de formation adressés directement aux personnels.....	126
Encadré 11 : PACEM, un dispositif de formation continue d'enseignants en mathématiques évalué et aux résultats positifs.....	131

Table des « Ce qu'il faut retenir »

Ce qu'il faut retenir (1) – La formation professionnelle continue en France.....	27
Ce qu'il faut retenir (2) – Les documents-cadres de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, du niveau national au niveau infra-académique.....	41
Ce qu'il faut retenir (3) – Les référentiels de compétences professionnelles.....	54
Ce qu'il faut retenir (4) – Réforme PPCR, dispositif de GRH de proximité et évolutions à venir pour les personnels de l'Éducation nationale	65
Ce qu'il faut retenir (5) – Formation initiale, continuée et continue des enseignants : enjeux et évolutions.....	74
Ce qu'il faut retenir (6) – Le cadre réglementaire de la formation continue des personnels enseignants : droits, obligations, liens avec leur carrière	90
Ce qu'il faut retenir (7) – La formation continue des directeurs d'école, des formateurs, des personnels de direction et d'inspection	100
Ce qu'il faut retenir (8) – Les acteurs et opérateurs de la formation continue	109
Ce qu'il faut retenir (9) – Les modalités d'organisation de la formation continue : lieux, temporalité, financement	118
Ce qu'il faut retenir (10) – L'organisation de l'ingénierie de formation continue et les outils de pilotage	134

Préambule

Ce rapport a une visée descriptive. **Il a pour objectif de dresser un panorama, circonscrit à la France et centré sur les dix dernières années, de la formation professionnelle continue en général et plus particulièrement de celle des personnels de l'Éducation nationale¹.** Il s'agira de présenter le cadre réglementaire de la formation professionnelle continue et de faire état des données quantitatives et qualitatives disponibles permettant de décrire la façon dont elle s'organise et se déroule, à la date du rapport (février 2021). Ces états de fait seront resitués dans le temps, de manière à rendre visibles les évolutions de ces dernières années.

Ce rapport constitue l'une des ressources produites à l'occasion de la **conférence de comparaisons internationales organisée par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) du 16 au 19 novembre 2020**. Il mobilise **différentes sources** (rapports institutionnels, articles et ouvrages de recherche, textes réglementaires, sites institutionnels...) et s'appuie sur **des entretiens menés avec les référents académiques** d'une quinzaine d'académies dans le cadre de la préparation de la conférence de comparaisons internationales (entre mai et juin 2020), sur les **éléments de diagnostic dégagés lors des ateliers participatifs** de la conférence ainsi que sur les résultats de **l'enquête exploratoire en ligne** menée auprès des personnels enseignants des premier et second degrés par le Cnesco au cours de l'année 2020, également organisée dans le cadre de la préparation de l'événement. Cette enquête inédite fait par ailleurs l'objet d'**une note spécifique** publiée parallèlement à ce rapport (Cnesco, Paris, 2021) voir Encadré 1, ci-dessous).

Les différentes parties sont autant d'entrées thématiques dont le lecteur peut se saisir dans l'ordre qui lui convient le mieux. Un guide de lecture est proposé à la fin de l'introduction.

Encadré 1 : L'enquête inédite du Cnesco sur le parcours de formation continue des enseignants des premier et second degrés en France

L'enquête du Cnesco s'est déroulée de juin à septembre 2020 auprès de 1 683 enseignants dont 758 enseignants du premier degré et 925 enseignants du second degré. Elle s'intéresse spécifiquement au parcours de formation des enseignants, c'est-à-dire à l'accès à l'offre, l'inscription, les modalités de participation et le suivi post-formation. Afin de dépasser la singularité de l'année 2020 du fait du caractère exceptionnel du contexte sanitaire, la majorité des questions portent à la fois sur les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020.

¹ Une sous-partie présente succinctement la formation continue des personnels relevant de l'enseignement catholique. La formation continue des autres personnels amenés à travailler dans le secteur éducatif (personnels intervenant sur les temps périscolaires par exemple) est également importante, même si elle ne sera pas traitée dans ce rapport.

Introduction

La notion de formation continue s'est structurée en France autour des années 1970 et a évolué de façon substantielle ces dix dernières années (Centre Inffo, 2017). Cela s'inscrit dans un mouvement d'intérêt international pour la formation continue, tous secteurs confondus (Malet (coord.), 2021). Ce rapport, en se concentrant sur le territoire français, se cantonne à un périmètre qui ne reflète en aucun cas une situation nationale déconnectée d'enjeux internationaux. De même, si une large partie est consacrée à la formation professionnelle des personnels de l'Éducation nationale, il s'agit de rappeler que ces derniers sont avant tout des actifs, concernés à ce titre par des évolutions et des réglementations qui dépassent le secteur éducatif.

Resituer la question de la formation des personnels de l'Éducation nationale dans un cadre temporelle et géographique plus large.

La question de la formation des personnels de l'Éducation nationale, et en particulier des enseignants, s'est posée dans différents pays du fait des nombreuses évolutions de la fin du XX^e siècle. La massification scolaire et la diversification des publics scolaires ont participé à l'émergence d'interrogations sur les façons d'enseigner et sur les contenus à transmettre. Les grandes dynamiques sociétales telles que la mondialisation et l'accroissement des mouvements de populations, l'avènement d'une « société de la connaissance », la circulation démultipliée de l'information et la perte de monopole de l'école dans l'offre de savoirs, ou encore la diffusion des nouvelles technologies contribuent également à alimenter ces questionnements (AFAE, 2017 ; Cochran-Smith *et al.*, 2015 ; Cochran-Smith & Villegas, 2015 ; Niclot, 2010 ; Tardif & Gauthier, 2001). La remise en question des savoirs et savoir-faire que doivent acquérir et maîtriser les personnels de l'Éducation nationale a donné lieu à de nombreuses publications dès les années 1980-1990. Elle s'est également accompagnée de la diffusion d'un certain vocabulaire, dont l'évolution jusqu'à aujourd'hui montre à la fois les déplacements et la permanence dans la façon d'aborder la formation de ces personnels. Dans les publications les plus récentes, sont avancés les mêmes éléments de contexte mondial qu'il y a vingt ans pour justifier l'urgence d'une réflexion sur ce sujet. En outre, ce sont des questions partagées au-delà de l'échelle nationale – notamment avec le recours toujours plus important aux classements mondiaux et aux comparaisons internationales, ainsi qu'avec la publication de nombreux documents par des organismes supranationaux (Union européenne, OCDE, etc.) –, ce qui influence aussi la façon d'aborder la problématique de la formation des personnels de l'Éducation nationale.

Resituer la question de la formation des personnels de l'Éducation nationale dans des évolutions qui touchent le monde du travail.

Cette problématique n'est pas sans lien avec des tendances qui touchent le monde du travail dans son ensemble dans de nombreux pays, comme « l'érosion de l'autonomie des groupes professionnels liées à l'obligation de rendre des comptes, la normalisation des pratiques par l'obligation de respecter des standards de qualité [...] la conception du travail comme une activité de résolution de problèmes nécessitant une approche réflexive (et non plus comme une exécution de procédures préétablies) [...], le passage du modèle de qualification à celui de la compétence faisant de la formation continue et de l'évaluation des dimensions fondamentales » (Cattonar, 2010). Le rapport d'Olivier Maulini, celui coordonné par Régis Malet ainsi que celui de Claude Lessard, pour le Cnesco, abordent d'ailleurs ces enjeux idéologiques et politiques forts (Lessard, 2021 ; Malet (coord.), 2021 ; Maulini, 2021).

Dans les années 2010, du fait de la publication de plusieurs rapports (de la Cour des comptes, des inspections générales, d'organismes internationaux comme l'OCDE), la problématique de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale – et plus particulièrement des enseignants – s'est posée avec d'autant plus d'acuité.

Un vocabulaire en évolution permanente.

On observe une évolution dans le vocabulaire employé pour renvoyer à ces problématiques. En France, c'est d'abord la notion de *formation continue* qui est apparue, pour désigner (au-delà du secteur éducatif) le fait pour une personne de suspendre son activité professionnelle pour reprendre une formation ou le fait de suivre cette formation en parallèle de son activité professionnelle, dans le but de se perfectionner ou d'évoluer vers d'autres responsabilités ou fonctions, voire vers d'autres secteurs dans le cas de reconversions. Plus largement, **la formation continue désigne les actions de formation qui se déroulent une fois qu'un professionnel est déjà en exercice**, que cela s'accompagne ou non d'une réinscription dans un parcours de formation d'abord destiné à des étudiants en formation initiale et quelle que soit la durée de ces actions de formation. Aujourd'hui, on parle plus volontiers de « **formation tout au long de la vie** », de « **formation professionnelle continue** » ou encore de « **développement professionnel (continu)** » pour désigner une certaine continuité dans la formation, y compris lorsque les personnes sont en activité professionnelle.

On peut considérer que le *développement professionnel* est plus large que la *formation continue* : cette dernière renverrait uniquement à des actions formelles visant à actualiser, approfondir ou augmenter des connaissances et compétences des professionnels en exercice, tandis que le développement professionnel engloberait également l'évolution professionnelle, les connaissances et compétences acquises au cours de la carrière du fait de l'exercice du métier en lui-même, une démarche de recherche et de perfectionnement entreprise à l'échelle individuelle, une posture de professionnel introspectif et acteur de son parcours, des échanges avec des pairs...

On peut choisir de parler de *formation continue* pour désigner ce qui part de l'employeur (pour les personnels de l'Éducation nationale : l'État, les académies), c'est-à-dire les actions qu'il organise à destination de ses personnels et de *développement professionnel* pour désigner l'implication des personnels (participation aux actions de formation continue organisées par l'institution, mais aussi évolution de carrière, démarches personnelles, perfectionnement au fil du temps, etc.). À partir d'une telle distinction émergent des questions traitées notamment par Olivier Maulini et Régis Malet quant à la responsabilisation des personnels (Malet (coord.), 2021 ; Maulini, 2021).

Quoi qu'il en soit, l'imposition progressive d'un vocabulaire dérivé du mot « professionnel » s'inscrit dans une tendance plus large. De plus en plus, on parle des personnels de l'Éducation nationale et notamment des enseignants comme des individus partageant une « culture professionnelle » particulière, dotés d'un certain « professionnalisme », de connaissances et de compétences « professionnelles », dont on souhaite qu'ils se « professionnalisent » tout au long de leur carrière.

Quant à la notion de « continuum », qui apparaît aussi bien dans l'expression « formation continue » que dans celle de « développement professionnel (continu)² », elle renvoie à l'idée selon laquelle on

² La notion de *développement*, en elle-même, renvoie à quelque chose de processuel, continu.

ne peut acquérir et maîtriser parfaitement tous les savoirs et savoir-faire dès la formation initiale et de façon définitive. La question est alors la définition de ce qui doit être acquis et maîtrisé, mais aussi à quel moment. Dans certains pays, les référentiels de compétences des métiers de l'enseignement et de l'éducation jouent ce rôle ; en France, cela reste ambigu dans la mesure où la plupart des référentiels ne définissent pas de niveaux d'acquisition (les compétences listées doivent-elles être acquises en formation initiale ? tout au long de la carrière ? avec quel degré de maîtrise ?).

On observe donc une certaine évolution du vocabulaire, qui ne s'accompagne pas toujours de (re)définition claire ou réelle des concepts. Le champ lexical du « professionnel » réaffirme, en tout cas, que **les métiers de l'éducation (notamment l'enseignement) s'apprennent, et ce tout au long de la carrière.**

Encadré 2 : La « formation continue » dans l'enquête Talis

L'enquête Talis³ est une enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage mise en place par l'OCDE tous les cinq ans depuis 2008. Les questionnaires sont adressés aux enseignants et aux directeurs d'école ou chefs d'établissement. Pour l'édition 2018, 48 pays ont participé à l'enquête Talis. Parmi les thématiques abordées dans les questionnaires, on trouve la formation continue, la direction d'établissement, les pratiques pédagogiques, le climat scolaire, les évaluations et les commentaires y afférents, la satisfaction professionnelle et le profil des enseignants (TALIS, 2020 ; Site MENJS, *Teaching And Learning International Survey 2018, 2020*). Tout un volet de l'enquête porte sur la participation des enseignants à des actions de formation continue (format de ces actions – séminaires, ateliers, lectures personnelles –, rythme et régularité des formations, thématiques, caractère obligatoire ou non, etc.). La France a participé à Talis en 2013 (uniquement sur le niveau collège) et en 2018 (niveaux collège et élémentaire).

Afin que les questionnaires soient pertinents dans l'ensemble des pays participants, un lourd travail de traduction et d'adaptation aux spécificités nationales est effectué dans chaque pays à partir d'une base définie internationalement. Dès 2008, dans la version « internationale » (en anglais), figurait déjà le terme « *professional development* ». Dans la version en français des questionnaires 2013, l'expression est traduite par « formation continue » ; elle est encore traduite ainsi en 2018. Si désormais le terme peut sembler davantage répandu, il est encore souvent confondu avec l'expression « développement personnel ». Surtout, il fait écho à des publications internationales (rapports de l'OCDE, de l'Union européenne...) et à certains textes de cadrage nationaux (voir par exemple *Les référentiels de compétences*, partie 2, p. 43), mais il ne semble pas être entré dans les usages au niveau des personnels de l'Éducation nationale : on parle toujours de formation continue et d'actions de formation continue.

Tout sauf anecdotiques, ces questions de vocabulaire sont d'une part révélatrices de la diffusion relativement lente (dans l'Éducation nationale en tout cas), et décalée par rapport à d'autres pays, d'un nouveau terme – voire d'un nouveau concept, si l'on admet que le développement professionnel est plus large que la formation continue – ; d'autre part, elles peuvent avoir une influence sur les réponses aux questionnaires.

³ Talis : Teaching And Learning International Survey

Dans la suite de ce rapport, nous considérerons que les expressions « formation continue » et « développement professionnel » sont globalement équivalentes, même si la première apparaît un peu plus restreinte que la seconde. Nous parlerons souvent de la « formation professionnelle continue » car c'est le terme que l'on retrouve dans un certain nombre de documents officiels (lois, circulaires, décrets...).

Qu'en est-il de la formation professionnelle continue des personnels de l'Éducation nationale en France aujourd'hui ?

Dans un rapport de 2018, l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et l'inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) regrettaient que les nombreux rapports publiés depuis plus de dix ans sur la formation (notamment continue)⁴ n'aient pas, ou presque pas, été suivis d'effets (IGEN & IGAENR, 2017, 2018). Qu'en est-il alors aujourd'hui ? À quoi ressemble et comment s'organise la formation continue et le développement professionnel des personnels de l'Éducation nationale en France ?

Guide de lecture de ce rapport

Les différentes parties de ce rapport peuvent être lues indépendamment les unes des autres. De courtes introductions permettent au lecteur de savoir ce qu'il peut trouver dans chaque partie et des encadrés *Ce qu'il faut retenir* ponctuent le rapport pour mettre en avant des points importants.

- La première partie présente le cadre général de la formation professionnelle continue en France, tous secteurs confondus puis plus précisément pour les agents publics.
- La deuxième partie expose le cadre général de la formation professionnelle continue des personnels de l'Éducation nationale. Y seront présentés les différents documents qui l'encadrent (schéma directeur, plan national de formation, plans académiques de formation, etc.), les principaux référentiels de compétences et de formation qui se sont succédés jusqu'à ceux actuellement utilisés ; puis les principaux changements applicables à l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale qui ont eu lieu ces dernières années.
- La troisième partie se concentre sur les enseignants et détaille leurs droits et leurs obligations en matière de formation continue ainsi que les récentes évolutions les concernant.
- La quatrième partie apporte quelques précisions sur d'autres personnels de l'Éducation nationale. Plus courte faute de données, cette partie invite la recherche à investir la question de la formation continue des personnels non enseignants de l'Éducation nationale.
- Enfin, la cinquième partie porte sur le pilotage de la formation professionnelle continue des personnels de l'Éducation nationale : les acteurs de la formation, les modalités d'organisation (temporelles, géographiques, distancielles) des actions de formation continue, l'organisation

⁴ Les inspections générales ont produit 31 rapports sur la formation (initiale et continue) des personnels de l'Éducation nationale (enseignants, mais aussi inspecteurs, personnels de direction, enseignants contractuels) entre 2010 et 2018, dont environ la moitié n'ont pas été rendus publics.

INTRODUCTION

et les acteurs du pilotage au niveau académique et enfin les outils (de gestion, de communication, de pilotage) de l'institution.

Le détail du plan de chaque partie est disponible dans la table des matières située à la fin du rapport. Un glossaire est à la disposition du lecteur à la fin du rapport. Les mots qui y figurent sont suivis d'une astérisque (*).

PARTIE 1 : LE CADRE GÉNÉRAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN FRANCE

Cette partie présente d'abord **l'émergence et la structuration d'un cadre pour la formation continue en France**, tous secteurs confondus (I), puis elle se concentre sur le **cadre actuel qui s'applique spécifiquement dans la fonction publique** (II), à laquelle appartiennent les personnels de l'Éducation nationale (sauf exceptions). **Plusieurs dispositifs**, dont les personnels de l'Éducation nationale peuvent (en tant qu'agents publics) se saisir pour leur formation professionnelle continue, sont présentés. Elle se conclut sur les **récentes réformes** concernant la formation professionnelle continue des agents publics (III).

I. La formation continue et le développement professionnel en France, tous secteurs confondus

A. Un développement progressif

D'après l'antenne française du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), la « formation professionnelle continue » dans sa forme actuelle s'est structurée dans les années 1970 et a connu **des réformes importantes depuis un peu plus de dix ans** (Site Centre Inffo, 02. *La formation professionnelle continue en France*, 2018). Parmi celles-ci, on peut citer la loi de 2009 qui crée la notion de service public d'orientation, suivie en 2014 de la création d'un service public régional de l'orientation et du conseil en évolution professionnelle (CEP).

Il existe aujourd'hui une variété d'opérateurs (offreurs) de formation continue (ou formation professionnelle) : universités, centres de formation, écoles, Cned*... Le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) propose par exemple plus de 500 parcours débouchant sur une certification, un titre ou un diplôme. En effet, si la formation professionnelle continue peut en effet être diplômante, elle ne l'est pas systématiquement (voir Encadré 3, ci-dessous).

Encadré 3 : Quelles différences entre les formations certifiantes et les formations qualifiantes ?

- Les **formations certifiantes** débouchent sur une certification, qui correspond à la remise d'un **diplôme**, d'un **titre professionnel** ou d'un **certificat de qualification professionnelle** enregistré au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Elles regroupent ainsi formations diplômantes, qui offrent des passerelles pour la reconversion professionnelle ou l'accès à des postes plus importants, et formations reconnues par les branches professionnelles orientées vers l'acquisition de compétences spécifiques lorsqu'il n'existe pas de diplôme correspondant, pour en compléter un ou afin de répondre à des besoins précis.
- Les **formations qualifiantes** ont une utilité professionnelle plus immédiate et opérationnelle. À défaut d'être sanctionnées par un diplôme ou titre, elles peuvent déboucher sur la remise d'une attestation de stage ou d'un document non-officiel de validation.

En France, historiquement, la formation continue est liée au statut des individus. En 2013, l'article L6111-1 du Code du travail est modifié et précise le rôle de la formation professionnelle tout au long de la vie de sorte que **la formation professionnelle est désormais liée à l'individu lui-même**. La mise en place du compte personnel de formation (CPF) en 2015 (qui remplace le droit individuel à la formation (Dif) créé en 2010) s'inscrit dans cette même logique (Centre Inffo, 2017).

Encadré 4 : Article L.6111-1 du Code du travail (modifié par la loi n°2019-1461 du 27/12/2019 - art. 110)

« La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés. Une stratégie nationale coordonnée est définie et mise en œuvre par l'État, les régions et les partenaires sociaux, dans les conditions prévues au 2° de l'article L. 6123-1. Cette stratégie est déclinée dans chaque région dans le cadre du comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles.

Elle comporte une formation initiale, comprenant notamment l'apprentissage, et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

[...] Afin de favoriser son accès à la formation professionnelle tout au long de la vie, chaque personne dispose dès son entrée sur le marché du travail et jusqu'à la retraite, indépendamment de son statut, d'un compte personnel de formation qui contribue à l'acquisition d'un premier niveau de qualification ou au développement de ses compétences et de ses qualifications en lui permettant, à son initiative, de bénéficier de formations.

Peuvent être mobilisés en complément du compte les autres dispositifs de formation auxquels son titulaire peut prétendre. »

(Article L6111-1 modifié par la loi n° 2019-1461 du 27 décembre 2019 - art. 110, 2019)

B. Quelques instruments de la formation professionnelle continue communs à tous les secteurs

Initiée en **2018**, la **réforme de la formation professionnelle (loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel)** est entrée progressivement en vigueur avec d'importants changements en 2019 et 2020.

1. Le compte personnel de formation

C'est la réforme de la formation professionnelle qui a engendré, pour le secteur privé, une conversion des crédits du compte personnel de formation (CPF) mentionné plus tôt : jusqu'alors crédité en heures, il est désormais crédité en euros. Dans le secteur public, le CPF* est toujours crédité en heures.

Nous donnerons plus de détails sur le compte personnel de formation tel qu'il existe pour les agents publics dans le titre II, p. 20).

2. Les entretiens professionnels

Autre mesure phare de la réforme, la mise en place d'**entretiens professionnels tous les deux ans**, consacrés aux perspectives d'évolution professionnelle (et non à l'évaluation du travail contrairement à l'entretien annuel). Notons que dans le secteur public, ce qu'on appelle « entretien professionnel » est un entretien annuel et a une dimension évaluative.

3. Le conseil en évolution professionnelle

La réforme de la formation professionnelle a fait évoluer le **conseil en évolution professionnelle (CEP)**, notamment en redéfinissant un cahier des charges national que doivent respecter les opérateurs du CEP* (Pôle Emploi, l'Apec, les Missions locales ou encore CAP emploi).

Gratuit, le CEP* est ouvert aux salariés du secteur privé, aux agents publics, aux travailleurs indépendants, aux personnes en recherche d'emploi, aux artisans, aux professions libérales, aux autoentrepreneurs et aux jeunes sortis du système éducatif sans qualification ni diplôme. Il s'agit d'un dispositif personnalisé d'accompagnement permettant à toute personne qui le souhaite de faire un point sur sa situation professionnelle. Il peut déboucher sur un projet d'évolution professionnelle. Le CEP* comprend un entretien individuel, un conseil personnalisé et un accompagnement dans la mise en œuvre d'un projet professionnel. Ces prestations ont lieu sur le temps libre de la personne qui en fait la demande (Site Service-public.fr, *Conseil en évolution professionnelle (CEP)*, 2021). Si la plupart des changements sont intervenus en 2019, certains décrets d'application de la loi sont encore attendus en 2021 (Site Centre Inffo, *Textes d'application publiés de la loi Avenir professionnel*, 2021).

4. La validation des acquis de l'expérience

La **validation des acquis de l'expérience (VAE)** est un autre dispositif, datant de 2002, qui a évolué avec la réforme de la formation professionnelle.

La VAE* permet à toute personne justifiant d'un an d'expérience à temps complet, soit 1 607 heures (continues ou non)⁵, de faire valoir des compétences acquises au cours de cette expérience pour obtenir tout ou partie d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou encore d'un certificat de qualification professionnelle. Les certifications enregistrées au RNCP* sont accessibles par VAE*.

S'engager dans une démarche de VAE* peut avoir différents objectifs : évoluer dans son emploi, postuler à un autre emploi, se reconvertir vers un autre métier, se présenter à un concours, obtenir un diplôme par équivalence ou reprendre des études dans le but d'accélérer une évolution professionnelle, ou simplement légitimer son expérience. Un dossier de recevabilité doit être constitué et envoyé à un établissement certificateur. Un accompagnement à la constitution de ce dossier est possible. Une fois la recevabilité confirmée, un autre dossier doit être présenté, qui sera

⁵ Cette expérience peut être issue d'une activité professionnelle salariée ou non, de bénévolat ou de volontariat, de mandat électoral local ou de fonction élective locale, etc. La liste complète est disponible sur la page dédiée du site du service public : [Validation des acquis de l'expérience \(VAE\) | service-public.fr \(service-public.fr\)](https://www.service-public.fr/la-validation-des-acquis-de-l-experience)

évalué par un jury. En cas de validation totale, la VAE* peut donc permettre d'obtenir une certification sans suivre de formation et sans passer d'examen (une validation partielle est aussi possible, elle explicite alors les éléments qui doivent faire l'objet d'une nouvelle évaluation).

Toute personne (salarié, agent public, etc.) peut demander **un congé pour préparer une VAE*** ou participer aux épreuves de validation. Ce congé ne peut excéder 24 heures de temps de travail (ou de temps de service, pour les agents publics) par an et par validation. Ces 24 heures peuvent être fractionnées. Les conditions de ce congé varient entre le secteur privé et le secteur public.

Les droits acquis au titre du compte personnel de formation peuvent être mobilisés pour préparer une VAE* (Portail de la Fonction publique, *La validation des acquis de l'expérience (VAE)*, s. d. ; Site Service-public.fr, *Validation des acquis de l'expérience (VAE)*, 2019).

5. Le bilan de compétences

Accessible selon des conditions similaires pour les salariés du privé, les salariés du secteur public et les demandeurs d'emploi, **le bilan de compétences, mis en place en 2007**, permet d'analyser les compétences professionnelles et personnelles, les aptitudes et les motivations d'une personne, de définir son projet professionnel et le cas échéant un projet de formation. Il peut aussi être un outil pour négocier un emploi, une formation ou une évolution de carrière.

Le bilan de compétences est éligible au compte personnel de formation et peut être préconisé à l'occasion d'un conseil en évolution professionnelle. Sa durée maximale est de 24 heures, réparties le plus souvent sur plusieurs semaines.

Trois phases le structurent : une phase préliminaire permettant d'analyser la demande et le besoin du demandeur et permettant de déterminer les modalités de la suite du bilan de compétences de manière concertée ; une phase d'investigation permettant au bénéficiaire de construire son projet professionnel (ou plusieurs alternatives) ; une phase de conclusion prenant la forme d'entretiens spécialisés. Un document de synthèse est remis au bénéficiaire à l'issue du processus (Site Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, *Bilan de compétences*, 2021 ; Portail de la Fonction publique, *Le bilan de compétences*, s. d.).

II. La formation professionnelle continue dans la fonction publique en général

Comme les salariés du secteur privé, les agents de la fonction publique (fonction publique d'État, hospitalière et territoriale) peuvent bénéficier de plans de formation mis en place par leur employeur. Le schéma directeur élaboré par le ministère de l'action et des comptes publics définit ainsi les grandes orientations de leur politique de formation (sous-partie A). Ils ont aussi accès à des dispositifs similaires à ceux disponibles dans le secteur privé, tels que le congé de formation, le compte personnel de formation, la VAE*, etc. Quelques différences sont tout de même à noter et certains dispositifs leur sont spécifiques (sous-parties B à D).

A. Un document-cadre pour les agents publics : le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État

Le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État est un document prévu par l'article 34 du décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007, modifié par le décret n° 2016-1804 du 22 décembre 2016 :

« La direction générale de l'administration et de la fonction publique élabore, en lien avec les ministères, un schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie. Ce schéma définit les priorités de formation dans les domaines communs à l'ensemble des ministères, coordonne leur action et celle des opérateurs à cet effet, fixe les objectifs et modalités pour développer des formations numériques accessibles à tous les agents publics. »

(Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'Etat., 2007)

Il est triennal. Le schéma directeur 2018-2020 vient de s'achever et un projet de schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État pour la période 2021-2023 a été présenté en janvier 2021 par la direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP). L'un comme l'autre sont construits selon cinq axes, déclinés en actions prioritaires elles-mêmes constituées de chantiers. Le projet pour 2021-2023 est plus détaillé que le précédent et contient désormais des indicateurs, des cibles et des « chefs de file » pour chacun des chantiers (AEF Info, « L'État prépare son schéma directeur 2021-2023 pour la formation professionnelle... », 2021). Les cinq axes du projet de nouveau schéma directeur sont légèrement différents des précédents, mais l'esprit reste globalement le même. À noter, l'introduction du « développement professionnel » dans l'axe IV (Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Ministère de la transformation et de la fonction publiques, 2021 ; Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Ministère de l'action et des comptes publics, 2018) :

Tableau 1 : Comparaison entre les axes des schémas directeurs de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État 2018-2020 et 2021-2023

	2018-2020	2021-2023
I	La transformation de l'action publique : Structurer l'offre de formation pour accompagner collectivement les agents dans un contexte de transformation de l'action publique.	Porter les valeurs et les principes de la République : Fédérer les agents publics autour d'une conception partagée des valeurs de la République et des principes du service public.
II	La transition numérique : Utiliser le numérique comme levier de la transformation des administrations et de l'appareil de formation de l'État.	Accélérer la transformation numérique de l'État : Utiliser le numérique comme levier de la transformation de l'action publique pour répondre aux évolutions des administrations.
III	La fonction managériale : Accompagner les encadrants dans la mise en œuvre des politiques publiques et l'exercice de leurs responsabilités managériales.	Consolider la fonction et les postures managériales : Accompagner les encadrants dans l'exercice de leurs responsabilités managériales et dans la conduite et la transformation de l'action publique.
IV	Les transitions professionnelles : Rendre l'agent pleinement acteur de son parcours professionnel, en	Accompagner le développement professionnel : Mobiliser les outils de la formation pour rendre les

	renforçant l'individualisation dans les formations initiales et l'accompagnement des projets d'évolution professionnelle.	agents acteurs de leur parcours et de leur projet professionnel.
V	L'interministérialité : Renforcer le pilotage de la politique de formation dans un souci de qualité et de performance, en développant les logiques de coopération et de mutualisation.	Piloter la politique interministérielle de formation : Renforcer le pilotage de la politique de formation en développant les logiques de coopération et de modernisation de l'appareil de formation de l'État.

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports a parallèlement mis en place son propre schéma directeur, triennal également mais ne couvrant pas exactement la même période (voir *Au niveau national : le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022*, partie 2, p. 29).

B. Le congé de formation professionnelle

Le congé de formation professionnelle est ouvert à l'ensemble des agents publics, contractuels ou titulaires, et peut durer **jusqu'à trois ans sur l'ensemble de la carrière**. Il permet aux agents de participer à des stages ou actions de formation qui ne sont pas proposés par leur administration pour parfaire leur formation, ou de participer à des actions organisées par leur administration en vue de la préparation aux concours administratifs.

Il faut avoir exercé trois ans de service effectif dans l'administration (y compris en qualité de stagiaire) pour y prétendre. Des conditions d'accès supplémentaires existent et varient d'une fonction publique à l'autre. Pendant le congé de formation professionnelle, l'agent perçoit une indemnité mensuelle forfaitaire égale à 85 % du traitement brut et une indemnité de résidence afférents à l'indice détenu par l'agent au moment de sa mise en congé qui ne peut dépasser l'indice brut 650 d'un agent en fonction à Paris. L'agent a une obligation d'assiduité à la formation et s'engage à rester au service d'une administration pour une durée trois fois plus longue que celle de la formation lui ayant donné droit à une indemnité (sous peine de devoir la rembourser) (Portail de la Fonction publique, *Le congé de formation professionnelle (CFP)*, s. d.).

Rappelons que tous les « personnels d'éducation » n'ont pas le même statut : ils peuvent appartenir à la fonction publique d'État (les enseignants titulaires par exemple), être contractuels et avoir un contrat de droit privé ou de droit public (une partie des auxiliaires de vie scolaire (AVS) et des accompagnateurs d'enfants en situation de handicap (AESH)), ou encore relever de la fonction publique territoriale (les animateurs par exemple). **Pour les personnels relevant de l'Éducation nationale**, les congés de formation sont accordés **selon les crédits académiques disponibles**. En 2018-2019, **819 personnels enseignants du premier degré et 1 444 personnels enseignants du second degré** ont bénéficié d'un congé de formation professionnelle indemnisé. Cela n'a été le cas que de **neuf personnels de direction et d'un inspecteur de l'Éducation nationale** la même année (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020).

C. Le compte personnel de formation

Le compte personnel de formation (CPF) est crédité de **25 heures par an** pour chaque agent. Il est **plafonné à 150 heures**.

C'est à l'agent de faire une demande pour utiliser ce temps afin d'acquérir un diplôme, un titre, un certificat ou une qualification ; ou bien pour développer des compétences dans le cadre d'un projet d'évolution professionnelle (préparation d'une mobilité, d'un concours administratif, d'une promotion ou d'une reconversion). Il peut s'agir d'une formation inscrite au plan de formation de l'administration de l'agent, mais aussi d'une formation proposée par un autre employeur public ou par un autre organisme de formation. Le CPF* ne peut pas être utilisé pour des actions de formation relatives à l'adaptation aux fonctions exercées. Les actions de formation doivent avoir lieu en priorité pendant le temps de travail.

Les frais liés à la formation sont pris en charge différemment selon les ministères. **Le Ministère de l'Éducation nationale prend ainsi en charge 25 euros par heure de formation, avec un plafond variant de 1 500 euros à 2 500 euros par année scolaire selon le type de formation** (Arrêté du 21 novembre 2018 portant fixation des plafonds de prise en charge des frais liés au compte personnel de formation dans les services et établissements du ministère de l'éducation nationale, 2008 ; Portail de la Fonction publique, *Le compte personnel de formation (CPF) dans la fonction publique*, s. d.). En pratique, les académies reçoivent de l'État un budget fléché pour les CPF* (comme pour les congés de formation professionnels) et c'est à leur niveau que sont traitées les demandes.

D. La mise à disposition, le détachement, la disponibilité : d'autres exemples d'opportunités de développement professionnel

« **La mise à disposition** est la situation du fonctionnaire qui demeure dans son corps d'origine, est réputé occuper son emploi, continue à percevoir la rémunération correspondante mais qui effectue son service dans une autre administration que la sienne ». Elle **dure trois ans au maximum et peut être renouvelée par périodes n'excédant pas trois ans**. Le déroulement de la carrière (avancement, promotions) se poursuit dans l'administration d'origine (Portail de la Fonction publique, *Activité et mise à disposition*, 2011).

« **Le détachement** est la position du fonctionnaire placé hors de son corps d'origine et continuant à bénéficier dans ce corps de ses droits à avancement et retraite ». Il **dure cinq ans au maximum et peut être renouvelé par périodes n'excédant pas cinq ans**. Le déroulement de la carrière se poursuit dans l'organisme d'origine et d'accueil, c'est le principe de double carrière avec application du principe du plus favorable. **Seuls les fonctionnaires titulaires peuvent être placés en détachement** (Portail de la Fonction publique, *Détachement*, 2020).

Dans les deux cas, l'agent peut **soit réintégrer son corps d'origine** à ses fonctions précédentes ou à un poste équivalent, **soit être pérennisé (intégré) dans l'organisme d'accueil**. L'intégration est de droit à l'issue de trois ans de mise à disposition ou de cinq ans de détachement. La mise à disposition comme le détachement sont possibles auprès d'un établissement public, d'une administration publique, d'une collectivité territoriale, d'une organisation internationale intergouvernementale ou encore d'un État étranger dans certains cas. Le détachement peut également avoir lieu auprès de structures relevant

du privé lorsqu'elles ont des missions d'intérêt général, un contrat avec une administration ou un caractère associatif (Site MENJS, *Détachement des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation*, 2020 ; Site MENJS, *Vie professionnelle et situation personnelle - Mise à disposition*, 2020).

Les détachements et mises à dispositions sont possibles dans des corps et cadres d'emploi comparables (catégorie équivalente, niveau de diplôme équivalent et/ou missions de nature équivalente). Néanmoins, **on peut les considérer comme des opportunités de développement professionnel** dans la mesure où des formations ou dispositifs d'accompagnement peuvent être mis en place à leur occasion et où cela peut permettre à l'agent de changer d'environnement professionnel et de tâches⁶, voire constituer une évolution professionnelle en cas d'intégration de l'organisme d'accueil. Pour certains postes proposés au détachement, un stage à destination des candidats au poste peut être mis en place afin de vérifier que leur profil correspond et une formation est parfois prévue pour accompagner la prise de fonction. Pour des raisons similaires, la disponibilité peut être considérée comme une opportunité de formation professionnelle continue.

La disponibilité est la situation du fonctionnaire qui, placé hors de son administration ou service d'origine, cesse de bénéficier de sa rémunération, de ses droits à avancement (sauf dans certains cas) et de ses droits à la retraite, sauf, sous certaines conditions, s'il exerce une autre activité. La disponibilité peut être offerte pour raisons de santé, accordée de droit dans certaines situations (pour élever un jeune enfant, suivre son conjoint, exercer un mandat d'élu local...) ou accordée, sous réserve des nécessités de service, pour des raisons qui nous intéressent plus particulièrement dans une perspective de formation professionnelle continue :

- **Disponibilité pour études ou recherches présentant un intérêt général** : trois ans maximum, renouvelable une fois pour une durée égale ;
- **Disponibilité pour convenances personnelles** : trois ans maximum renouvelable, sans que la durée totale ne puisse excéder dix années pour l'ensemble de la carrière ;
- **Disponibilité pour créer ou reprendre une entreprise** : deux ans maximum.

Pour chaque situation, les démarches et conditions d'attribution sont variables. À l'issue de la période de disponibilité, la réintégration est de droit et s'effectue à l'une des trois premières vacances de poste. Il n'est **pas possible pour l'agent d'intégrer l'organisme d'accueil** à l'issue d'une disponibilité, contrairement au détachement ou à la mise à disposition (Portail de la Fonction publique, *Disponibilité*, 2019 ; Site MENJS, *Vie professionnelle et situation personnelle - Disponibilité*, 2020).

D'après le bilan social 2019-2020 du ministère, à la rentrée 2018, 3 600 enseignants ont pris une disponibilité, tous types confondus (soit 0,5 % des enseignants en poste à la rentrée 2017). 1 510 ont effectué un détachement dans une autre administration (0,2 %). Ces proportions sont similaires à celles observées les deux années précédentes. Ce sont les professeurs agrégés qui effectuent le plus

⁶ Les agents relevant du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse peuvent par exemple, en leur qualité d'agents publics, être accueillis en détachement dans un corps relevant de la filière des personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé (ATSS) ; dans les rectorats et les directions des services départementaux de l'Éducation nationale à des postes variés (dans les domaines des ressources humaines, des finances, de la comptabilité, des affaires juridiques, de la communication, des systèmes d'information et de communication) ; ou encore dans des structures telles que Réseau Canopé ou l'Institut français de l'éducation où certaines missions les rapprochent de la recherche, de la formation, de l'animation de réseau ou du montage de projets.

de détachements et de disponibilités. Près d'un sur deux effectue un détachement dans le supérieur, tandis que les autres corps enseignants sont plutôt détachés pour enseigner à l'étranger ou dans les collectivités d'outre-mer. Pour 2019-2020, les données sur les personnels en détachement ne sont pas disponibles, mais 2,7 % des personnels enseignants et 2,1 % des personnels non enseignants⁷ du ministère étaient en disponibilité (à nouveau, tous types confondus) (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020).

III. Les évolutions récentes applicables aux agents publics

A. La réforme Parcours professionnels, carrières et rémunération

Après de nombreux mois de négociation entre le gouvernement et les organisations représentatives de la Fonction publique, un accord a été proposé à la signature par le ministère de la Fonction publique en juillet 2015 pour « mieux reconnaître l'engagement des fonctionnaires civils et des militaires en revalorisant leurs grilles indiciaires et en améliorant leurs perspectives de carrière » (Portail de la Fonction publique, *PPCR : parcours professionnels, carrières et rémunérations*, s. d.). Il s'agit du protocole dit PPCR*, pour « parcours professionnels, carrières et rémunérations ». **La mise en œuvre du protocole a été confirmée par le ministre de l'Action et des Comptes publics en 2017** avec un calendrier aménagé par rapport au texte initial.

L'accord entend entre autres moderniser la gestion des ressources humaines, faciliter la mobilité des agents, répondre à leurs aspirations, leur garantir une formation de qualité, maintenir l'attractivité de la fonction publique et réformer la politique de rémunération qui n'avait pas été revisitée depuis plus de vingt ans. Il met en place une restructuration des grilles de rémunération des corps et des cadres d'emplois des catégories A, B et C étalée de 2016 à 2020 « afin de mieux reconnaître les qualifications des fonctionnaires et de leur garantir des carrières plus valorisantes ». **La volonté d'offrir « une formation initiale et continue adaptée ainsi que des rémunérations reconnaissant [les] qualifications [des agents] et leur investissement »** est explicitement mentionnée.

Le document se structure en deux axes : « renforcer l'unité de la fonction publique pour l'adapter aux évolutions de l'action publique » et « améliorer la politique de rémunération dans la fonction publique » (*Accord relatif à l'avenir de la fonction publique : La modernisation des parcours professionnels, des carrières et des rémunérations*, 2017).

En leur qualité d'agents publics, **les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation-psychologues, fonctionnaires de l'enseignement scolaire public ou leurs correspondants dans l'enseignement privé sous contrat sont concernés** par le protocole PPCR* (Site MENJS, *Parcours professionnels, carrières et rémunérations*, 2020). Le titre *Les changements de 2017* de la partie 2 du rapport (p. 55) précise les modifications induites par le PPCR* pour les personnels de l'Éducation nationale.

⁷ Le tableau dont sont issues ces données, p. 15 du bilan social 2019-2020, n'inclut pas les détachements, ce qui conduit à surestimer légèrement la part des personnels en disponibilité en 2019-2020.

B. Le programme Action Publique 2022

Le programme Action Publique 2022 a été lancé par le Gouvernement le 13 octobre 2017. Ses objectifs sont les suivants :

- Améliorer la qualité de service en développant la relation de confiance entre les usagers et l'administration ;
- Offrir un environnement de travail modernisé aux agents publics en les impliquant pleinement dans la définition et le suivi des transformations ;
- Accompagner la baisse de la dépense publique.

Cinq chantiers interministériels ont été identifiés :

1. La simplification et l'amélioration de la qualité des services ;
2. La transformation numérique ;
3. La rénovation du cadre des ressources humaines (RH) ;
4. L'organisation territoriale des services publics ;
5. La modernisation de la gestion budgétaire et comptable.

Une première phase de « diagnostic ouvert et partagé » a eu lieu d'octobre 2017 à mars 2018, avant une mise en œuvre opérationnelle débutée au printemps 2018 (Site Modernisation.gouv.fr, *Lancement d'Action Publique 2022 : un programme pour accélérer la transformation publique*, 2017).

Le troisième chantier – **la rénovation du cadre des ressources humaines (RH)** –, piloté par la direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP), est celui qui nous intéresse le plus dans le cadre de ce rapport, en ce qu'il rejoint la thématique de la formation professionnelle continue des agents. Le comité Action Publique 2022 préconise, sur cette thématique, une gestion des ressources humaines (GRH) plus individualisée, un accompagnement pour chaque agent, une attention réelle à la formation et aux perspectives de carrière (IGEN & IGAENR, 2019). Si « l'ensemble des domaines et leviers RH* sont appréhendés : cadre statutaire, rémunération, recrutement, dialogue social, management et leviers de motivation, qualité de vie au travail, prévention de l'absentéisme et risques professionnels, formation, parcours professionnels, déconcentration de la gestion, numérisation de la fonction RH* » (Site Modernisation.gouv.fr, *Le petit dico d'Action Publique 2022*, 2018), la meilleure connaissance des besoins des personnels d'encadrement et des agents a été identifiée comme un moyen d'action important (IGEN & IGAENR, 2019).

Les déclinaisons de ce programme se font ministère par ministère. Les conséquences du programme Action Publique 2022 pour les personnels relevant de l'Éducation nationale sont présentées dans la partie 2 du rapport, titre VI, p. 55.

Ce qu'il faut retenir (1) – La formation professionnelle continue en France

La formation professionnelle continue a connu, en France et tous secteurs confondus, **d'importantes évolutions ces dix dernières années**. Plusieurs dispositifs existent, dont les modalités sont parfois différentes pour les salariés du secteur privé et pour les agents publics. Pour leur formation professionnelle continue, les personnels de l'Éducation nationale peuvent mobiliser différents **dispositifs** en leur qualité d'agents publics :

- Pour faire le point sur leur carrière, leurs compétences, leurs perspectives : **le bilan de compétences** (p. 20), **le conseil en évolution professionnelle** (p. 19) ;
- Pour faire reconnaître des compétences et acquérir de nouvelles qualifications : **la validation des acquis d'expérience** (p. 19), **le congé de formation professionnelle** (p. 22) ;
- Pour consacrer du temps à différentes activités (suivi d'une formation, préparation d'une VAE, d'une mobilité, d'un concours) : **le compte personnel de formation** (p. 23).
- Par ailleurs, des dispositifs non destinés explicitement à la formation professionnelle continue peuvent constituer des occasions de mobilité professionnelle : **la mise à disposition, le détachement, la disponibilité** (p. 23).

Un **schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État** organise la formation professionnelle continue des agents publics. En parallèle, l'Éducation nationale s'est dotée de son propre schéma directeur, qui est présenté dans la partie 2 du rapport (p. 29).

Au-delà des dispositifs de formation professionnelle continue et des documents d'orientation que sont les schémas directeurs, **l'organisation des parcours professionnels, de la rémunération et des ressources humaines** sont en lien direct avec la formation continue et le développement professionnel. Depuis le milieu des années 2010, des réformes ont été engagées sur ces sujets, notamment avec le **protocole Parcours professionnels, carrières et rémunération** (PPCR) (p. 25; voir p. 55 pour le cas de l'Éducation nationale) et le **programme Action Publique 2022** (p. 26).

PARTIE 2 : LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE : RÈGLES SPÉCIFIQUES, ÉVOLUTIONS RÉCENTES ET DOCUMENTS-CADRES

La plupart des personnels éducatifs relèvent en France du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (fonction publique d'État)⁸. Nous nous concentrerons sur ces personnels. Comme tous les agents de la fonction publique, ces personnels peuvent bénéficier des dispositifs présentés dans la partie 1 (congé de formation, compte personnel de formation, conseil en évolution professionnelle, bilan de compétences, validation des acquis d'expérience, mise à disposition, détachement, disponibilité...)⁹.

Cela étant dit, **la formation professionnelle continue des personnels de l'Éducation nationale reste majoritairement organisée par des documents et des conditions qui leur sont propres**. Les titres I à IV présentent les documents qui encadrent et organisent les actions de formation continue des personnels de l'Éducation nationale aux différents niveaux du système éducatif : **le schéma directeur, le plan national de formation, les plans académiques de formation, les plans de formation aux niveaux infra-académiques**. Le titre V, consacré aux **référentiels de compétences**, décrit les évolutions des documents qui définissent les attendus associés aux métiers de l'éducation. Les titres VI et VII font état des **réformes importantes** de ces dernières années et de celles à venir : la réforme **Parcours professionnels, carrières et rémunération (PPCR)**, la **réforme de l'évaluation et les rendez-vous de carrière** et la **mise en place d'un écosystème académique de RH* de proximité**.

I. Au niveau national : le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022

A. Rôle du schéma directeur

En parallèle du schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État présenté dans la partie 1 du rapport, le ministère de l'Éducation nationale élabore son propre document d'orientation : **le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation**

⁸ La formation de la majorité des personnels enseignants et d'éducation relève donc directement du MENJS et non de la direction générale de l'administration et de la fonction publique du ministère de l'action et des comptes publics. Mais il ne faut pas oublier qu'une partie des professionnels auxquels on peut penser lorsque l'on désigne les « personnels d'éducation » ne relève pas de ce ministère : les animateurs, par exemple, relèvent des collectivités territoriales.

⁹ Plusieurs de ces dispositifs sont d'ailleurs mis en avant sur le site du ministère de l'Éducation nationale, sur une page intitulée « Préparer sa mobilité », pour tout agent qui souhaiterait « adapter ou perfectionner [sa] pratique professionnelle », « préparer un diplôme, un nouveau métier » ou qui « aspir[er]ait à réorienter [sa] vie professionnelle » (Site MENJS, *Préparer sa mobilité*, 2021).

nationale. Supposé élaboré en concordance avec son équivalent pour l'ensemble des agents de la fonction publique, il ne couvre pourtant pas la même période puisqu'il s'étend de **2019-2022**.

Le schéma directeur est co-piloté par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) et la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'Éducation nationale. Il est conçu avec l'expertise de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR).

D'après la circulaire n°2019-133 du 23 septembre 2019 qui définit le schéma directeur pour la période 2019-2022,

« Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse doit [...] permettre à ses personnels d'acquérir et développer leurs compétences professionnelles par une formation qui réponde à la fois à leurs demandes et aux besoins de l'institution. Il accompagne également ceux des personnels qui souhaitent connaître des évolutions professionnelles, soit au sein du service public de l'éducation, soit à l'extérieur de celui-ci. Au croisement des priorités du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et de la réponse institutionnelle aux besoins de formation des personnels, le schéma directeur est un cahier des charges des plans de formation national, académique et de l'établissement ».

(Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019)

Le schéma directeur constitue ainsi **un cahier des charges à partir duquel tous les plans de formation, aux différents niveaux (national, académique, local), doivent être déclinés.** Dans le même temps, il a vocation à intégrer des besoins exprimés à tous ces niveaux, c'est-à-dire à sortir d'une logique uniquement descendante qui avait été pointée par le passé (IGEN & IGAENR, 2018). La mise en place d'un schéma directeur stratégique à la fois pluriannuel, décliné en trois volets (national, académique, local) et tenant compte des besoins exprimés localement, correspond à une préconisation faite par les inspections générales dans un rapport de 2018 (IGEN & IGAENR, 2018) et a été annoncée à la suite des Assises de la formation continue de mars 2019 (voir *La structuration progressive de la formation continue des enseignants*, partie 3 du rapport, p. 75).

B. Contenu du schéma directeur 2019-2022

Le schéma directeur définit **sept principes** qui doivent s'appliquer à tous les plans de formation (plan national de formation, plans académiques de formation, plans infra-académiques de formation, qui font l'objet des sous-parties suivantes) ainsi que **trois grandes orientations** pour la période 2019-2022.

1. Les sept principes applicables à la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale

Nous citons directement la circulaire. Les éléments sont en gras dans le texte d'origine.

*« 1 - Le schéma directeur s'adresse **à l'ensemble des personnels** de l'État - professeurs, inspecteurs pédagogiques, personnels de direction, personnels d'éducation et d'orientation, personnels administratifs, techniques, sociaux, de santé, les personnels d'accompagnement (AED, AESH) - qui participent au service public de l'éducation ;*

2 - Il traduit **le nécessaire continuum entre formation initiale, formation continuée et formation continue**. La formation continuée constitue notamment un enjeu essentiel, en ce qu'elle permet d'accompagner l'entrée dans la carrière des agents en inscrivant dans une perspective de moyen terme, prévisible et cohérente, les actions de formation dont ils bénéficient ;

3 - **Les actions de formation continue doivent être, aussi souvent que possible, menées en proximité**. Seront donc privilégiées les formations en école, en établissement et en réseau ou bassin, notamment en lien avec le service RH* de proximité, afin de proposer des services diversifiés, adaptés aux besoins exprimés par les personnels dans une logique d'établissements de service et de centre de ressources mutualisées ;

4 - **La diversification des viviers de formateurs** et la valorisation des compétences des personnels, notamment celles acquises en formation universitaire ou professionnelle, est le corollaire du développement de la formation continue : outre la formation par les cadres pédagogiques du ministère, les actions de formation doivent valoriser la formation par les pairs (tutorat), pour toutes les catégories de personnels, ou par des intervenants extérieurs, notamment dans un cadre interministériel, partenarial ou en lien avec l'enseignement supérieur et la recherche ;

5 - La qualité, le niveau et la crédibilité de la formation continue impliquent que celle-ci soit aussi souvent que possible certifiante ou **diplômante** ;

6 - **Le recours à l'ensemble des modalités de formation continue** (en présentiel, en distanciel, hybride, collective ou individuelle) doit être envisagé à tous les stades de la formation, en veillant à l'équilibre entre les différents formats et à leur séquençage dans la durée ;

7 - Afin de mieux accompagner les carrières et détecter les potentialités, la mise en œuvre du schéma directeur doit s'accompagner du développement d'outils permettant d'assurer la **« traçabilité » des formations suivies et des compétences acquises.** »

(Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019)

2. Les trois grandes orientations du schéma directeur 2019-2022

Nous citons la circulaire et condensons certaines informations pour décrire chacune des orientations.

Axe 1 : « **Se situer dans le système éducatif.** [...] Cible : 100% des personnels doivent avoir bénéficié d'actions de formation dans tout ou partie de ces domaines, selon leurs demandes et en fonction des responsabilités exercées, sur la période 2019-2022. »

Les actions de formation continue rattachées à ce premier axe portent prioritairement sur des éléments juridiques et sur les réformes en cours (scolarisation dès trois ans, réforme du baccalauréat, de la voie professionnelle, etc.).

Axe 2 : « **Se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles.** [...] Cible : 100% des personnels doivent avoir bénéficié d'une formation complète sur tout ou partie de ces sujets sur la durée du schéma directeur. »

Les actions de formation continue rattachées au deuxième axe portent notamment¹⁰ sur la transmission des valeurs de la République, l'école inclusive ou encore le travail « en mode projet » et « la création de collectifs de travail » (pour tous les personnels) ; sur les apprentissages fondamentaux, le numérique et l'intelligence artificielle dans les apprentissages ou encore les évaluations nationales comme « levier d'amélioration des pratiques professionnelles » (pour les personnels pédagogiques et les psychologues de l'Éducation nationale) ; sur l'animation d'un collectif de travail (pour les personnels d'encadrement) ; sur la qualité de vie au travail, l'accompagnement des évolutions professionnelles (pour les personnels administratifs et techniques) ; sur la mise en place de services RH* de proximité (pour les personnels RH* et de formation) ; sur la promotion de la santé au service de la réussite scolaire (pour les personnels sociaux et de santé).

|| **Axe 3 : « Être accompagné dans son évolution professionnelle et valoriser ses compétences. [...] Cible : 10 à 20% des budgets alloués à la formation continue des personnels. »**

Cet axe fait une place aux demandes individuelles (de formation, de mobilité, de préparation de concours...) mais aussi aux « demandes à initiative locale formulées par les écoles et les établissements scolaires, notamment dans le cadre des projets d'établissements ». Le texte rappelle la nécessaire collaboration entre les directions des ressources humaines académiques, les responsables académiques de la formation, les chefs d'établissement, les conseillers RH* de proximité, les conseillers mobilité carrière (CMC) et les inspecteurs des premier et second degrés pour mettre en place un recueil et une analyse des besoins (voir *L'organisation de l'ingénierie de formation au niveau académique*, partie 5, p. 119) (Cirulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019).

3. Autres précisions : missions des académies, suivi, budget et opérateurs de la formation continue

La circulaire précise que les **formations certifiantes et qualifiantes** (voir Encadré 3, p. 17) seront privilégiées, de même que la **validation des acquis de l'expérience** (voir *La validation des acquis de l'expérience*, partie 1, p. 19). Elle indique que les académies pourront, en fonction des moyens disponibles, prendre en charge tout ou partie des frais de scolarité engagés par des personnels qui reprennent des études dans le but d'obtenir un diplôme, « soit à l'appui de l'exercice de leurs missions, soit en vue d'une évolution professionnelle au sein du ministère de l'Éducation nationale ». Autre précision relative aux missions des académies, le texte affirme que ces dernières « veilleront à **favoriser la traçabilité des formations suivies et les compétences acquises, de manière à mieux les valoriser** ». Plusieurs dispositifs présentés dans la partie 1 (tels que le compte personnel de formation) sont rappelés. En outre, **la mise en œuvre du schéma directeur doit faire l'objet d'un suivi** « assuré conjointement par la Dgesco* et la DGRH* ». »

La circulaire rappelle que les opérateurs de la formation continue sont divers (voir *Panorama des acteurs et opérateurs ayant un rôle de formation*, partie 5, p. 101).

¹⁰ Nous avons sélectionné une partie seulement des thématiques listées dans la circulaire.

C. Qu'apporte le schéma directeur ?

Ce document, notamment avec ces sept principes, représente une avancée. Il est globalement bien accueilli et reconnu comme porteur d'idées partagées par la communauté éducative. Il a également amené la mise en place des comités académiques de formation, sur lesquels nous reviendrons dans le titre III, C (p. 38).

Le suivi de sa mise en place fait l'objet d'un regard croisé entre les directions générales et les académies : **un comité de pilotage du schéma directeur**, actif depuis février 2020, les réunit trois fois par an. Des réunions bilatérales entre les directions générales et toutes les académies se tiennent également en début d'année civile afin de recueillir les demandes des académies, de répertorier les pratiques prometteuses qui pourraient être mutualisées et de faire un point d'étape.

À ce jour, puisqu'il ne date que de 2019, aucun bilan n'est disponible sur la mise en œuvre effective du schéma directeur de l'Éducation nationale. L'opérationnalisation de ses principes serait intéressante à observer. Parmi les principaux enjeux du nouveau schéma directeur, figure par exemple l'équilibre entre les actions de formation répondant aux besoins de l'institution et celles répondant à des besoins locaux. Il s'agit notamment de prendre davantage en compte des demandes locales (écoles, établissements, bassins) et d'identifier les outils en particulier numériques nécessaires à ce repérage et à leur prise en compte. Dans les faits, ces besoins locaux correspondront-ils à des besoins exprimés localement ou à des besoins définis au niveau national pour des équipes locales ?

II. Au niveau national encore : le plan national de formation

A. Rôle du plan national de formation

Le **plan national de formation (PNF)** est un document **annuel** (basé sur un calendrier scolaire) qui doit traduire opérationnellement la stratégie ministérielle définie par le schéma directeur (triennal) et la compléter par des actions de formation ciblées. Disponible sur internet, le PNF* reprend les trois objectifs du schéma directeur 2019-2022 comme axes stratégiques et décline les actions de formation proposées pour l'année au niveau national. On y trouve **toutes les actions de formation proposées par le ministère à ses différents personnels** (corps d'inspection, cadres et personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation). Cependant,

« [Il] s'adresse principalement aux personnels d'encadrement académique et départemental qui ont pour mission, sous l'autorité du recteur, de concevoir, d'encadrer et de mettre en œuvre la politique éducative nationale. Il privilégie la formation des cadres, la formation de formateurs, le développement de réseaux nationaux et académiques de formateurs. »

(Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019)

Il s'agit de miser sur la formation des cadres et des formateurs pour améliorer les performances du système éducatif dans son ensemble, dans une logique de cascade.

L'inscription du PNF* dans le schéma directeur, comme une déclinaison opérationnelle de ce dernier, date de 2019 (schéma directeur 2019-2022). Les PNF* 2019-2020 et 2020-2021 institutionnalisent trois principes : celui d'une programmation opérationnelle annuelle inscrite dans une programmation stratégique pluriannuelle ; celui d'une place laissée à chaque niveau (national, académique, local) pour organiser la formation continue ; et celui d'une démarche de recueil des besoins puis d'élaboration d'une offre à partir de celui-ci, avec une répartition financière associée à cette méthode.

Pour mettre en œuvre le PNF* 2020-2021, le site Éduscol insiste sur l'articulation entre les dimensions suivantes : l'adéquation aux besoins de l'institution comme de ceux des bénéficiaires ; l'intercatégorialité ; la pluriannualité et la progressivité ; l'évaluation, la transférabilité et l'appropriation des contenus ; la traçabilité des compétences acquises (Site Éduscol, *Plan national de formation (PNF)*, 2020). Ces dimensions ne sont pas directement issues du schéma directeur mais vont globalement dans le sens de ce qu'ont préconisé plusieurs rapports des inspections générales et de ce que des travaux de recherche ont identifié comme des facteurs potentiels d'un développement professionnel « efficace » (voir notamment Lessard, 2021 ; Maulini, 2021).

B. Contenu du plan national de formation 2020-2021

Le PNF* se présente sous la forme d'un tableau qui, pour chacun des trois axes, décline des thématiques, puis des actions ayant chacune un public cible (catégories et effectifs), une durée (en nombre de jours), un lieu et des modalités (présentiel, distanciel, hybride). Par rapport au PNF* de 2019-2020, celui de 2020-2021 contient une colonne supplémentaire, indiquant pour chaque action s'il s'agit d'une action de formation statutaire¹¹, d'une formation d'adaptation à l'emploi ou d'une action de formation continue. Depuis 2020-2021, le PNF* est construit en associant les responsables académiques de formation, dans le but de renforcer l'identification des besoins des académies et d'améliorer les conditions d'appropriation des séminaires qui y sont proposés.

Le PNF* 2020-2021 comprend un peu plus de 170 actions de formation. Nous en présentons une synthèse ci-dessous.

Le premier axe, « se situer dans le système éducatif », comprend des thématiques liées aux principales réformes en cours, aux nouvelles priorités et aux changements dans les programmes :

- *Scolarité obligatoire et fondamentaux* (dont des actions destinées aux référents mathématiques/français de circonscription pour le déploiement des plans mathématiques et français (voir *Le plan mathématiques et le plan français*, partie 3, p. 79) ;
- *Transformation de la voie professionnelle : parcours, orientation, insertion* (actions destinées très majoritairement à des inspecteurs) ;
- *Éthique, droit, déontologie* ;
- *Ressources humaines* (dont une action intitulée « pilotage de la politique académique de formation à l'appui du schéma directeur de la formation continue des personnels », destinée aux directeurs des ressources humaines et aux référents académiques de formation, ainsi

¹¹ La formation statutaire est une formation obligatoire mise en place pour des personnels qui accèdent à de nouvelles fonctions.

qu'une autre action destinée aux coordonnateurs des dispositifs RH* de proximité (voir *La mise en place d'un dispositif de RH de proximité*, p. 59) ;

- La dernière thématique est consacrée aux « *journées des inspections* » (journées organisées par les groupes disciplinaires de l'IGÉSR* et adressées spécifiquement aux IA-IPR* et aux IEN ET-EG* répartis par disciplines).

Cet axe compte 60 actions désignées comme des actions de formation continue.

Le second axe, « se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles » comprend dix thématiques :

- *Formation pour les territoires défavorisés ou isolés* (éducation prioritaire, Outre-Mer, territoires ruraux) ;
- *Formation post baccalauréat* ;
- *Favoriser l'école inclusive* ;
- *Ambition scolaire - Favoriser l'égalité des chances : optimiser les conditions d'apprentissage pour tous* ;
- *Santé, sécurité, secourisme* ;
- *Climat scolaire* ;
- *Innovation, numérique, expérimentation* ;
- *Performance et évaluation des organisations éducatives* ;
- *Gouvernance RH*, management* ;
- *Pilotage des établissements, gestion administrative*.

Cet axe comprend 88 actions de formation (58 de formation continue, 17 de formation statutaire et 13 d'adaptation à l'emploi).

Enfin, un **troisième axe, « être accompagné dans son évolution professionnelle et valoriser ses compétences »**, nettement plus court, compte deux thématiques (« préparation aux concours » et « évolution professionnelle ») et 17 actions au total, désignées comme des actions de formation continue. Il est demandé aux académies de consacrer à cet axe 10 % à 20 % du budget total alloué à la formation, pourcentage qui doit s'accroître progressivement.

Le PNF* se conclut par un **quatrième axe** qui consiste en un récapitulatif des « **rendez-vous du MENJ*** » (17 au total ; forums annuels, journées thématiques, etc.) qui peuvent être co-organisés avec des partenaires extérieurs. Il s'agit de rencontres nationales thématiques adressées principalement aux inspecteurs et aux formateurs, lors desquelles des universitaires, des chercheurs et des experts interviennent devant 60 à 150 personnels. Les rendez-vous du MENJS* se déroulent en présentiel ou dans un format hybride dans différentes villes de France.

La grande majorité des actions du PNF* durent un à deux jours. L'action de formation continue la plus longue dure dix jours (« 10 nouvelles mesures pour lutter contre le harcèlement entre élèves / expérimentation programme clé en main » adressée aux référents harcèlement). La majorité des actions sont prévues à Paris, en présentiel ou sur un modèle hybride. Une part importante d'autres actions se déroule à distance, une autre encore à l'IH2EF* (voir *L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation pour la formation des cadres*, partie 5, p. 101). Des actions de formations sont prévues dans d'autres villes que la capitale de façon marginale.

Comme pour le schéma directeur, aucun bilan n'est dressé à l'heure actuelle sur la mise en œuvre des PNF 2019-2020 et 2020-2021. Le passage d'une logique d'offre à une logique de demande ne pourra être apprécié qu'à moyen ou long terme.

III. Au niveau académique : les plans académiques de formation

A. Rôle des plans académiques de formation

Le **plan académique de formation (Paf)** est une déclinaison au niveau académique du schéma directeur et du PNF* mais doit également être construit selon les priorités définies au niveau académique et les besoins locaux. C'est un **document annuel**, calé sur le calendrier scolaire. Les actions de formation du Paf* s'adressent à **tous les personnels relevant du ministère de l'Éducation nationale rattachés à l'académie**. Le Paf* ne concerne pas les agents intervenant dans les établissements qui relèvent de la collectivité territoriale. Pour ces derniers, les formations sont généralement mises en œuvre par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) (Site IH2EF, *Plan de formation*, 2020). Chaque Paf* :

« ...Doit répondre de manière très concrète aux besoins réels des personnels dans l'exercice de leur métier ainsi qu'à leurs demandes. Il est associé à la mise en place d'un dispositif de collecte et d'instruction des demandes des personnels, qui s'appuie notamment sur le réseau des conseillers RH de proximité. Il traduit notamment les **spécificités territoriales** et propose des actions cohérentes avec les ressources mobilisables localement. Outre qu'il s'appuie sur les formateurs de l'éducation nationale ou de l'enseignement supérieur, il fait appel à **un vivier de formateurs diversifié**, issus notamment de la Fonction publique de l'État ou des autres fonctions publiques lorsque la thématique abordée le justifie »*

(Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019, nous soulignons)

Les Paf* doivent donc concilier d'une part les priorités nationales, définies par le schéma directeur et le PNF*, d'autre part les priorités académiques (définies selon les spécificités locales) et les besoins des personnels de l'académie en question. En effet, l'extrait ci-dessus marque bien la volonté, déjà soulignée dans les titres précédents, de prendre en compte les niveaux local et académique plutôt que de faire des plans de formation des prescriptions entièrement descendantes. Cela pose un certain nombre de questions organisationnelles (concordance des calendriers d'élaboration du PNF* et des Paf*, méthode de recueil des besoins¹², etc.) qui rendent l'objectif ambitieux. Par ailleurs, la variété des formateurs évoquée peut effectivement recouvrir des situations diverses selon les académies et de potentielles concurrences d'expertise entre les personnels académiques mais aussi ceux des Inspé*

¹² « Les actions de formation doivent à la fois permettre la mise en œuvre des objectifs de l'institution et, autant que possible, répondre aux demandes des agents. Au-delà des orientations du présent schéma directeur, **il appartient donc à chaque académie de mettre en place des modalités d'identification et de recensement des demandes** afin, dans la mesure du possible, d'adapter l'offre de formation aux besoins exprimés, notamment en matière de perfectionnement des pratiques professionnelles. » (Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019, nous soulignons)

par exemple, dont la place dans la formation continue reste à asseoir, ou encore les personnels issus d'autres opérateurs tels que Réseau Canopé ou des associations.

B. Calendrier et processus d'élaboration des plans académiques de formation

Nous décrivons le processus d'élaboration de l'offre de formation des Paf* (dont le calendrier exact peut varier d'une académie à l'autre) en croisant les informations issues des sites institutionnels (IH2EF*, Éduscol) et les données issues d'entretiens avec des responsables académiques de formation.

Chaque année, entre septembre et janvier, les responsables académiques de formation doivent **recueillir et analyser les besoins de formation** au sein de leur académie. D'après le site Éduscol, les académies (et plus largement les « porteurs d'actions de formation ») peuvent bénéficier d'un appui de la part du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation de la Dgesco*, du département de la formation, des parcours professionnels et des affaires internationales de la DGRH* et des ingénieurs de formation de l'IH2EF* pour « envisager les manières les plus efficaces d'identifier les besoins de formation » (Site Éduscol, *Plan national de formation (PNF)*, 2020).

Les responsables académiques rédigent ensuite (autour de janvier-février) un **cahier des charges** définissant des priorités et préfigurant déjà des réponses de formation. Ce cahier des charges est différent d'une académie à l'autre : il peut être annuel ou pluriannuel, adopter une structure plus ou moins proche de celle du schéma directeur, s'appuyer plus ou moins explicitement sur des référentiels de compétences. La généralisation de l'utilisation d'un cahier des charges permet de formaliser les besoins et les objectifs des actions de formation (pour les services académiques), ainsi que les façons d'y répondre (pour les « offreurs » de formation).

Entre février et mars, les académies rédigent **des propositions d'actions de formation**. Parallèlement, différents acteurs (des formateurs mais aussi d'autres structures, dont les Inspé*) peuvent proposer des offres de formation répondant au cahier des charges qu'elles ont publié. Les offres sont étudiées vers avril et les actions retenues sont validées autour du mois de mai. **En juin, le Paf* pour l'année scolaire suivante est publié et les inscriptions sont ouvertes, en général jusqu'en septembre** (Site IH2EF, *Plan de formation*, 2020).

Le PNF* 2020-2021 a été publié au milieu de l'été 2020, ce qui a obligé les académies à construire leur offre en anticipant les priorités nationales plutôt qu'en construisant à partir d'elles. L'objectif pour les années à venir est de publier le PNF* au mois de février de façon à mieux articuler les calendriers. Par ailleurs, des priorités nationales peuvent également émerger en cours d'année : elles doivent alors être intégrées au fil de l'eau. Autre potentielle difficulté de calendrier, l'inscription aux actions de formation du Paf* nécessite de disposer d'une adresse mail académique. Dans le cas d'une nomination ou d'une affectation tardive dans une nouvelle académie (ou d'une attribution tardive de la nouvelle adresse académique après une nomination ou une affectation), un personnel peut ne pas accéder à l'offre académique de formation ou y accéder tardivement, une fois que la plupart des formations sont complètes.

Il n'y a pas de structure ou de forme fixe pour les Paf*. Certaines académies distinguent un plan académique spécifiquement pédagogique et un plan de formation en direction des agents administratifs, techniques, sociaux et de santé (ATSS) et des personnels d'encadrement (voir par

exemple la page du site de l'académie de Lille dédiée au Paf*). En outre, **la distinction des actions de formation à destination des personnels (notamment enseignants) du premier degré et de celles à destination des personnels (notamment enseignants) du second degré reste structurante** dans de nombreux Paf*. En effet, le pilotage du premier degré diffère de celui du second degré, avec pour le premier un ancrage plus local au niveau des départements et des circonscriptions (voir *Des organisations différentes entre premier et second degrés*, partie 5, p. 122). Le degré de « centralisation académique » de la stratégie de formation est donc lui aussi variable selon les académies. Le ministère met à disposition, via le site Éduscol, une carte interactive des Paf*, encore incomplète et inégale (elle renvoie tantôt aux pages des sites académiques, tantôt directement à iPaf*).

C. Suivi des plans académiques de formation

La circulaire de 2019 relative au schéma directeur 2019-2022 met en place des **conseils académiques de formation**, présidés par les recteurs et réunissant le directeur des ressources humaines, les responsables académiques en charge de la formation (initiale et continue), les représentants des opérateurs de formation de l'académie – dont l'Inspé – et les représentants des personnels. Ces conseils académiques de formation sont consultés « sur la mise en œuvre du plan académique de formation, de son élaboration à son bilan ». Il faut noter que des comités techniques académiques¹³, qui existaient avant 2019 et continuent d'exister, peuvent aussi être amenés à se réunir pour des questions de formation, de développement des compétences et de qualifications professionnelles des personnels de l'académie. La question de **l'articulation entre ces différentes instances** se pose.

À la fin de l'année, une évaluation du Paf* doit être réalisée (Site Éduscol, *Plan national de formation (PNF)*, 2020) et les recteurs doivent faire remonter à la direction générale des ressources humaines (DGRH) et à la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) du ministère de l'Éducation nationale « un état de réalisation » de leur Paf* : « formations menées, parcours des formateurs, actions de formation menées dans le cadre de l'évolution professionnelle des agents, crédits consommés, justification de l'éventuelle insuffisante consommation desdits crédits » (Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019).

Encadré 5 : Insatisfaction quant au recueil des besoins pour construire l'offre de formation continue

Si les différents documents-cadres de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale insistent sur le recueil des besoins des personnels, pour une meilleure adéquation entre l'offre et la demande et une meilleure efficacité des actions de formation continue, plusieurs enquêtes montrent que **les personnels restent globalement insatisfaits de leur faible consultation dans le processus d'élaboration de l'offre**. C'est ce qu'a montré l'enquête en ligne proposée par les inspections

¹³ Ces comités techniques académiques (ou de proximité, dits aussi CTA*), sont également présidés par les recteurs et réunissent le directeur des ressources humaines, 10 membres titulaires et 10 membres suppléants représentant les personnels élus (Site MENJS, *Les structures de consultation*, 2020).

générales en 2019 dans le cadre des Assises de la formation continue des enseignants¹⁴ (voir partie 3, p. 75) : **83 % des enseignants répondants ont indiqué ne pas avoir été consultés alors que 80 % souhaitent l'être** (Reverdy, 2019). Dans le premier degré, l'enquête exploratoire menée par le Cnesco en 2020 montre que pour plus de la moitié des enseignants du premier degré, la totalité des 18 heures de formation continue obligatoires ont été imposées en termes de contenus, sans consultation des intéressés (Cnesco, Paris, 2021). Ces constats interrogent sur l'opérationnalisation des principes affirmés par les textes : en termes d'élaboration de l'offre de formation continue, à quoi renvoie la prise en compte des besoins locaux ? S'agit-il de les identifier et de les repérer ou bien de les recueillir ? Quelles différences entre attentes, demandes et besoins ? Cela renvoie à des questions pratiques d'ingénierie de formation (voir *L'organisation de l'ingénierie de formation au niveau académique*, partie 5, p. 119).

IV. Aux niveaux infra-académiques

A. Les plans de formation départementaux et de circonscription

Les directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), l'échelon infra-académique, peuvent également élaborer un **plan départemental de formation**. Il en est de même pour les **circonscriptions** (échelon infra-départemental).

Les actions de formation continue mises en place au niveau infra-académique sont **le plus souvent destinées aux personnels du premier degré**, pour qui la circonscription est le premier niveau géographique de référence (le supérieur hiérarchique des enseignants du premier degré est l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de leur circonscription). Notons que depuis plusieurs années, le premier degré connaît d'importantes évolutions dans le pilotage de la formation continue, avec l'impulsion au niveau national d'un effort sur les « fondamentaux ». La répartition des 18 heures de formation continue obligatoires (pour les professeurs des écoles) entre disciplines fondamentales (mathématiques, français) et autres thématiques ou disciplines est en effet définie nationalement depuis 2018. Le volume horaire disponible pour une offre de formation construite au niveau des circonscriptions ou des départements, en fonction de spécificités locales et/ou de besoins exprimés localement, peut donc être relativement contraint¹⁵.

Un décret portant sur la gouvernance académique, datant de **2012** (Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique, 2012), en enclenchant un mouvement d'intégration des circonscriptions vers les départements et des départements vers les académies, a amorcé **une plus grande intégration des plans de formation de circonscription au sein des plans départementaux**,

¹⁴ L'enquête en ligne était ouverte à tous. Les inspections générales ont communiqué lors de l'événement sur la structure de l'échantillon, qui n'a donc pas été constitué de façon représentative. Près de 41 000 réponses ont été recueillies.

¹⁵ Entre 2018 et 2020, la moitié des 18 heures devait être consacrée au français et l'autre moitié aux mathématiques. Depuis 2020 et la mise en place du plan français, un tiers (six heures) est laissé au choix des circonscriptions pour les enseignants qui ne sont pas impliqués dans une constellation (un autre tiers doit être consacré au français et un dernier tiers aux mathématiques). Pour plus de détails sur la répartition des 18 heures de formation continue et d'animation pédagogique ainsi que sur les modifications apportées par le déploiement des plans mathématiques et français, voir *Le cadre réglementaire de la formation continue des personnels enseignants et leur participation à des actions de formation continue*, partie 3, p. 77.

ainsi que la mise en place de plans de formation académiques intégrant le premier degré (IGÉSR, 2020). Mais ces documents opérationnels peuvent être très différents d'un endroit à l'autre. L'organisation historiquement plus localisée du pilotage du premier degré, encore très structurante, explique ces variations dans leur niveau de détail et dans leur articulation, entre eux et avec le Paf*.

B. Les initiatives locales

Des actions de formation continue peuvent être mises en place à l'échelle des établissements, des écoles, des réseaux, districts ou bassins locaux dans le but d'être au plus près des besoins de terrain pour apporter des formations qui répondent à des préoccupations concrètes, en sortant d'un modèle vertical descendant et transmissif. Elles permettent également d'inscrire la formation dans une dimension collective et peuvent s'accompagner d'une volonté de mettre en œuvre des formations « transposables » dans la pratique professionnelle ordinaire. Ces formations peuvent être inscrites au Paf* et/ou apparaître dans les projets d'établissement, dans les projets d'école ou encore dans les contrats d'objectifs de la circonscription¹⁶. Elles sont nommées diversement selon les académies, mais une appellation courante est celle de formation d'initiative locale (FIL). De même, elles représentent une part plus ou moins importante dans l'offre globale proposée au niveau académique selon les endroits.

On peut distinguer, parmi ces actions de formation continue « localisées », celles qui sont proposées par l'académie avec une dimension adaptable en fonction du diagnostic réalisé avec l'équipe demandeuse (voir par exemple les aides négociées de territoire (ANT) de l'académie de Créteil) et celles qui sont totalement construites sur la base d'une demande émanant d'un collectif de personnels – bien sûr, ces deux catégories sont poreuses dans la réalité. Par ailleurs, certaines académies distinguent les actions de formation localisées selon leur objet et/ou leur public. Par exemple, l'académie de Lyon met en place à la fois des FIL*, des actions locales disciplinaires (ALD) montées avec les universités et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) à destination du premier et du second degré et des actions locales prioritaires inter-degrés (ALP IDG) montées avec l'accord des directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (Dasen), essentiellement en direction de l'éducation prioritaire. Toutes ces actions de formation sont regroupées sous l'appellation « formations de proximité » (Site Dfie ac-Lyon, *LES FORMATIONS DE PROXIMITÉ*, 2020).

D'après les entretiens menés par le Cnesco en 2020 avec des responsables académiques, confirmés par ceux menés à une période similaire par les inspecteurs généraux dans le cadre d'une mission sur l'ingénierie de formation, **les formations d'initiative locale (quel que soit leur intitulé) sont en forte croissance depuis plusieurs années**. Cela peut aller dans le sens des évolutions portées par le schéma directeur et en particulier d'une meilleure prise en compte des besoins locaux. Les formats « descendants » restent cependant les plus appropriés pour certains types de formation, notamment celles qui sont plus informatives et/ou qui accompagnent des réformes ou des orientations

¹⁶ Ce type de dispositifs existe depuis longtemps. Les missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale (Mafpen), dans les années 1980, proposaient déjà des actions de formation continue organisées à la demande d'équipes locales, avec des contenus et des modalités négociées entre formateurs et équipes demandeuses. La place de ces formations a fluctué au fil des années et a notamment diminué avec la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (Étienne, 2015).

ministérielles (IGÉSR, 2020) et dont la proportion plus ou moins importante dépend de décisions prises au niveau national. Par ailleurs, le développement de ce type d'actions de formation **modifie le pilotage de la formation continue au niveau académique** (voir *L'organisation de l'ingénierie de formation au niveau académique*, partie 5. p. 119). **Au niveau local**, le phénomène pose la question du **rôle d'impulsion du chef d'établissement** et de **la construction ou co-construction de la demande** au niveau d'un établissement.

Dans l'ensemble, **ces dispositifs de formation sont davantage développés pour le second degré**. En effet, toutes les pages dédiées des sites académiques que nous avons consultées mentionnent des FIL* pour le second degré mais une minorité seulement évoque des actions similaires organisées pour le premier degré. La plupart du temps, il est indiqué que la demande doit être instruite par un chef d'établissement. L'enquête du Cnesco confirme cela : **53 % des enseignants du second degré ayant suivi au moins une action de formation au cours des années 2018-2019 et 2019-2020 ont participé à une formation mise en place spécifiquement pour leur établissement** contre 38 % dans le premier degré (Cnesco, Paris, 2021). On constate une tendance à la hausse du développement des FIL* dans le primaire, peut-être en lien avec la montée en charge des « constellations » créées dans le cadre du déploiement des plans nationaux en mathématiques et en français (voir *Le plan mathématiques et le plan français*, partie 3, p. 79). Selon les académies, les procédures de demande varient et apparaissent plus ou moins complexes, avec une garantie plus ou moins grande d'obtenir une réponse favorable. Les suites données par les services académiques aux sollicitations de FIL* dépendent entre autres du vivier de formateurs disponibles.

En outre, des actions de formation continue à destination des personnels de l'Éducation nationale peuvent être organisées en dehors de l'Éducation nationale. Cette partie 2 se concentrant sur ce qui est prévu par l'institution en matière de formation professionnelle continue, nous renvoyons à la partie 5 pour plus de détails.

Ce qu'il faut retenir (2) – Les documents-cadres de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, du niveau national au niveau infra-académique

L'institution doit accompagner ses personnels dans leur carrière et leur permettre d'acquérir et de développer leurs compétences professionnelles. **La formation continue est un moyen de répondre à cette obligation et de favoriser, in fine, les apprentissages des élèves**. Depuis 2019, les documents cadres de la formation professionnelle continue des personnels de l'Éducation nationale ont évolué.

- Désormais, **un schéma directeur constitue le document d'orientation stratégique triennal** de la formation professionnelle continue des personnels relevant de l'Éducation nationale.
- Il est **décliné annuellement par le plan national de formation (PNF)**, majoritairement adressé aux cadres (personnels de direction et inspecteurs) et aux formateurs.
- Au niveau des académies, une offre de formation annuelle s'inscrivant elle aussi dans le schéma directeur et en cohérence avec le PNF est proposée : ce sont **les plans académiques de formation (Paf)**. Ces Paf s'adressent notamment aux personnels enseignants de chaque académie et doivent prendre en compte les spécificités locales.

- D'autres plans de formation peuvent se décliner au niveau **des départements, des circonscriptions**, voire des réseaux, bassins ou districts.
- Enfin, **des actions de formation de proximité** peuvent être organisées pour répondre à des besoins exprimés par des équipes locales (en général dans une école ou un établissement). Ces dernières peuvent ou non apparaître dans les plans de formation académiques ou infra-académiques et se développent fortement (plutôt dans le secondaire) depuis plusieurs années.

Le schéma directeur 2019-2022 porte d'ambitieuses promesses, qui constituent **une approche nouvelle de la formation continue** :

- Une offre de formation continue pensée à moyen terme (grâce à un document d'orientation stratégique pluriannuel) ;
- Qui concerne l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale ;
- Qui répond à la fois aux besoins de l'institution et à ceux des personnels (avec un recueil et une analyse des besoins locaux) ;
- Qui fait une place aux différents niveaux d'action (national, académique, local) et les articule de façon cohérente ;
- Qui repose sur un vivier riche de formateurs et des modalités variées de formation, combinant les apports de la recherche, l'expérience des cadres pédagogiques de l'Éducation nationale, les bénéfices de la formation entre pairs, ceux de la formation de proximité, de la formation en présentiel ou à distance selon les besoins ;
- Qui assure une continuité entre la formation initiale et la formation continue ;
- Qui donne lieu à une reconnaissance et une valorisation des actions de formation continue suivies (notamment grâce à des formations qualifiantes ou certifiantes).

Il est trop tôt pour dresser un bilan du schéma directeur et des changements qu'il est supposé avoir amorcés. Cependant, on peut identifier des points de vigilance :

- L'équilibre entre réponses aux besoins de l'institution et besoins locaux dans l'offre effective de formation continue (PNF*, Paf*, plans infra-académiques, FIL*) ;
- L'accessibilité et la lisibilité de l'ensemble de l'offre de formation continue sur le territoire, qui peuvent être affectées par la multiplicité des documents, leur dispersion, la non harmonisation des Paf* et des plans infra-académiques (en termes de forme et de support de diffusion), la diversité des dispositifs de formation de proximité ou encore la possibilité pour des actions de formation d'émerger en cours d'année scolaire (notamment pour les formations de proximité) ;
- La multiplicité des acteurs impliqués dans la conception de l'offre comme dans sa mise en œuvre, l'articulation des activités de chacun et les possibles concurrences entre eux.

Plus généralement, **la difficulté réside dans l'opérationnalisation des principes** affirmés ou réaffirmés par le schéma directeur. En effet, la volonté de prendre en compte les besoins des personnels, de mettre en œuvre une formation « au plus près des territoires » et de leurs spécificités, d'impliquer des collectifs, ou encore la volonté de mettre en place une évaluation sont présentes depuis longtemps dans les textes officiels¹⁷.

¹⁷ Le titre V. ci-dessous, sur les référentiels de compétences, le laisse transparaître. Voir aussi l'article de R. Etienne (Étienne, 2015, p. 34) qui les fait remonter aux années 1980.

V. Les référentiels de compétences

Nous présenterons d'abord, en prenant un certain recul historique, les référentiels concernant les personnels enseignants et d'éducation, car ce sont en général les mieux connus. Nous mentionnerons ensuite le référentiel métier des directeurs d'école qui date de la même loi que le référentiel actuellement en vigueur pour les personnels enseignants et d'éducation. Puis nous présenterons le référentiel des formateurs, élaboré peu de temps après. Enfin, nous nous éloignerons des personnels enseignants en parlant du référentiel en place pour les personnels de direction.

A. Les référentiels de compétences des personnels enseignants et d'éducation

1. L'émergence de référentiels de compétences pour les personnels enseignants et d'éducation

Les référentiels de compétences sont anciens et ils sont **historiquement liés à la formation** des personnels. S'agissant des personnels enseignants, on peut citer par exemple le « référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale » datant de **1994** (Annexe à la note de service n°94-271 du 16/11/1994, « Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », 1994).

Des référentiels complémentaires, propres aux personnels exerçant auprès d'un public spécifique, ont régulièrement été écrits. Ainsi en **2004**, à l'occasion de la mise en place du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) et du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), un « référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré » est publié au bulletin officiel comme annexe aux décrets et arrêtés. Ce référentiel vient compléter des textes qui précisent les épreuves des examens aboutissant sur une certification, l'organisation et les contenus des formations préparant aux examens (Annexe 1 du bulletin spécial n°4 du 26/02/2004 « Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap », Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, 2004).

En 2006, un « cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres » définit dix compétences qui doivent être suffisamment maîtrisées à l'issue de la formation initiale dispensée en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) : agir de façon éthique et responsable ; maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; organiser le travail de la classe ; prendre en compte la diversité des élèves ; évaluer les élèves ; maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École ; se former et innover. Le référentiel de 2006 est parfois considéré comme le premier référentiel de compétences pour les enseignants. S'il a surtout été utilisé pour la formation *initiale* des *enseignants*, notons que la circulaire n°2007-045 relative à la mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres contenait des éléments élargissant son champ à la

formation continue¹⁸ et à d'autres personnels¹⁹ (Circulaire n°2007-045 - Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres, 2007).

Le référentiel de 2006 est à son tour abrogé et remplacé en **2010** par un texte intitulé « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier » (Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, 2010).

Dès 1994, pour ne partir que de là, **certaines activités assimilables à du développement professionnel étaient déjà présentes**, bien que leur formulation ait évolué depuis : tenir à jour ses connaissances ; prendre du recul sur ses pratiques et les adapter dans le but de faire réussir les élèves ; travailler avec ses pairs, dans une logique collective... On y trouve aussi, déjà, l'idée que la formation initiale ne peut suffire. Toutefois, on notera que les efforts de développement professionnel (cette expression n'apparaît pas) après la formation initiale reposent principalement sur l'enseignant comme praticien isolé, même s'il s'inscrit dans un projet pédagogique collectif :

*« On gardera à l'esprit le fait que ces compétences, pour la majorité d'entre elles acquises par un enseignant débutant, **demandent à être consolidées et enrichies tout au long de la carrière.** Il est donc essentiel que la formation professionnelle initiale soit clairement fondée sur l'idée qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en question ses habitudes et ses manières de faire.*

*En conséquence, c'est **un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer, chez tous les futurs enseignants, à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation.***

[...] Pour cela, [le stagiaire] aura acquis, pendant sa formation, le souci d'organiser et de gérer la mémoire de sa pratique professionnelle dans une perspective à la fois d'amélioration permanente et de facilitation grâce à l'expérience accumulée. Il aura été placé en situation d'exprimer ses besoins en matière de compléments d'information mais aussi de formation. Il aura acquis une claire conscience de ce que le métier de professeur des écoles s'exerce dans le cadre (et donc avec le soutien) d'une équipe attachée à réaliser un projet pédagogique.

*C'est à cette condition que les professeurs des écoles pourront **progressivement se forger une identité professionnelle** qui leur permettra à la fois d'exercer un métier en constante évolution et d'assumer la diversité des élèves et des situations d'enseignement. »*

(Annexe à la note de service n°94-271 du 16/11/1994, « Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », 1994, nous soulignons))

¹⁸ Le texte précise que les IUFM* « sont désormais chargés de mettre en œuvre un nouveau cahier des charges comportant le référentiel des compétences requises des enseignants à quelque moment que ce soit de leur carrière. [...] Ces compétences sont abordées dès l'université, se construisent progressivement durant l'année de professionnalisation, se développent et se consolident pendant les deux premières années d'exercice puis tout au long de la vie professionnelle. Le référentiel de compétences constitue donc l'outil à partir duquel **la formation, qu'elle soit initiale ou continue**, se prévoit et s'organise » (Circulaire n°2007-045 - Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres, 2007, nous soulignons).

¹⁹ « L'État-employeur définit les compétences **des personnels d'enseignement, de documentation et d'éducation** » (Circulaire n°2007-045 - Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres, 2007, nous soulignons).

En 2010, les termes ne sont pas si différents : le professeur doit savoir « se former et innover », « [mettre] à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques », « [faire] appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier », « faire une analyse critique de son travail », « tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne ». Il « fait preuve de curiosité intellectuelle » et « s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie » (Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, 2010).

2. Le référentiel de 2013 : l'inscription de « l'engagement dans une démarche de développement professionnel » parmi les compétences communes aux différents personnels

Le référentiel de compétences en vigueur (année scolaire 2020-2021) est celui défini par l'arrêté de juillet 2013 publié dans le cadre de la « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » de la même année, intitulé « **Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation** ». Il s'adresse aux professeurs, aux professeurs documentalistes et aux conseillers principaux d'éducation, comme avant lui le référentiel de 2010²⁰.

Ses objectifs sont les suivants :

- « 1. Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;*
- 2. Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;*
- 3. Identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. »*

(Annexe à l'arrêté du 01/07/2013 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013, p. 201)

Le texte de 2013 met en valeur une culture professionnelle commune aux différents métiers de l'enseignement et de l'éducation. Il réaffirme aussi l'idée qu'un référentiel a vocation à **servir à la formation initiale** (notamment au moment de l'évaluation des stagiaires en vue de leur titularisation) **et à la formation continue**. Cette idée, plus ou moins présente dans les textes antérieurs mais toujours au second plan, avait été peu mise en œuvre. Nous allons le voir, ce n'est que depuis 2017 que le référentiel de 2013 est explicitement mobilisé pour la formation continue des personnels (lors des

²⁰ L'intitulé du référentiel de 2010 mentionne ces différents personnels, mais dans le corps du texte, c'est l'expression « le professeur » qui apparaît de façon récurrente et les items semblent surtout adaptés à un poste d'enseignant. Il en est de même en 2006 : les compétences listées sont celles du « professeur », même si d'autres personnels sont mentionnés dans la circulaire.

rendez-vous de carrière) et depuis 2019 qu'un document décline concrètement certaines compétences pour opérationnaliser son utilisation en fin de formation initiale.

Il définit :

- 14 compétences communes à tous les personnels concernés ;
- 5 compétences spécifiques aux professeurs ;
- 4 compétences spécifiques aux professeurs documentalistes ;
- 8 compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation.

Le référentiel (ré)affirme plusieurs grands principes qui semblent faire consensus aujourd'hui : l'idée d'un **continuum** de formation de la formation initiale à une formation continue tout au long de la carrière ; la nécessité d'une **dimension collective** du métier (savoir travailler en équipe, inscrire son action dans un cadre collectif, notamment une école ou un établissement, collaborer avec d'autres personnels pour œuvrer à la réussite des élèves) ; la nécessité d'avoir un **lien avec la recherche** et ses apports. La 14^e compétence commune aux différents personnels nous intéresse particulièrement :

« 14. *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*
- *Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.*
- *Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.*
- *Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.*
- *Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. »*

(Annexe à l'arrêté du 01/07/2013 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013)

S'il reprend un certain nombre d'éléments déjà présents dans le référentiel de 2010, **c'est bien le référentiel de 2013 qui inscrit noir sur blanc la notion de développement professionnel et la capacité à s'engager dans une telle démarche comme une compétence des personnels.**

Le référentiel est construit de manière à formuler des compétences communes à différents acteurs, tout en différenciant les situations. Par exemple, les compétences spécifiques aux professeurs sont déclinées en items différents pour l'école, le collège, le lycée général et technologique et le lycée professionnel. Par ailleurs, **les items ne sont pas hiérarchisés** : le référentiel ne fait pas apparaître de progression ou de distinction entre les compétences supposées être acquises en début de carrière et celles qui doivent l'être au cours de la carrière ; il ne distingue pas non plus de niveau de maîtrise pour chacune des compétences citées.

3. Les évolutions depuis 2019

La loi « pour une École de la confiance » (2019) a réformé la formation initiale des personnels de l'Éducation nationale (voir *Les changements dans la formation initiale des enseignants depuis 201*, partie 3, p. 68). Elle a entre autres donné lieu à un **référentiel de formation** qui entre en résonance avec le référentiel de compétence de 2013. La formation des personnels enseignants et d'éducation doit désormais s'adosser à la fois sur ce référentiel de formation et sur le référentiel de compétences

de 2013 (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019).

a. Qu'est-ce que le référentiel de formation nous apprend de plus sur les compétences des personnels ?

Il y est réaffirmé que **le professeur ou le personnel d'éducation « est un professionnel »**, qui à ce titre doit disposer de certaines compétences professionnelles qu'il met en œuvre dans le cadre d'une communauté éducative (un collectif). Jusqu'ici, rien de nouveau, mis à part peut-être une formulation plus explicite de ces métiers comme des « professions » (voir Maulini, 2021, première partie). Comme dans le référentiel de compétences de 2013, on y trouve l'idée d'une nécessaire articulation entre des savoirs théoriques et des savoirs pratiques ou opérationnels, entre des savoirs issus de la recherche et d'autres issus de l'expérience.

Là où le document de 2013 affirmait que les compétences professionnelles s'acquièrent tout au long de la carrière, le texte de 2019 précise que « le plein déploiement des compétences et capacités professionnelles ne peut s'envisager qu'après quelques années d'exercice et de développement professionnel », mais que « les bases de l'exercice du métier doivent être acquises au moment de la titularisation. » En 2019, la notion de « praticien réflexif » apparaît, alors qu'elle était absente du référentiel de 2013 – bien que l'idée d'une réflexion sur ses pratiques, seul et avec des collègues, y était déjà présente. C'est cette posture réflexive qui doit permettre aux praticiens de « s'engager dans un développement professionnel continu ». Elle doit être initiée dès la formation initiale. Autre expression qui apparaît en 2019, celle « d'organisations apprenantes », pour désigner les écoles et les établissements.

On observe dans le référentiel de formation le déploiement d'un vocabulaire appuyé sur des concepts très présents dans la recherche et dans les textes d'organisations internationales (telles que l'OCDE) depuis de nombreuses années. D'un point de vue opérationnel, cependant, il n'est pas évident de savoir à quoi renvoient ces termes ni s'ils sont connus des personnels eux-mêmes.

b. Qu'est-ce que le référentiel de formation précise pour l'organisation de la formation des personnels ?

Le référentiel de formation dégage trois caractéristiques de la formation en Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef) : c'est une formation d'adulte, c'est une formation universitaire professionnalisante et c'est une formation aux métiers de la pédagogie auprès d'élèves ou d'apprenants (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019, p. 7). Elle doit impliquer, de façon coordonnée, des professionnels relevant de l'université, de l'Espé* (devenue Inspé*²¹), du monde scolaire et de ses partenaires, afin de garantir l'articulation des savoirs à acquérir. Elle doit réunir des publics en faisant varier les critères de regroupement pour alterner entre unité et diversité des profils rassemblés. Elle doit également alterner les modalités individuelles et collectives.

²¹ Voir *Les changements dans la formation initiale des enseignants depuis 2019*, partie 3, p. 68

Le référentiel de formation de 2019 vise à **assurer la cohésion nationale de la formation des personnels** enseignants et d'éducation qui passent par les master Meef* : en encadrant la construction des maquettes de formation, l'État-employeur rappelle les acquis indispensables pour pouvoir enseigner. **Il est mis en application depuis la rentrée scolaire 2020.**

Bien que « la formation des professeurs du premier et du second degré, et celle des conseillers principaux d'éducation comportent de nombreux éléments communs », le référentiel de formation précise que « pour plus de lisibilité, [il] est présenté en distinguant chacune de ces trois professions. » Pour chaque, il décline :

- « *Les compétences travaillées ;*
- *La ventilation du temps global de formation ;*
- *Les objectifs de formation ;*
- *Les axes de la formation (en Espé* [devenues Inspé*] et sur les lieux de stage) ;*
- *Les compétences attendues en fin de formation initiale à l'entrée dans le métier exprimées en niveaux de maîtrise sur une échelle de 0 à 4 : celle-ci permet aux formateurs de prendre en compte la diversité des profils des formés et de disposer d'un outil objectivant et harmonisant les pratiques d'accompagnement et d'évaluation des fonctionnaires stagiaires et des étudiants bénéficiant de parcours adaptés. La formation dispensée doit permettre aux personnels formés d'atteindre au minimum le niveau 2 dans l'ensemble des attendus.*
 - *Niveau 0 : ne possède pas les rudiments des compétences visées: n'est pas capable de définir le cadre d'action qui est le sien ou d'adapter son comportement à ce cadre ; les savoir-être sont inadéquats ; les savoirs ou savoir-faire sont insuffisants pour exercer correctement le métier.*
 - *Niveau 1 : applique le cadre qui lui est fixé pour exercer les compétences visées mais n'est pas en mesure d'opérer, de manière intentionnelle et récurrente, des choix pertinents dans les situations professionnelles rencontrées. Il en appréhende les principaux éléments mais il a besoin de soutien ou de conseil pour construire son enseignement ou ajuster son comportement de manière autonome et responsable.*
 - *Niveau 2 : maîtrise suffisamment les bases des compétences visées pour agir de façon autonome, anticiper et faire les choix professionnels appropriés. La pertinence de son travail est repérée dans la plupart des situations qu'il rencontre, ainsi que sa déontologie et sa capacité à s'auto-évaluer pour améliorer sa pratique.*
 - *Niveau 3 : exerce les compétences visées de manière combinée avec efficacité sur la durée. Il opère les choix pertinents et les met en œuvre de manière efficace et adaptée à la situation professionnelle rencontrée, y compris une situation imprévisible.*
 - *Niveau 4 : démontre la capacité à mobiliser les compétences visées de manière inter-reliée pour appréhender et gérer un contexte professionnel complexe, à faire preuve d'ingéniosité pédagogique pour faire évoluer le cadre dans le respect des principes éthiques.*

La formation continue des fonctionnaires titulaires, notamment dans les premières années d'exercice, vise à améliorer le niveau de formation initiale ainsi évalué. »

(Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019, p. 9)

Cet extrait réaffirme une continuité entre formation initiale et formation continue (la seconde venant parfaire la première). **La déclinaison de niveaux d'acquisition est en tout cas une nouveauté** qui constitue un complément tout sauf anecdotique au référentiel de compétences de 2013 pour apprécier concrètement le degré de maîtrise des compétences en fin de formation initiale. Si en l'état, le référentiel de 2019 est un outil permettant aux formateurs de vérifier que le niveau requis pour chaque compétence est atteint en vue d'une titularisation, on pourrait imaginer qu'à terme, un référentiel décliné en niveaux soit valable de la préprofessionnalisation jusqu'à la fin des carrières, comme étalon de la formation continue et du développement professionnel.

c. Vers un nouveau référentiel de compétences pour les personnels enseignants et d'éducation ?

La refonte du référentiel de compétences de 2013 a été évoquée par Franck Ramus²² dès l'installation du Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen) (Activités 2019-2020 du Csen, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, s. d.) et a été un des objets de travail du groupe de travail 2 du Csen* (GT2) intitulé « formation et ressources pédagogiques » au cours de l'année 2019-2020. La proposition qui en a résulté est disponible sur le site du Csen* (hébergé par Réseau Canopé) (Site Csen, « GT2 - Formation et ressources », s. d., p. 2).

Lors du colloque organisé le 1^{er} décembre 2020 par le Csen* dans le cadre du Grenelle de l'éducation « Quels professeurs au XXI^e siècle ? » (voir *Le Grenelle de l'Éducation*, p. 63), Franck Ramus a proposé de rénover l'actuel référentiel de compétences (de 2013) pour se rapprocher du modèle du référentiel australien²³. Estimant que le référentiel de 2013 est « un peu oublié » et surtout « illisible, mal présenté et peu mémorisable », il souhaite « redonner toute sa place à un référentiel de compétences entièrement rénové avec plusieurs niveaux qui pourraient marquer une progression dans la carrière et être une incitation à la formation continue » (ToutEducat, 2020). Il a présenté la proposition de référentiel du GT2 du Csen* (datée de juillet 2019). Si elle était suivie, cette proposition ouvrirait la voie à une réécriture du référentiel de sorte qu'il couvre toute la vie professionnelle.

Notons que « la nécessité de décliner en référentiels métiers (par niveaux scolaires et par discipline) le référentiel de compétences des professeurs » est soulignée dans un récent rapport de l'IGÉSR portant sur l'ingénierie de formation (IGÉSR, 2020).

B. Un référentiel métier datant de 2014 pour les directeurs d'école

La loi de 2013 qui a amené au référentiel encore en vigueur pour les personnels enseignants et d'éducation a également été à l'origine d'un **référentiel métier** (en général moins connu) pour les **directeurs d'école, paru en 2014**. Ce référentiel (et ses annexes) se concentre sur les missions, compétences et connaissances propres à la mission particulière de directeurs d'école, renvoyant pour les autres au référentiel des personnels enseignants et d'éducation de 2013 qui concerne les directeurs d'école en leur qualité de professeur des écoles. En effet, il faut rappeler que le directeur

²² Membre du Csen, directeur de recherche au CNRS et professeur attaché à l'École normale supérieure

²³ Le référentiel australien est structuré en trois parties (compétences professionnelles, pratiques professionnelles et engagement professionnel). Chacune de ces parties est subdivisée en sous-parties. Le référentiel offre plusieurs niveaux de détails.

d'école est un professeur des écoles, sans statut hiérarchique par rapport aux autres enseignants de l'école.

Le référentiel métier des directeurs d'école est **une circulaire** qui précise les missions des directeurs d'école dans les trois domaines de responsabilité qui leur reviennent selon la réglementation : responsabilité (pilotage) pédagogique ; responsabilités relatives au fonctionnement de l'école ; relations avec les parents et les partenaires de l'école. Ces trois domaines structurent le texte. **Trois annexes**, une pour chacun des domaines précédemment cités, viennent compléter la circulaire. Présentées sous la forme de tableaux, elles associent les activités listées (première colonne) avec les « capacités/compétences » (deuxième colonne) et les « connaissances spécifiques » (troisième colonne) qu'elles impliquent. Les annexes « visent à expliciter [les] pratiques professionnelles [des directeurs d'école] afin de permettre aux autorités académiques de leur proposer un accompagnement qui prenne en compte la diversité des contextes. »

Il est précisé dans la circulaire que le référentiel sert « de base pour une redéfinition du cadre et des objectifs de la formation des directeurs d'école » (Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 relative au Référentiel métier des directeurs d'école, 2014). **Aucune référence à leur formation continue ou à leur développement professionnel** n'apparaît dans la circulaire et les annexes.

C. Un référentiel de compétences pour les formateurs d'enseignants depuis 2015

L'émergence d'un référentiel pour les formateurs est plus récente que pour les personnels enseignants et d'éducation et a connu moins de changements depuis sa création. Comme pour les personnels enseignants, la rédaction d'un référentiel est venue de la création ou de la rénovation de certifications.

Ainsi, **en 2015, un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (Caffa) a été créé pour le second degré**, tandis que **le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf), déjà existant pour le premier degré, a été actualisé**. La création d'un certificat pour le second degré, alors que le Cafipemf* existait de longue date dans le primaire, est un événement important. Un des objectifs affichés était de rapprocher les cultures professionnelles des formateurs des deux degrés. Deux annexes importantes ont été publiées au bulletin officiel de juillet 2015 portant création du Caffa* et modification du Cafipemf* : **un référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs** et une **grille d'évaluation commune** aux deux certificats pour aider le jury à apprécier les compétences des candidats lors de l'admission (Annexe 1 au BO n°30 du 23/07/2015 - Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015 ; Annexe 2 au BO n°30 du 23/07/2015 - CAFIPEMF-CAFA-Synthèse des compétences du candidat, 2015 ; Site Éduscol, *Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur*, 2021 ; Circulaire n° 2015-110 du 21-7-2015 relative au certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, 2015). Le référentiel a été construit sur la base de travaux menés dans le cadre de l'université d'été « Former les formateurs » pilotée par la Dgesc* en collaboration avec la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » et l'Institut français de l'éducation (Ifé). Quatre domaines de compétences professionnelles le structurent :

1. Penser, concevoir, élaborer
2. Mettre en œuvre, animer
3. Accompagner l'individu et le collectif

4. Observer, analyser, évaluer

Le détail des compétences confère aux formateurs une diversité de tâches, de l'amont à l'aval d'une action de formation continue. Ils sont ainsi placés comme des acteurs clés de l'ingénierie de formation (voir *L'organisation de l'ingénierie de formation au niveau académique*, partie 5, p. 119). En outre, le référentiel a été accompagné d'un ensemble de ressources mises à disposition via le site Éduscol (Annexe 1 au BO n°30 du 23/07/2015 - Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015). La grille commune d'évaluation est assez succincte et reprend les quatre domaines de compétence (cinq points pour chaque) pour construire une note finale sur vingt points.

Aucune référence à la formation continue ou au développement professionnel des formateurs n'apparaît dans ces textes, ce qui est conforme aux pratiques usuelles, mais pointe à l'évidence un nouveau chantier à ouvrir.

D. Un référentiel datant de 2000 pour les personnels de direction

Le référentiel de compétences professionnelles des personnels de direction²⁴ a été élaboré à l'occasion de l'accord relatif aux personnels de direction de novembre 2000 (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, 2000). Entre autres choses, ce protocole avait pour objectif de rénover l'offre de formation initiale et continue à leur attention, dans le but d'une plus grande professionnalisation. Là encore, l'élaboration d'un référentiel de compétences, annexe 1 du protocole, va de pair avec une réforme de la formation. Elle est également concomitante avec la mise en place d'une nouvelle évaluation des personnels de direction, laquelle, selon le texte, ne s'appuie pourtant pas sur le référentiel.

Le référentiel des personnels de direction est constitué de **trois documents distincts** : un premier définissant « les missions du chef d'établissement », un second précisant « les domaines d'activité (diriger un établissement) » et un dernier intitulé « les compétences requises du chef d'établissement ».

Le premier document, sur les missions, est succinct. Il rappelle le cadre réglementaire qui concerne les personnels de direction, le rôle de représentant de l'État du chef d'établissement, ses missions dans le cadre de la direction d'un établissement : impulser et conduire une politique pédagogique et éducative, présider le conseil d'administration, préparer et exécuter le budget, animer, gérer et développer les ressources humaines, représenter l'établissement, négocier avec les collectivités territoriales et inscrire l'établissement dans un réseau local.

Les domaines d'activité sont, eux, organisés en quatre catégories :

- Conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative ;
- Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines ;
- Assurer les liens avec l'environnement ;
- Administrer l'établissement.

²⁴ Les personnels de direction regroupent les chefs d'établissement et leurs adjoints.

Quant aux compétences, elles se déclinent en trois catégories :

- Savoir administrer un établissement ;
- Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement ;
- Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative.

Chaque document vient en quelque sorte décliner le précédent dans un niveau de détail plus fin.

Sans pour autant que leur structure soit identique, on y retrouve les mêmes catégories, d'abord formulées comme des missions, puis comme des activités, enfin comme des savoirs et savoir-faire. Comme pour les référentiels d'autres personnels, on peut souligner que certaines compétences sont assez vagues, ce qui peut amoindrir leur potentiel opérationnel comme document de référence (notamment pour de l'auto-positionnement).

Le fait de s'impliquer dans des actions de formation continue n'apparaît pas parmi les compétences professionnelles énumérées par le référentiel. En revanche, on trouve parmi les domaines d'activité « participer à des réseaux d'établissements : [...] s'impliquer dans les activités de formation continue des adultes ». L'expression ne dit pas clairement si ce sont eux qui s'y engagent ou leurs personnels. Le protocole évoque en tout cas une nouvelle offre de formation continue à destination des personnels de direction : **elle est explicitement reconnue comme nécessaire pour « prendre en compte les réalités professionnelles » et « permettre un développement et une mise à jour régulière des compétences et connaissances nécessaires »** à l'exercice du métier.

E. Des référentiels pour tous les autres personnels de l'Éducation nationale ?

Il n'existe pas de référentiel pour tous les personnels de l'Éducation nationale. On peut penser par exemple aux corps d'inspection (voir Encadré 6, ci-dessous). Bien sûr, pour tous, il existe des textes définissant les missions et les obligations de services, et l'on peut y lire en creux des compétences associées à chaque profession.

Par ailleurs, l'engagement dans des activités de formation continue ou plus largement dans une démarche de développement professionnel **n'apparaît pas dans tous les référentiels existants**, ni dans les textes encadrant les missions et tâches des personnels pour lesquels il n'existe pas de référentiel. Le texte définissant les missions des personnels d'inspection, par exemple, mentionne la formation continue d'autres personnels, à laquelle ils participent, mais ne fait pas de leur propre formation continue ou développement professionnel une composante de leur métier.

Qu'il s'agisse d'un référentiel ou d'une liste de missions, **l'utilisation opérationnelle** des textes comme outils de cadrage de la formation (initiale et continue) ou comme outils de référence pour apprécier le développement professionnel des personnels n'est pas évidente, tant leurs formes, leur niveau de détail et l'intention dans laquelle ils ont été élaborés peuvent varier.

Encadré 6 : Les différents personnels d'inspection et leurs missions

On distingue les **inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN)** et les **inspecteurs d'académie - inspections pédagogiques régionaux (IA-IPR)**. Aux différents échelons territoriaux de l'académie, ils contribuent à la mise en œuvre effective des orientations nationales.

Il existe trois types d'IEN*.

- **Les IEN* premier degré** sont en charge d'une circonscription et sont placés sous l'autorité du directeur académique des services de l'Éducation nationale (Dasen). Au nom de cette mission, ils exécutent les actes d'administration du premier degré et s'occupent notamment de la gestion des personnels enseignants. Ils peuvent aussi exercer leurs fonctions auprès du recteur d'académie.
- **Les IEN* de l'enseignement général et de l'enseignement technique (IEN EG-ET)** exercent dans le second degré, sous l'autorité du recteur d'académie. Ils couvrent le champ de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage.
- **Les IEN* de l'information et de l'orientation** exercent également dans le second degré, principalement sous l'autorité du Dasen*. Le cœur de leur mission porte sur les processus d'orientation et d'affectation des élèves du second degré. Contrairement aux autres inspecteurs, ils n'ont pas de charge d'inspection, ni d'évaluation des personnels de l'information et de l'orientation.

Les IA-IPR*, quant à eux, exercent dans le second degré sous l'autorité du recteur (Site MENJS, *Être inspecteur d'académie (IA) et être inspecteur pédagogique régional (IPR)*, 2020 ; Site MENJS, *Être inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)*, 2020).

Les IEN* et les IA-IPR* sont des cadres de l'Éducation nationale qui remplissent plusieurs missions définies à l'article R241-19 de la section 3 du Code de l'Éducation. Ils ont **une mission d'évaluation** (du travail individuel et collectif des personnels enseignants, de l'enseignement des disciplines et des résultats de la politique éducative), **une mission d'inspection** (des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées) **et de contrôle pédagogique, une mission d'animation de la formation initiale et continue** et d'aide à l'élaboration des projets d'établissement. Ils participent également au **recrutement et à la formation des personnels** de l'Éducation nationale et à l'organisation des examens (Article R241-20 modifié par le décret n°2019-1554 du 30 décembre 2019 - art. 1, 2019). Ils travaillent en collaboration avec les personnels de direction et l'encadrement administratif. Ils animent les réseaux des conseillers pédagogiques et des professeurs maîtres formateurs dans le premier degré, le réseau des formateurs académiques dans le second degré (Circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015 relative aux missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale, 2015).

Ce qu'il faut retenir (3) – Les référentiels de compétences professionnelles

Des référentiels de compétences **existent de longue date**. Leur utilité première est de préciser les compétences qui doivent être acquises à l'issue d'une formation initiale ou les compétences associées à l'obtention d'un certificat. **Ils se sont d'abord développés pour les personnels enseignants.**

Les référentiels de compétences vont de pair avec les notions de métier, de carrière, de compétences. En ce sens, ils sont un **outil potentiel de réaffirmation du caractère professionnel des métiers de l'éducation**. Les référentiels portent aussi les notions de **norme** et d'**évaluation**, ce qui suscite parfois crispation et crainte de perdre une liberté et une responsabilité pédagogiques hautement revendiquées par les personnels. En France, l'idée selon laquelle **les personnels de l'Éducation nationale sont des professionnels qui exercent un métier associé à des compétences identifiables** n'est pas évidente et met du temps à s'imposer. Elle semble aujourd'hui de plus en plus admise.

Actuellement, c'est le **référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013** qui fait référence pour les personnels enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation. Il dégage des compétences communes et des compétences spécifiques à ces différents personnels et a pour ambition de servir de guide pour la formation initiale et pour la formation continue. Il est le premier à mentionner explicitement « l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » comme une compétence des personnels. **Depuis 2019, un « référentiel de formation » complémentaire** a été mis en place : il s'agit d'un cahier des charges opérationnel pour l'élaboration des maquettes de formation *initiale* uniquement. Si le référentiel de 2013 semble mieux connu que ses prédécesseurs, il est **assez peu utilisé dans une perspective de formation continue et de développement professionnel** : on y fait référence mais il ne constitue pas un outil de positionnement (ou d'auto-positionnement) en tant que tel.

Les directeurs d'école ont un référentiel métier complémentaire depuis 2014. Côté **formateurs, le référentiel en vigueur est celui de 2015**, rédigé à l'occasion de la mise en place d'un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (Caffa) dans le second degré et de la rénovation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf) dans le premier degré. **Les personnels de direction, quant à eux, ont le même référentiel de compétences professionnelles depuis 2000.**

Il n'existe **pas de référentiel de compétences pour tous les personnels de l'Éducation nationale**. Surtout, lorsqu'ils existent, ils ne sont **pas forcément connus et utilisés** par les personnels comme des documents de référence. Les référentiels existants prennent par ailleurs des formes très différentes (listes, tableaux, avec ou (souvent) sans niveau de maîtrise déclinés), élaborés dans des objectifs parfois différents et qui peuvent se cumuler (support d'évaluation, outil de cadrage de l'offre de formation...).

Un référentiel de compétence **peut être un outil de professionnalisation à condition d'être connu, accepté, utilisable et utilisé**, par les acteurs de la formation (formateurs, inspecteurs...) mais aussi et surtout par les personnels eux-mêmes, **dans une démarche active** plutôt que dans le cadre d'un contrôle de conformité par un tiers. Un référentiel qui couvrirait toute la carrière, de la formation initiale à la formation continue, identifiant non seulement des compétences mais aussi des progressions dans l'acquisition de celles-ci (quel degré de maîtrise, à quel moment de la carrière et dans quelles situations) reste à construire et à faire partager aux personnels de l'Éducation nationale.

VI. Les changements de 2017

A. La réforme « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » et la réforme de l'évaluation

En leur qualité d'agents publics, près d'un million de personnels enseignants, d'éducation et d'orientation-psychologues, fonctionnaires de l'enseignement scolaire public ou leurs correspondants dans l'enseignement privé sous contrat ont été concernés par le protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations (pour le contexte général de cette réforme, voir *La réforme Parcours professionnels, carrières et rémunération*, partie 1, p. 25). Les conséquences du protocole PPCR* concernent d'abord **la rémunération de ces personnels, qui a été modifiée à partir de janvier 2017** (transfert primes-points et augmentation de l'indice majoré au-delà des points supplémentaires liés à ce transfert (Site MENJS, *Comprendre les nouvelles carrières des personnels enseignants, d'éducation et psychologues de l'Éducation nationale*, 2020).

Ces évolutions dans la rémunération proviennent de la **rénovation des parcours de carrières**. Pour les personnels enseignants et d'éducation, il s'est agi notamment de la création d'un troisième grade (la classe exceptionnelle), de la mise en place d'une cadence d'avancement unique tout au long de la carrière et de nouveaux mécanismes d'accélération pour reconnaître et valoriser le parcours et l'engagement professionnel²⁵ (voir la notice du décret n° 2017-786 du 5 mai 2017 modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'Éducation nationale, 2017).

Surtout, les réformes liées au PPCR* se sont accompagnées, dans l'Éducation nationale, d'une **réforme de l'évaluation professionnelle**. Cette réforme de l'évaluation comprend deux volets :

- La mise en œuvre des rendez-vous de carrière pour ces mêmes personnels (Arrêté du 5 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale, 2017) ;
- La mise en œuvre d'un accompagnement de ces personnels tout au long de leur parcours professionnel.

Cette réforme modifie le rôle des inspecteurs et de l'inspection individuelle au profit d'approches croisées et d'un suivi individualisé.

1. Les rendez-vous de carrière

Les rendez-vous de carrière marquent « la fin de la notation et des trois cadences d'avancement au profit de nouvelles modalités d'appréciation de la valeur professionnelle » (Site MENJS, *Rendez-vous de carrière*, 2021).

Les rendez-vous de carrière concernent les personnels enseignants (professeurs agrégés, professeurs certifiés dont professeurs documentalistes, certains adjoints d'enseignement, professeurs

²⁵ Le premier grade est celui de la classe ordinaire, le second grade est la hors classe et le troisième la classe exceptionnelle. Chaque grade comprend plusieurs échelons, qui forment la grille indiciaire. Le passage à la hors classe et à la classe exceptionnelle se font au mérite. Le PPCR* prévoit que pour une carrière complète, tous les agents évoluent sur au moins deux grades : c'est-à-dire qu'en principe, tout agent termine sa carrière à minima en hors classe. Les rendez-vous de carrière doivent permettre une accélération des carrières (voir la sous-partie dédiée aux rendez-vous de carrière).

d'éducation physique et sportive, professeurs des écoles, professeurs de lycée professionnel), **les personnels d'éducation** (conseillers principaux d'éducation, certains adjoints d'enseignement) **et les psychologues de l'Éducation nationale**. Les stagiaires ne sont pas concernés. Ces personnels, s'ils déroulent une carrière complète dans l'éducation nationale, ont vocation à bénéficier de **trois rendez-vous de carrière** (exceptés les adjoints d'enseignements qui n'en ont que deux). Selon le site du ministère, ces rendez-vous se déroulent « à des moments où il semble pertinent de faire le point sur le chemin parcouru professionnellement » :

- Le premier dans la deuxième année du 6^e échelon ; il peut entraîner un avancement accéléré du 6^e au 7^e échelon ;
- Le second lorsque l'agent a entre 18 et 30 mois d'ancienneté dans le 8^e échelon ; il peut entraîner un avancement accéléré du 8^e au 9^e échelon ;
- Le troisième lorsque l'agent est dans sa deuxième année du 9^e échelon ; il permet de déterminer le moment plus ou moins précoce de passage à la hors-classe.

En moyenne, cela correspond à un rendez-vous de carrière tous les sept ans.

L'agent est prévenu avant les vacances d'été qu'un rendez-vous de carrière est prévu pour lui lors de l'année scolaire à venir, puis il est mis au courant de la date au minimum quinze jours calendaires avant celle-ci. Il est prévenu individuellement et reçoit une notice présentant les enjeux et le contenu du rendez-vous de carrière. En effet, **l'agent est fortement invité à préparer son rendez-vous de carrière**. Il est d'abord invité à prendre connaissance du « Guide du rendez-vous de carrière des personnels d'enseignement, d'éducation et des psychologues de l'éducation nationale », disponible depuis le site du ministère (52 pages, dont 42 pages d'annexes). Ce guide conseille en outre de préparer/d'enrichir son CV sur I-Prof*, de prendre connaissance des annexes, et notamment du « document de référence de l'entretien » (annexe 4), que l'agent peut s'il le souhaite compléter et remettre à ses évaluateurs en amont ou lors de l'entretien²⁶. Ce **document de référence de l'entretien** est structuré en trois parties : I. le parcours professionnel, II. les compétences mises en œuvre dans le cadre de son parcours professionnel, et III. les souhaits d'évolution professionnelle ou de diversification des fonctions de l'agent. Le deuxième point comprend les compétences que l'agent met en œuvre dans son environnement de travail (la classe, le CDI*, le CIO*...), la « dimension collective » dans laquelle s'inscrit l'agent et « son engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Cette dernière expression correspond à la compétence 14 du référentiel de 2013 (voir le titre précédent sur *Les référentiels de compétences*, p. 43) qui figure d'ailleurs en annexe 6 du guide. Elle correspond aussi au dernier item des comptes rendus d'entretien (voir infra).

Selon le statut de l'agent, le rendez-vous de carrière comprend ou non une inspection, puis un ou deux entretiens. Il implique différents acteurs de l'Éducation nationale :

- Pour les professeurs des écoles :
 - une inspection,
 - et un entretien avec l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) ayant effectué l'inspection.

²⁶ La possibilité qu'une auto-évaluation soit produite par le professeur en amont du rendez-vous de carrière et puisse apparaître dans le compte rendu avait été envisagée mais n'a pas été retenue (c'est une pratique qui existe dans d'autres secteurs). C'est pourquoi la complétion du document de référence de l'entretien est facultative.

- Pour les enseignants du second degré (professeurs certifiés, professeurs agrégés, professeurs d'éducation physique et sportive, professeurs documentalistes) et les conseillers principaux d'éducation :
 - une inspection en classe/en situation professionnelle, à laquelle peut assister le chef d'établissement,
 - un entretien avec l'inspecteur ayant effectué l'inspection,
 - et un entretien avec le chef d'établissement.
- Pour les psychologues de l'éducation nationale (PsyEN) qui exercent dans le premier degré :
 - un entretien avec l'IEN* de circonscription en lien avec l'IEN-A (IEN* adjoint, coordonne les IEN* de circonscription).
- Pour les PsyEN* qui exercent dans un établissement du second degré ou dans un Centre d'orientation et d'information (CIO) :
 - un entretien avec l'IEN* chargé de l'information et de l'orientation,
 - et un entretien avec le directeur du CIO* (ou avec le directeur académique des services de l'éducation nationale (Dasen) pour les PsyEN* qui dirigent un CIO*).
- Pour les personnels, enseignants ou non, exerçant des fonctions particulières (ex : professeurs des écoles exerçant des fonctions de directeur d'école totalement déchargé, personnels détachés ou mis à disposition, personnels placés sous l'autorité du recteur...) :
 - un entretien avec leur supérieur hiérarchique direct ou l'autorité auprès de laquelle ils exercent.

Les tableaux détaillant ces modalités figurent dans l'annexe 1 du « Guide du rendez-vous de carrière des personnels d'enseignement, d'éducation et des psychologues de l'éducation nationale ».

Différents modèles sont prévus pour établir les comptes rendus du rendez-vous de carrière, selon la situation professionnelle de l'agent – enseignant, professeur documentaliste, conseillers principaux d'éducation, psychologue de l'Éducation nationale, autres situations – (annexe 3 du guide). Le compte rendu est envoyé à l'agent qui peut le compléter par ses observations dans les quinze jours qui suivent. Selon l'arrêté qui organise la mise en œuvre des rendez-vous de carrière, « l'appréciation finale de la valeur professionnelle qui figure au compte rendu est notifiée dans les deux semaines après la rentrée scolaire suivant celle au cours de laquelle le rendez-vous de carrière a eu lieu » (Arrêté du 5 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale, 2017).

Les modèles de comptes rendus prennent la forme d'une grille listant des items pour lesquels le ou les évaluateurs cochent « à consolider », « satisfaisant », « très satisfaisant » ou « excellent ». Dans presque tous les modèles, le dernier item est « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (compétence 14 du référentiel de 2013). Cet item doit être complété par l'inspecteur ou bien par l'inspecteur et le chef d'établissement selon les cas. En dessous de cette grille d'évaluation, une place est laissée à l'appréciation littérale du ou des évaluateurs²⁷. Enfin, **l'appréciation finale**, renseignée en général par l'autorité académique²⁸, reprend **l'échelle « à consolider », « satisfaisant », « très satisfaisant » ou « excellent »**.

²⁷ Il est précisé que « l'appréciation générale portée par chacun des évaluateurs fait l'objet d'un échange préalable entre eux ».

²⁸ Pour les agrégés, corps à gestion nationale, l'appréciation finale est renseignée au nom du ministre.

Le compte rendu puis l'appréciation finale sont notifiés à l'agent via l'application SIAE (système d'information d'aide à l'évaluation), via la messagerie professionnelle et via I-Prof* (voir *Les outils de pilotage de la formation continue*, partie 5, p. 124). SIAE* est un outil de gestion élaboré à l'occasion de la mise en place des rendez-vous de carrière et intégré en 2018 à l'espace I-Prof*, outil de gestion classique des personnels d'éducation, d'enseignement et psychologues. Il sert à la fois aux évaluateurs et aux évalués (terme employé dans le guide). C'est sur SIAE* que les évaluateurs saisissent leur compte rendu et échangent entre eux si nécessaire. C'est aussi cet outil qui gère les notifications aux évalués aux différentes étapes.

2. L'accompagnement

Selon un document de la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère, « l'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur métier est l'une des finalités du projet de la réforme de l'évaluation ». Il s'agit d'un accompagnement de proximité, individuel et collectif, à dimension formative et adossé aux rendez-vous de carrière ; en tout cas d'un « processus dynamique qui s'inscrit dans un temps long, seul à même de permettre l'évolution des pratiques » (DGRH-E, s. d.).

L'accompagnement collectif peut concerner l'équipe pédagogique d'une école, une équipe disciplinaire ou pluridisciplinaire dans le second degré, une équipe pluri-professionnelle d'un bassin de formation ou encore une équipe inter-degrés. Cet accompagnement peut être sollicité par l'équipe en question ou être mis en place sur proposition du chef d'établissement, du conseil pédagogique ou d'un inspecteur. Dans le premier degré, c'est **l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)** qui assure l'accompagnement. Dans le second degré, **le chef d'établissement, l'inspecteur d'académie inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) et/ou l'inspecteur de l'Éducation nationale - enseignement technique, enseignement général (IEN-ET, EG)** se coordonnent pour assurer l'accompagnement.

Il peut avoir pour objet : la conception et la mise en œuvre de projets, l'évolution des pratiques, l'explicitation d'orientations nationales/académiques, la mise en œuvre des programmes, l'évaluation des élèves... ou toute autre demande exprimée par le collectif. L'objectif est d'aider les collectifs à :

- Analyser les pratiques, les améliorer si nécessaire ; faire évoluer les pratiques pédagogiques ;
- Faire le bilan des besoins de formation et envisager des actions de formation de proximité.

L'accompagnement individuel peut répondre, à tout moment de la carrière, à des besoins exprimés par les personnels eux-mêmes ou bien repérés par un personnel d'inspection ou de direction lors d'une visite, d'un entretien ou d'une inspection. « Les visites dans la classe et l'entretien qui les accompagne constituent le vecteur central de l'accompagnement professionnel des enseignants » (DGRH-E, s. d., p. 2). Les objectifs principaux sont les suivants :

- Valoriser les compétences, en les consolidant et en les développant. Cela peut s'appuyer sur le référentiel de compétences, en particulier en début de carrière, et faire appel à de la formation.
- Identifier les besoins de formation pour soutenir les personnels et remédier aux difficultés rencontrées/constatées.
- Repérer les expertises spécifiques et favoriser la mobilité professionnelle, en encourageant ceux qui souhaitent élargir le champ de leurs responsabilités et en les accompagnant vers d'autres fonctions.

Toujours d'après le même document, les **services académiques de gestion des ressources humaines** peuvent également être acteurs de l'accompagnement. Ils peuvent coordonner des dispositifs d'aide ou de formation ou encore apporter soutien et conseil aux personnels. Il peut également être fait appel aux Inspé pour répondre à un besoin de formation. Finalement, l'accompagnement « est impulsé et coordonné par les personnels d'encadrement qui agissent dans leur domaine respectif mais aussi en complémentarité » avec d'autres acteurs. L'articulation des missions de ces différents acteurs reste parfois à clarifier, d'après un rapport de l'IGEN* et de l'IGAENR*, notamment car parallèlement à ces nouveaux dispositifs a aussi été déployé un nouveau dispositif de RH* de proximité impliquant tous les acteurs RH* académiques (IGEN & IGAENR, 2019).

B. La mise en place d'un dispositif de RH de proximité

De façon concomitante à la mise en place du nouveau schéma directeur (voir p. 29) et à la réflexion interministérielle engagée avec le programme Action Publique 2022, dont l'un des axes est la rénovation du cadre des ressources humaines (voir *Le programme Action Publique 2022*, partie 1, p. 26 pour des éléments de contexte supplémentaires), le ministère de l'Éducation nationale a engagé des chantiers structurels touchant à la gestion des ressources humaines (GRH) au sein du système éducatif. Le déploiement de services RH* de proximité sous la responsabilité des académies en fait partie.

1. Un dispositif expérimental dans un premier temps

Par un courrier daté du 23 février 2018, le ministre a demandé aux recteurs de proposer des **dispositifs expérimentaux de GRH* au plus proche du terrain**. Il leur demandait pour cela d'identifier, au sein de leur académie respective, les moyens humains déjà mobilisables et les dispositifs existants sur lesquels il serait possible de capitaliser, le maillage territorial le plus adapté et les lieux possibles d'implantation de ces nouveaux services, les modalités d'organisation les plus appropriées, l'accompagnement et la formation des agents qui prendraient en charge ces activités, ainsi que les modalités de communication auprès des personnels pour les informer de la mise en place des dispositifs (IGEN & IGAENR, 2019). Dans son courrier, le ministre annonce une réunion avec le DGRH* du ministère en mars pour une mise en place des dispositifs expérimentaux en avril et une généralisation à la rentrée suivante.

Un double objectif animait cette demande :

- **Offrir un accompagnement individualisé** des agents en termes de parcours de carrière, de formation et d'évolution professionnelle ;
- **Offrir un appui RH* de premier niveau aux responsables hiérarchiques locaux** (chefs de service, chefs d'établissement dans le second degré, IEN* dans le premier degré) dans la gestion managériale qui leur revient.

Les RH* de proximité doivent avoir un rôle de « filtrage » ou de « porte d'entrée », en collaboration avec la ligne managériale hiérarchique directe incarnée par les chefs d'établissement et les inspecteurs notamment, avant le recours éventuel aux RH* du rectorat. Il n'est pas fait mention de moyens supplémentaires dans le courrier du ministre.

Les inspections générales ont publié en février 2019 un rapport structuré en trois parties : un état des lieux des dispositifs de RH* avant les expérimentations, une synthèse d'échanges menés avec d'autres ministères pour prendre connaissance de leurs pratiques (actuelles et envisagées pour l'avenir) et

enfin un état des éléments prometteurs et des défis qui ressortent des expérimentations mises en place par les académies (IGEN & IGAENR, 2019).

Elles soulignent dans un premier temps que les dispositifs historiques se situent majoritairement à l'échelon académique et reposent sur un effectif restreint de personnels et des moyens limités. Elles relèvent également un défi de taille posé par la mise en place de services RH* de proximité : la coordination des acteurs historiques de RH* et des nouveaux acteurs des dispositifs de proximité, sachant que les académies ont le plus souvent redéployé autrement des moyens humains dont elles disposaient déjà (même si ce redéploiement a pu être accompagné du recrutement de nouveaux personnels). D'après les inspections générales, cette coordination doit aussi être pensée avec les responsables hiérarchiques – supposés bénéficier d'un meilleur appui RH* –, avec les formateurs, ainsi qu'avec les conseillers mobilité carrière²⁹.

Le rapport montre que dans la phase d'expérimentation et selon leurs spécificités locales, les académies n'ont pas opté pour les mêmes organisations : les services RH* de proximité ont été tantôt centralisés avec des relais en territoire, tantôt implantés au niveau départemental voire infra-départemental (au niveau des bassins, des districts, des réseaux). De même, l'installation de ces services s'est faite au niveau du rectorat, des directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), dans des Greta^{30*}, des universités ou encore des centres d'information et d'orientation (CIO), souvent dans un effort de sortir de la chaîne hiérarchique en s'éloignant géographiquement du rectorat. Parmi les innovations, le rapport fait état d'équipes mobiles, qui se déplacent en établissement et/ou organisent des permanences.

Finalement, au regard des expérimentations menées, les inspections générales soulignent plusieurs points de vigilance ou freins potentiels à la généralisation des services RH* de proximité :

- **Des moyens budgétaires et humains** qui restent à sanctuariser (les académies conviennent, d'après les inspections générales, que plus le niveau de déploiement est infra-départemental, plus il est coûteux) ;
- **Un manque d'outils techniques fiables** ;
- **Un risque de déception des personnels** : si l'on propose un service présenté comme pouvant entre autres choses aider à la mobilité des personnels, mais que ce service n'est pas en mesure d'apporter des réponses en la matière, en découle une certaine insatisfaction (augmentée par le fait que les rendez-vous de carrière peuvent faire naître des désirs d'évolution) ;
- **Une nécessité de clarifier l'articulation des rôles et missions** des différents acteurs (supérieurs hiérarchiques, formateurs, services RH académiques et de proximité, etc.).

2. Une généralisation à toutes les académies à la rentrée 2019

²⁹ Les conseillers mobilité carrière (CMC) sont des agents interministériels, présents en général au niveau académique, que les personnels peuvent être amenés à rencontrer. Le réseau des CMC* est animé par la Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP). Leur rôle est d'accompagner les personnels mais aussi les services RH* des différents ministères, en apportant leur connaissance sur l'emploi public au sens large (Portail de la Fonction publique, *Le conseil en mobilité-carrière dans les services de l'État*, s. d.).

³⁰ Les Greta* sont des groupements d'établissements publics locaux d'enseignement de l'Éducation nationale, dédiés à la formation pour adultes (offre de formation continue de l'Éducation nationale, dont peuvent bénéficier les salariés, qu'ils relèvent d'employeurs publics ou privés, les demandeurs d'emploi, ou toute personne qui souhaite se former à titre individuel).

« Après une première année d'expérimentation qui a concerné la moitié des académies en 2018-2019, le dispositif est généralisé à la totalité des académies à la rentrée de l'année scolaire 2019-2020 et progressivement densifié au cours des années scolaires 2019-2020, et 2020-2021. »

(Circulaire n° 2019-105 du 17-7-2019 relative à la gestion des ressources humaines de proximité - Mise en place du service dans les académies, 2019).

Un **comité national de pilotage du service RH* de proximité** a été installé le 24 février 2020. D'après le site du ministère, les services RH* de proximité proposent :

- **Une aide au développement personnel et professionnel** : sous la forme d'un accompagnement individuel, ils informent et conseillent sur les parcours, détectent les talents « en termes de profil et de potentiel », proposent des bilans professionnels de compétences et aident à la préparation d'une mobilité.
- **Écoute, conseil et prévention** : les services RH* de proximité peuvent aussi avoir un rôle de soutien des personnels en difficulté (au niveau d'un établissement, d'une circonscription, d'un service), en complémentarité avec les responsables hiérarchiques des personnels.
- **Une animation des réseaux professionnels** dans les bassins d'emploi locaux en lien avec les services de l'État et les collectivités, de façon à identifier les perspectives de mobilités pour les agents de l'État et les potentielles ressources contractuelles. Il s'agit donc d'aller au-delà d'une aide aux personnels en difficulté et de repérer des possibilités d'évolution professionnelle, au sein de l'Éducation nationale mais aussi vers d'autres services de l'État ou vers des collectivités territoriales, par exemple.

Les conseillers RH* de proximité bénéficient d'une formation certifiante à l'Institut des hautes études de l'école et de la formation (IH2EF, voir *L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation pour la formation des cadres*, partie 5, p. 101) (Site MENJS, *Le service académique des ressources humaines de proximité*, 2021). D'une durée totale de sept mois, cette formation se structure en trois temps : un séminaire d'une semaine en présentiel à l'IH2EF*, un stage immersif en académie et un nouveau séminaire d'une semaine à l'IH2EF* permettant un retour d'expérience, des échanges entre pairs et la mutualisation de bonnes pratiques entre les académies (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports & Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019). D'après un document de la DGRH* du ministère daté de l'automne 2020, la formation des conseillers RH* de proximité a été mise en place dès juillet 2019 pour une première cohorte (35 personnes) puis entre octobre 2019 et avril 2020 pour une seconde cohorte (71 personnes) et entre février 2020 et juillet 2020 pour une troisième cohorte (54 personnes). À la rentrée 2020 a été prévue la formation de deux nouvelles cohortes d'environ 70 personnes chacune (ce qui ferait un total de près de 300 conseillers RH* de proximité formés). Le même document note l'évolution du nombre de conseillers RH* de proximité, passé de 234 en novembre 2019 à 311 en juillet 2020 ³¹ (une partie de ces conseillers a donc été en poste sans être (encore) formés). On compterait **en moyenne plus de trois conseillers RH de proximité par département**, avec des organisations variables d'une académie à une autre (Direction générale des ressources humaines – département de la formation, des parcours professionnels et des affaires internationales - DGRH F1 - du MENJ, 2020).

³¹ La DGRH nous a communiqué le nombre de 325 conseillers RH de proximité en décembre 2020.

Cette généralisation est accompagnée de la généralisation d'une **plateforme numérique dédiée : ProxiRH**. Cette plateforme avait été développée par l'académie de Lyon dans la phase expérimentale. Conçue pour faciliter et fluidifier les échanges entre les conseillers RH* de proximité et les personnels (tout en respectant les règles de confidentialité), elle permet notamment aux agents notamment de s'informer, de solliciter des rendez-vous individuels, de suivre une demande en cours. Pour les services RH* de proximité, ProxiRH* permet de recevoir et de suivre les demandes, gérer les rendez-vous. Elle devrait avoir été déployée dans toutes les académies en 2020.

Qu'il s'agisse du déploiement de ProxiRH* ou de la généralisation des services académiques de RH* de proximité, **il est difficile d'avoir, au début de l'année 2021, suffisamment de recul pour dresser un bilan**. Le document de la DGRH* permet tout du moins de donner quelques indications :

- **Sur le profil des conseillers RH* de proximité** : dans la droite ligne de ce qu'avait observé les inspections générales lors de la phase d'expérimentation, la majorité (63 %) des conseillers sont des administratifs, 16 % des enseignants et personnels d'éducation, environ 10 % des contractuels (y compris psychologues du travail/EN³²) et environ 10 % des personnes d'encadrement (personnels de direction, inspecteurs).
- **Sur leur niveau d'implantation** : près de la moitié (48 %) sont implantés dans les établissements scolaires ou les circonscriptions, près d'un tiers (32 %) dans les directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), 18 % dans les rectorats et 2 % ailleurs (dans des Greta*, des centres d'information et d'orientation (CIO), des universités...).
- **Sur les sollicitations** : le nombre de sollicitations des conseillers RH* de proximité est passé de 3 000 à 24 000 entre novembre 2019 et juillet 2020³³ (pour 1 104 400 personnels en activité qui peuvent les solliciter). Les demandeurs sont majoritairement des femmes, deux tiers ont plus de 40 ans et plus d'un quart plus de 50 ans. 80 % des demandes émanent de personnels enseignants (38 % d'enseignant du premier degré et 42 % d'enseignants du second degré et de personnels d'éducation) et 4 % de personnels d'encadrement. 39 % de ces demandes concernent l'accompagnement d'un projet professionnel. Les autres types de demandes recensés dans le document représentent chacun environ 15 % du total : difficultés professionnelles (17 %), raisons de santé et qualité de vie au travail (16 %), aide à la constitution de dossiers de candidature, de mobilité etc. (15 %), projets de formation à l'initiative de l'agent (14 %).
- **Sur les réponses aux sollicitations** : deux tiers des réponses consistent en une information collective et individuelle, 27 % en une orientation vers un interlocuteur de l'Éducation nationale, 6 % vers un interlocuteur externe.

Le document recense également les actions de communication engagées pour faire connaître le dispositif de RH* de proximité (circulaires ou courriers signés des recteurs, page dédiée sur les sites internet des académies, adresse électronique générique dans chaque académie et coordonnées des conseillers locaux, cartographie nationale et interactive sur le site du ministère...) et indique qu'une

³² Il s'agit de l'expression figurant dans le document.

³³ La DGRH nous a communiqué le nombre de 45 000 sollicitations en janvier 2021.

« démarche qualité vis-à-vis des usagers » a été déployée auprès d'un panel de 3 000 personnes, réparties dans les départements et comprenant à la fois des enseignants des premier et second degrés, des personnels d'éducation, des personnels d'encadrement, des personnels BIATSS* (Direction générale des ressources humaines – département de la formation, des parcours professionnels et des affaires internationales - DGRH F1 - du MENJ, 2020). L'enquête a été clôturée à la mi-janvier 2021 et les données sont en cours d'exploitation à la date de la publication de ce rapport.

VII. Les évolutions en cours et à venir

A. Une évolution des rendez-vous de carrière

En octobre 2020, lors d'une réunion avec les organisations syndicales, le ministre de l'Éducation nationale a présenté un bilan des rendez-vous de carrière au bout de trois ans de déploiement et a évoqué de possibles évolutions à venir (AEF Info, « RDV de carrière et GRH de proximité », 2020).

Le ministre a souligné deux points forts : l'équité de traitement qui en a découlé (en termes de rythme d'avancement de carrière) et la possibilité offerte d'un échange approfondi entre les acteurs concernés. Il a également relevé **des points faibles**, parmi lesquels les faibles suites données aux résultats des rendez-vous de carrière (à court terme mais aussi pour les rendez-vous suivants), la faible importance perçue de ces rendez-vous par certains acteurs, la prise en compte insuffisante des perspectives d'évolution professionnelle et l'absence de prise en compte de la dernière partie de la carrière.

Plusieurs pistes d'évolution ont été lancées par le ministère : **le premier rendez-vous de carrière pourrait avoir lieu après quatre ans de carrière (et non sept)**, ce qui pourrait amener à **décaler également le second rendez-vous**, ou bien à **prévoir un quatrième rendez-vous** de carrière (inexistant pour l'instant). Ce quatrième rendez-vous pourrait prendre une forme différente des précédents (AEF Info, « RDV de carrière et GRH de proximité », 2020).

D'après l'enquête exploratoire menée par le Cnesco en 2020, parmi les enseignants qui ont eu un rendez-vous de carrière, environ la moitié d'entre eux n'ont pas abordé leurs besoins en formation au cours du rendez-vous (Cnesco, Paris, 2021).

B. Le Grenelle de l'Éducation

La question de la formation des enseignants traverse les grandes concertations organisées en 2020 (et poursuivies en 2021) par le ministère à l'occasion du Grenelle de l'Éducation. On la retrouve parmi les thématiques des groupes de travail constituées dans le cadre du dialogue social, aux côtés de la revalorisation (financière mais aussi en termes des missions et conditions d'exercice) des métiers ou encore des parcours professionnels. L'un des dix ateliers de l'incubateur du Grenelle de l'Éducation est également consacré à la formation. Une de ses propositions consiste à « rendre la formation continue des personnels du système éducatif obligatoire³⁴ et [à] l'inscrire dans un continuum de

³⁴ Actuellement, elle ne l'est pas pour tous les personnels. S'agissant des personnels enseignants, des précisions sont données dans la partie 3 du rapport, p. 78.

développement professionnel » (Site MENJS, *Grenelle de l'Éducation [synthèse d'atelier]*, 2021). La formation (initiale et continue) des enseignants a aussi fait l'objet de plusieurs présentations lors du colloque « Quels professeurs au XXI^e siècle ? » organisé par le Csen* en décembre et un chapitre du rapport publié suite à ce colloque lui est entièrement consacré. La concertation en ligne ouverte entre novembre 2020 et janvier 2021, toujours dans le cadre du Grenelle, comprend également une rubrique dédiée à la question de la formation. Enfin, la sixième des 40 recommandations publiées en novembre 2020 à la suite des États généraux du numérique invite quant à elle à « renforcer la formation initiale et continue » des personnels pour enseigner le numérique (Rapport de synthèse rédigé à la suite du colloque scientifique « Quels professeurs au XXI^e siècle », Algan *et al.*, 2021 ; Site MENJS, *Grenelle de l'Éducation*, 2021 ; Site MENJS, *Grenelle de l'Éducation [synthèse d'atelier]*, 2021 ; Site MENJS, *Les états généraux du numérique pour l'éducation*, 2020 ; Site MENJS, *L'incubateur du Grenelle de l'Éducation - comptes rendus des ateliers*, 2021).

La dimension RH* est très présente dans ces concertations. Elle répond à une demande croissante d'accompagnement, de soutien et de considération. Articulée à la question de la formation des personnels, celle des ressources humaines définit implicitement les contours des métiers de l'éducation et leurs conditions d'exercice.

Ce qu'il faut retenir (4) – Réforme PPCR, dispositif de GRH de proximité et évolutions à venir pour les personnels de l'Éducation nationale

À partir de **2017**, la mise en application du protocole **Parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR)** a amené :

- **Une revalorisation des rémunérations** des personnels enseignants, des personnels d'éducation et d'orientation-psychologues, des fonctionnaires de l'enseignement scolaire public et de leurs correspondants dans l'enseignement privé sous contrat ;
- **Une rénovation des parcours de carrière**, avec notamment la création d'un troisième grade et une cadence unique d'avancement, comme autre outil de revalorisation des personnels.

Le PPCR s'est accompagné, pour les personnels relevant de l'Éducation nationale, d'une **réforme de l'évaluation et de l'accompagnement**, comprenant deux volets :

- **La mise en place des rendez-vous de carrière**, en lieu et place des traditionnelles inspections : à raison d'un tous les sept ans en moyenne, ces rendez-vous de carrière peuvent notamment permettre d'accélérer le passage entre deux échelons. L'auto-évaluation en amont est conseillée mais facultative et l'appréciation finale, validée par l'autorité académique, a quatre modalités possibles : « à consolider », « satisfaisant », « très satisfaisant » ou « excellent ».
- **Une offre d'accompagnement individuel et collectif**, à destination plus spécifiquement des personnels enseignants, pour les accompagner dans leur métier au sens large, à leur demande ou à l'initiative d'un responsable hiérarchique.

Après une année d'expérimentation en 2018-2019, **les services RH de proximité ont été généralisés dans toutes les académies en 2019-2020**. Ces services, relevant des académies, ont vocation à participer à **l'accompagnement** individuel et collectif des personnels et à offrir **un appui RH aux responsables hiérarchiques locaux**. Même s'il est trop tôt pour dresser un bilan, la question de l'articulation de ces services avec les services déjà existants et les autres acteurs de l'accompagnement se pose.

Des changements sont probablement à venir :

- Le ministère a évoqué à l'automne 2020 **la possibilité de revoir le rythme des rendez-vous de carrière** (notamment d'avancer le premier) voire d'en ajouter un quatrième.
- Parallèlement, les concertations engagées dans le cadre du **Grenelle de l'Éducation** pourraient se traduire prochainement par d'autres changements, touchant notamment à la formation des personnels, à leurs parcours professionnels et à leur revalorisation.

PARTIE 3 : LE CADRE FORMEL DE LA FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS ENSEIGNANTS

Nous nous concentrons dans cette partie sur **les personnels enseignants relevant de l'Éducation nationale**. Pour présenter la formation continue des enseignants français, nous devons d'abord revenir **sur les grandes évolutions de leur formation initiale et sur le continuum de formation : ce sera l'objet du titre I**. En effet, si la formation est dite *continue*, c'est parce qu'elle vient en principe prolonger une formation *initiale* : l'organisation de la formation initiale influence nécessairement l'organisation de la formation continue, notamment en termes d'opérateurs impliqués. D'autres liens entre les deux justifient de présenter la formation initiale : cette dernière peut préparer la formation continue, en installant par exemple un certain rapport à la formation tout au long de la carrière ou à la recherche (Maulini, 2021), ou au contraire faire défaut et rendre indispensable une formation en cours d'exercice. **Le second titre présentera le cadre réglementaire** de la formation continue des personnels enseignants (leurs obligations ou l'absence d'obligation). **Le titre III se concentre sur les liens entre leur formation continue et leur carrière**. Enfin, le **titre IV** donne quelques éléments sur **la formation continue des enseignants qui relèvent de l'Enseignement catholique**.

I. Les évolutions de la formation initiale des personnels enseignants

En France, **les réformes de la formation des enseignants se sont enchaînées à un rythme élevé au cours du dernier siècle** (Institut national de recherche pédagogique, s. d. ; Prost, 1999, 2014). Elles sont indissociables des transformations du système éducatif (on peut penser notamment au passage d'un système par ordres à un système par degrés et à la mise en place du collège unique dans les années 1960-1970) et des transformations plus globales de la société (avec une évolution des attendus à l'issue de la scolarisation obligatoire, donc des contenus que les enseignants doivent enseigner à leurs élèves).

A. Les grandes évolutions des dernières décennies

Dans les années 1980, un projet de réforme de la formation des professeurs du premier degré avorte (projet d'Alain Savary en 1984), puis leur recrutement s'élève au niveau du Deug* en 1986, tandis que la formation des enseignants du second degré est modifiée dans son contenu et dans sa forme, avec pour corollaire une évolution du rôle des centres pédagogiques régionaux (CPR). À cette période, la formation pour l'enseignement professionnel s'adapte à la mise en place des baccalauréats professionnels, des CAP* et BEP* (1985), s'éloignant progressivement du modèle pédagogique qui faisait sa spécificité jusque-là (pédagogie active, basée sur le mimétisme et le mentorat). Parallèlement, l'hétérogénéité croissante des profils des candidats à des postes d'enseignement joue aussi sur l'évolution des modalités de formation (Prost, 2014).

La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), inscrite dans la loi en 1989, marque la volonté de réunir la formation des enseignants des premier et second degrés dans un même lieu et avec une même assise universitaire (source, en principe, d'une légitimité équivalente). **En 2005,** le statut des IUFM* change dans le cadre d'un **processus d'intégration aux universités**. Quelques années plus tard, **en 2009,** l'obtention d'un master 2 (bac +5) est nécessaire pour pouvoir présenter le concours : c'est la « **masterisation** ». La suppression entre 2010 et 2013 de l'année de stage suscite de vives critiques et l'alternance théorie-pratique est rétablie **en 2013** avec la mise en place des **Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé)** (Perez-Roux, 2014 ; Prost, 2014).

Les Espé* organisent la formation initiale et participent à la formation continue des enseignants (des deux degrés) et des personnels d'éducation (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013). Ils ont aussi pour mission de développer une culture professionnelle commune entre ces différents personnels³⁵. La loi de 2013 s'accompagne de la publication d'un **nouveau référentiel de compétences** pour les personnels enseignants et d'éducation (voir *Les référentiels de compétences*, partie 2, p. 43) dans lequel est réaffirmée l'idée d'un processus d'acquisition continu des compétences associées aux métiers de l'éducation.

B. Les changements dans la formation initiale des enseignants depuis 2019

D'importantes réformes de la formation initiale des enseignants ont été amorcées ces dernières années avec la loi pour une École de la confiance³⁶. Premier élément marquant, **en 2019, les Espé* sont devenus des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé)** (voir Encadré 7, ci-dessous)³⁷ **dans un souci d'harmonisation de la formation au niveau national**. Un référentiel de formation intitulé « Former aux métiers du professorat et de l'éducation au XXI^e siècle », articulé au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, a ainsi été élaboré par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Il a été utilisé pour redéfinir les maquettes des masters Meef³⁸ dès la rentrée 2020 (voir *Les référentiels de compétences*, partie 2, p. 43). À cette occasion, la ventilation du temps global de formation en master Meef* a été encadrée nationalement, avec un accent mis sur les disciplines fondamentales pour les étudiants se destinant à l'enseignement (Site MENJS, *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier*, 2020 ; Site Devenir enseignant, *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle*, 2019).

³⁵ Les différences entre les enseignants du premier et ceux du second degré, en termes de formation mais aussi de professionnalité, sont largement documentées. Des ouvrages récents montrent que malgré les réformes successives, la distinction premier/second degré reste puissante (voir par exemple Farges, 2017).

³⁶ Nous nous concentrons dans cette sous-partie sur les réformes de la formation des enseignants. D'autres réformes, concernant aussi d'autres personnels de l'Éducation nationale, ont été amorcées et mises en œuvre depuis 2017 (réforme PPCR*, services RH* de proximité, schéma directeur...). Elles sont présentées dans la partie 2 de ce rapport (p. 55).

³⁷ Notons que les changements impliqués par le remplacement des Espé* par les Inspé* concernent aussi des personnels non enseignants puisqu'ils s'appliquent à toutes les formations proposées en Inspé*.

³⁸ Le master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (Meef) se décline en quatre mentions et peut préparer à l'enseignement dans le premier degré (Mention 1) ou dans le second degré (hors agrégation, Mention 2), à l'encadrement éducatif pour devenir conseiller principal d'éducation (Mention 3), ou encore aux métiers de la formation et de l'animation pédagogique (Mention 4, dite Pif).

Encadré 7 : Article L.721-2 du Code de l'Éducation (modifié en 2020)

« Les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation exercent les missions suivantes :

1° Ils organisent et, avec les composantes, établissements et autres partenaires mentionnés à la première phrase du dernier alinéa du présent article, **assurent les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires, dans le cadre des orientations définies par l'État**. Ces actions comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Ils fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation. Les instituts organisent des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation ;

2° **Ils organisent des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation ;**

3° Ils participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur ;

4° Ils peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation ;

5° Ils participent à la recherche disciplinaire et pédagogique ;

6° Ils participent à des actions de coopération internationale.

[...] Ils assurent leurs missions avec les autres composantes de l'établissement public, les établissements publics d'enseignement supérieur partenaires et d'autres organismes, les services académiques, les établissements scolaires, les établissements du secteur médico-social et les maisons départementales des personnes handicapées, le cas échéant dans le cadre de conventions conclues avec eux. **Leurs équipes pédagogiques comprennent des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degrés ainsi que des enseignants-chercheurs. Elles intègrent également des professionnels issus des milieux économiques.** »

(Article L721-2 modifié par la loi n°2020-766 du 24 juin 2020 - art. 15, 2020)

La création des Inspé* constitue l'un des « deux premiers piliers » d'une réforme plus globale de l'entrée dans la carrière d'enseignant, avec la mise en place, depuis la rentrée 2019, de **parcours de préprofessionnalisation à partir de la L2*** (Site MENJS, *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier*, 2020). Ce dispositif donne lieu à un contrat de trois ans et à une rémunération qui augmente chaque année. La prise de responsabilité est progressive entre la L2* et le M1* et accompagnée par un professeur-tuteur³⁹. Le déploiement d'un dispositif de préprofessionnalisation de la L2* au M1* fait suite au rapport remis par Monique Ronzeau (inspectrice générale honoraire de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche) et Bernard Saint-Girons (ancien recteur) en février 2019, qui avaient été chargés par les ministères de

³⁹ Après 1 500 premiers étudiants concernés en 2019, le dispositif s'est déployé à la rentrée 2020 dans de nouvelles académies (Site MENJS, *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier*, 2020 ; Site Devenir enseignant, *Préprofessionnalisation*, 2021). Une carte interactive permet de prendre connaissance des offres de contrats de préprofessionnalisation par académie :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid137417/preprofessionnalisation-une-entree-progressive-et-remuneree-dans-le-metier-de-professeur.html>.

l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur de mener une réflexion sur la place du concours de recrutement des enseignants (Ronzeau & Saint-Girons, 2019).

Le **déplacement du concours en fin de M2*** a également été annoncé en février 2019 à la suite de la remise du rapport Ronzeau-Saint-Girons. Le nouveau concours devrait entrer en vigueur en 2022 et rester ouvert aux personnes titulaires d'un master autre que les masters Meef* proposés par les Inspé*. Des modifications concernant le statut des étudiants⁴⁰ ainsi que les modalités d'alternance entre formation théorique et stages pratiques en école ou en établissement pourraient découler du déplacement du concours (Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », 2020 ; Site MENJS, *Devenir enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier*, 2020 ; Site Réseau des Inspé, « Les Inspé attendent les arrêtés des nouveaux concours », 2021).

Autre nouveauté en cours de déploiement, la mise en place de **parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE)** dès le baccalauréat, pour les étudiants qui souhaitent enseigner dans le premier degré⁴¹. Implantés dans les lycées, les PPPE amèneront à une licence généraliste dont le prolongement logique sera l'inscription en master Meef. Au fur et à mesure des trois années, une part croissante des cours se dérouleront en université. Au début du mois de décembre 2020, 25 PPPE*, couvrant 23 académies, ont été labellisés (ToutEduc, « 25 "parcours préparatoire au professorat des écoles" à la rentrée 2021 », 2020). Ils accueilleront chacun 30 à 40 étudiants pour une expérimentation dès la rentrée 2021 (Site Devenir enseignant, *De la licence au master MEEF*, 2021).

C. Les articulations entre formation initiale et formation continue

1. Continuum de formation et accompagnement de l'entrée dans le métier

Une première façon d'aborder l'articulation entre formation initiale et formation continue consiste à appréhender le « continuum » de formation, c'est-à-dire la **continuité et la cohérence** entre la première et la seconde, supposées s'enchaîner de façon fluide. L'autre pendant de l'idée de continuum de formation, c'est **l'articulation entre formation théorique et formation par l'exercice en situation professionnelle**. L'importance d'un tel continuum est inscrite dans différents textes depuis de nombreuses années (d'anciens référentiels de compétences y faisaient déjà allusion dans les années 1990 par exemple, voir p. 43), mais les dispositifs concrets ont été mouvants au fil du temps.

Quels sont les dispositifs en place actuellement ? Sur le site du ministère, on lit que le premier objectif de la réforme portée par la loi pour une École de la confiance de 2019 est « d'homogénéiser l'offre de formation avec un continuum renouvelé entre formation initiale rénovée, formation continuée (durant les trois premières années d'exercice) et formation continue »⁴² (Site MENJS, *Devenir*

⁴⁰ Puisqu'ils ne seront plus titulaires du concours en M2*, les étudiants ne seront plus rémunérés en tant que fonctionnaires-stagiaires lors de cette dernière année de master. Ils seront fonctionnaires-stagiaires lors de leur première année d'exercice, après la réussite du concours en fin de M2*, et seront titularisés à l'issue de cette première année d'exercice.

⁴¹ Les PPPE s'inscrivent dans la suite de la mission de conseil aux recteurs – responsables de la mise en œuvre des réformes des formations proposées en Inspé* – confiée à **Mark Sherringham** (inspecteur général) en avril 2020.

⁴² L'utilisation de l'expression « formation continuée » pour désigner les dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier est assez récente.

enseignant : une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier, 2020). L'articulation entre formation théorique et pratique est aussi revendiquée comme un axe majeur de la réforme (Site Devenir enseignant, *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle*, 2019). Les dispositifs évoqués dans le titre précédent – parcours de préprofessionnalisation, parcours préparatoires au professorat des écoles, alternance, stages – peuvent être considérés comme participant d'une entrée progressive dans les métiers de l'enseignement, mêlant théorie et pratique et allant dans le sens d'un continuum de formation.

S'agissant plus précisément de la formation continuée, c'est-à-dire de l'accompagnement des personnes qui réussissent les concours de l'enseignement dans leurs premières années d'exercice, il n'existe actuellement **pas de dispositif au niveau national** (pas de décharge de temps d'enseignement définie nationalement pour poursuivre des activités de formation pendant les premières années d'exercice par exemple). **Au niveau académique, des actions de formation ciblées** sur le public des néotitulaires (trois à cinq jours en général) sont souvent proposées, selon des modalités qui varient en fonction du nombre de personnels concernés. **Dans le premier degré, les départements prévoient également un accompagnement des nouveaux professeurs des écoles** pendant les trois premières années.

Le déplacement du concours de recrutement en fin de M2* devrait s'accompagner de nouveautés concernant l'accompagnement des nouveaux enseignants, organisées au niveau académique plutôt que national. Avec cette réforme, les lauréats du nouveau concours ne seront titularisés qu'après une année d'exercice en tant que fonctionnaires-stagiaires. **Un texte datant d'octobre 2020 évoque la mise en place de parcours de formation adaptés pour chaque fonctionnaire-stagiaire pendant cette première année d'exercice.** Le parcours de formation adapté serait défini par une commission académique (présidée par le recteur et dont le directeur de l'Inspé* est membre de droit) en tenant compte du parcours académique et professionnel antérieur du stagiaire, ainsi que de ses besoins. Ces besoins seraient identifiés sur la base d'un « diagnostic partagé », possiblement appuyé sur des tests de positionnement ou sur du tutorat⁴³. Le contenu du parcours serait élaboré sur la base d'une offre construite par l'Inspé*, notamment à partir d'unités d'enseignement des différents parcours de master Meef*, en lien avec le rectorat. Les modalités d'organisation pourraient consister, selon les profils, en un crédit de jours de formation défini par la commission académique (donnant lieu à un allègement du service du fonctionnaire-stagiaire) ou à un « dispositif de formation lié à l'alternance » (le volume d'heures de formation et d'heures d'enseignement n'est pas précisé dans le texte). Une fois l'année écoulée et le stagiaire titularisé, après l'année de parcours adapté donc, la commission définirait des **dispositifs de consolidation** pour les années suivantes (DGRH B1-1 MENJS, 2020).

Rappelons que **l'organisation d'un continuum de formation implique une étroite collaboration entre des acteurs différents.** La collaboration entre les Inspé*, les universités et les rectorats – qui rencontre des difficultés depuis de nombreuses années, héritant des rapports complexes qu'entretenaient les IUFM* puis les Espé* avec les rectorats (IGEN & IGAENR, 2017, 2018 ; Étienne, 2015 ; Prost, 2014) – apparaît d'autant plus cruciale avec les réformes récentes et en cours.

⁴³ D'après l'enquête internationale Talis, les dispositifs de tutorat sont actuellement moins développés en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2019).

2. Formation initiale différée

L'accompagnement à l'entrée dans le métier par une formation continuée peut remplir plusieurs fonctions : le **perfectionnement** des personnels (dont on peut penser qu'il intervient plutôt en milieu de carrière que dans les premières années d'exercice), plus probablement **la complétion d'une formation initiale inachevée** (les textes officiels reconnaissent que tous les savoirs et savoir-faire ne peuvent être acquis et maîtrisés à l'issue d'une formation initiale de quelques années seulement), voire **la compensation d'une formation initiale inexistante**, en particulier pour les personnels qui entreraient dans le métier sans avoir suivi le parcours classique des masters Meef* (personnels contractuels, lauréats des concours venus d'autres secteurs après une reconversion...).

En effet, en France, **c'est la même institution qui forme et qui recrute les personnels de l'Éducation nationale**. Parce que cela aurait un coût énorme et que les besoins sont variables d'une année à l'autre en fonction notamment de la démographie scolaire, l'institution forme moins de personnels qu'elle n'en a besoin et recourt à une part non négligeable de personnels n'ayant pas suivi la formation initiale qu'elle organise. Dans un ouvrage de 2014 retraçant l'histoire de la formation des personnels enseignants, Antoine Prost rappelait que la proportion de personnels n'ayant pas reçu de formation initiale préparant à l'enseignement a toujours été importante, même si les chiffres sont souvent lacunaires. Il en déduisait que les réformes de la formation initiale ne devaient pas être surestimées dans leur capacité à apporter un certain bagage aux professionnels, dès lors qu'elles n'ont ce pouvoir que pour ceux qui la suivent effectivement (Prost, 2014). La formation continue n'adresse donc pas uniquement les besoins d'actualisation, de perfectionnement ou encore d'évolution professionnelle des personnels en exercice : **elle répond aussi à un besoin de formation en cours d'exercice** pour un certain nombre de personnels qui ne sont pas passés par les masters Meef*⁴⁴.

3. Articulation fonctionnelle entre formation initiale et formation continue

La question de l'articulation entre formations initiale et continue **peut aussi répondre à des questions pratiques d'organisation et de gestion des personnels**. Ainsi, la mise en place d'un droit à la formation continue pour les enseignants du premier degré (en 1972) reposait justement sur la possibilité de remplacer les enseignants en poste, qui laissaient leur classe pour suivre des actions de formation continue, par des étudiants (élèves-maîtres) qui étaient placés face à élèves dans le cadre de leur formation initiale. Dans ce cas, ce sont plutôt les besoins de la formation initiale qui ont amené à dégager du temps pour la formation continue, plutôt que l'inverse (Étienne, 2015).

Ce type d'articulation fonctionnelle entre formations initiale et continue a permis, jusqu'en 2010, la mise en place de stages de formation continue longs (parfois plusieurs semaines) pour les enseignants du premier degré. Dans le premier degré notamment, la baisse d'attractivité du métier (Éducation & formations, Charles *et al.*, 2020) et les difficultés pour remplacer les enseignants qui partent en formation continue (malgré des brigades de remplacement dédiées, voir IGEN & IGAENR, 2017) rendent ce type d'action de formation plus difficile à mettre en œuvre. Par ailleurs, l'accompagnement d'un étudiant ou d'un fonctionnaire-stagiaire, pour un enseignant déjà en poste,

⁴⁴ Les concours externes sont ouverts à des candidats possédant un certain niveau de diplôme. On peut donc être candidat aux concours de l'enseignement en ayant un master autre qu'un master Meef*. Les concours internes sont ouverts à des agents publics justifiant d'une certaine expérience. Les troisièmes concours sont ouverts à des personnes justifiant d'une certaine expérience en tant que professionnel du secteur privé, qu'élu ou responsable d'une association.

peut constituer à la fois un dispositif de formation initiale pour le premier et un dispositif de formation continue pour le second. La réforme de la formation initiale et les modalités d'organisation de l'année située entre la réussite du concours et la titularisation (lors de laquelle les lauréats sont fonctionnaires-stagiaires) étant en cours de définition à la date de ce rapport, il est difficile de savoir quelle sera l'articulation fonctionnelle entre formation initiale et formation continue dans les années à venir.

* * *

L'historique des évolutions des dernières décennies jusqu'aux changements actuellement en cours montre le rythme rapide auquel la formation (en particulier la formation initiale) des enseignants a fait l'objet de réformes. Dans un ouvrage retraçant la formation des enseignants depuis 1940, Antoine Prost souligne **la permanence de certaines questions** que les réformes successives n'ont fait que reposer, sans nécessairement réussir à y apporter des réponses nouvelles. La place du concours, la part d'enseignements disciplinaires ou pédagogiques, la place de la recherche et celle de la formation pratique, les façons de rapprocher la formation initiale des enseignants du premier degré de celle des enseignants du secondaire... sont autant de problématiques qui font débat depuis des décennies en France. L'auteur observe que certaines réformes, dont l'objectif était de faire évoluer le modèle de formation des personnels en profondeur, n'ont fait que reproduire ce qu'elles cherchaient à remplacer (Prost, 2014).

Les réformes en cours, comme les précédentes, sont à la croisée de différentes logiques : gestion des personnels et ajustement des effectifs enseignants, accompagnement des personnels lors de leurs premières années d'exercice (qu'ils aient suivi la formation initiale proposée par l'institution ou non), ou encore professionnalisation des personnels en cours de carrière. La mise en place d'un continuum de formation doit en principe permettre de répondre à toutes ces problématiques, ce qui est d'autant moins simple que cela implique la coordination d'acteurs multiples. En outre, la réalisation d'un continuum de formation est difficile à apprécier et la seule mise en place de dispositifs ne garantit pas leur efficacité comme outil à la fois de GRH* et d'accompagnement des personnels.

Ce qu'il faut retenir (5) – Formation initiale, continuée et continue des enseignants : enjeux et évolutions

La formation initiale est importante pour la formation continue :

- **La formation initiale peut préparer à une formation tout au long de la carrière** : elle instaure un certain rapport à la formation et à la recherche ainsi qu'une certaine conception du métier.
- La formation continue s'inscrit dans le prolongement de la formation initiale, c'est pourquoi **elles doivent être pensées ensemble, de façon cohérente**. La formation continue peut permettre d'approfondir des savoirs et savoir-faire, d'apporter des éléments complémentaires à ceux acquis en formation initiale ou encore d'actualiser des connaissances. Elle compense l'absence de formation initiale pour un certain nombre de personnels.
- Au-delà de leurs contenus, **leurs modalités pratiques peuvent s'articuler de façon à ce que formations initiale et continue se renforcent mutuellement** (remplacement des enseignants en poste par des étudiants, tutorat/mentorat...).

La formation initiale des enseignants a été l'objet de **nombreuses réformes** ces dernières décennies :

- Certaines problématiques n'ont cessé de la traverser jusqu'aux dernières réformes. C'est le cas de la **place du concours**, qui va être décalé à la fin du master 2 en 2022.
- Le **marquage universitaire** de la formation initiale des enseignants est acté depuis 2005 avec l'intégration des IUFM* aux universités et a été réaffirmé avec la création des Inspé* en 2019. Mais **le rôle des instituts de formations (IUFM*, puis Espé*, puis Inspé*) dans la formation continue des personnels est encore en retrait**, alors qu'ils auraient un rôle important à jouer notamment pour maintenir le lien entre les enseignants et la recherche.
- Depuis 2019, la création des Inspé*, la définition d'un référentiel de formation et la révision des plaquettes des masters Meef* s'inscrivent dans une **perspective d'homogénéisation de la formation initiale au niveau national**.
- La « **formation continuée** » (trois premières années d'exercice) fait l'objet d'une attention renouvelée et **d'importantes réformes en cours** vont modifier les modalités d'entrée dans le métier des nouveaux enseignants dès avant leur réussite au concours : dispositifs de préprofessionnalisation, stages, alternance ou encore parcours préparatoires au professorat des écoles. L'organisation de ces dispositifs revient plutôt **au niveau académique** (rectorat, Inspé*).
- Universités, Inspé* (avant eux les IUFM* et les Espé*) et rectorats sont appelés à travailler ensemble depuis plusieurs années pour assurer un continuum de formation. **La collaboration d'opérateurs différents** pour organiser la formation continue en cohérence avec la formation initiale est un enjeu majeur et ancien.

II. Le cadre réglementaire de la formation continue des personnels enseignants et leur participation à des actions de formation continue

A. La structuration progressive de la formation continue des enseignants

Au début des années 1970, alors que la notion de formation continue émerge en France, un **droit à la formation professionnelle d'un an au cours de la carrière est accordé dans le premier degré** (il s'agit bien d'un droit et non d'une obligation). Chez les enseignants du second degré, pour lesquels le besoin ressenti d'actualisation des connaissances et compétences est moindre, aucun équivalent n'est mis en place et **il faudra attendre une dizaine d'années supplémentaires pour que la formation continue des enseignants du secondaire voie le jour** (Étienne, 2015 ; Prost, 1999). L'historien de l'éducation Antoine Prost constate que les actions de formation continue pour les enseignants naissent souvent d'initiatives isolées et donne à ce titre l'exemple de l'enseignement spécialisé. Même lorsque les **missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale (Mafpen) sont créées en 1982**, il observe que leur fonctionnement repose largement sur le militantisme d'acteurs individuels. **La formation continue est d'ailleurs restée longtemps facultative**, simplement proposée aux personnels qui souhaitaient s'en saisir. Ces Mafpen* ont disparu en 1998 : les IUFM*, créés au début des années 1990, ont alors été chargés de prendre leur relais en matière de formation continue. **Dans les années 2000, on constate un essoufflement de la formation continue des enseignants** : les formations de proximité telles qu'elles existaient avec les Mafpen* diminuent et la gestion à deux têtes de la formation (par le rectorat d'un côté et par les instituts de formation de l'autre) tend à complexifier l'implication des IUFM* dans la formation continue au profit d'une centration sur la formation initiale. De plus, l'intégration des IUFM* aux universités en 2005 et la masterisation quelques années plus tard ont laissé peu d'occasions à la formation continue de se réorganiser (Étienne, 2015 ; Cnesco, Malet (coord.), 2021 ; Cnesco, Maulini, 2021). La place des IUFM* – puis des Espé*, puis des Inspé* – dans les plans de formation est par ailleurs contrainte par la place des priorités définies nationalement (notamment en fonction des réformes) dans la construction de l'offre académique de formation.

Ces dernières années, la formation continue s'est (ré)imposée comme sujet d'intérêt. Les **Assises de la formation continue des enseignants, qui se sont tenues en mars 2019**, ont notamment participé à l'ouverture d'une réflexion sur cette question. Cet événement de deux jours, organisé par les inspections générales (IGEN* et IGAENR*, aujourd'hui regroupées au sein de l'IGÉSR*) s'est structuré en quatre temps : un bilan, d'abord ; puis un panorama des expériences innovantes observées en France ; un panorama des expériences internationales ensuite ; et enfin un temps de synthèse.

Les constats ont été dressés à partir de différentes études (études de la Depp*, études de l'OCDE telles que Talis (voir Encadré 2, p. 13)) et d'une enquête en ligne ouverte aux enseignants du premier et du second degré au cours du mois de février 2019. Cette enquête a recueilli près de 41 000 réponses. Nous ne présenterons pas ici toutes les données qui en sont issues (voir par exemple Reverdy, 2019), mais **le constat général était celui d'une formation continue insatisfaisante pour les personnels** (en termes de contenus, de co-construction de l'offre, de prise en compte dans les carrières) **et pour l'institution** (en termes de nombre d'enseignants formés et de qualité des formations) (voir notamment Louveaux, 2019).

Cet événement a permis de réaffirmer un certain nombre d'objectifs : passer d'une logique d'offre à une logique qui prenne davantage en compte la demande, donner plus de place à la dimension collective de la formation, améliorer l'adossé à la recherche, valoriser davantage la formation continue, notamment dans les carrières... Autant de préoccupations qui ont abouti, dans les mois suivants, à des annonces, parmi lesquelles la mise en place d'un schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale (voir *Au niveau national : le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022*, partie 2, p. 29).

Autre nouveauté datant de 2019, une allocation de formation aux personnels enseignants relevant de l'Éducation nationale dans le cadre de formations suivies pendant les périodes de congés scolaires (dans la limite de cinq jours par an) a été créée (Décret n° 2019-935 du 6 septembre 2019 portant création d'une allocation de formation aux personnels enseignants relevant de l'éducation nationale dans le cadre de formations suivies pendant les périodes de vacance des classes, 2019). Cette dernière pourrait annoncer le développement d'actions de formation continue en dehors du temps scolaire.

Surtout, en 2019 également, l'article L. 912.1.2 du Code de l'Éducation a été modifié par la loi pour une École de la confiance. Jusqu'alors, « chaque enseignant [était] encouragé à se former régulièrement » (version en vigueur de 2013 à 2019). Désormais,

« La formation continue est obligatoire pour chaque enseignant. L'offre de formation continue est adaptée aux besoins des enseignants. Elle participe à leur développement professionnel et personnel et peut donner lieu à l'attribution d'une certification ou d'un diplôme. Lorsqu'elle correspond à un projet personnel concourant à l'amélioration des enseignements et approuvé par le recteur, la formation continue des enseignants s'accomplit en priorité en dehors des obligations de service d'enseignement et peut donner lieu à une indemnisation. »

(Article L912-1-2 modifié par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 50, 2019, nous soulignons)

Pour autant, seul le décret définissant les obligations de service et les missions des enseignants du premier degré mentionne la formation continue et définit un nombre d'heures dédiées. Le décret concernant les enseignants du second degré ne contient aucune précision relative à la formation continue. Nous revenons successivement sur les obligations des professeurs des écoles (B) puis sur celles des enseignants du second degré (C) dans les sous-parties suivantes. Les données sur la participation à des actions de formation continue ne concernent que les actions proposées par l'Éducation nationale.

B. Dans le premier degré (écoles maternelles et élémentaires)

1. Obligations de services et missions

Les obligations de service et les missions des personnels enseignants du premier degré sont **précisées par décret** (Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré, 2008). Sur l'ensemble de l'année scolaire, ils doivent effectuer :

- **24 heures hebdomadaires de service d'enseignement** (ce service est allégé de 18 demi-journées par année scolaire en éducation prioritaire (nous y revenons en détail p. 82) ; d'autres aménagements sont prévus pour l'enseignement en milieu pénitentiaire)
- **Des activités et missions représentant 108 heures annuelles** (soit 3 heures hebdomadaires en moyenne) sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) de la circonscription, réparties ainsi :
 - 36 heures consacrées à des activités pédagogiques complémentaires organisées dans le projet d'école, par groupes restreints d'élèves ;
 - **48 heures consacrées aux travaux en équipes pédagogiques**, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves en situation de handicap ;
 - **18 heures consacrées à des actions de formation continue (au moins 9 heures) et à de l'animation pédagogique ;**
 - 6 heures de participation aux conseils d'école obligatoires.

Lorsque les 36 heures d'activités pédagogiques complémentaires ne peuvent pas être utilisées totalement, **les heures restantes sont consacrées au renforcement de la formation professionnelle continue** en dehors de la présence des élèves. Par ailleurs, les 9 heures de formation continue obligatoire peuvent être réalisées **totalemment ou partiellement à distance** (formation hybride), en particulier via la plateforme M@gistère* (Circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016 relative aux modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles, 2016).

Aux heures de formation continue obligatoires s'ajoutent les inscriptions volontaires qui sont accordées **en fonction de la disponibilité des personnels et des possibilités de remplacement** dont dispose l'académie ou la DSDEN. Peuvent également s'ajouter des formations sur convocation avec remplacement (IGEN & IGAENR, 2017). En pratique, **la contrainte de remplacement** des enseignants qui partent en formation pèse lourdement sur cette formation continue volontaire (IGÉSR, 2020).

Depuis quelques années, les 18 heures de formation continue obligatoires sont critiquées pour leur caractère **descendant, peu propice à initier des changements de pratiques**. Elles sont souvent perçues comme des **temps d'information plutôt que de formation** (IGEN & IGAENR, 2017). En 2017-2018, 80 % des modules de formation suivis par les enseignants du premier degré correspondaient à des priorités nationales, dont 30 % concernaient plus précisément la maîtrise des savoirs fondamentaux à l'école et les nouveaux programmes (RERS, Depp, MENJS, 2020). **Entre 2017 et 2020** en effet, les 18 heures obligatoirement consacrées à la formation continue et aux animations pédagogiques devaient être dédiées **pour moitié au français et pour moitié aux mathématiques**, dans l'objectif d'améliorer la formation des enseignants du premier degré dans les matières dites fondamentales (Dgesco, 2018). **Depuis 2020**, avec l'introduction du plan français en complément du plan mathématiques (initié, lui, à partir de 2018), la répartition des 18 heures a changé : pour les enseignants qui ne participent à aucune constellation, **six heures sont consacrées au français, six heures le sont aux mathématiques et six autres sont laissées au choix des circonscriptions** (nous revenons sur les plans mathématiques et français p. 79) (Dgesco, 2020a, 2020b). Pour ceux qui sont impliqués dans une constellation, la totalité des 18 heures de formation continue y est consacrée. Ainsi, **52 % des enseignants du premier degré ayant participé à l'enquête du Cnesco menée en 2020**

ont indiqué que les contenus de formation leur ont été imposés pour la totalité des 18 heures en 2018-2019 et 2019-2020 (Cnesco, Paris, 2021).

Il faut préciser que si les textes différencient des **actions de formation continue** et d'**animation pédagogique**, dans les faits, la distinction est peu opérante. Aucune définition précise n'existe et il n'y a pas consensus au sein des acteurs rencontrés à l'occasion de la préparation de la conférence de comparaisons internationales sur ce que chaque expression recouvre. En certains endroits, on considère que les animations pédagogiques renvoient aux présentations organisées par des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques, par opposition à des formats plus proches de l'atelier et/ou faisant intervenir d'autres types d'acteurs. Ailleurs, on considère que l'animation pédagogique renvoie aux actions non choisies. On peut d'ailleurs s'interroger sur **les conséquences de cette ambiguïté sur les résultats d'enquêtes portant sur la formation continue** : entre un répondant qui inclut les animations pédagogiques dans la formation continue et un autre pour qui ce sont deux choses différentes, les réponses aux mêmes questions seront différentes pour une même situation. En outre, le taux d'accès⁴⁵ à la formation continue calculé dans le bilan social du ministère comptabilise les deux.

2. Participation à des actions de formation continue

En 2017-2018, le temps de formation moyen des enseignants du premier degré était de **2,9 jours** (3,8 jours pour ceux ayant participé à au moins une action de formation continue cette année-là). **La durée moyenne de formation annuelle est en augmentation depuis 2012-2013** : elle était alors de 2,4 jours (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020).

De même, depuis 2014-2015, **le taux d'accès à la formation continue des enseignants du premier degré est en forte augmentation et a atteint 75,4 % en 2017-2018** (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020). Ce chiffre peut paraître surprenant dans la mesure où la formation continue constitue une obligation des enseignants du premier degré et où l'on pourrait s'attendre à un pourcentage plus proche des 100 %. Parmi les facteurs explicatifs possibles, on peut citer les congés de maladie ordinaire, les réunions d'information syndicales déduites des 18 heures de formation (selon des modalités variables d'un département à l'autre), les absences longues... alors que le plan de formation est établi à l'année. En outre, les professeurs qui sont aussi formateurs (PEMF) ne suivent pas les formations qu'ils animent et ne font donc pas partie des personnes convoquées. L'écart peut également venir des bases de données utilisées pour les calculs : l'enregistrement des actions de formation et d'animation pédagogique dans GAIA* est parfois partiel (voir *Les outils de pilotage de la formation continue*, partie 5, p. 124) et la population de référence correspond au nombre d'équivalents temps plein et non au nombre d'individus. Parmi les répondants à l'enquête exploratoire du Cnesco menée en 2020, **seuls 5 % des enseignants du premier degré ont déclaré n'avoir participé à aucune action de formation continue proposée par l'Éducation nationale au cours des deux dernières années** (Cnesco, Paris, 2021). Dans l'enquête Talis 2018, 95 % des enseignants exerçant en élémentaire disent également avoir participé à au moins une action de formation continue au cours des douze derniers mois, mais ce pourcentage comprend à la fois des activités informelles, telles que

⁴⁵ Le taux d'accès à la formation continue est calculé en rapportant le nombre de personnes ayant accédé à au moins une formation durant l'année à l'ensemble de la population prise pour référence, comptabilisée en ETP (équivalents temps pleins) et non en individus.

la lecture d'ouvrages spécialisés (58 % des répondants) la participation à un réseau de professionnels axé sur la formation continue (22 %). Si l'on s'intéresse aux séminaires, aux cours ou aux conférences pédagogiques avec des professionnels ou des chercheurs, on retrouve des pourcentages plus proches du taux d'accès affiché par le ministère (respectivement 71 % pour les cours ou séminaires en présentiel, 55 % pour ceux en ligne et 75 % pour les conférences) (OCDE, 2019). Comme pour les autres personnels de l'Éducation nationale, **le chiffrage de la participation à des actions de formation continue est encore délicat à analyser** au vu des données disponibles.

Notons que la dernière enquête Timss (*Trends in Mathematics and Science Study*) indique que 23 % des élèves français avaient en 2019 un enseignant qui n'avait participé à aucune formation en mathématiques au cours des deux dernières années écoulées, alors que c'était le cas d'un élève sur deux (53 %) en 2015 (Note d'information de la Depp n°20.46, 2020). Cette évolution va dans le sens d'un progrès de la formation en mathématiques des enseignants français et est peut-être liée à la montée en charge du plan mathématiques (voir infra).

3. Le plan mathématiques et le plan français

a. Une Stratégie puis un Plan mathématiques

En 2014, la ministre Najat Vallaud-Belkacem a présenté une **Stratégie mathématiques**, en réponse notamment aux résultats des élèves français aux évaluations internationales menées par l'OCDE. Cette stratégie entendait **agir sur trois leviers** : **les programmes de mathématiques à l'école et au collège** (nouvelles méthodes d'apprentissage, diffusion des recherches et innovations internationales en formation initiale et continue des enseignants) ; **la formation des personnels** (formation initiale en Meef*, formation des formateurs, mobilisation des IEN* et IA-IPR*) ; **l'image des mathématiques** (dimension ludique, révision des manuels, création d'un portail en ligne dédié) (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014).

D'après des comptes rendus de réunions de la commission de suivi de la Stratégie Mathématiques, un nombre important de ressources a été produit et diffusé dans le cadre de cette stratégie. Le portail des mathématiques, créé tardivement, a été depuis refondu dans Éduscol. Côté formation continue, bien que des indicateurs précis ne soient pas disponibles, les comptes rendus indiquent que la Stratégie s'est bien traduite par la mise en place d'actions de formation continue à destination des formateurs dans le PNF* (ces actions comprennent entre autres le Forum Mathématiques Vivantes et des colloques organisés par le réseau des instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (Irem)). En revanche, la déclinaison académique, dans les Paf*, ne semble pas avoir été partout égale (Commission française pour l'enseignement des mathématiques & Dgesco, 2016).

En 2016, en partenariat avec l'Ifé*, le Cnesco a organisé **une conférence de consensus consacrée aux nombres et au calcul**⁴⁶ présidée par Michel Fayol. Cette conférence, croisant littérature de recherche et préoccupations des praticiens et du grand public, a abouti à la publication de recommandations produites par un jury composé de représentants de la communauté éducative.

⁴⁶ « Nombres et opérations: premiers apprentissages à l'école primaire », voir <http://www.cnesco.fr/fr/numeration/>

En 2018, suite à la remise d'un **rapport de Cédric Villani et Charles Torossian intitulé « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques »** – qui reprend plusieurs des recommandations issues de la conférence de consensus de 2016 – au ministre de l'Éducation nationale, a été lancé le **« Plan mathématiques »**, initié dès la rentrée 2018 avec une montée en charge progressive les années suivantes. En complément d'une réaffirmation des enseignements dits fondamentaux dans la formation continue des enseignants, le Plan mathématiques est plus clairement centré sur la formation continue des personnels que la Stratégie mathématiques. Il s'agit d'un **dispositif de formation continue des enseignants organisé en cascade**. Sur la base du volontariat dans un premier temps, des **référénts mathématiques de circonscription (RMC)** ont été identifiés parmi les conseillers pédagogiques de circonscription. Aujourd'hui, le dispositif s'est généralisé et on trouve aussi, dans une moindre mesure, des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF), des professeurs de mathématiques du second degré ou encore des directeurs d'école parmi les RMC*. On en compte actuellement plus de 1 200. Une **formation spécifique de 24 jours** a été mise en place à partir de 2019 pour ces référents, dont une partie au niveau national (PNF*) et une partie au niveau académique (**Paf***). Les RMC* constituent des **constellations avec des groupes de six à huit enseignants** et organisent des actions de formation continue tout au long de l'année scolaire, à partir d'objets de formation déterminés au sein de chaque constellation. Les objectifs sont de développer le travail entre pairs et d'amener à des changements dans les pratiques professionnelles des enseignants. Le travail en constellations contient entre autres des **observations en classe par les pairs**. Le dispositif s'est déployé, avec un objectif de 5 000 constellations en mathématiques pour l'année 2021 (Site Éduscol, *Référénts mathématiques de circonscription (RMC), 2020*) et un sixième des enseignants sont destinés à être formés tous les ans à partir de 2021.

b. Un plan français sur le même modèle que le Plan mathématiques

En 2020, le **« Plan français »** vient compléter le Plan mathématiques (Circulaire du 10-7-2020 - Circulaire de rentrée, 2020). Il fonctionne selon **une logique proche : des conseillers pédagogiques de circonscription - référents français** regroupent des constellations de professeurs des écoles et proposent une formation continue dont l'objet est défini au sein de chaque constellation, axée sur le travail collaboratif et les observations entre pairs.

Afin de toucher un maximum d'enseignants et indirectement d'élèves, un système de rotation calé sur la programmation pluriannuelle du plan mathématiques est prévu : d'après la circulaire de rentrée 2020, **chaque enseignant « bénéficie, tous les six ans, de l'équivalent d'une semaine de formation approfondie en mathématiques (5 jours annuels) et d'une semaine de formation en français (5 jours annuels)**. Les quatre autres années, ils continuent de disposer des 18 heures annuelles d'animations pédagogiques » (Circulaire du 10-7-2020 - Circulaire de rentrée, 2020). L'objectif est que chaque année, un sixième des enseignants du premier degré bénéficient d'une formation continue intensive sur ces disciplines, de sorte qu'au bout de six ans, tous en auront bénéficié.

On peut voir dans les dispositifs en constellations des éléments positifs qui les rapprochent des méthodes des *lesson studies* (Cnesco, Gordon Györi, 2021). Cette organisation marque également la volonté d'un « passage à l'échelle », c'est-à-dire d'une formation continue organisée de sorte à toucher un maximum d'enseignants, en formant des collectifs et en encourageant la diffusion des

pratiques. On peut cependant souligner quelques points de vigilance qui pourraient freiner des effets positifs attendus. D’abord, l’animation des constellations, si elle correspond au cœur des missions des conseillers pédagogiques, représente une charge de travail supplémentaire pour des référents qui ont de nombreuses autres missions et qui ne sont pas tous des spécialistes de l’enseignement des mathématiques. Par ailleurs, leur déploiement, même s’il se veut décentralisé, se fonde sur des méthodes définies au niveau national qui pourraient être vécues comme imposées. De même, l’observation entre pairs, pratique moins développée en France que dans d’autres pays mais largement promue par la littérature scientifique, est susceptible d’être moins bien vécue (et potentiellement moins constructive) si elle est imposée. Enfin, l’appui sur les évaluations nationales a toujours été en France une source de défiance et de réticence de la part de certains personnels. Ces éléments sont importants car l’adhésion des personnels est un critère important de l’efficacité d’une action de formation continue (Lessard, 2021 ; Maulini, 2021).

C. Dans le second degré (collèges et lycées)

1. Obligations de service et missions

La participation à des actions de formation continue n’est pas mentionnée dans les obligations de service des personnels enseignants du second degré. Elle repose sur le **volontariat** des personnels d’une part, et sur les formations à **public désigné** organisées au niveau académique d’autre part. Dans le premier cas, les personnels font acte de candidature et le supérieur hiérarchique (le chef d’établissement) émet un avis sur l’inscription des enseignants avant que celle-ci ne soit validée au niveau académique. Dans le second, une convocation leur impose de se rendre à la formation⁴⁷. Comme dans le premier degré, les enseignants qui exercent en éducation prioritaire (Rep+ uniquement) ont un service d’enseignement allégé pour consacrer du temps à différentes activités, dont la formation continue fait partie⁴⁸.

Le Plan mathématiques déployé dans le premier degré a son pendant dans le second degré : **les laboratoires de mathématiques**. Près de 300 ont été créés depuis 2018. Installés dans les établissements, ils ont vocation à se développer encore pour renforcer le lien inter-degrés et devenir un lieu privilégié de la formation continue des enseignants du second degré, en encourageant le travail collectif et les observations entre collègues. Un comité de pilotage national pour l’enseignement des mathématiques au collège a été mis en place et devrait permettre de suivre leur déploiement et leurs effets (Ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

2. Participation à des actions de formation continue

Les enseignants du second degré ont suivi en moyenne 2,3 jours de formation en 2017-2018. Ceux qui ont suivi au moins une action de formation cette année-là ont passé en moyenne 3,5 jours en formation dans l’année (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020). Les enseignants de collège français **participent peu à des actions de formation continue si on les compare à leurs homologues**

⁴⁷ Parmi les enseignants du second degré ayant participé à l’enquête du Cnesco, 60 % ont indiqué avoir participé à une ou plusieurs formations obligatoires entre 2018 et 2020 (Cnesco, Paris, 2021).

⁴⁸ Un indice de 1,1 est appliqué à leurs heures d’enseignement, ce qui fait diminuer leur maxima d’heures de service annuel.

étrangers. Au cours des douze derniers mois, seul un sur deux⁴⁹ déclare avoir participé à des activités en présentiel (contre 76 % dans l'OCDE), 37 % déclarent avoir assisté à des conférences pédagogiques (contre 49 %) et 48 % déclarent avoir lu des ouvrages spécialisés (contre 72 %) (OCDE, 2019). Par ailleurs, la formation continue des personnels enseignants du second degré est **impactée par les réformes** : les données font apparaître un pic de participation en 2015-2016 lié à la réforme des collèges (RERS, Depp, MENJS, 2020). **En 2017-2018, deux tiers (66 %) des modules de formation suivis par des enseignants du second degré étaient rattachés aux priorités nationales** définies cette année-là (RERS, Depp, MENJS, 2020).

Finalement, s'agissant des enseignants dans leur ensemble, on constate que **la formation continue se développe fortement au primaire, mais demeure en retrait dans le secondaire** (en particulier si l'on compare avec d'autres pays de l'OCDE, voir l'enquête Talis 2018 (OCDE, 2019)). En 2014-2015, le taux d'accès⁵⁰ à la formation continue des professeurs des écoles était plus faible que celui des enseignants du second degré (environ 55 % contre environ 60 %). Les taux grimpent l'année suivante (près de 60 % dans le premier degré et près de 75 % dans le second degré), mais la courbe se casse pour les enseignants du second degré à partir 2016-2017 pour redescendre à 66 % en 2017-2018, tandis que le taux d'accès des enseignants du primaire continue d'augmenter (75 % en 2017-2018) (RERS, Depp, MENJS, 2020). Cette évolution s'explique en partie par la mise en place des animations pédagogiques et par des efforts concernant l'enregistrement des formations dans GAIA*.

Par ailleurs, les données chiffrées n'indiquent pas si les personnels qui se forment sont ceux qui en ont le plus besoin ou si, au contraire, ce sont ceux qui bénéficient déjà le plus de formation continue qui s'y engagent plus volontiers.

D. En éducation prioritaire, des expériences sur lesquelles capitaliser ?

En 2014, suite aux Assises de l'éducation prioritaire qui se sont tenues à l'automne 2013, une circulaire intitulée « **refondation de l'éducation prioritaire** » annonce la mise en place de plusieurs mesures, dont une partie concernant l'organisation du temps de travail des enseignants et leur formation continue (Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 relative à la refondation de l'éducation prioritaire, 2014). **Les rapports de suivi de la refondation de l'éducation prioritaire permettent de tirer quelques leçons intéressantes sur des dispositifs aujourd'hui promus pour l'ensemble des personnels.**

1. Le temps, le vivier de formateur et le travail collectif : trois ressources pour améliorer la réussite des élèves

La circulaire de 2014 dégage trois axes majeurs de travail, déclinés en six priorités. Au sein du deuxième axe, intitulé « Accompagner, reconnaître, former les personnels », le premier point est dédié à « l'organisation du temps de travail des personnels enseignants » et le second à « la formation ».

⁴⁹ L'enquête Talis 2018 sur laquelle on s'appuie ici ne concerne que les enseignants en collège.

⁵⁰ Le taux d'accès à la formation continue est calculé en rapportant le nombre de personnes ayant accédé à au moins une formation durant l'année à l'ensemble de la population prise pour référence.

L'organisation du temps de travail doit permettre aux enseignants de « consacrer davantage de temps au travail en équipe, à l'amélioration de la prise en charge collective des besoins des élèves, aux relations avec les parents **et aux actions de formation** ». Dans le premier degré, cela se traduit par la libération de **18 demi-journées par an** dans le service d'enseignement des personnels exerçant en Rep+⁵¹. Ce n'est pas précisé dans la circulaire, ni dans le décret qui définit les obligations de service et missions des personnels, mais plusieurs sites relevant du ministère indiquent que **les enseignants sont remplacés pendant ces demi-journées**, ce qui implique de disposer de moyens de remplacement supplémentaires (Site Éduscol, *La politique de l'éducation prioritaire*, 2020 ; Site Éducation prioritaire, *Travailler en éducation prioritaire*, s. d.). Dans le second degré, un **coefficient de pondération de 1,1** est appliqué aux heures d'enseignement des enseignants exerçant dans un réseau d'éducation prioritaire, ce qui diminue leur maxima de service. Après plusieurs années, il serait intéressant de disposer d'études sur les utilisations de ce temps par les personnels et sur leurs effets sur les pratiques professionnelles et les résultats des élèves.

La refondation de l'éducation prioritaire a également entraîné la mise en place d'une **formation de formateurs** organisée par la Dgescs avec l'Esen* (actuel IH2EF*, voir p. 101) et l'Ifé*⁵². L'objectif était à la fois de « reconstituer une force de formation au niveau académique » et de favoriser un accompagnement prenant en compte les demandes et besoins formalisés dans les projets de réseaux. Des **formations « locales »** ont donc été développées, de même que des **formations inter-degrés**. Des modules de formation M@gistère ont aussi été créés.

Le développement de **collectifs de travail**, appuyé par la formation, était clairement identifié comme un moyen pour les personnels de « chercher les meilleures manières de favoriser la réussite des tous les élèves ». Le **co-enseignement** et la **co-observation** sont mentionnés par la circulaire, de même que le travail entre différents professionnels : enseignants et enseignants spécialisés, psychologues scolaires, assistants d'éducation ou pédagogiques, etc (Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 relative à la refondation de l'éducation prioritaire, 2014).

2. Un référentiel, des ressources, un partage d'expériences : des outils prévus pour accompagner la refondation de l'éducation prioritaire

Les six priorités de la refondation sont déclinées dans « un référentiel pour l'éducation prioritaire ». La circulaire précise que ce référentiel « sera un point d'appui important pour l'autoévaluation qui précédera l'écriture des projets de réseaux [...]. **Il pourra également permettre de déterminer les besoins de formation dans le réseau** » (Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 relative à la refondation

⁵¹ Notons que si dans la circulaire, on peut lire que « les enseignants exerçant dans une des écoles Rep+ [...] bénéficient de la libération de 18 demi-journées par année scolaire dans leur service d'enseignement pour participer aux travaux en équipe nécessaires à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation », le décret omet la formation : « La réduction mentionnée à l'alinéa précédent tient compte du temps consacré au travail en équipe nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents » (Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 relative à la refondation de l'éducation prioritaire, 2014 ; Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré, 2008).

⁵² Au sein de l'Ifé*, c'est plus précisément le Centre Alain Savary, dont l'activité est axée sur l'éducation prioritaire, qui a œuvré à ce plan de formation.

de l'éducation prioritaire, 2014). Il serait intéressant de disposer d'études sur l'utilisation de ce référentiel par les différents personnels.

Par ailleurs, un site dédié à l'éducation prioritaire est hébergé par Réseau Canopé. Il doit constituer, d'après la circulaire, une bibliothèque de ressources pour la classe et pour la formation ainsi qu'un canal de diffusion des actions mises en place dans certains réseaux et dont l'efficacité a pu être démontrée.

3. Les leçons à tirer et les points qui restent à évaluer

L'IGEN* et l'IGAENR* ont suivi la mise en place de la préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire en 2014-2015. Dans leur rapport publié à l'été 2015, les inspecteurs généraux soulignent le **développement, prometteur, de formations inter-degré et d'interventions croisées**. Ils précisent à ce sujet que :

« Les visites croisées [...] ne sont formatrices que lorsqu'elles ont été préparées en amont de manière collective et lorsque s'ensuit une analyse commune de la séance observée. L'accompagnement par les corps d'inspection et/ou par la recherche augmente la capacité formatrice de ces temps de travail collectifs. On constate que lorsque le pilotage académique fait de ces temps une priorité de la formation, elles sont mises en place de façon tout à fait satisfaisante et donnent des résultats. »

(IGEN & IGAENR, 2015, p. 13)

Les inspecteurs généraux relèvent aussi de potentielles difficultés. Par exemple, la difficulté d'associer réellement les personnels au diagnostic de leurs besoins de formation et la variabilité des méthodes d'un réseau à l'autre pour le faire, « liée à la personnalité des pilotes, à la qualité de leur entente et à leur conception du pilotage ». Ils soulignent aussi « les décalages qu'il peut y avoir entre le discours des pilotes, qui peuvent affirmer que les enseignants ont été partie prenante dans le diagnostic des besoins, et le ressenti exprimé des [enseignants], qui ont assez souvent le sentiment d'être très peu associés » (IGEN & IGAENR, 2015, p. 12).

Le rapport, qui fait un point d'étape dans les premiers temps de la refondation de l'éducation prioritaire, indique que le déploiement des « formateurs Rep+ » est encore inégal à l'issue de l'année de préfiguration, mais que lorsque ces derniers sont effectivement formés et intégrés au sein des équipes qui pilotent les réseaux, les résultats sont positifs. Des initiatives « en cascades » sont identifiées, avec des formateurs Rep+ qui forment des personnels enseignants, lesquels deviennent « formateurs accompagnateurs » et peuvent participer à l'essaimage de certaines pratiques professionnelles (p. 15). Le manque de formateurs dans certains réseaux suscite l'inquiétude des auteurs, dans la mesure où ils constituent une ressource indispensable.

Les inspecteurs (IEN* pour le premier degré et IA-IPR* pour le second) étaient appelés à jouer un rôle important dans la refondation de l'éducation prioritaire. Le rapport de 2015 rappelle que le temps est aussi une ressource essentielle pour les inspecteurs – en particulier pour les IEN* dont la circonscription comprend plus d'un réseau d'éducation prioritaire –, car la refondation de l'éducation prioritaire a ajouté des tâches à celles qu'ils avaient déjà en charge. L'existence des conseillers pédagogiques dans le premier degré (sans équivalent dans le secondaire) s'est avérée précieuse pour

pouvoir assurer un accompagnement de proximité aux personnels lors de l'année de préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire.

Autre point de vigilance, l'articulation entre la formation organisée au niveau académique (généralement adressée aux personnels du second degré), celle organisée au niveau départemental (pour les personnels du premier degré) et les formations d'initiatives locales (sollicitées le plus souvent par les co-pilotes du réseau, l'IEN* et le chef d'établissement). Un autre rapport des inspections générales datant de 2016 constate également que la distinction premier/second degré est difficile à dépasser, ce qui complique le pilotage des réseaux et notamment l'organisation de formations communes aux personnels des deux degrés. Plus largement, c'est l'ingénierie de formation aux niveaux académique et infra-académique qui est questionnée par les inspecteurs généraux (IGEN & IGAENR, 2016)(IGEN, IGAENR, 2016) (l'ingénierie de formation au niveau académique fait l'objet du titre III du rapport, p. 119).

Le travail collectif, la prise en compte de besoins locaux, l'appui sur un référentiel, la formation de formateurs, la nécessité de dégager du temps, ou encore de développement de liens inter-degrés sont autant d'éléments qui ont déjà été identifiés comme des leviers pour améliorer les pratiques des professionnels de l'enseignement et les apprentissages des élèves et que la refondation de l'éducation prioritaire a permis de mettre en œuvre dans certains territoires. Les conclusions des rapports de suivi attirent l'attention sur les points de blocage qui peuvent exister au moment de l'opérationnalisation de ces principes ou dispositifs. Après plusieurs années et en raison de réformes dans les années suivant la refondation de l'éducation prioritaire, une partie des moyens déployés en 2014-2015 ne sont plus aussi ciblés et ont été « dilués » (IGEN, IGAENR, 2016). Cependant, les mesures prises en 2014 restent valables aujourd'hui, comme par exemple l'organisation du temps de travail des personnels enseignants. Puisque des textes récents tels que le schéma directeur 2019-2022 affirment la nécessité de développer, pour tous les personnels, des principes que la réforme de l'éducation prioritaire de 2014 a portés en Rep ou Rep+, il semblerait intéressant de capitaliser sur l'expérience des réseaux d'éducation prioritaires pour identifier les écueils à éviter et les points qui pourraient être améliorés au bénéfice de l'ensemble du système éducatif.

III. Formation continue des enseignants et carrière

Les liens entre formation et carrière constituent un **enjeu d'attractivité** que le ministère mentionne régulièrement. Au-delà de la rémunération associée à un poste, l'attractivité dépend également des perspectives d'évolution, en termes de formation accessible et de reconnaissance associée, en termes de missions, de responsabilités et de postes vers lesquels il est possible d'aller, ce qui peut s'accompagner d'une évolution de la rémunération. Or dans un référé de 2015, la Cour des comptes pointait la quasi-absence de lien entre formation continue et évolution de carrière pour les enseignants (Cour des comptes, 2015).

A. Formations certifiantes

Depuis plusieurs années, pour les enseignants comme pour l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, la **volonté politique affichée est de favoriser les formations certifiantes**, dans une logique de valorisation de l'engagement dans des actions de formation. On peut citer, par exemple, le **diplôme inter-universitaire** mis en place pour les enseignants qui souhaitent enseigner la spécialité NSI (numérique et sciences informatiques)⁵³ au lycée.

Les formations de préparation aux concours internes⁵⁴ de l'enseignement, proposées par les académies et les Inspé* (d'autres opérateurs, comme le Cned*, en proposent également), peuvent être considérées comme des formations « à vocation certifiante ». En effet, la participation à la formation ne débouche pas elle-même sur une certification, mais elle prépare à un concours à l'issue duquel les lauréats obtiennent un certificat. Les formations proposées en académie pour préparer les concours internes de l'enseignement s'inscrivent généralement dans un temps long.

De la même façon, une partie de la **formation professionnelle spécialisée**, définie à l'occasion de la mise en place du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques d'éducation inclusive (Cappei)⁵⁵, peut être indirectement certifiante. La formation spécialisée comprend, d'une part, le parcours de formation préparant aux épreuves du Cappei* ; et d'autre part des modules de formation d'initiative nationale, organisés aux niveaux académique, interacadémique ou national et adressés aux titulaires du Cappei* ainsi qu'à l'ensemble des personnels d'enseignement et d'éducation qui souhaitent approfondir leurs compétences en matière d'éducation inclusive. Le parcours de formation préparant aux épreuves du Cappei* est « à vocation certifiante », puisque les lauréats du concours obtiennent un certificat. Ce parcours comprend, sur une année scolaire, 144 heures de tronc commun, 104 heures de modules d'approfondissement au choix et un module de professionnalisation dans l'emploi de 52 heures. À cela s'ajoute un accès prioritaire aux modules de formation d'initiative nationale dans les cinq années qui suivent la titularisation, pour une durée totale de 100 heures. Lors de la préparation aux épreuves du certificat, les candidats sont accompagnés par un tuteur choisi en raison de son expérience. La participation à des modules d'initiative nationale au titre de la formation continue par des personnels non titulaires du Cappei*, quant à elle, donne lieu à la délivrance d'une attestation professionnelle : cette partie de la formation spécialisée n'est donc pas certifiante. (Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 relative au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée, 2017).

La valeur certifiante des actions de formation est importante pour les personnels en exercice comme pour ceux qui souhaitent évoluer professionnellement, à l'intérieur mais aussi en dehors de l'Éducation nationale, et qui veulent faire reconnaître certaines compétences dans ce cadre. **Peu de données sont cependant disponibles** concernant les actions certifiantes proposées. Nous ne pouvons

⁵³ Un Capes* NSI a également été mis en place.

⁵⁴ Les concours internes sont des concours ouverts aux personnels appartenant déjà à l'administration. Selon les cas, les conditions d'inscription aux concours internes varient : certains sont ouverts à l'ensemble des fonctionnaires et agents non titulaires, d'autres sont réservés à une catégorie précise de fonctionnaires et/ou requièrent d'être titulaire d'un diplôme spécifique (Portail de la Fonction publique, *Les conditions propres aux concours internes*, 2017).

⁵⁵ Le Cappei* a remplacé, en 2017, le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (Capa-SH) et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

pas indiquer, par exemple, leur proportion dans le PNF* ou dans les Paf*. On peut cependant relever que d'après l'enquête Talis 2018, **8 % des enseignants de collège français ont suivi des formations qualifiantes** (contre 15 % dans l'OCDE). D'après la même enquête, ce n'est le cas que de **4,8 % des enseignants en école élémentaire** (OCDE, 2019).

La valorisation des compétences par la **validation des acquis de l'expérience** (VAE) est également promue par le ministère. Rappelons que celle-ci permet d'obtenir une certification sans suivre de formation (voir *La validation des acquis de l'expérience*, partie 1, p. 19), ce qui va dans le sens d'une reconnaissance de savoirs et savoir-faire des personnels (la VAE* atteste d'un certain développement professionnel en cours d'exercice), mais peut entraîner une diminution de l'offre d'actions formelles de formation continue.

B. Articulation entre parcours, carrière et rémunération

6 % des enseignants français de collège contre 18 % pour la moyenne européenne considèrent que leur participation à la formation continue peut avoir une incidence positive sur le déroulement de leur carrière (OCDE, 2019).

La réforme PPCR* (voir *La réforme « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » et la réforme de l'évaluation*, partie 2, p. 55) a davantage encadré les évolutions de carrière, en définissant précisément les accélérations entre deux échelons qu'il est possible d'obtenir à l'occasion d'un rendez-vous de carrière. Ces accélérations, qui entraînent une augmentation de la rémunération, peuvent se baser (comme c'était le cas dans le cadre des inspections traditionnelles) sur la prise en compte de l'engagement des personnels dans des actions de formation continue ou plus largement dans des activités participant à leur développement professionnel. Surtout, la part du rendez-vous de carrière consacrée à la formation continue et au développement professionnel est faible et parfois omise : d'après l'enquête exploratoire menée par le Cnesco en 2020, **parmi les enseignants qui ont eu un rendez-vous de carrière, environ la moitié (47 % dans le premier degré et 56 % dans le second degré) n'ont pas abordé leurs besoins en formation** au cours du rendez-vous (Cnesco, Paris, 2021). À l'automne 2020, à l'occasion d'un premier bilan des rendez-vous de carrière, le ministre a d'ailleurs lui-même évoqué les faibles suites qui leur sont actuellement données et la prise en compte insuffisante des perspectives d'évolution professionnelle (AEF Info, « RDV de carrière et GRH de proximité », 2020).

C. Perspectives d'évolution professionnelle

Les personnels enseignants ont plusieurs perspectives d'évolution professionnelle, selon qu'ils souhaitent conserver un service d'enseignement ou non. Sur le site du ministère, on peut lire :

« *Tous les personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) qui le souhaitent doivent pouvoir bénéficier, au plus près du lieu d'exercice de leurs missions, d'un accompagnement personnalisé pour réaliser un projet, construire un parcours de formation, réfléchir à son évolution professionnelle, [...] etc. L'ensemble des acteurs RH, les chefs d'établissement, les inspecteurs, les conseillers RH de proximité, les conseillers Mobilité carrière (CMC), les chefs des divisions des personnels enseignants (DPE), des divisions des personnels de*

l'administration (DPA), des divisions de l'encadrement (DE), des divisions des personnels de l'enseignement privé (DEP) peuvent vous apporter l'accompagnement RH nécessaire. »

(Site MENJS, Préparer sa mobilité, 2021)

1. En conservant un service d'enseignement

S'ils souhaitent continuer à enseigner, plusieurs possibilités s'ouvrent à eux, parfois conditionnées par l'obtention d'une certification ou le passage d'un concours et parfois accompagnées d'une augmentation de la rémunération (par un changement de corps ou par des indemnités) :

- **Changer de niveau d'enseignement** par détachement : vers le secondaire pour les enseignants du premier degré ; vers l'enseignement primaire ou supérieur⁵⁶ pour les enseignants du second degré ;
- **Changer de discipline** : pour les enseignants du secondaire uniquement, avec un accompagnement et une formation ;
- **Changer de corps enseignant ou de statut en passant des concours**, pour enseigner dans un autre contexte d'exercice : après trois années d'exercice, ils peuvent par exemple passer les concours internes du CRPE*, Capes*, du Capes*, du Capet*, du CAPLP* ou encore passer le concours interne de l'agrégation après cinq ans et à condition de détenir un master ou un diplôme équivalent ;
- **Exercer de nouvelles responsabilités** :
 - Sans passer de certification : en devenant tuteur auprès d'étudiants en stages d'observation ou d'enseignants-stagiaires ;
 - En passant des certifications : en devenant formateur (Caffa* ou Cafipemf*), ce qui s'accompagne d'un allègement du service d'enseignement compensé par un service de formateur ;
 - En devenant enseignant en temps partagé en Inspé (un demi-poste enseignant et un demi-poste recruté en Inspé détaché dans l'enseignement supérieur⁵⁷) ;
- **Enseigner auprès de publics spécifiques** (en Ulis*, Rased*, Segpa* par exemple), après obtention du Cappei* ou parallèlement à l'engagement dans sa préparation ;
- **Enseigner auprès d'adultes** dans un Greta* (Site Devenir enseignant, *Évoluer*, 2020).

À cela, on peut ajouter **la possibilité d'enseigner à l'étranger**. En 2019-2020, un certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger (Capefe) a été mis en place par huit Inspé*. Douze Inspé* le proposeront en 2020-2021 dans le cadre d'une expérimentation mise en place pour deux ans, avec un suivi des cohortes à partir de 2020. L'arrêté qui permet aux Inspé* de délivrer le Capefe* s'inscrit dans la volonté d'ouvrir des perspectives d'internationalisation des parcours et des formations et de valorisation des compétences. Il est accessible aux étudiants, aux personnels titulaires et aux

⁵⁶ Comme enseignant (en universités, grands établissements ou à l'ENS*), comme Ater (attaché temporaire d'enseignement et de recherche, poste permettant de préparer une thèse ou de présenter les concours de l'enseignement supérieur tout en enseignant), s'ils sont au moins doctorants, ou comme maîtres de conférence par la voie du concours ou par détachement pour les agrégés.

⁵⁷ Les personnels en service partagé font un service à temps plein, réparti en un demi-service d'enseignement dans un établissement du premier ou du second degré et un demi-service d'enseignement à l'Inspé*, soit 192 heures annuelles d'enseignement. En cas de dépassement des 192 heures dues à l'Inspé*, les personnels sont rémunérés en heures complémentaires. Les enseignants en service détaché perçoivent en outre la moitié de la prime d'enseignement supérieur. Le service peut s'effectuer dans toutes les activités de formation menées par l'Inspé*, tant en formation initiale qu'en formation continue.

personnels contractuels locaux (Arrêté du 4 février 2020 relatif au certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger, 2020).

La prise en charge de **missions particulières** est également possible et peut être considérée comme une évolution en termes de responsabilités. Elle peut être accompagnée d'un allègement de service voire d'une décharge totale d'enseignement et ouvre le droit à une indemnité pour mission particulière (IMP).

Pour les enseignants du second degré, ces missions peuvent s'exercer :

- **Au niveau de leur établissement** : missions de coordination (de discipline(s) ; des activités physiques, sportives et artistiques ; de cycle d'enseignement ; de niveau d'enseignement), de référent (référent culture ; pour les ressources et usages pédagogiques numériques ; décrochage), de tutorat des élèves en lycée ou d'autres missions dites d'intérêt pédagogique et éducatif ;
- **Au niveau académique** : mission de coordination de district UNSS* ou mission de mise en œuvre de la politique académique de formation, recherche de partenariats académiques, appui au corps d'inspection.

Pour les enseignants du premier degré, les missions particulières peuvent s'exercer **au niveau académique ou départemental**. Il peut s'agir d'être référent pour les usages du numérique ou référent auprès des élèves handicapés. Notons que la prise en charge d'une mission particulière n'est pas systématiquement accompagnée d'une formation : cela relève de l'initiative individuelle.

Les enseignants du premier degré peuvent également devenir directeurs d'école, par liste d'aptitude. Dans ce cas, il suivent une formation statutaire (voir *La formation pour devenir directeur d'école*, partie 4, p. 95). Selon la taille de l'école, le directeur peut être partiellement ou totalement déchargé d'enseignement⁵⁸.

2. Sans continuer d'enseigner

Il est aussi possible d'**évoluer vers d'autres postes, sans service d'enseignement**. En passant des concours, des certifications ou par liste d'aptitude, les personnels enseignants peuvent par exemple devenir conseillers pédagogiques (de circonscription ou départemental, avec le Cafipemf*), inspecteurs (concours), ou encore personnels de direction d'un établissement du second degré (concours).

Quelques **postes à profil** peuvent également constituer des opportunités d'évolution professionnelle pour les personnels enseignants. Des fiches de postes sont publiées et les personnels y candidatent.

⁵⁸ Si la question de création d'un statut pour les directeurs d'école a été posée encore récemment dans l'actualité, il s'agit pour l'instant toujours d'un emploi au sein du corps des professeurs des écoles. Nous donnons davantage de détails dans la partie 4 sur l'accès à cette fonction. Notons au passage que dans le second degré, le chef d'établissement, contrairement au directeur d'école, n'appartient pas au corps enseignant et n'a aucun service d'enseignement dans le public. Dans le secteur privé sous contrat, en revanche, les chefs d'établissement continuent d'enseigner.

Ce qu'il faut retenir (6) – Le cadre réglementaire de la formation continue des personnels enseignants : droits, obligations, liens avec leur carrière

Depuis 2019, la formation continue est inscrite dans la loi comme une obligation pour tous les enseignants. Mais pour l'instant, seuls les enseignants du premier degré doivent obligatoirement consacrer un volume horaire défini à des actions de formation continue (au moins 9 heures dans le cadre des 18 heures annuelles consacrées à la formation continue et aux animations pédagogiques). Les obligations de service et missions des enseignants du second degré ne font pas mention de la formation continue.

Dans le premier degré, depuis 2017, le contenu des 18 heures annuelles est affecté par la priorité donnée aux mathématiques et au français au niveau national. Les enseignants impliqués dans une constellation dans le cadre du plan mathématiques (2018) ou du plan français (2020) y consacrent la totalité de ces 18 heures. Tous les enseignants ont vocation à participer à chacun des deux plans, avec un système de rotation d'une année à l'autre. Ces plans expérimentent des modalités nouvelles de formation (en cascade, avec observation entre pairs...). La participation à des actions de formation continue supplémentaires (au-delà des 18 heures annuelles), sollicitée sur la base du volontariat, est dépendante des capacités de remplacement disponibles en académie.

Parallèlement au déploiement de plans de formation nationaux, notamment dans le premier degré, on peut observer que les formations d'initiative locale augmentent depuis plusieurs années.

La participation des personnels enseignants à des actions de formation continue a augmenté ces dernières années, plus fortement pour les professeurs des écoles que pour les enseignants du second degré. En 2017-2018, les trois quarts des professeurs des écoles ont participé à au moins une action de formation continue, ce qui était le cas des deux tiers des enseignants du secondaire. Le chiffrage de la participation reste délicat et les chiffres approximatifs. Les données disponibles ne permettent pas d'observer les effets du déploiement de plans de formation dans le premier degré et de l'inscription récente d'une obligation de formation continue pour tous les personnels enseignants.

La refondation de l'éducation prioritaire (2015) a donné lieu à un certain nombre de mesures en lien avec la formation. Les réussites et les difficultés observées depuis, mais aussi les compétences développées par les personnes concernées, pourraient constituer de précieuses ressources pour penser le déploiement de politiques de formation continue adressée à tous les personnels (enseignants et non-enseignants).

Malgré une volonté politique de favoriser les formations certifiantes, celles-ci sont encore peu nombreuses. La carrière des personnels est assez peu liée à leur engagement dans des activités de formation continue ou plus largement de développement professionnel. Une façon de catégoriser les perspectives d'évolution professionnelle pour les personnels enseignants est de distinguer celles qui permettent : de changer de contexte d'exercice (ex : changer de discipline, de niveau d'enseignement, de public), d'exercer de nouvelles responsabilités en plus (parfois à la place) de son service d'enseignement (ex : devenir formateur, coordonnateur, référent), d'évoluer vers d'autres postes sans service d'enseignement (ex : passer des concours pour intégrer les corps d'inspection ou de direction).

IV. Un mot de la formation continue des enseignants du secteur privé sous-contrat

A. Quelques rappels sur l'enseignement privé en France

En 2019, **13,3 % des élèves du premier degré étaient scolarisés dans le privé sous-contrat** et 0,8 % dans le privé hors-contrat (soit 14 % dans le privé au total). Côté **second degré, 20,8 % des élèves étaient scolarisés dans le privé sous contrat** et 0,5 % dans le privé hors-contrat (soit 21,3 % dans le privé tout confondu) (RERS, Depp, MENJS, 2020).

L'ouverture d'un établissement d'enseignement privé est soumise à une déclaration préalable auprès du recteur, qui la transmet au maire, au procureur de la République et au préfet. Si aucune de ces autorités ne s'y oppose dans un délai de trois mois, l'établissement peut ouvrir. Il est alors dit « hors contrat ». Un établissement hors contrat peut demander à être lié à l'État **après cinq années d'exercice**. Ce lien prend la forme d'un contrat qui oblige l'établissement à accueillir les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance. En contrepartie, l'État rémunère les enseignants et les collectivités publiques doivent financer le fonctionnement de l'établissement dans les mêmes proportions qu'elles financent écoles, collèges et lycées publics (Site MENJS, *Les établissements d'enseignement scolaire privés*, 2020). Il existe différents types de contrats :

- **Le contrat simple** : ce contrat est réservé aux écoles maternelles et élémentaires qui le souhaitent, et aux établissements éduquant des jeunes en situation de handicap. L'établissement organise alors l'enseignement par référence aux programmes et aux règles générales relatives aux horaires de l'enseignement public.
- **Le contrat d'association au service public de l'éducation** : ce contrat est ouvert à tous les établissements privés, de la maternelle au lycée, si un besoin scolaire est reconnu par le recteur. L'établissement dispense alors les enseignements conformément aux règles et aux programmes de l'enseignement public (Site MENJS, *Les établissements d'enseignement scolaire privés*, 2020).

Les établissements d'enseignement privés sont soumis à un **contrôle (administratif et pédagogique) de l'État**, qu'ils soient hors contrat ou sous contrat, dès leur première année de fonctionnement. Pour les établissements sous contrat, le contrôle est plus étendu puisque le contrat impose un certain nombre d'exigences pédagogiques supplémentaires. Les enseignants sont soumis au même contrôle pédagogique par les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) du premier degré dans le privé sous contrat que dans le public.

La grande majorité des élèves scolarisés dans le privé le sont dans un établissement qui relève de l'enseignement catholique. D'après « Les chiffres clés de l'enseignement catholique 2019-2020 », « l'enseignement catholique associé à l'État par un contrat scolarise un élève sur cinq ». Pour cette raison, et parce qu'il est difficile d'obtenir des informations pour les autres établissements d'enseignement privés, **nous présenterons l'organisation de la formation continue des enseignants telle qu'elle est dans l'enseignement catholique uniquement.**

B. La formation continue des enseignants qui relèvent de l'enseignement catholique

Quelques différences dans l'organisation des établissements doivent être précisées avant d'aborder la formation continue des enseignants relevant de l'enseignement catholique :

- Les enseignants peuvent suivre leur formation initiale dans des Instituts supérieurs de formation de l'enseignement catholique (Isfec) et passent ensuite des concours spécifiques (équivalents du CRPE et du Capes).
- Les directeurs d'école du public n'ont pas d'équivalent dans l'enseignement catholique : dans les deux degrés, un chef d'établissement dispose d'une délégation fonctionnelle de l'État vis-à-vis des enseignants.

Les enseignants du secteur privé sous contrat sont soumis aux **mêmes obligations de service et missions que ceux du secteur public**. Les enseignants du premier degré dans le secteur privé doivent donc eux aussi effectuer dix-huit heures de formation continue et d'animation pédagogique par an.

En 1993, une directive pour la formation a été adoptée pour l'enseignement catholique. On y retrouve des éléments tels que la prise en compte des besoins et leur articulation avec ceux de l'institution. Au début des années 2000, plusieurs rapports ont ouvert une réflexion sur une rénovation de la directive de 1993 et **une charte a été rédigée en 2004**, qui redéfinit l'architecture globale du système de formation. C'est à la suite de ce texte que se constitue **Formiris en 2005** (ex réseau Arpec-Unapec), **l'organisme national de l'enseignement catholique chargé de la formation** (Site Formiris, *Page d'accueil*, 2020). Des rapports sont régulièrement publiés par des instances de l'enseignement catholique pour dresser un bilan et faire des recommandations afin d'améliorer la formation (notamment continue) des personnels enseignants de l'enseignement catholique. **Les problématiques sont très similaires à celles qui intéressent le secteur public** : clarifier le rôle des différents acteurs, améliorer la lisibilité de l'offre, prendre en compte les besoins locaux, etc.

Formiris est lié au ministère de l'Éducation nationale par une convention définissant les subventions que ce dernier lui verse pour organiser la formation dans l'enseignement catholique. Formiris répartit les crédits de formation des enseignants (entre formations initiale et continue, entre formations du premier degré et du second degré), rend compte à l'État de l'utilisation des crédits de formation, participe à l'évaluation de la formation dans l'enseignement catholique, programme et communique sur l'offre de formation (Site Apel, *Organisation de l'enseignement catholique*, s. d.). Formiris doit **élaborer un plan de formation qui tient compte des orientations du ministère et des besoins recueillis** auprès des personnels⁵⁹.

La différence majeure avec l'organisation dans l'enseignement public réside dans le fait que **Formiris centralise la totalité de l'offre de formation. Depuis 2017, un seul site internet** permet à tous les personnels de consulter ou de chercher une action de formation continue (Site Enseignement catholique, « Formation continue des enseignants », 2018). Par ailleurs, **les enseignants doivent**

⁵⁹ Depuis 2019, les orientations stratégiques sont définies au sein d'un conseil national de la formation (CNF), qui regroupe des représentants du conseil national des tutelles de la formation (CNTF), des représentants des différents personnels, des instituts de formation, de Formiris, du conseil national de l'enseignement agricole privé (CNEAP) et de l'association des parents d'élèves de l'enseignement libre (Apel).

obtenir l'accord de leur chef d'établissement pour partir en formation. En effet, ils font une demande d'inscription *via* la plateforme FormElie, mais la validation de leur chef d'établissement est indispensable pour acter l'inscription. En parallèle, une **inscription auprès de l'organisme** qui propose l'action de formation en question incombe à l'enseignant. L'enseignant reçoit ensuite une convocation par l'organisme de formation et le chef d'établissement une confirmation de la prise en charge financière de la part de Formiris. Une partie de la formation peut aussi être financée par les établissements sur leurs fonds propres, mais cette pratique est marginale. Aussi, **la quasi-totalité de la formation continue des enseignants de l'enseignement catholique passe par FormElie**. Dans certaines académies, les enseignants de l'enseignement catholique peuvent également accéder à l'offre de formation du Paf* de leur académie, en particulier lorsque les contenus de formation sont jugés rares. Les conditions d'accès et de remboursement des frais engagés varient.

Deux types d'offres sont à distinguer : **une offre individuelle à usage des enseignants** d'une part, **une offre collective sur mesure construite à la demande d'un chef d'établissement** (ou d'un réseau d'établissements, d'une direction départementale diocésaine, etc.), d'autre part, dite « intra ». Ce second modèle se rapproche des FIL* dans le public (voir *Les initiatives locales*, partie 2, p. 40). Les formations proposées ne sont pas assurées par Formiris directement mais par **des prestataires sélectionnés par l'organisme** sur la base d'un cahier des charges. Ces prestataires peuvent être des organismes de formation (parmi lesquels les Ifsec*), des structures privées de formation ou des consultants, de taille plus ou moins importante. Formiris propose également un **service de conseil et d'accompagnement aux chefs d'établissement pour élaborer leur plan interne de formation**. En effet, en dehors de la validation des formations individuelles (externes), les chefs d'établissement jouent également un rôle dans la formation continue en élaborant un plan interne de formation. Ce plan interne de formation, dont le but est de mettre en cohérence les demandes individuelles et les priorités définies au niveau de l'établissement, peut donner lieu à des formations « intra » financées sur des fonds Formiris ou sur les fonds dédiés à la formation dont dispose l'établissement.

PARTIE 4 : LA FORMATION CONTINUE DES AUTRES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Lorsque l'on parle de la formation continue des personnels d'éducation, ce sont d'abord aux enseignants que l'on pense. C'est d'ailleurs à leur sujet que l'on trouve le plus d'écrits dans la littérature de recherche et le plus de données. Au niveau international, c'est d'abord la question de leur formation continue qui s'est constituée comme une préoccupation majeure depuis le début des années 2000. Avec le développement de concepts tels que le *leadership* ou encore les établissements apprenants, le regard s'est porté petit à petit vers les *school leaders*, qui correspondent aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement français. Mais il semble important de penser les personnels d'éducation plus largement encore. Dans cette partie, nous donnerons des informations sur **la formation statutaire et continue des directeurs d'école (I), des chefs d'établissement, des personnels d'inspection (II) et des formateurs (III)**. D'autres personnels auraient également leur place, même si nous ne pourrions pas les évoquer faute de données suffisantes (les personnels intervenant sur les temps périscolaires, les AVS*, les AESH*, les ATSEM*, etc.). Le fait que cette partie soit plus courte que celle consacrée aux enseignants invite à ce que de nouvelles études investissent la question de la formation continue des personnels d'éducation non enseignants.

I. La formation continue des directeurs d'école

A. La formation pour devenir directeur d'école

Les directeurs d'école sont des professeurs des écoles (premier degré) qui peuvent justifier de plusieurs années d'exercice en tant qu'enseignants du premier degré et demandent à être inscrits sur une liste d'aptitude. Ils sont retenus ou non après étude de leur dossier et entretien. Il n'y a donc pas de formation initiale pour devenir directement directeur d'école. En revanche, **une formation spécifique et obligatoire est mise en place pour leur prise de fonction (formation statutaire)**.

Cette formation se déroule pour partie avant la prise de fonction et pour partie au cours de la première année d'exercice. Elle comprend : une première session de **trois semaines en amont** de la prise de fonction, puis **deux semaines au début de la première année** d'exercice, un **tutorat tout au long de la première année** d'exercice par un directeur d'école plus expérimenté, **trois jours au moins de formation supplémentaires à la fin** de la première année d'exercice (basés sur des échanges de pratiques professionnelles) et un **stage** de quelques jours auprès des services d'une commune ou d'une intercommunalité.

B. La formation continue des directeurs d'école

La formation continue des directeurs d'école doit venir prolonger cette formation à l'entrée en fonction et approfondir les savoir-faire du référentiel métier des directeurs d'école (voir *Un référentiel*

métier datant de 2014 pour les directeurs d'école, partie 2, p. 49) (Circulaire n° 2014-164 du 1-12-2014 relative à la formation des directeurs d'école, 2014). Elle apparaît dans l'offre de formation du **plan académique de formation** (Paf). Puisqu'ils appartiennent au corps des professeurs des écoles, les directeurs d'écoles sont **concernés par les 18 heures annuelles obligatoires** de formation continue et d'animation pédagogique. La circulaire de rentrée 2020 indique que les directeurs d'école vont bénéficier d'**au moins deux jours de formation par an** (Circulaire du 10-7-2020 - Circulaire de rentrée, 2020).

C. La participation des directeurs d'école à des actions de formation continue

D'après le bilan social du MENJS*, en 2017-2018, **le taux d'accès⁶⁰ des directeurs d'école totalement déchargés était de 76,4 % en 2017-2018 et de 87,8 % pour ceux qui continuent d'enseigner**. Ce taux d'accès comprend indifféremment la formation statutaire et la formation continue. La durée moyenne passée en formation par les directeurs d'école totalement déchargés était de **3,4 jours en 2017-2018** (contre 1,9 jours en 2012-2013). Si l'on ne considère que les directeurs d'école totalement déchargés qui ont participé à au moins un module de formation, logiquement, cette durée moyenne augmente et atteint 4,4 jours. La durée moyenne passée en formation par les directeurs d'école qui enseignent était de **4 jours en 2017-2018** (et de 4,6 jours parmi ceux qui ont participé à au moins un module de formation dans l'année) (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020). Comme pour les personnels enseignants, les informations sont extraites à partir des bases de données de l'application Gaia*, parfois renseignée de façon incomplète (voir *Les outils de pilotage de la formation continue*, partie 5, p. 124). Il est finalement **difficile de chiffrer la réalité de la participation à des actions de formation continue** des directeurs d'école, comme des autres personnels.

II. La formation continue des personnels direction et d'inspection

Les personnels d'encadrement recouvrent traditionnellement les personnels de direction (chefs d'établissement et leur adjoints) des établissements du second degré, les personnels d'inspection et les personnels d'encadrement administratif. Nous nous concentrons ici sur **les deux premières catégories de personnels**.

La formation statutaire⁶¹ des chefs d'établissement et des inspecteurs (premier et second degrés) s'appuie sur un volet national porté par l'IH2EF* (voir *L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation pour la formation des cadres*, partie 5, p. 101), un volet local qui vise le développement des compétences opérationnelles et un accompagnement par un tuteur de proximité. Au-delà de leur formation statutaire obligatoire, les personnels de direction et d'inspection **n'ont pas d'obligation de se former** inscrite dans leurs missions et obligations de service. En revanche, ils peuvent être

⁶⁰ Le taux d'accès à la formation continue est calculé en rapportant le nombre de personnes ayant accédé à au moins une formation durant l'année à l'ensemble de la population prise pour référence (ici, les directeurs d'école, avec ou sans charge d'enseignement).

⁶¹ La formation statutaire est une formation obligatoire mise en place pour des personnels qui accèdent à de nouvelles fonctions.

convoqués par leur hiérarchie. En 2013, un rapport des inspections générales soulignait **l'absence de valorisation de la participation à la formation continue** dans leur carrière (IGEN & IGAENR, 2013).

A. L'offre de formation continue pour les personnels de direction et d'inspection

Une part importante des actions de formation continue à destination des personnels de direction et des personnels d'inspection est inscrite dans le plan national de formation (PNF) (voir *Au niveau national : le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022*, partie 2, p. 29). Certaines actions de formation continue du PNF* correspondent à un format particulier qui revient chaque année. C'est le cas des **rendez-vous du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)** qui s'adressent principalement **aux inspecteurs et aux formateurs**⁶². Il s'agit de rencontres nationales thématiques lors desquelles interviennent des universitaires, des chercheurs et des experts, devant 60 à 150 personnels. Les rendez-vous du MENJS* se déroulent en présentiel ou dans un format hybride dans différentes villes de France. Les **journées des inspections** correspondent à un autre format. Elles sont organisées par les groupes disciplinaires de l'IGÉSR* et sont adressées spécifiquement aux **IA-IPR* et aux IEN ET-EG* répartis par disciplines**. Elles se déroulent toutes en région parisienne en présentiel. D'autres formations peuvent être proposées par l'IH2EF*.

La **part du PNF* consacrée aux principales réformes en cours, aux nouvelles priorités et aux changements dans les programmes correspond à près d'un tiers** de l'offre totale (axe 1, voir *Au niveau national encore : le plan national de formation*, partie 2, p. 33). Une partie des actions de formation du PNF* sont proposées par l'IH2EF*.

Au niveau académique, le recteur est chargé d'animer la formation continue des personnels d'encadrement. Il est aidé pour cela par la délégation académique à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE). Elle conçoit la stratégie académique de formation et la met en œuvre. **Une partie de l'offre du Paf*** s'adresse donc également aux personnels de direction et d'inspection.

B. La participation des personnels de direction à des actions de formation continue

L'affirmation de l'importance de la formation continue des personnels de direction a été notamment affirmée dans le protocole de 2000 qui a donné lieu au référentiel de compétences professionnelles des personnels de direction (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, 2000). Qu'en est-il de leur participation à des actions de formation continue vingt ans après ?

Selon l'enquête Talis 2018, qui adopte une définition très large de la définition de formation continue⁶³, **94 % des principaux de collège déclarent avoir participé à au moins une activité de formation continue** au cours des 12 derniers mois ayant précédé l'enquête (OCDE, 2019). Le bilan social du ministère, qui ne prend en compte que les actions de formation continue proposées par l'Éducation nationale, confirme cette participation élevée à la formation continue avec un **taux**

⁶² Les formateurs ne sont pas des personnels d'encadrement, mais ils sont parmi les publics principaux du PNF*.

⁶³ Les activités de lecture de presse spécialisée en dehors de toute action de formation continue organisée par l'institution sont par exemple comptabilisées dans Talis.

d'accès⁶⁴ de 79,3 % en 2017-2018. Les personnels de direction ont assisté en moyenne à **4 jours de formation continue en 2017-2018** (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020).

C. La participation des personnels d'inspection à des actions de formation continue

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 **pour les inspecteurs du premier degré**, avec un **taux d'accès de 97 %**. En moyenne, ils ont suivi **9,8 jours** de formation en 2017-2018. **Dans le second degré, le taux d'accès des inspecteurs est de 86 %** et leur temps de formation moyen atteint **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 (Bilan social 2019-2020, Depp, MENJS *et al.*, 2020).

Les données sur l'accès des personnels de direction et d'inspection à la formation continue semblent indiquer que celle-ci est quasiment universelle chez les inspecteurs, en particulier du premier degré, alors même qu'il n'existe pas d'obligation pour eux de se former d'après les textes qui réglementent leurs missions. Pour les personnels de direction, les pourcentages sont plus proches de ceux des personnels enseignants. Cependant, **ces données ne disent rien des contenus de formation ni même du type de formation**. Ces rencontres qui rassemblent un grand nombre de personnels dans une logique informative n'ont pas les mêmes vertus formatives que des actions de formation réunissant des personnels en nombre plus restreint et se concentrant sur des problématiques ou des pratiques professionnelles, bien qu'elles soient également nécessaires. Un enjeu de la formation de ces personnels réside dans l'équilibre entre actions de formation informatives et actions de formation centrées sur des situations professionnelles, ainsi que dans leur articulation.

Selon un rapport de l'IGEN* et l'IGAENR* sur le pilotage du plan national de formation datant de 2018 (IGEN & IGAENR, 2018), **le PNF* ne répondait (à l'époque) pas explicitement à certains besoins de l'encadrement**. Les personnels d'encadrement exprimaient un besoin de formation aux compétences managériales, c'est-à-dire à la gestion des équipes, des ressources humaines, des données et à la communication professionnelle. Pour les IEN*, ce besoin s'expliquait notamment par le fait que le vivier des inspecteurs était principalement constitué de conseillers pédagogiques : leurs compétences seraient ainsi plus orientées vers des dimensions pédagogiques que managériales (IGEN & IGAENR, 2013). Les personnels d'encadrement présentaient aussi, au moment du rapport des inspections générales, des besoins de formation aux compétences sociales qui concernent les enjeux de l'interculturalité et de l'intelligence émotionnelle. Aujourd'hui, à l'heure du deuxième PNF* mis en place dans le cadre du nouveau schéma directeur, il serait intéressant d'observer si des évolutions ont eu lieu dans les besoins ressentis et exprimés par les personnels d'encadrement.

⁶⁴ Le taux d'accès à la formation continue est calculé en rapportant le nombre de personnes ayant accédé à au moins une formation durant l'année à l'ensemble de la population prise pour référence.

Par ailleurs, plus encore que pour les personnels enseignants, la lecture de l'offre nationale de formation du PNF* semble révéler **une certaine endogamie dans la formation des personnels d'encadrement** : les formateurs ou intervenants sont majoritairement eux-mêmes issus du corps de personnels qu'ils sont amenés à former.

III. La formation des formateurs

A. La formation pour devenir formateur

En **2015**, la formation des formateurs au moment de leur entrée en fonction a été harmonisée, quel que soit le degré dans lequel ils interviennent, avec la **création du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (Caffa, second degré)** d'une part et la **renovation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf, premier degré)** d'autre part. Un des objectifs était de rapprocher les cultures professionnelles des formateurs des deux degrés. Ces deux certificats s'organisent de la même façon et se préparent en deux ans : une première année au cours de laquelle le candidat se déclare et prépare une épreuve d'admissibilité, une seconde année au cours de laquelle il se spécialise et se prépare aux épreuves d'admission en s'inscrivant à des modules de formation prévus dans le Paf* de son académie. L'admission comporte une épreuve de pratique et la soutenance d'un mémoire professionnel. Des options de spécialisation existent dans les deux certificats (Site Éduscol, *Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur*, 2021 ; Circulaire n° 2015-109 du 21-7-2015 relative au certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, 2015 ; Circulaire n° 2015-110 du 21-7-2015 relative au certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, 2015).

Deux annexes importantes ont été publiées au bulletin officiel de juillet 2015 portant création du Caffa* et modification du Cafipemf* : un référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs et une grille d'évaluation commune aux deux certificats pour aider le jury à apprécier les compétences des candidats lors de l'admission (voir *Un référentiel de compétences pour les formateurs d'enseignants depuis 2015*, partie 2, p. 50). Ces certificats, ainsi que le référentiel, avaient pour objectif de participer à la professionnalisation et à la légitimation des formateurs. Notons que la préparation et la formation des candidats revient principalement aux rectorats (via les Paf*) et peut impliquer les Inspé* (ex-Éspé*) ce qui ne garantit pas leur homogénéité sur le territoire.

B. La formation continue des formateurs

Au niveau national, la coordination de la formation pédagogique des formateurs est assurée au niveau national par la Dgesco* et l'inspection générale (Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019). Aussi, une part importante de **l'offre de formation du PNF*** leur est destinée (notamment les « rendez-vous du MENJS* »).

Des actions de formation peuvent également leur être proposées **dans le cadre du Paf*** de leur académie. D'autres opérateurs, tels que l'Institut français de l'éducation (Ifé), des associations

professionnelles disciplinaires ou encore des instituts de recherche tels que les Irem (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques), peuvent aussi proposer des modules spécifiques à leur intention.

Les circulaires définissant les certificats d'aptitude aux fonctions de formateurs précisent qu'une fois certifiés, les formateurs sont **encouragés à poursuivre leur formation, notamment en s'inscrivant en master Meef* mention 4, pratiques et ingénierie de la formation** (Circulaire n° 2015-109 du 21-7-2015 relative au certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, 2015 ; Circulaire n° 2015-110 du 21-7-2015 relative au certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, 2015). Dans ce cas, ce sont les Inspé* qui sont les opérateurs de la formation continue des formateurs.

Il ressort néanmoins des entretiens menés par le Cnesco avec des responsables académiques de la formation (en 2020) que des efforts sont encore nécessaires en matière de politique de formation de formateurs : en matière de conception, mais aussi en matière d'organisation, qui peut se heurter à des contraintes de temps et de moyens.

Ce qu'il faut retenir (7) – La formation continue des directeurs d'école, des formateurs, des personnels de direction et d'inspection

Les professeurs des écoles qui deviennent directeurs d'école bénéficient d'une formation statutaire comprenant notamment un tutorat par un directeur plus expérimenté. **Les directeurs d'écoles sont soumis au même cadre réglementaire que les autres professeurs des écoles.** Ils peuvent également bénéficier d'actions de formation continue spécifiquement adressées aux professeurs des écoles exerçant des missions de direction d'école. **La durée moyenne passée en formation par un directeur d'école est plus élevée** que pour un professeur des écoles sans fonction de direction. Il serait intéressant de disposer de données complémentaires, notamment sur les contenus des formations spécifiquement adressées aux directeurs d'école.

La formation continue ne fait pas partie des obligations des personnels de direction et d'inspection mais ils peuvent être convoqués par leur hiérarchie et une part importante du plan national de formation (PNF) leur est adressée. Cela peut expliquer **des taux d'accès élevés chez ces personnels.** L'IH2EF propose également des actions de formation en dehors du PNF*.

La formation pour devenir formateur a été harmonisée entre les premier et second degrés à partir de 2015. Ceux qui ne l'ont pas suivie sont **invités par les textes à suivre un master Meef mention 4 (Pif)**, ce qui peut participer à leur formation continue. Des actions de formation continue leur sont également proposées **dans le PNF* et dans les Paf*.**

PARTIE 5 : L'ORGANISATION ET LE PILOTAGE DE LA FORMATION CONTINUE : ACTEURS, OUTILS ET MODALITÉS PRATIQUES

Cette dernière partie est également centrée sur les personnels relevant de l'Éducation nationale. Elle présentera d'abord les **principaux acteurs ayant un rôle de formation** (I). Elle abordera ensuite les **modalités pratiques** (lieux, durée, etc.) des actions de formation continue des personnels de l'Éducation nationale (II). Puis elle traitera du pilotage de la formation continue et interrogera le rôle des différents acteurs en présence dans « **l'ingénierie de formation** » au niveau académique (III), avant de présenter les **principaux outils de pilotage** qui l'accompagnent (IV).

I. Panorama des acteurs et opérateurs ayant un rôle de formation

La circulaire mettant en place le schéma directeur 2019-2022 (voir *Au niveau national : le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022*, partie 2, p. 29) désigne, « outre les directions de l'administration centrale et les académies, plusieurs opérateurs [qui] participent à la formation continue des personnels du ministère » : **l'IH2EF***, **les Inspé*** et **Réseau Canopé** (Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019). Nous commencerons donc par présenter ces trois opérateurs, puis nous parlerons des « **acteurs académiques de la formation** », également mentionnés par la circulaire. Nous élargirons ensuite le champ à d'**autres opérateurs ou acteurs de la formation continue**, y compris en dehors de l'Éducation nationale.

A. L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation pour la formation des cadres

Avant de s'appeler « Institut des hautes études de l'éducation et de la formation », l'IH2EF* a porté différents noms. En effet, **l'institut de formation existe depuis les années 1990**, d'abord sous le nom de Centre Condorcet, puis d'École supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale (Espemen). L'Espemen* s'installe à Poitiers en 1997 et devient une sous-direction du ministère de l'Éducation nationale chargée de la formation initiale et continue des personnels d'encadrement. En 2003, en prenant le nom Esen*, pour École supérieure de l'Éducation nationale, l'établissement devient un service à compétence nationale rattaché au ministère. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007 marque l'extension de son activité aux cadres de l'enseignement supérieur. Trois ans plus tard, l'Esen* est rattachée à la direction générale des ressources humaines (DGRH) commune aux ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. En 2011, elle devient l'ESENESR* (École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche). **C'est en décembre 2018 que l'ESENESR* devient l'IH2EF*, en conservant son rattachement à la DGRH*.**

D'après la circulaire de 2019 définissant le schéma directeur,

« L'IH2EF* assure, en complément des académies et en lien étroit avec celles-ci, la **formation initiale et continue des personnels de direction [des établissements du second degré] et d'inspection, ainsi que de certains personnels d'encadrement administratifs** [de façon à leur permettre] d'être pleinement opérationnels dans leurs missions, de comprendre les enjeux, le sens et l'esprit des politiques conduites afin qu'ils puissent les porter au mieux auprès des personnels, et d'anticiper les évolutions à venir par une démarche réflexive »

(Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019, nous soulignons).

Le projet stratégique de l'IH2EF* indique que cet objectif est atteint grâce à l'ouverture, à l'appui sur la recherche et à la comparaison internationale⁶⁵. L'offre de formation de l'IH2EF* est construite à partir des trois axes du schéma directeur.

La formation initiale statutaire (c'est-à-dire la formation obligatoire dispensée après la réussite au concours d'accès à une fonction) des personnels d'encadrement pédagogiques (personnels de direction des établissements scolaires du second degré et personnels d'inspection du premier et du second degré) est structurée en cinq unités d'enseignement (UE) : management des organisations scolaires ; performance du système éducatif ; droit et politique publique en éducation ; apprentissages et réussite ; fonctionnement en réseaux d'acteurs sur des espaces pluriels. La formation se veut à la fois théorique et pratique, en s'appuyant sur un réseau de 1 500 intervenants, et contient une partie distancielle sur M@gistère (voir *Actions de formation continue à distance*, p. 110). Au total, **l'IH2EF* accueille chaque année environ 60 % des corps d'inspection et 25 % des personnels de direction d'établissements scolaires** en formation initiale ou continue (Site IH2EF, *Chiffres clés de l'IH2EF*, 2020 ; Site IH2EF, *La formation initiale statutaire des personnels d'encadrement*, 2020).

Au total, **l'activité de formation initiale statutaire** des personnels d'encadrement pédagogiques, des directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT) et des médecins de l'Éducation nationale **représente 45 % de l'activité de formation de l'IH2EF***. Les **55 % restants correspondent à une activité de formation continue**, qui regroupe la formation continue à destination des mêmes personnels (ceux que l'on vient de citer) ainsi que celle offerte, sur la base du volontariat et sur inscription individuelle, à l'ensemble des personnels encadrants des établissements d'enseignement supérieur et de recherche⁶⁶. **46 % des formations proposées par l'IH2EF* comprennent une partie en ligne** (formations hybrides). D'après leur site internet, « ce sont 300 sessions de formation sur les compétences managériales, le pilotage pédagogique et les valeurs du service public d'éducation au bénéfice de plus de 9 000 stagiaires que les 72 agents de l'IH2EF* organisent chaque année ». Le budget 2019 de l'IH2EF*, hors masse salariale, est de 4,7 millions d'euros (Site IH2EF, *À propos de l'IH2EF*, 2020 ; Site IH2EF, *Chiffres clés de l'IH2EF*, 2020).

Les formateurs de l'IH2EF* sont le plus souvent des personnels qui animent la formation continue en académie et qui ont fait acte de candidature pour intervenir à l'IH2EF* (Malet (dir.), 2021). L'institut s'appuie aussi sur un réseau d'experts, d'universitaires (nationaux et étrangers) et d'inspecteurs

⁶⁵ L'IH2EF* propose sur son site une veille informationnelle axée sur la comparaison internationale. On trouve par exemple des billets sur les dernières publications de l'OCDE.

⁶⁶ Les directeurs d'Inspé* appartiennent à cette catégorie.

généraux qui interviennent sur des thématiques spécifiques. **Une partie de l'offre de l'IH2EF* apparaît dans le PNF***.

Dans le cadre de ses **partenariats universitaires**, l'IH2EF* propose aux cadres de l'Éducation nationale de **poursuivre leur formation statutaire par une année de master 2**. Trois leur sont proposés : le master Management des organisations scolaires (M@dos)⁶⁷, le master Ingénierie, médiation, e-éducation (IME)⁶⁸ et le master Gestion des Organisations Scolaires (GEDOS)⁶⁹ (Site IH2EF, *Partenariats universitaires*, 2020).

B. Les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation

Les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) sont les héritiers des Espé* (voir *Les évolutions de la formation initiale des personnels enseignants*, partie 3, p. 67). Comme les Espé*, ils sont constitués au sein d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (une université), ce qui marque leur ancrage universitaire. **Les Inspé* ont la charge de la formation initiale et contribuent à la formation continue des personnels enseignants et d'éducation.**

Ils forment aux métiers du professorat, de l'éducation et de la formation au travers d'un parcours en quatre semestres débouchant sur un master : **le master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (Meef)**. Le master Meef* se décline en quatre mentions : il peut préparer à l'enseignement dans le premier degré (Mention 1) ou dans le second degré (hors agrégation, Mention 2), à l'encadrement éducatif pour devenir conseiller principal d'éducation (Mention 3), ou encore aux métiers de la formation et de l'animation pédagogique (Mention 4, dite Pif*). Les équipes pédagogiques des Inspé* réunissent des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degrés, ainsi que des enseignants chercheurs et des professionnels issus des milieux économiques (Article L721-2 modifié par la loi n°2020-766 du 24 juin 2020 - art. 15, 2020). Le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale (voir partie 2, p. 29) rappelle d'ailleurs qu'une des plus-values des Inspé* dans la formation des personnels est de **l'irriguer des apports de la recherche** (Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019). Leur rôle dans la formation continue, et plus spécifiquement dans la **formation « continuée »**, c'est-à-dire dans les premières années d'exercice, a été réaffirmé dans le schéma directeur 2019-2022.

La contribution des Inspé* à la formation continue prend deux formes principales.

- D'une part, **les masters Meef* sont ouverts en reprise d'études ou en formation continue** (pour des personnels exerçant déjà à l'Éducation nationale, mais aussi d'autres salariés du public ou privé, des demandeurs d'emplois, etc.). La mention 4 - pratiques et ingénierie de formation (Pif) est particulièrement concernée par ce type de public. En 2019-2020, près de

⁶⁷ Conçu en partenariat avec le Cnam* et les universités de Angers, Lille, Limoges, Poitiers, Versailles St Quentin et l'IH2EF*, le master est ouvert en formation continue prioritairement aux personnels d'encadrement, inspecteurs et personnels de direction, y compris ceux sortant de formation statutaire.

⁶⁸ En partenariat avec le laboratoire Techné de l'université de Poitiers, le master est ouvert en formation initiale et continue.

⁶⁹ En partenariat avec les universités de Paris-Est Marne-La-Vallée et Paris-Est-Créteil, le master est ouvert en formation continue et VAE*.

deux tiers des étudiants de cette mention étaient en reprise d'études ou en formation continue. La mention Pif* était d'ailleurs la mention au sein de laquelle la moyenne d'âge était la plus élevée (38 ans en première année et 40 ans en seconde année) (Note Flash du SIES n°09, 2020). Les reprises d'études peuvent être financées par le compte personnel de formation, par des organismes de formation ou bien à titre personnel.

Les Inspé* proposent également de suivre des **diplômes universitaires de formation adaptée pour l'enseignement** (DU FAE) spécifiques pour les personnes dispensées de diplôme ou déjà titulaires d'un master ne souhaitant pas se réinscrire en master Meef*. Ces parcours sont adossés aux quatre mentions des masters Meef* et définies par les commissions académiques (Note Flash du SIES n°09, 2020).

- D'autre part, les Inspé* proposent **des actions de formation dans le cadre des plans académiques de formation (Paf)**.

Leur capacité à s'imposer comme opérateurs de la formation continue dans le cadre des Paf* est parfois interrogée, du fait des difficultés qu'avaient rencontrées les Espé* sur ce terrain. En effet, depuis la création des Espé*, **la réforme de la formation initiale** a nécessité de tels efforts que la formation continue est passée parfois au second plan. Mais surtout, l'implication des Espé* dans la formation continue supposait des **relations fluides avec les rectorats** qui s'avéraient elles aussi complexes en pratique⁷⁰, pour différentes raisons – parmi lesquelles le rattachement différent des personnels académiques et de certains personnels des Espé* (au ministère de l'Éducation nationale ou au ministère de l'Enseignement supérieur), le rôle peu formalisé des Espé* dans la construction des plans académiques de formation (très souvent limité à la réponse aux appels d'offres académiques au même titre que les autres prestataires potentiels), ou encore des enjeux de financement et de GRH* (IGEN & IGAENR, 2017, 2018). Les Inspé* étant également concernés par une réforme importante de la formation initiale et ayant conservé en grande partie les rapports des Espé* aux rectorats, **leur rôle dans la formation continue reste à asseoir**. Dans un article paru en janvier 2021, la vice-présidente du Réseau des Inspé* indiquait d'ailleurs qu'**une réflexion sur l'apport des Inspé* à la formation continue était en cours**, signe que leur contribution à cette dernière est encore en partie à construire. Étaient notamment évoqués dans cet article des dispositifs permettant à des néo-titulaires de revenir en Inspé* et d'échanger avec des étudiants en master Meef*, dans une logique de renforcement du lien entre formation initiale et formation continue, ou encore l'appui sur la déclinaison en quatre niveaux des compétences définies par le référentiel de formation de 2019 (voir partie 2, p. 46) pour identifier, en partenariat avec les académies, les besoins de formation locaux et imaginer des compléments de formation pour les enseignants déjà en exercice (Site Réseau Inspé, « Les Inspé attendent les arrêtés des nouveaux concours », 2021).

Encadré 8 : Qui sont les lauréats aux concours de l'enseignement en 2019 ?

Dans une note d'information récente, la Depp analyse **le profil des admis aux concours de l'enseignement des premier et second degrés en 2019**. Pour chaque concours, la note indique la part des lauréats qui étaient étudiants en Inspé*, étudiants hors Inspé*, élèves ENS* (pour les concours du second degré), enseignants, personnels d'éducation et de surveillance, qui exerçaient d'autres emplois

⁷⁰ Ce constat valait déjà pour les IUFM* (Prost, 2014).

dans les secteurs publics ou privé ou bien étaient sans emploi. Les étudiants des Inspé* représentaient ainsi près de 60 % des lauréats aux concours externes de 2019 pour être professeur des écoles dans le secteur public et près de 55 % des lauréats aux concours externes de 2019 pour être enseignant dans le second degré (Capes* uniquement) dans le secteur public⁷¹ (Note d'information de la Depp n°20.44, 2020).

Ces données nous rappellent qu'une proportion non négligeable des enseignants titulaires **la formation initiale proposée par les Inspé***. La note de la Depp ne permet pas cependant de dire quelle est la proportion de lauréats qui n'ont aucune formation en lien avec l'enseignement : les catégories ne suffisent pas à connaître les formations qu'ont suivies les candidats au cours de leur vie, mais seulement quelle était leur situation au moment où ils ont passé les concours. De plus, il est également possible d'enseigner sans être titulaire du concours, en étant contractuel.

C. Réseau Canopé

Réseau Canopé est né en tant qu'établissement public en 1954, sous le nom de Centre national de documentation pédagogique (CNDP), de la réunion de différents services de l'Éducation nationale, dont le service des publications. Il change de nom puis se scinde en deux entités en 1970 : la première reprendra le nom de CNDP*, l'autre deviendra l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) (aujourd'hui Institut français de l'éducation (Ifé)). Le CNDP*, national, est décliné dans les régions par des CRDP* et dans les départements par des CDDP*. À partir de 2002, le CNDP*, les CRDP*, les CDDP*, des centres locaux et le centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clemi) sont **regroupés sous l'intitulé Scérén pour désigner le réseau de documentation de l'Éducation nationale**.

Le Scérén **devient Réseau Canopé en 2014**, réseau de création et d'accompagnement pédagogiques placé sous la tutelle du ministère chargé de l'éducation. Ces missions ont été définies par décret et sont inscrites dans le Code de l'Éducation⁷² :

*« Le Réseau Canopé exerce une **mission d'édition, de production, de développement et de mise à disposition de ressources et de services éducatifs** à destination des enseignants, des communautés éducatives et universitaires, des écoles et des établissements d'enseignement scolaire.*

*Dans le cadre de ses attributions, il **participe à la mise en œuvre de la politique éducative et à son déploiement au niveau académique**. À ce titre, il **accompagne les pratiques pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves, valorise les actions et dispositifs innovants et contribue à la mise en œuvre du service public du numérique éducatif**.*

*Il **contribue, dans le domaine de l'usage des ressources éducatives, à la formation initiale et continue des personnels enseignants et d'éducation et des personnels d'encadrement et à***

⁷¹ Si l'on considère la part des lauréats qui étudiants en Inspé* parmi les lauréats qui étaient étudiants (en Inspé* ou ailleurs), ces proportions atteignent 91 % pour le CRPE* (premier degré) et 75 % pour le Capes* (second degré).

⁷² Le décret définissant les missions de Réseau Canopé est le décret n° 2014-1631 du 26 décembre 2014 relatif à l'organisation administrative, financière et territoriale de l'Établissement public de création et d'accompagnement pédagogiques dénommé « Réseau Canopé ». En 2019, un autre décret a modifié l'article du Code de l'Éducation où sont inscrites ces missions, pour transformer les références aux Espé* en références aux Inspé* (Décret n° 2019-920 du 30 août 2019 fixant les conditions de désignation des directeurs des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation, 2019).

L'accompagnement de tous les membres de la communauté éducative, notamment en complément des missions académiques de formation et des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation.

Il contribue à la mise en œuvre de la politique d'éducation artistique et culturelle ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté en s'appuyant sur le centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information. »

(Article D314-71 modifié par le décret n°2019-920 du 30 août 2019 - art. 3, 2019, nous soulignons)

Les activités de Réseau Canopé sont donc variées et constituent une offre de développement professionnel à destination des personnels d'éducation dont les modalités sont diverses, de la production de ressources à la mise à disposition de lieux pour accompagner les pratiques pédagogiques. Réseau Canopé s'appuie notamment sur un réseau de proximité composé d'une centaine d'ateliers départementaux, les **Ateliers Canopé**, soutenus par des directions régionales implantées auprès des recteurs de région académique. Ces ateliers sont pensés pour être des « tiers lieux de l'éducation », avec des espaces de *coworking* et de médiation des ressources, des outils issus des recherches éducatives pour accompagner les innovations pédagogiques et notamment les usages du numérique en classe. Ils sont ouverts à tous ceux qui sont intéressés par les questions d'éducation (professionnels, chercheurs, médiateurs, élèves, parents, partenaires publics ou privés...). Le dispositif d'**Ateliers Canopé en résidence** permet par ailleurs de mettre en place des échanges entre pairs et des interventions dans les écoles ou établissements scolaires.

Fin 2019, des annonces ministérielles ont amorcé une **réorientation des activités du Réseau** en recentrant notamment ses activités autour de la formation continue en ligne des enseignants. La crise sanitaire et le confinement du printemps 2020 ont accéléré cette réorientation. Un nouvel espace en ligne, CanoTech, a ainsi été mis en place. Il propose différents parcours de formation à distance, des webinaires en temps synchrone et asynchrone, des ressources numériques pour la formation (tutoriels, podcasts, boîtes à outils) orientées, entre autres, vers la scénarisation articulant présentiel et distanciel. En 2019, Réseau Canopé a proposé 7 529 sessions de formation pour 214 381 participants. En 2020, 8 089 sessions ont été réalisées par les médiateurs Canopé⁷³.

D. Les acteurs académiques de la formation

La circulaire de 2019 qui met en place le schéma directeur de la formation continue précise que, s'agissant des opérateurs de la formation continue :

« De manière générale, la déclinaison des formations nationales au niveau local s'appuie sur les acteurs académiques de la formation, en particulier, pour les personnels pédagogiques, ceux détenteurs des certificats de formateurs (CAFFA, CAFIPEMF) ou de la mention « pratiques et ingénierie de la formation » du master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). La coordination de la formation pédagogique des formateurs est assurée au niveau national par la Dgesco et l'IGEN. »

⁷³ Ces données nous ont été communiquées par Réseau Canopé.

(Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019)

Les maîtres formateurs et les formateurs académiques sont logiquement des acteurs académiques de la formation. Mais l'on peut aussi inclure dans cette expression les inspecteurs territoriaux, qui sont également amenés à avoir un rôle de formation et d'animation pédagogique.

1. Les maîtres formateurs (premier degré) et les formateurs académiques (second degré)

En 2015, un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (Caffa) a été créé pour le second degré, tandis que le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf), pour le premier degré, a été actualisé (voir *La formation pour devenir formateur*, partie 4, p. 99). Notons que la préparation et la formation des candidats revient principalement aux rectorats (via les Paf*) et peut impliquer les Inspé*, ce qui ne garantit pas leur homogénéité sur le territoire.

Pour être candidat au Caffa* ou au Cafipemf*, il faut justifier d'au moins cinq ans d'exercice en tant qu'instituteur, professeur des écoles, professeur du second degré ou personnel d'éducation. **Les formateurs sont donc des praticiens qui se spécialisent dans la formation.** Ils continuent d'ailleurs d'exercer en tant que personnel enseignant ou d'éducation (avec des allègements de service leur permettant de mener leurs activités de formation). Un référentiel de compétences professionnelles commun aux détenteurs du Caffa* et du Cafipemf* existe (voir *Un référentiel de compétences pour les formateurs d'enseignants depuis 2015*, partie 2, p. 50).

Les formateurs participent à la formation initiale des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation et aux étudiants stagiaires, notamment en intervenant en Inspé* et en assurant du tutorat auprès de ces derniers. Mais **ils contribuent aussi à la formation continue** des personnels en exercice, **dans le cadre des Paf* ou des plans départementaux de formation.** Ils peuvent **participer à l'élaboration de ces plans et intervenir dans les modules de formation.** Ils sont garants de l'articulation entre théorie et pratique (Circulaire n° 2016-148 du 18-10-2016 relative aux missions des formateurs des premier et second degrés, 2016).

2. Les inspecteurs territoriaux

Les **inspecteurs de l'Éducation nationale et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux** (IA-IPR) comptent parmi leurs missions, outre l'accompagnement et l'évaluation des personnels (notamment dans le cadre des rendez-vous de carrière qui ont succédé aux inspections traditionnelles), **la participation à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance des personnels de l'Éducation nationale**, en lien avec l'université ((Article R241-19 modifié par le décret n°2020-1676 du 23 décembre 2020 - art. 2, 2020).

Les inspecteurs du second degré sont experts d'une spécialité ou d'une discipline et sont à ce titre souvent **les pilotes de la formation continue dans leur spécialité ou discipline.** Ils peuvent **participer à la fois à l'élaboration de l'offre académique ou départementale de formation et à l'animation de certains modules de formation** (IGÉSR, 2020).

E. D'autres acteurs de la formation continue

Ce rapport ne peut être exhaustif s'agissant des acteurs et opérateurs de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale. C'est pourquoi nous avons fait le choix de présenter principalement ceux qui sont mentionnés dans le schéma directeur de la formation continue. On peut néanmoins en citer quelques autres.

Au sein des académies, **les cellules académiques Recherche Développement Innovation et Expérimentation (Cardie)**⁷⁴ sont par exemple impliquées lorsque des expérimentations sont menées dans les écoles ou les établissements scolaires. Celles-ci constituent des occasions de développement professionnel et comprennent parfois des modules de formation continue pour préparer ou accompagner les personnels dans le projet.

Dans le paysage institutionnel, nous pouvons d'abord mentionner **le Cned** (Centre national de l'enseignement à distance), qui assure pour le compte de l'État le service public de l'enseignement à distance. Au-delà de son activité à destination des élèves ne pouvant se rendre en classe, le Cned* propose également une offre à destination des adultes (offre à destination de personnels enseignants qui souhaitent s'orienter vers de nouvelles perspectives de carrière, préparation aux concours de la fonction publique dont les concours enseignants...). **L'Institut national supérieur formation et recherche – handicap et enseignements adaptés (INSHEA)** propose, quant à lui, des modules de formation continue axés sur les problématiques en lien avec l'école inclusive⁷⁵. **France Éducation International (FEI, ex-Ciep)** ou encore **l'Institut français de l'éducation (Ifé)**, et en son sein le **Centre Alain Savary**, sont d'autres opérateurs en lien avec les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur disposant d'une offre de formation continue dont peuvent se saisir les personnels de l'Éducation nationale. Les **centres de ressources Politique de la ville**, le **Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)**, les **Centres régionaux de formation des professionnels de l'enfance (CRFPE)** proposent également de la formation continue sur des thématiques qui peuvent intéresser les personnels de l'Éducation nationale. Dans certaines académies, des partenariats se mettent en place pour que cette offre puisse leur profiter (Malet (coord.), 2021).

On pourrait encore élargir le champ à **d'autres types d'opérateurs, nationaux et internationaux, qui proposent une offre de formation et/ou des ressources ou lieux (physiques ou virtuels) de sociabilité professionnelle**, tels que les associations professionnelles, les réseaux professionnels et disciplinaires, les mouvements pédagogiques, les syndicats ou encore certaines associations. Certains sont adossés à des laboratoires ou à des centres de recherche (on peut penser, par exemple, au programme éducatif Savanturiers du Centre de recherches interdisciplinaires (CRI)). Dans ce paysage hétérogène, on trouve à la fois des opérateurs installés de longue date et d'autres beaucoup plus récents : dans le domaine des mathématiques par exemple, le premier Irem* date de 1969 et il en existe actuellement plus de trente en France ; côté enseignement de la science et de la technologie, la fondation La main à la pâte a été créée en 2011 et s'est depuis largement déployée, avec entre autres des Maisons pour la science,

⁷⁴ Les Cardie* sont des équipes présentes dans chaque académie dont la mission est d'identifier et de valoriser sur le terrain les projets et les pratiques innovantes. Elles sont coordonnées au niveau national par la Dgesco*.

⁷⁵ L'INSHEA* apparaissait dans le PNF 2019-2020 mais n'apparaît plus dans celui de 2020-2021. L'institut propose cependant un catalogue de formation pour l'année en cours. Les inscriptions passent par les rectorats pour les personnels relevant de l'Éducation nationale qui souhaitent y participer.

des centres pilotes, une plateforme en ligne (L@map) ou encore des prix annuels récompensant des projets scientifiques menés en classe. Ces opérateurs s'appuient sur des médias divers : revues papier et/ou électroniques, sites web, listes de diffusion, réseaux sociaux, etc. Certaines de ces organisations, reconnues par le ministère, peuvent percevoir des subventions de sa part.

Selon l'enquête exploratoire du Cnesco, **44 % des enseignants du premier degré et 47 % des enseignants du second degré ont déjà participé à des formations hors de l'Éducation nationale**⁷⁶. Parmi eux, 40 % ont indiqué avoir suivi une formation proposée par une université, 36 % par des associations, 25 % par des syndicats et 24 % par des mouvements pédagogiques (pour plus de détails, voir Cnesco, Paris, 2021). Les entreprises et organismes privés peuvent aussi être des acteurs de la formation continue. Les enseignants de la voie professionnelle sont notamment régulièrement amenés à s'appuyer sur les branches professionnelles et sur des entreprises pour leur formation continue.

Nous aborderons dans le titre suivant la formation entre pairs et l'auto-formation.

Ce qu'il faut retenir (8) – Les acteurs et opérateurs de la formation continue

L'IH2EF* produit surtout des formations à l'échelle nationale et à l'intention des personnels d'encadrement et de direction.

Les **Inspé*** participent à la formation continue en ouvrant leurs masters à des personnes en exercice, d'une part, et en proposant des actions de formation dans le cadre des Paf*, d'autre part. Ils peuvent toucher différents types de personnels (enseignants, formateurs, personnels d'éducation) et seront probablement amenés à jouer un rôle croissant dans la formation continuée des personnels dans les prochaines années.

Réseau Canopé propose de nombreuses ressources, accessibles depuis un site internet et des ateliers locaux répartis sur le territoire. Ses activités se recentrent progressivement sur la formation continue en ligne des personnels enseignants.

Au niveau des académies, les formateurs (1^{er} et 2nd degrés) et les inspecteurs territoriaux sont amenés à intervenir à la fois dans l'élaboration de l'offre et dans sa mise en œuvre. Les premiers sont des enseignants spécialisés dans la formation qui participent à l'élaboration des actions de formation et les conduisent. Les seconds ont en charge l'animation pédagogique et interviennent, dans le second degré, en tant que spécialistes d'une discipline ou d'une spécialité.

De nombreux autres acteurs et opérateurs, publics ou non, liés au ministère ou non, proposant des activités plus ou moins formelles de formation ou de développement professionnel, nationaux ou internationaux... existent et peuvent contribuer à la formation continue des personnels d'éducation (au sens large).

⁷⁶ Puisque certaines formations proposées par les structures mentionnées ci-dessus peuvent parfois (mais pas systématiquement) apparaître dans les Paf* et que leurs liens avec le ministère sont plus ou moins évidents pour les personnels, il faut rester prudent dans l'interprétation de ces réponses.

II. Les modalités d'organisation des actions de formation continue

A. Les lieux de formation : formation sur site, dans un lieu dédié, en ligne...

Des contraintes pratiques, telles que la disponibilité de locaux, la coïncidence des emplois du temps des personnels à former ou encore la possibilité pour un formateur ou un intervenant de se déplacer, entrent en ligne de compte dans le choix du lieu de formation (sur site, dans un lieu tiers, en ligne...) (IGÉSR, 2020). La bonne connaissance du territoire, de ses ressources et des façons possibles de les optimiser est cruciale pour élaborer une offre de formation à la fois cohérente et opérationnelle. Dans leur récent rapport sur l'ingénierie de formation, les inspecteurs généraux soulignent le rôle que **les ingénieurs de formation ont à jouer dans la conception des actions de formation et notamment leurs modalités pratiques**. Mais ils constatent aussi la diversité de la mise en œuvre d'une réelle ingénierie de formation et l'absence, dans un certain nombre d'académies, de personnels ayant ce statut. S'agissant plus particulièrement des formations partiellement ou totalement à distance, **une collaboration s'avère nécessaire entre les services académiques dédiés à la formation et les services en charge du numérique** (IGÉSR, 2020)⁷⁷.

1. Actions de formation continue à distance

La place des actions de formation à distance (soit entièrement en ligne, soit hybrides, c'est-à-dire en partie en ligne et en partie en présentiel) **a été croissante ces dernières années** (IGEN & IGAENR, 2018). Plusieurs rapports français (IGÉSR, 2020 ; IGEN & IGAENR 2017, 2018), en concordance avec des études internationales (voir par exemple Cnesco, Niemi, 2021), soulignent que **les outils numériques constituent une opportunité**, notamment parce qu'ils permettent une certaine flexibilité dans le temps, mais comportent aussi des défauts et **ne sont pas adaptés pour toutes les actions de formation continue**. Le format d'une action de formation (présentiel/hybride/distanciel) doit être pertinent au regard de son contenu, du public visé, des objectifs visés ou encore du type d'implication attendue des participants. De plus, les formations à distance supposent une maîtrise suffisante des outils numériques par les personnes formées, un équipement informatique adapté et une connexion Internet suffisante. Elles peuvent générer un sentiment d'isolement que la collaboration à distance ne réussit pas toujours à compenser ; cette dernière constitue d'ailleurs un objectif souvent affiché mais dont la mise en œuvre effective n'a rien d'évident.

Dans l'enquête en ligne lancée par les inspections générales à l'occasion des Assises de la formation continue des enseignants en 2019 (voir *La structuration progressive de la formation continue des enseignants*, partie 3, p. 75), il était demandé aux répondants d'indiquer les modalités de formation qu'ils jugeaient les plus efficaces. **La formation en présentiel arrivait en tête, tandis que la formation totalement à distance arrivait dernière**. Ces réponses peuvent traduire une réticence à se former exclusivement à distance, ou encore refléter des expériences peu satisfaisantes, qu'il s'agisse d'outils peu ergonomiques, de modules de formation mal conçus (strictement transposés d'un format présentiel à un format en ligne par exemple) ou de contenus de formation peu adaptés à un format en ligne. Dans l'enquête inédite du Cnesco menée en 2020, **76 % des enseignants du premier degré**

⁷⁷ D'ailleurs, selon les académies, les équipes en charge de la plateforme M@gistère (voir infra) sont situées dans les services académiques de la formation, parfois dans la délégation académique du numérique.

ont indiqué avoir participé à une action incluant au moins une part de distanciel au cours des deux dernières années. Le distanciel ou l'hybride semblent moins répandus dans le secondaire : cette proportion n'atteint que **52 % parmi les enseignants du second degré** qui ont participé à l'enquête (Cnesco, Paris, 2021). Cela s'explique notamment par le fait que les textes prévoient explicitement qu'une partie de la formation continue des enseignants du premier degré soit réalisée en ligne, tandis qu'aucune réglementation ne contraint les modalités de formation dans le second degré⁷⁸.

La formation à distance s'appuie notamment sur la plateforme **M@gistère, portée par l'Éducation nationale**. 47 % des enseignants du premier degré ont déclaré avoir participé à au moins une formation sur M@gistère au cours des années 2018-2019 et 2019-2020 contre 31 % des enseignants du second degré (Cnesco, Paris, 2021). M@gistère est une plateforme qui s'adresse à tous les personnels de l'Éducation nationale : personnels enseignants, personnels d'encadrement, personnels administratifs, techniques, de santé et sociaux, étudiants et professeurs des Inspé* et des universités, personnels du Réseau Canopé et du Cned*. Elle propose à la fois des formations entièrement à distance et des modules s'intégrant dans des formations hybrides. L'offre de formation de M@gistère comprend deux volets : **des formations en ligne ou hybrides mises en œuvre en académie** par les formateurs de proximité d'une part, **des formations ouvertes à tous les personnels** au niveau national en complément des plans de formation continue d'autre part. Les premières, conçues par les équipes académiques (voire départementales ou de circonscription), peuvent être proposées dans l'offre mutualisée nationale après validation par les inspecteurs qui les ont proposées. Les secondes émanent de la Dgesco*, de la DGRH* et de la direction du numérique pour l'éducation (DNE) et sont produites par la DNE* ou par des partenaires tels que Réseau Canopé, l'Ifé* ou des Inspé*. Les personnels peuvent donc suivre des actions de formation continue sur M@gistère **dans le cadre du plan académique de formation ou du plan départemental de formation** dont ils dépendent d'une part, **ou de façon volontaire et complémentaire** d'autre part (Site Éduscol, *La plateforme Magistère*, 2020). Ainsi, la plateforme permet que des modules de formation soient créés à tous les niveaux et, une fois validés, qu'ils soient accessibles à tous les personnels dans le cadre de l'offre mutualisée (autrement dit, un CPE* d'une académie X peut potentiellement avoir accès à une formation proposée par une autre académie Y, si celle-ci n'est pas seulement ouverte aux personnels de l'académie Y mais est aussi proposée nationalement).

Dans le premier degré, puisqu'une partie des 18 heures de formation continue et d'animation pédagogique peut être effectuée en ligne, **M@gistère peut constituer une part de la formation continue obligatoire**. La proportion des actions de formation choisies par les personnels dans le cadre de ces 18 heures étant de plus en plus fléchée (voir *Obligations de services et missions*, partie 3, p. 76), la plateforme est parfois associée à une contrainte et la dimension « volontaire » offerte par M@gistère peut passer au second plan. La possibilité de valider des participations sur M@gistère « au clic » (sans réellement suivre la formation derrière son écran) est parfois soulignée. Des études sont actuellement menées sur la participation des enseignants à des actions de formation continue via M@gistère, notamment par le Centre de recherches interdisciplinaires (CRI), et devraient éclairer la réalité des pratiques. Quoi qu'il en soit, des comportements de ce type peuvent traduire un manque

⁷⁸ La circulaire 2016-115 indique que « les actions de formation continue doivent représenter au moins la moitié des 18 heures [obligatoirement consacrées à la formation continue et à l'animation pédagogique] et être, pour tout ou partie, consacrées à des sessions de formation à distance sur des supports numériques » (Circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016 relative aux modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles, 2016).

de temps des personnels pour suivre effectivement les formations à distance, un manque d'intérêt porté aux formations auxquelles ils sont inscrits, un rejet de l'obligation de se former à distance ou encore la difficulté de rester actif et impliqué lorsque la formation se fait en ligne en particulier quand le format n'est pas adapté aux contenus de la formation. En outre, le suivi de formations sur M@gistère ne donne pas automatiquement lieu à une reconnaissance ou à une valorisation : des attestations de participation peuvent être délivrées sur demande mais n'ont pas de statut officiel et la saisie sur i-Prof doit être faite manuellement par les enseignants.

L'insertion de M@gistère dans leur parcours de formation continue obligatoire peut expliquer que **l'offre à destination des enseignants du premier degré représente une part importante de l'offre de formation en libre accès au niveau national** (plus de 200 formations). On compte en effet nettement moins de formations proposées aux autres personnels sur M@gistère (par exemple pour les formateurs, les inspecteurs des premier et second degrés ou encore pour les personnels de direction)⁷⁹.

L'existence de M@gistère ne signifie pas pour autant que certaines académies ne développent pas leur propre plateforme en parallèle, mais cela semble beaucoup moins fréquent qu'avant sa généralisation. Par ailleurs, **un projet de « e-Inspé »** a été confié au Réseau Canopé en coordination avec le réseau des Inspé* pour proposer, dès l'année en cours, des parcours en ligne certifiants et diplômants pour la formation initiale et la formation continue des enseignants, en complément de M@gistère (AEF Info, Burnod *et al.*, 2021). Réseau Canopé s'est déjà doté, au cours de l'année 2020, d'une plateforme proposant des parcours de formations à distance, axés notamment sur la continuité pédagogique : CanoTech.

Il est intéressant de relever qu'environ un tiers des enseignants ayant répondu à l'enquête du Cnesco et ayant participé à des actions de formation incluant une part de distanciel ont indiqué avoir rencontré des difficultés (Cnesco, Paris, 2021).

2. Actions de formation sur site

On l'a noté plusieurs fois au fil de ce rapport, **les formations de proximité ou formations d'initiative locale (FIL) se sont largement développées** ces dernières années (voir *Les initiatives locales*, partie 2, p. 40). L'enquête inédite du Cnesco confirme qu'elles sont **davantage développées dans le second degré** puisque 53 % des répondants qui enseignent dans le second degré ont indiqué avoir suivi une formation mise en place spécifiquement pour leur établissement, contre 38 % des répondants enseignant dans le premier degré (Cnesco, Paris, 2021). Ces formations, conçues pour les équipes locales qui en font la demande, **peuvent être organisées sur site**, c'est-à-dire au sein même de l'école ou de l'établissement où sont réunis les personnels en question. Formations d'initiative locale et formations sur site ne sont pas toujours synonymes, mais elles sont souvent liées et visent toujours à répondre localement à des besoins.

Les formations sur site **présentent potentiellement un avantage en termes de coût** car elles n'impliquent que le déplacement des intervenants. Elles peuvent aussi être **l'occasion d'organiser des formations pluri-catégorielles ou pluri-professionnelles**, qui réunissent par exemple les enseignants

⁷⁹ https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php, janvier 2020.

avec des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM*), des auxiliaires de vie, des assistants d'éducation, des animateurs intervenant sur les temps périscolaires, etc. Elles supposent en revanche une certaine organisation pour réunir, justement, des personnels exerçant dans un même lieu à un même moment.

B. La temporalité des actions de formation

La temporalité des actions de formation continue renvoie à plusieurs choses : leur **durée**, leur **étalement** dans le temps (heures de formation groupées ou au contraire dispersées sur une période plus longue), leur **régularité**, le moment auquel elles se déroulent (dans l'année scolaire ; dans la semaine : jours travaillés ou non ; dans une journée : sur les heures d'enseignement, la pause méridienne, le soir). Plus largement, la temporalité pourrait renvoyer aux moments de formation continue à l'échelle de la carrière d'un personnel. Nous laisserons cette dernière dimension de côté, car elle renvoie à une réflexion sur le continuum de formation et sur la place de la formation continue aux différentes étapes de la carrière (voir *Les articulations entre formation initiale et formation continue*, partie 3, p. 70).

L'étalement dans le temps est considéré comme un facteur d'efficacité des actions de formation (Cnesco, Lessard, 2021 ; Cnesco, Maulini, 2021), notamment parce que la formation organisée sur un temps long aurait un impact plus important sur les pratiques professionnelles – impact qui est également conditionné, entre autres, par les contenus de la formation et l'adhésion des personnels. Il est difficile de dresser un état des lieux de l'étalement et de la régularité des actions de formation continue du fait de l'éclatement de l'offre et de la variabilité qu'il peut y avoir entre des Paf* ou entre des plans infra-académiques de formation. Nous avons par ailleurs observé que la majorité des formations proposées dans le PNF* durent un à deux jours (voir *Contenu du plan national de formation 2020-2021*, partie 2, p. 34). Dans le premier degré, notons tout de même que les plans mathématiques et français (voir *Le plan mathématiques et le plan français*, partie 3, p. 79) ont vocation à s'inscrire davantage dans la durée et à intégrer des temps de pratique et de réflexion (collective et individuelle) ainsi qu'un suivi. Dans le second degré, à titre d'exemple, la durée moyenne d'une action de formation proposée dans l'académie de Bordeaux est d'environ 13 heures, et de 18 heures dans l'académie de Créteil (Cnesco, Malet (coord.), 2021, p. 46).

S'agissant des moments auxquels se déroulent ces actions de formation continue, **la contrainte de remplacement des personnels enseignants du premier degré fait que ces derniers se forment beaucoup plus en dehors de leur temps d'enseignement** que leurs homologues du secondaire⁸⁰. Les actions de formation continue sont souvent organisées sur des jours non travaillés tels que le mercredi ou le samedi, ou bien le soir après les heures de classe (Cnesco, Paris, 2021). **Depuis 2019, une allocation de formation existe pour les personnels enseignants relevant de l'Éducation nationale qui suivent des formations pendant les périodes de congés scolaires** (Décret n° 2019-935 du 6 septembre 2019 portant création d'une allocation de formation aux personnels enseignants relevant de l'éducation nationale dans le cadre de formations suivies pendant les périodes de vacance des classes, 2019). Des actions de formation existaient déjà sur les périodes de vacances, certaines étaient d'ailleurs rémunérées pour maintenir leur attractivité. En décembre 2020, le ministre de l'Éducation

⁸⁰ Plus que la contrainte de remplacement en elle-même, c'est bien le manque de remplaçants qui pose problème.

nationale a rappelé que favoriser les actions de formation continue hors temps scolaire permet de limiter le nombre d'heures de classe sans solution de remplacement (ToutEduc, « Jean-Michel Blanquer présente son bilan au Conseil des ministres », 2020).

Si nous avons majoritairement parlé des personnels enseignants, **c'est parce que les données sont plus difficilement accessibles, voire inexistantes, pour les autres catégories de personnels**. La constante qui traverse tous les personnels reste que, pour ceux qui souhaitent se former, **le manque de temps** est un des facteurs explicatifs de la non-participation ou du renoncement à la participation après inscription. Selon l'enquête Talis, ce constat vaut surtout pour les enseignants du premier degré (61 % d'entre eux, plus dans les autres pays européens) mais moins pour ceux du collège (46 % contre 54 % dans l'OCDE) (OCDE, 2019). Le lieu, parfois trop éloigné du domicile ou du lieu de travail, en est un autre. En tout cas, les chiffres du bilan social 2019-2020 du ministère montrent qu'il y a **toujours un écart entre le taux d'inscription** (rapport entre le nombre de personnels qui se sont inscrits et la population de référence, soit l'ensemble des personnels de cette catégorie) **et le taux d'accès** (rapport entre le nombre de personnels qui ont participé à une formation et la population de référence, soit l'ensemble des personnels de cette catégorie), qui mériterait de faire l'objet d'une étude plus approfondie.

C. La formation continue informelle

La formation continue informelle est une expression ambiguë. Nous l'utilisons pour désigner des activités qui participent à la formation continue (ou au développement professionnel) des personnels mais qui ne correspondent pas à des dispositifs de formation encadrés et formalisés. On peut y mettre, pêle-mêle : les échanges informels entre pairs (qui participent à la socialisation professionnelle, à l'échange de pratiques, etc.) ; l'observation de collègues ; les lectures personnelles ; la consultation de ressources diverses ; la participation à des réseaux informels de professionnels... **Certains des éléments que l'on vient de citer peuvent par ailleurs être intégrés à des dispositifs de formation formels** : la circulaire de rentrée 2020 marque ainsi la volonté de déployer « de nouveaux modèles de formation », fondés sur le travail en équipes, les échanges entre pairs ou encore les observations croisées (Circulaire du 10-7-2020 - Circulaire de rentrée, 2020). De même, des réseaux professionnels ou des communautés professionnelles peuvent être plus ou moins formalisé(e)s. L'auto-formation peut rentrer dans la formation continue informelle, mais peut aussi renvoyer à des démarches individuelles et volontaires de s'engager dans des actions formelles de formation.

La formation continue hors de l'Éducation nationale renvoie quant à elle à des dispositifs de formation ou de développement professionnel (là encore plus ou moins formels) proposés par d'autres opérateurs, ou bien qui se développent spontanément en dehors de son impulsion. Selon l'enquête du Cnesco, 44 % des enseignants du 1^{er} degré et 47 % des enseignants du 2nd degré ont déjà participé à des actions de formation continue (dispositifs formels) hors de l'Éducation nationale, proposées par des associations, des universités, des mouvements pédagogiques, etc. (pour plus de détails, voir Cnesco, Paris, 2021).

La formation continue informelle, en dehors de l'Éducation nationale ou reposant sur des ressources mises à disposition par celle-ci, suscite l'intérêt à différents titres. Elle peut faire reposer une certaine

responsabilité sur les personnels eux-mêmes, elle peut permettre de « **conscientiser** » ou de **révéler la valeur formative d'activités intégrées dans la pratique ordinaire** et trop peu valorisées, constituer une **source potentielle d'économies** si l'on mise sur l'auto-formation... Mais il est à la fois **difficile de la cerner, de la quantifier et d'en mesurer les effets**. Nous en soulignons quelques aspects, sans être exhaustifs.

- **La formation continue informelle se nourrit notamment de la mise à disposition de ressources dont les personnels peuvent se saisir à leur convenance** : ressources proposées par le ministère (via Éduscol, DevenirEnseignant, Réseau Canopé...), ressources proposées par des acteurs institutionnalisés du secteur éducatif (Ifé*, France Éducation International (ex-Ciep), Cnesco...), ressources proposées par des sites spécialisés, des associations, des syndicats, des blogs, des forums, des éditeurs, des mouvements pédagogiques, etc. Notons qu'en 2018, les inspecteurs généraux ont souligné l'importance de mieux articuler les différentes plateformes gérées par le ministère (aujourd'hui dispersées et nécessitant parfois plusieurs authentifications) et de les rendre à la fois plus accessibles et plus lisibles. Selon les auteurs, la confusion actuelle peut inciter les personnels à chercher des ressources en dehors des sites institutionnels pourtant riches (IGEN & IGAENR, 2018).
- **Des ressources, des réseaux et des opérateurs de formation continue et de développement professionnel existent aussi à l'international** : projets européens (plateforme EPALe, projet Crosscut30 sur l'interdisciplinarité, projet ACT sur les pratiques éducatives favorisant la citoyenneté...) syndicats internationaux, réseaux professionnels internationaux, associations disciplinaires...
- **L'auto-formation n'est pas négligeable et mériterait d'être davantage explorée** : l'enquête menée par les inspections générales à l'occasion des Assises de la formation continue des enseignants a révélé que 40 % des enseignants (parmi les 41 000 ayant répondu à l'enquête) s'auto-formaient au moins cinq heures par mois, dont 14 % plus de vingt heures par mois. Si l'auto-formation peut renvoyer à une diversité d'activités⁸¹, plus ou moins formelles, cela dit tout de même quelque chose.
- À côté d'une auto-formation que l'on peut supposer individuelle, **la formation entre pairs, collective, représente également un pan de la formation continue informelle et du développement professionnel**. D'après l'enquête internationale Talis, les activités basées sur la collaboration entre enseignants sont rares et moins nombreuses en France que dans d'autres pays. À titre d'exemple, 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) (OCDE, 2019). Dans l'enquête menée par le Cnesco, 74 % des enseignants du premier degré ont indiqué parler de leurs besoins de formation continue avec des collègues de leur école et 68 % des enseignants du second degré avec des collègues de la même discipline ou du même

⁸¹ La lecture d'ouvrages spécialisés en est un exemple : 48 % des enseignants français de collège interrogés dans Talis 2018 indiquent lire des ouvrages spécialisés (contre 72 % dans l'OCDE), et 58 % dans le 1er degré (OCDE, 2019).

établissement (Cnesco, Paris, 2021). Il semblerait donc que **malgré des activités collectives moins nombreuses qu'ailleurs, en France, les échanges autour de la formation continue s'engagent régulièrement entre pairs**⁸².

Encadré 9 : RECAP, une enquête exploratoire sur les pratiques collaboratives des enseignants français et sur leurs usages de la recherche

Parce que des données sur le travail collaboratif au sein des écoles et établissements français et sur l'usage par les enseignants de ressources issues de la recherche manquent, l'équipe Veille et Analyses de l'Ifé* a lancé **une enquête exploratoire comparative intitulée RECAP** (réseaux et communautés d'apprentissage professionnels). Adaptée d'une étude antérieure réalisée en Angleterre, où les notions de *leadership* et d'*evidence-informed practice* sont plus familières qu'en France, l'enquête RECAP s'est donné trois objectifs :

- (1) Approfondir la compréhension des habitudes de travail entre pairs des équipes éducatives et des facteurs qui influencent cette collaboration ;
- (2) Mieux comprendre la nature des communautés d'apprentissage professionnelles internes en école ou établissement et leurs préoccupations ;
- (3) Mieux cerner les attentes des personnels éducatifs envers les résultats de la recherche et la possibilité de les intégrer dans leurs pratiques professionnelles.

Les premiers résultats indiquent que l'idée d'utiliser des travaux de recherche pour éclairer sa pratique professionnelle ordinaire est accueillie positivement, mais que les enseignants ne se sentent que peu encouragés dans cette démarche au quotidien. Ils se sentent pour la plupart dans un climat de confiance au sein de leur école ou établissement (climat positivement associé à une perception positive du recours aux résultats issus de la recherche). En revanche, un « climat d'innovation » (qui inclut entre autres le travail collaboratif au sein des équipes éducatives) ferait davantage défaut. **Au-delà des bénéfices du travail collaboratif en lui-même** (souligné notamment par Lessard, 2021 ; Maulini, 2021), **le développement d'activités collectives aurait une visée formative, en ce qu'il favoriserait l'utilisation de travaux de recherche** pour améliorer, individuellement et collectivement, les pratiques professionnelles des personnels (Gaussel *et al.*, à paraître).

⁸² Il faut rappeler que toute enquête ouverte en ligne comprend parmi ses biais celui de l'auto-sélection des répondants : les enseignants enclins à participer à une enquête sur la formation continue sont probablement des personnels intéressés par le sujet, potentiellement plus que la moyenne des enseignants français.

D. Le financement de la formation continue

1. Prise en charge de la formation continue des personnels

La formation continue est **en principe prise en charge par l'institution**. S'agissant des actions de formation continue suivies dans le cadre des plans de formation (national, académiques, locaux), c'est l'Éducation nationale qui rémunère les formateurs (lorsqu'il s'agit de formateurs académiques ou de professeurs des écoles maîtres formateurs, ce sont les services académiques ou infra-académiques). En outre, dans un référé sur la formation continue des enseignants datant de 2015, la Cour des comptes avait alerté sur le fait que l'obligation de **rembourser les frais de déplacement, de restauration et d'hébergement occasionnés par la formation continue** n'était pas respectée et était diversement appliquée selon les académies (Cour des comptes, 2015). L'enquête menée par le Cnesco en 2020 éclaire la situation actuelle. Parmi les enseignants du premier degré (directeurs d'école compris) répondants qui ont participé à au moins une action de formation continue au cours des deux dernières années, 27 % ont fait une demande de remboursement, contre 58 % parmi les enseignants du second degré. Environ un enseignant sur dix sait que des démarches sont nécessaires pour être remboursés mais y renonce (13 % dans le premier degré, 10 % dans le second degré). Ils sont 18 % dans le premier degré et 14 % dans le second degré à indiquer que ces frais ne sont pas pris en charge dans leur académie. Ils sont respectivement 17 % et 8 % à ne pas savoir si les frais engagés pour la formation continue sont pris en charge par leur académie. Dans le premier degré, la situation semble ainsi plus floue encore que dans le second degré (Cnesco, Paris, 2021). L'enquête internationale Talis 2018 montre également que le coût des activités de formation continue peut constituer un obstacle, l'OCDE : c'est ce que déclare un enseignant de collège ou d'école élémentaire sur quatre (respectivement 25 % et 27 %) ainsi qu'un chef d'établissement sur quatre (24 %). Ces chiffres sont cependant moins élevés en France que dans la moyenne de l'OCDE⁸³ (OCDE, 2019).

S'agissant des comptes personnels de formation (voir p. 23) et des congés de formation professionnelle (voir p. 22), les académies reçoivent de l'administration centrale une enveloppe qu'elle ont ensuite la charge de gérer, selon des modalités précisées dans la partie 1 du rapport. Certaines demandes peuvent donc être refusées faute de financements disponibles.

2. Coût de la politique de formation continue de l'Éducation nationale

Dans un référé datant de 2015, la Cour des comptes estimait le coût de la politique de formation continue des personnels enseignants (uniquement) à **environ un milliard d'euros en 2012**, tout en soulignant que le chiffrage était difficile car la dépense associée à la formation continue n'est pas isolée dans les documents budgétaires (Cour des comptes, 2015). Les données consolidées au niveau national disponibles sont en effet peu lisibles et il ne nous a pas été possible d'actualiser cette estimation.

⁸³ En moyenne dans l'OCDE, 45 % des enseignants de collège citent le coût de la formation continue parmi les obstacles à leur participation. C'est le cas de 35 % des chefs d'établissement. Le chiffre pour les enseignants en école élémentaire n'est pas disponible (OCDE, 2019).

Ce qu'il faut retenir (9) – Les modalités d'organisation de la formation continue : lieux, temporalité, financement

Les actions de formation continue peuvent se dérouler au sein même d'une école ou d'un établissement (formation sur site), dans un lieu tiers ou encore à distance. Les formations en ligne se sont développées au fil des années. Deux tendances peuvent être soulignées :

- **Les formations en ligne (ou hybrides) augmentent.** La plateforme M@gistère, portée par le ministère de l'Éducation nationale, est un canal important de la formation à distance. Elle s'adresse à tous les personnels relevant du ministère, mais la majorité de ses formations sont adressées aux personnels enseignants et plus particulièrement à ceux du premier degré. Les textes officiels prévoient en effet qu'une part des heures obligatoirement consacrées par ces derniers à la formation continue et à l'animation pédagogique soit effectuée en ligne. La pandémie mondiale a probablement accentué cette tendance : Réseau Canopé a proposé une nouvelle plateforme de formation à distance en 2020 et une nouvelle plateforme associant les Inspé* pourrait prochainement voir le jour. La formation continue en ligne se heurte aux mêmes difficultés que l'enseignement en ligne (maîtrise des outils informatiques, maintien de la motivation, de l'attention...).
- **Les formations sur site augmentent**, en lien avec l'augmentation des formations de proximité ou formations d'initiative locale. Pour répondre à des besoins localement, les formations sont mises en place directement sur le lieu d'exercice des personnels. Cette organisation pose des contraintes pratiques (disponibilité des différents personnels au même moment par exemple) en même temps qu'elle présente des avantages, notamment en termes de coûts.

Le manque de temps est un obstacle important à la formation continue, en particulier pour les enseignants du premier degré. Ces derniers se forment davantage hors de leurs heures d'enseignement que leurs homologues du second degré, notamment en raison de la contrainte de remplacement qui s'applique dans le primaire (maternelle et élémentaire). **Une allocation** a récemment été mise en place pour les personnels enseignants qui participent à des actions de formation continue sur des périodes de vacances scolaires. Le distanciel peut offrir aux personnels davantage de flexibilité dans leur organisation temporelle mais n'est pas approprié pour toutes les formations.

La formation continue et le développement professionnel peuvent aussi être informels et/ou avoir lieu hors de l'institution. On parle aussi parfois d'**auto-formation**. Une grande variété d'activités, dont la valeur formative est plus ou moins explicite, peut entrer dans l'une et/ou l'autre de ces catégories. Même s'il est difficile de quantifier l'implication des personnels dans ce type d'activités, plusieurs données (issues des Assises de la formation 2019, de Talis 2018) semblent indiquer qu'il s'agit de pratiques répandues chez les enseignants – les données font d'autant plus défaut pour les autres personnels.

La formation continue réalisée dans le cadre des plans de formation (PNF*, Paf*, plans infra-académiques) est **majoritairement prise en charge par l'État par l'intermédiaire des académies**. Certaines formations peuvent être financées par le biais du compte personnel de formation ou du congé de formation professionnelle. **Au niveau national, il est très difficile de chiffrer le budget consacré à la formation continue des personnels de l'Éducation nationale.**

III. L'organisation de l'ingénierie de formation au niveau académique

A. Une grande hétérogénéité des organisations académiques

Différents rapports des inspections générales (IGEN* et IGAENR*) publiés ces dernières années, portant sur les systèmes d'information du premier degré (IGAENR, 2015), sur la formation continue des enseignants du premier degré (IGEN & IGAENR, 2017) et du second degré (IGEN & IGAENR, 2018), sur le pilotage du plan national de formation (PNF) (IGEN & IGAENR, 2018), sur les GRH* de proximité (IGEN & IGAENR, 2019) ou encore sur l'ingénierie de formation (IGÉSR, 2020), ont souligné entre autres choses **l'hétérogénéité des acteurs et des outils du pilotage** de la formation continue ou de la gestion des personnels. Dans cette partie, nous ne pourrions pas présenter de façon exhaustive comment est organisée et pilotée la formation continue des personnels de l'Éducation nationale dans chacune des académies, d'autant que des variations existent aussi entre les départements d'une même académie. Nous présenterons les pratiques les plus courantes sur le territoire et soulignerons celles qui semblent les plus variables d'un endroit à l'autre.

Un **grand nombre d'acteurs aux statuts différents interviennent** dans l'organisation et le pilotage de la formation continue au niveau académique. **Le découpage des rôles de chacun est variable** d'une académie à l'autre et est **souvent peu clair**, entraînant parfois des concurrences entre des groupes d'acteurs différents pouvant intervenir sur une même question. Les inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche ont ainsi constaté que les acteurs de « l'ingénierie de formation » académique peuvent porter des titres différents (il n'y a parfois aucun personnel portant le titre d'ingénieur de formation), se situer à différents niveaux de l'organisation académique, avoir un périmètre d'action variable et articuler leur activité avec celles d'autres acteurs différemment selon les endroits. Autrement dit, pour les académies rencontrées, **il a été difficile de définir qui sont les ingénieurs de formation et quelles sont les fonctions associées à cet intitulé** (IGÉSR, 2020).

Autre constat de l'IGÉSR*, **les compétences en ingénierie de formation relèvent souvent d'acquis personnels**. Les personnes recrutées pour assurer des missions d'ingénierie de formation le sont sur des critères variables, même si l'on observe des tendances générales. Il n'existe **ni voie unique d'accès ni réel parcours de formation** permettant de professionnaliser les personnels en charge de ces activités et d'asseoir leur légitimité. Les auteurs soulignent cependant que les critères de recrutement pour des postes d'ingénieur de formation (ou des postes assimilables) tendent à se formaliser⁸⁴. Dans leurs recommandations, ils invitent (entre autres) à privilégier lors du recrutement d'ingénieurs de formation des personnels titulaires du Caffa*, du Cafipemf* ou d'un master tel que le master Meef* mention pratiques et ingénierie de formation. Ils préconisent également de construire un parcours national de formation à destination des ingénieurs de formation académiques (IGÉSR, 2020).

En outre, la formation continue peut être discutée dans **différentes instances** : les comités techniques académiques (CTA) ou encore les conseils académiques de formation (mis en place par le schéma directeur de 2019), sans compter d'autres lieux de réunion qui sont propres à chaque académie et réunissent des acteurs différents selon.

⁸⁴ Les inspecteurs généraux rappellent que ces postes sont parfois, même si c'est de moins en moins le cas, proposés à des personnels enseignants qui rencontrent d'importantes difficultés en classe et souhaitent évoluer vers d'autres fonctions. Les critères de recrutement sont alors peu orientés vers des compétences en ingénierie de formation.

B. La coordination des différents acteurs en présence

Revenir aux textes définissant les missions et compétences de chacun permet à la fois d'y voir un peu plus clair et de constater les chevauchements des activités des uns et des autres. Puisque les enseignants représentent une masse salariale importante, nous listons différents acteurs amenés à jouer un rôle dans leur formation continue :

- Dans le premier degré, **le directeur d'école** doit faire émerger les besoins de formation professionnelle au sein de son équipe pédagogique (Annexe 1 à la circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 relative au référentiel métier des directeurs d'école : l'exercice des responsabilités pédagogiques, 2014, p. 163). Dans le second degré, **le chef d'établissement**, participe à l'élaboration et à l'évaluation du plan de formation des personnels, repère les forces et les difficultés de chacun et accompagne les personnels qui en ont besoin, avec l'appui des corps d'inspection (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, 2000). Le projet d'établissement peut contenir un volet formation.
- **Les inspecteurs territoriaux** du premier et du second degré accompagnent les personnels et apportent leur expertise didactique et pédagogique (notamment dans leur discipline ou spécialité), aident à l'élaboration des projets d'établissement dans le secondaire, interviennent dans les actions de formation et les animations pédagogiques. Ils peuvent, sur la base des observations et des échanges qu'ils ont avec les personnels enseignants dans les écoles et établissements, proposer des actions de formation au niveau académique (IGÉSR, 2020 ; Circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015 relative aux missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale, 2015) le premier degré, **des conseillers pédagogiques** (de circonscription ou départementaux), interviennent en appui aux inspecteurs, notamment pour accompagner les équipes pédagogiques, identifier et analyser leurs besoins, impulser des actions de formation continue (Circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015 relative aux missions des conseillers pédagogiques du premier degré, 2015).
- **Les formateurs** (des premier et second degrés), analysent la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des personnels – pour cela, ils mettent des mots sur les situations et les ressentis ainsi que sur les dilemmes professionnels rencontrés –, les mettent en relation, participent à la construction de l'offre de formation (Annexe 1 au BO n°30 du 23/07/2015 - Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015, p. 30).
- **Les conseillers ou correspondants de formation continue (CFC)** comptent parmi leurs activités « l'analyse d'une demande », déclinée en sous-activités : faire expliciter la demande, recueillir et analyser les besoins de compétences, reformuler la demande, formuler des hypothèses de réponse en fonction des ressources et des contraintes. Ils contribuent également à la mise en place de dispositifs de formation et à leur suivi (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005).
- **Côté ressources humaines, les conseillers RH* de proximité** accompagnent les personnels au plus près de leur lieu d'exercice, tandis que **les conseillers mobilité carrière (CMC)**, situés au

niveau académique, peuvent aussi être sollicités pour un accompagnement. L'accompagnement dont on parle peut inclure entre autres choses un bilan de compétences et la construction d'un parcours de formation (Portail de la Fonction publique, *Le conseil en mobilité-carrière dans les services de l'État*, s. d.).

Tableau 2 : Rôle de différents acteurs en matière de formation continue des enseignants

Acteurs	Recueil des besoins	Construction de l'offre de formation	Animation / intervention / formation	Accompagnement, suivi	Evaluation
directeurs d'école	X			X	
chefs d'établissement	X	X ⁸⁵		X	
inspecteurs (IEN, IA-IPR)	X	X	X	X	X
conseillers pédagogiques	X	X	X	X	X
formateurs	X	X	X	X	X
conseillers de formation continue (CFC)	X		X	X	X
services RH de proximité	X			X	
conseillers mobilité carrière (CMC)	X			X	
services académiques en charge de la formation continue / ingénieurs de formation au niveau académique	X	X			X

Comme l'ont relevé les inspecteurs généraux, cette diversité d'acteurs aux champs d'intervention parfois proches peut poser quelques difficultés (IGÉSR, 2020). Plusieurs acteurs sont par exemple supposés participer au recueil (voire à l'émergence) de besoins de formation, **sans que leur coordination ne soit formellement organisée**. En outre, ces différents acteurs (directeurs d'école, chef d'établissement, inspecteurs, formateurs, conseillers pédagogiques, conseillers de formation continue...) ont des statuts différents et entretiennent des rapports différents avec les personnels auprès desquels ils recueillent des besoins, ce qui pourrait donner lieu à une certaine complémentarité mais complexifie l'ingénierie de formation.

Par ailleurs, l'articulation des missions des uns et des autres est mouvante. Le développement des **formations d'initiative locale (FIL)** (voir *Les initiatives locales*, partie 2, p. 40) depuis plusieurs années, par exemple, fait **de plus en plus du chef d'établissement un acteur de la formation continue**, de même que sa possible présence lors des observations menées par les inspecteurs dans le cadre des rendez-vous de carrière (voir *Les rendez-vous de carrière*, partie 2, p. 55). Les inspecteurs, dont les

⁸⁵ Via les plans de formation individuels.

missions de plus en plus nombreuses tendent à se diversifier, sont donc amenés à travailler différemment avec les personnels de direction du second degré. Ils doivent aussi, désormais, articuler leur travail avec les services RH* de proximité. Si bien qu'ils « ne disposent plus de leur prévalence pour valider des formations [et] doivent la partager à la fois avec de nouveaux acteurs mais aussi pour des raisons inhérentes au caractère transversal des formations de proximité » (IGÉSR, 2020). Les personnels d'inspection peuvent également se trouver dans une situation de tension avec les services académiques chargés de la formation continue des personnels (voir infra).

C. Des organisations différentes entre premier et second degrés

1. Dans le premier degré

Comme on l'a rappelé dans la partie 2 (p. 39), **le pilotage du premier degré se fait encore largement aux niveaux des départements et des circonscriptions**, tandis que le pilotage du second degré est académique. En effet, en particulier s'agissant de la formation continue, la volonté d'harmonisation académique est confrontée à une organisation traditionnelle du premier degré impliquant les services départementaux.

- D'abord, parce que pour la plupart des actions de formation continue en présentiel, la participation des enseignants du premier degré est conditionnée à leur remplacement. Même si cette contrainte peut être « allégée », notamment par la mise en place récente d'une allocation pour les personnels enseignants qui suivent des actions de formation pendant les vacances des classes (Décret n° 2019-935 du 6 septembre 2019 portant création d'une allocation de formation aux personnels enseignants relevant de l'éducation nationale dans le cadre de formations suivies pendant les périodes de vacance des classes, 2019) ou par les initiatives d'acteurs locaux pour organiser des actions de formation en dehors des heures d'enseignement, elle reste importante. **Or ce sont les services départementaux qui gèrent les capacités de remplacement.** De fait, les services départementaux de gestion des personnels sont donc impliqués dans la conception des plans de formation, même lorsqu'il s'agit d'élaborer un plan *académique* de formation du premier degré.
- Par ailleurs, **les moyens de fonctionnement du budget** opérationnel de programme du premier degré public (BOP 140) sont traditionnellement dévolus, par délégation du recteur, aux services départementaux, tandis que le budget pour le second degré (BOP 141) est géré au niveau académique. Cette enveloppe permet notamment d'assurer les frais de déplacement, autre condition de faisabilité d'un plan de formation. À nouveau parce que c'est au niveau départemental que sont gérés des moyens financiers indissociables de l'organisation de la formation continue, l'implication des services départementaux dans l'élaboration du Paf* est indispensable (IGÉSR, 2020).

Ces éléments expliquent en grande partie que les acteurs de référence de la formation continue des personnels du premier degré diffèrent de ceux du second degré. D'après les inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, le plus souvent, le pilotage opérationnel du plan de formation continue est assumé **au niveau départemental par l'inspecteur adjoint au Dasen (Daasen) chargé du premier degré, en lien avec les services de circonscription et les IEN* de circonscription**. Dans la plupart des départements (DSDEN*), le Dasen* bénéficie également de l'appui d'un **conseiller**

pédagogique départemental, lui aussi en lien avec les équipes de circonscription et les éventuels intervenants sollicités, dont les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF). Dans cette configuration (la plus répandue), **on ne trouve au niveau départemental aucun « ingénieur de formation »** : personne n'a ce titre et personne n'a reçu une formation permettant d'exercer cette mission. Les acteurs sont des « pédagogues », d'anciens enseignants devenus formateurs, parfois des cadres. Les personnels que l'on pourrait le plus rapprocher d'ingénieurs de formation sont **les conseillers pédagogiques** départementaux ou de circonscription (CPD, CPC), mais excepté dans quelques gros départements, les tâches qui les en rapprocheraient ne représentent qu'une partie de leur activité (IGÉSR, 2020). Les auteurs du rapport soulignent que « la diversité des acteurs, le caractère partiel de leur contribution à l'ingénierie de formation, le défaut de formation de ceux-ci rendent dans le premier degré le pilotage et l'harmonisation des objectifs et des contenus des formations plus complexes et difficiles ».

À cela, il faut ajouter **l'hétérogénéité des ressources disponibles** d'un territoire à l'autre. Les départementaux ruraux et/ou de petite taille rencontrent par exemple plus de difficultés pour solliciter des intervenants extérieurs, notamment issus du milieu universitaire et/ou des Inspé*. Le faible nombre de participants peut également être un obstacle à l'organisation d'un dispositif de formation dans un lieu isolé.

2. Dans le second degré

Pour le second degré, au contraire, **le pilotage de la formation continue est clairement situé au niveau académique**. Un service dédié existe dans chaque académie, piloté par un délégué académique dépendant directement du recteur. Les inspecteurs généraux notent que la politique académique de formation continue n'est cependant pas systématiquement discutée en comité académique de direction avec le recteur et ses adjoints (IGÉSR, 2020).

La formation continue des enseignants du second degré n'est **pas contrainte par la nécessité de remplacer les personnels** lorsqu'ils se forment. Par ailleurs, les enseignants du second degré n'ont pas d'obligation de consacrer un volume d'heures défini à des actions de formation continue (voir *Le cadre réglementaire de la formation continue des personnels enseignants et leur participation à des actions de formation continue*, partie 3, p. 75). Néanmoins, d'autres contraintes spécifiques au second degré influencent le pilotage de la formation continue des personnels qui en relèvent. En particulier, le rapport de l'IGÉSR* d'octobre 2020 repère une grande **hétérogénéité** entre les académies, d'une part s'agissant des **profils et des niveaux de qualification** des personnels qui travaillent au sein des délégations académiques en charge de la formation (pas forcément d'ingénieurs de formation) ; d'autre part s'agissant du **nombre de formateurs disponibles et de leur quotité de décharge d'enseignement**.

Les inspecteurs généraux soulignent par ailleurs les **possibles tensions entre la délégation académique à la formation (Dafor) et les inspecteurs du second degré**. Les inspecteurs peuvent souhaiter proposer, chacun pour sa discipline, des actions de formation dont le financement dépendra d'un arbitrage relevant de la Dafor*. Plus généralement, la part des actions de formation disciplinaires (portées en général par les inspecteurs) et celle des actions de formation transversales peut aussi être un sujet entre les différents acteurs. Cela donne lieu à des organisations variables d'une académie à l'autre, selon le degré d'autonomie laissé aux corps d'inspection du second degré : certaines laissent

aux inspecteurs un volume d'heures donné parmi le volume global du Paf* qu'ils peuvent organiser comme ils le souhaitent, d'autres tiennent à ce que les moyens soient concentrés au niveau académique (dans cette configuration, la Dafor* gère et recrute les formateurs académiques du second degré) (IGÉSR, 2020).

Autre différence avec le premier degré, le chef d'établissement est le supérieur hiérarchique des personnels enseignants et d'éducation d'un établissement, établissement qui bénéficie d'un statut d'établissement public local d'enseignement (EPL) et donc d'un budget. Nous avons déjà mentionné le développement des formations d'initiative locale (FIL) et le **rôle du chef d'établissement dans l'impulsion de formations de proximité**. À cela on peut ajouter la possibilité pour lui d'attribuer des **indemnités pour missions particulières (IMP)** à certains personnels qui s'engagent dans une démarche de tutorat, qui deviennent référents, etc. De façon plus indirecte et localisée, le chef d'établissement peut par ce biais stimuler, favoriser, orienter le développement professionnel de son équipe pédagogique.

IV. Les outils de pilotage de la formation continue

A. Le recueil et l'analyse des besoins

Le recueil des besoins est une étape de la construction de l'offre de formation qui figure de longue date dans les textes officiels et est désormais systématiquement rappelée (voir partie 2 du rapport, p. 29). Elle est aussi une réponse aux critiques d'inadéquation entre l'offre et la demande et d'organisation descendante de la formation. Le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale et sa déclinaison opérationnelle nationale (le plan national de formation, PNF) affirment ce principe **mais ne disent rien de la façon dont les besoins sont effectivement recueillis au niveau national**. Ces textes indiquent que ce sont les académies qui sont chargées d'effectuer le recueil des besoins aboutissant à la construction des plans académiques de formation (Paf)⁸⁶ :

« Les actions de formation doivent à la fois permettre la mise en œuvre des objectifs de l'institution et, autant que possible, répondre aux demandes des agents. Au-delà des orientations du présent schéma directeur, il appartient donc à chaque académie de mettre en place des modalités d'identification et de recensement des demandes afin, dans la mesure du possible, d'adapter l'offre de formation aux besoins exprimés, notamment en matière de perfectionnement des pratiques professionnelles. »

(Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, 2019)

Par ailleurs, le site Éduscol indique que **les académies**, et plus largement les « porteurs d'actions de formation », **peuvent bénéficier d'un appui** de la part du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation de la Dgesco*, du département de la formation, des parcours professionnels et des affaires internationales de la DGRH* et des ingénieurs de formation de l'IH2EF*

⁸⁶ Les Paf* constituent une part importante de l'offre de formation pour les personnels de l'Éducation nationale, voir *Au niveau académique : les plans académiques de formation*, partie 2, p. 34.

pour « envisager les manières les plus efficaces d'identifier les besoins de formation » (Site Éduscol, *Plan national de formation (PNF)*, 2020).

D'après les travaux de l'IGÉSR*, **les premiers outils du recueil et de l'analyse des besoins de formation (des enseignants) sont empiriques** : ce sont avant tout les observations et les préconisations réalisées par les corps d'inspection, notamment lors des visites de classe qu'ils réalisent, les observations faites par les formateurs, par certains chefs d'établissement et plus récemment par les personnels des services RH* de proximité. Les inspecteurs généraux soulignent aussi le rôle des conseillers/correspondants de formation continue (CFC)⁸⁷ dans cette étape. Ce sont souvent eux qui, positionnés comme référents d'un bassin ou d'un réseau d'établissements, recueillent les besoins de formation au niveau académique. Leur tâche consiste à faire émerger l'expression d'un besoin. Il s'agit d'un exercice délicat, nécessitant des compétences spécifiques, et dont la difficulté se double d'une articulation à trouver avec le travail des formateurs et des inspecteurs, ainsi qu'avec le pilotage des équipes pédagogiques assuré par les chefs d'établissement. Dans certains endroits, les CFC* ont justement un rôle d'interface entre les chefs d'établissement, les formateurs, et les corps d'inspection. Les positionnements des CFC* semblent souvent dépendants des relations interpersonnelles au sein d'une académie et des parcours individuels des acteurs en présence (IGÉSR, 2020).

En complément, des **dispositifs hétérogènes sont mis en place par les académies**. Plusieurs académies recourent à des **questionnaires** pour recueillir les attentes de formation des personnels puis les priorisent. Par ailleurs, le développement des formations d'initiatives locales amène aussi de nouveaux dispositifs. Cependant, comme pour les questionnaires, il s'agit **d'avantage de canaux d'expression et de remontée (recueil) des besoins** par une équipe pédagogique, une école, un établissement ou un groupe (réseau, bassin) d'écoles ou d'établissement vers les services académiques **que d'un outil d'identification, d'aide à la formulation ou d'analyse des besoins**.

On relève aussi des pratiques moins communes, comme par exemple **l'utilisation de l'outil de gestion collective Pronote pour repérer des pratiques** de notation différentes et envisager des actions de formation ciblées sur cet enjeu (Académie de Lyon). Autre méthode d'identification de besoins de formation potentiels, **l'analyse des résultats des élèves, notamment aux évaluations nationales**. D'après les inspecteurs généraux, il s'agit d'une pratique de plus en plus systématique des services académiques en charge de la formation, ce qui participe à l'amélioration de l'adéquation entre offre et demande puisque **les constats se basent sur des données objectivées** (IGÉSR, 2020).

La distinction entre des méthodes descendantes (un acteur identifie les besoins de formation d'un autre) et ascendantes (un acteur exprime un besoin de formation pour lui-même) n'est pas toujours opérationnelle : quand un chef d'établissement porte une demande de formation d'initiative locale, il peut s'agir selon les cas d'une remontée de besoins exprimés par ses personnels ou d'une analyse qu'il fait pour eux. Il en va de même pour les autres acteurs mentionnés au début de cette partie (inspecteurs, formateurs...) : l'identification d'un besoin de formation peut résulter de leur analyse propre ou bien d'une démarche d'accompagnement et de concertation avec le personnel concerné. **Il**

⁸⁷ Les auteurs soulignent que l'acronyme n'est pas toujours déroulé de la même façon (conseiller ou correspondant), renvoyant tantôt à un rôle de relais, tantôt à un rôle d'accompagnateur. Cet élément va dans le sens d'une grande variabilité dans les rôles endossés par les CFC*.

semble que les outils font justement défaut au niveau de l'aide à la formulation d'un besoin réel (le besoin réel étant souvent différent du besoin ressenti ou exprimé spontanément).

Encadré 10 : La difficulté d'interpréter des questionnaires de recueil des besoins de formation adressés directement aux personnels

Plusieurs académies utilisent des questionnaires pour recueillir les besoins (ou plutôt les attentes) de formation des personnels. L'enquête internationale Talis le fait également. Que l'on laisse les personnels formuler les thématiques sur lesquelles ils souhaiteraient être davantage formés ou qu'on leur laisse le choix entre une liste prédéfinie de thématiques, l'interprétation des réponses n'est pas évidente.

D'une part, parce que **les besoins ressentis, puis exprimés, ne sont pas forcément alignés avec des besoins réels** : l'exercice d'identification de ses propres besoins est difficile et le besoin identifié peut ne pas être la cause réelle d'une difficulté professionnelle vécue. D'autre part, **ces questionnaires reflètent en creux les formations dont bénéficient déjà les personnels**. En effet, si les personnels reçoivent déjà de nombreuses formations dans un domaine, ils sont probablement moins enclins à formuler une attente de formation dans ce domaine⁸⁸, même si les formations actuelles ne répondent pas correctement à leurs besoins et/ou ne sont pas « réutilisables » dans l'exercice quotidien de leur métier. On peut aussi envisager que la mise en place d'une action de formation n'est pas une réponse appropriée à certains besoins professionnels, de sorte que **certains besoins n'amènent pas les personnels à formuler des attentes de formation**. Enfin, ce type de recueil des « besoins » ne distingue pas forcément les attentes de formation qui répondent à une volonté de se perfectionner, d'en apprendre davantage sur certaines méthodes de travail, celles qui correspondent à une envie d'évoluer vers d'autres responsabilités ou fonctions, ou encore celles qui relèvent d'une difficulté professionnelle pour laquelle les personnels espèrent obtenir une solution. Les personnels peuvent en outre être attirés par des formations dans des domaines qui suscitent leur intérêt, et dans lesquels ils sont potentiellement déjà très compétents. La nature de l'action de formation (actualisation des connaissances, remise à niveau, perfectionnement, etc.) attendue est donc une information cruciale pour élaborer une réponse en termes d'offre.

Au-delà des outils techniques, c'est **la formation des acteurs ayant un rôle de pilotage de la formation continue en matière d'identification, d'analyse et d'aide à la formulation des besoins de formation qui semble imparfaite**, d'autant que le souci de mettre en adéquation l'offre et la demande, qui passe par une explicitation des bénéfices attendus de la formation, est une préoccupation importante pour ces acteurs. La difficulté à faire émerger les besoins de formation est cependant ressentie différemment selon les acteurs : les formateurs seraient par exemple plus à l'aise dans cet exercice (IGÉSR, 2020).

⁸⁸ D'après l'enquête Talis 2018, on observe par exemple que les trois domaines dans lesquels les besoins de formation continue exprimés sont les plus faibles (les compétences pédagogiques des disciplines enseignées sont mentionnées par 10 % des enseignants exerçant au niveau élémentaire ayant participé à l'enquête, la connaissance et la maîtrise des disciplines enseignées par 4 %, la connaissance des programmes scolaires par 3 %) correspondent aussi aux trois domaines que les enseignants exerçant en élémentaire ont le plus déclaré avoir abordés en formation continue (respectivement, 81 %, 70 % et 62 %) (RERS, Depp, MENJS, 2020).

B. La diffusion de l'offre, l'inscription, le suivi

L'outil central pour le sujet qui nous occupe est **Gaia - Gestion Académique Informatisée des Actions de formation**, l'application de gestion de la formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés, des personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé et des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale. C'est à la fois l'application de **diffusion de l'offre** de formation (les plans de formation nationaux, académiques et locaux y sont saisis et publiés), **d'inscription** (par les personnels eux-mêmes ou par leurs supérieurs hiérarchiques le cas échéant⁸⁹), de **gestion administrative et financière** de la formation continue et de **suivi**. **Gaia* se décline en différentes interfaces** : une interface dite grand public, destinée à saisir les candidatures individuelles et les offres de formation des inspecteurs et des formateurs ; une interface de gestion, destinée à gérer l'organisation des coûts entraînés par les formations (en particulier la rémunération des formateurs) ; et une interface pour les responsables, destinée aux inspecteurs pour donner leur avis sur des candidatures individuelles, aux formateurs pour saisir la liste des stagiaires désignés et aux personnels de direction pour saisir les personnels désignés (Site IH2EF, *Applications nationales liées aux personnels*, 2020).

Avant sa mise en place, la plupart des académies avaient développé leur propre outil. Le déploiement de Gaia* **permet aujourd'hui aux personnels de l'Éducation nationale d'accéder à l'offre de formation académique et locale (correspondant à leur lieu d'exercice), mais également à l'offre de formation nationale**. Dans l'autre sens, l'utilisation généralisée de Gaia* permet à l'administration centrale de disposer **rassembler des données pour toutes les académies**. Pour autant, l'outil est largement critiqué (constat successivement fait dans des rapports des inspections générales en 2015, 2017 et 2020). Les principaux points faibles de Gaia* sont les suivants :

- **GAIA* est incomplète : toutes les actions de formation continue n'y figurent pas.** Cela a été relevé par différents rapports (IGEN & IGAENR, 2017, 2018 ; IGAENR, 2015). Les pertes d'informations peuvent se situer à différents niveaux : mauvaise articulation entre Gaia* et M@gistère* pour les formations en ligne (toutes les formations M@gistère* n'y sont pas saisies⁹⁰ ; lorsqu'elle le sont, la difficulté d'attester de la présence d'une personne à une formation M@gistère* peut bloquer la validation de la participation dans Gaia*), absence de saisie systématique des animations pédagogiques et des actions de formation contenues dans les plans départementaux de formation (premier degré) dans l'application par les acteurs départementaux ou académiques, nomenclature complexe et codage imparfait par les acteurs départementaux ou académiques en charge de l'alimentation de Gaia*...
- **L'articulation de GAIA* avec d'autres applications est insuffisante.** Dès son origine, Gaia* devait être liée avec d'autres applications, dont Agape (Aide à la gestion automatisée des professeurs des écoles⁹¹) de façon à ce que les formations qualifiantes suivies puissent être

⁸⁹ L'inscription par un tiers est répandue dans le premier degré (voir Cnesco, Paris, 2021).

⁹⁰ La circulaire 2016-115 du 19/08/2016 indique pourtant que : « La prise en compte et le suivi de la formation continue en ligne au titre des heures réglementaires dédiées à la formation passent nécessairement par l'inscription, via l'application Gaia, à la plateforme M@gistère » (Circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016 relative aux modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles, 2016).

⁹¹ Dans l'arrêté de 1993 portant création d'Agape, l'intitulé exact est « application de gestion automatisée des personnels des écoles » mais depuis, plusieurs textes parlent d'« aide à la gestion automatisée des professeurs des écoles ».

visibles sur Agape* et prises en compte côté GRH*, mais ce lien n'a pas été mis en place (IGAENR, 2015). Aujourd'hui, Gaia* est bien liée à I-Prof*, qui est l'assistant de carrière des personnels enseignants, des conseillers principaux d'éducation et des psychologues de l'éducation nationale. Mais dès lors que GAIA* est incomplète, ce qui apparaît sur I-prof* l'est également. Des liens avec d'autres applications pourraient être opportunes (on peut penser à l'articulation entre GAIA* et iPaf*, que les académies utilisent comme catalogue en ligne de leur Paf*, ou avec SIAE* (voir infra).

- **GAIA* est un outil de gestion avant d'être un outil de pilotage.** L'application est déjà ancienne et s'est construite par accumulation de strates, dans une visée de gestion et non de pilotage, ce qui n'en fait pas un outil ergonomique et facilement adaptable aux besoins des acteurs. De plus, la multiplicité des acteurs qui interviennent sur GAIA*, depuis des interfaces différentes et avec des droits d'accès et de requêtes différents, entraîne une vision partielle du potentiel d'aide au pilotage que constitue la base de données générées par GAIA*. La plus-value de GAIA* en tant qu'outil de pilotage n'est que faiblement perçue. Dans le premier degré, même si cela a progressé ces dernières années, les animations pédagogiques et les actions de formation menées dans le cadre des 18 heures ne sont pas systématiquement inscrites dans GAIA*, car les services départementaux n'y voient qu'un exercice chronophage peu utile au pilotage dès lors que ces actions ne font pas (ou rarement) l'objet d'une prise en charge financière et sont obligatoires.

Pour toutes ces raisons et même si l'application a le mérite d'exister, **GAIA* est peu exploitée comme un outil de pilotage par les acteurs académiques et infra-académiques**, qui continuent par ailleurs de **développer et d'utiliser leurs propres outils en parallèle**. Cela souligne les insuffisances de GAIA* en termes de fiabilité et de fonctionnalités, et, surtout, empêche un traitement des données au niveau national⁹². Or, afin d'assurer un suivi individualisé en matière de formation continue comme l'affirme le schéma directeur, une base de données unique⁹³, à jour, complète, exploitable et que les acteurs du pilotage aux différents niveaux peuvent s'approprier est nécessaire.

Par ailleurs, **d'autres applications ou plateformes de diffusion de l'offre de formation existent**. Les académies utilisent ainsi **iPaf*** comme catalogue en ligne de leurs plans académiques de formation. Dans certains cas, les académies ou les départements proposent également une offre en ligne sur des plateformes qui leur sont propres. Il ne s'agit en revanche pas d'outils permettant l'inscription ou le suivi. Notons au passage que **l'accès aux différents catalogues en ligne, comme à GAIA*, se fait souvent⁹⁴ au moyen d'accès individuels** (identifiant et mot de passe). Cela reflète la conception très individuelle de la formation continue (parmi les répondants à l'enquête du Cnesco de 2020, 14 % des

⁹² Dans certains documents de l'administration centrale, on peut trouver comme source « EGIDE ». Il s'agit d'un entrepôt de données récupérées depuis les bases académiques et départementales de GAIA* (Entrepôt Gaia des indicateurs décisionnels destinés aux enquêtes : EGIDE) permettant de renseigner l'enquête nationale sur les données de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale. Face à l'hétérogénéité des usages, le ministère a publié en 2018 un « guide de codage des actions de formation » à destination des académies pour harmoniser les saisies, les systématiser et améliorer la fiabilité des données (Dgesco (MENESR) & DGRH (ESENESR), 2018).

⁹³ Du moins, structurée de la même façon sur tout le territoire de façon à ce que les données puissent être consolidées au niveau national.

⁹⁴ Certaines académies permettent la consultation de leur Paf sans authentification.

enseignants du premier degré sans fonction de direction d'école et 21 % des enseignants du second degré ont indiqué ne pas avoir discuté de leur formation continue avec d'autres personnes).

L'enquête 2020 du Cnesco indique que **c'est bien l'outil d'inscription GAIA* qui est le plus souvent utilisé comme outil de consultation** de l'offre de formation. Les inspecteurs, les collègues enseignants, le directeur d'école ou le chef d'établissement ou encore les conseillers pédagogiques peuvent par ailleurs se faire le relai de l'offre de formation. De façon générale, **l'accès à l'offre de formation continue est difficile pour plus d'un tiers** des enseignants du second degré et **pour près de la moitié** de ceux du premier degré. Des difficultés sont également rencontrées au moment de l'inscription. Celles-ci ne relèvent pas forcément des outils eux-mêmes mais peuvent être liées, par exemple, au manque de détails sur les actions de formation ou à la durée trop courte des inscriptions (pour plus de détails, voir Cnesco, Paris, 2021).

C. La gestion des ressources humaines et des parcours professionnels en lien avec la formation continue

D'autres applications existent pour assurer la gestion des ressources humaines ainsi que la gestion et le suivi des parcours professionnels. Ces outils n'ont cependant pas été pensés en complémentarité, si bien que leur articulation est aujourd'hui complexe et répond difficilement aux besoins des acteurs qui s'en servent (IGEN & IGAENR, 2018). De plus, des outils académiques ou locaux peuvent exister à côté des outils développés nationalement.

I-Prof*, créé en 2003, permet ainsi aux personnels enseignants, d'éducation et aux psychologues de l'Éducation nationale d'**accéder à leurs informations personnelles et professionnelles** : historique des postes occupés depuis l'accès à un corps, dossier administratif, historique des formations suivies et validées depuis GAIA*. **Seuls 49 % des enseignants du premier degré** ayant participé à l'enquête inédite du Cnesco ont indiqué pouvoir accéder à un historique des formations suivies au cours de leur carrière. Cette proportion s'élève à 60 % dans le second degré, mais ces données montrent que même si la plateforme existe, soit elle n'est pas connue de tous, soit elle est difficilement accessible, soit encore elle est incomplète (Cnesco, Paris, 2021). Une interface I-Prof-Gestion permet en outre aux chefs d'établissement de réaliser certaines opérations, notamment en lien avec les appréciations et les promotions de ses personnels (site IH2EF, *Applications nationales liées aux personnels*, 2020). Notons au passage que cette application n'a pas d'équivalent pour tous les personnels de l'Éducation nationale.

L'outil **SIAE (système d'information d'aide à l'évaluation des personnels enseignants)** a été élaboré dans le cadre de la mise en place des rendez-vous de carrière et intégré à l'espace I-Prof* en 2018. Il sert à la fois aux évaluateurs (pour saisir les comptes rendus et échanger entre eux si nécessaire) et aux évalués. SIAE* gère également les notifications aux évalués aux différentes étapes des rendez-vous de carrière.

SIRHEN (Système d'information des ressources humaines de l'Éducation nationale) est un système de traitement automatisé des données à caractère personnel, visant à permettre à la fois la gestion administrative et financière des personnels, la gestion des moyens (emplois, postes, heures) et le pilotage national et académique par la production d'indicateurs statistiques. Le projet de création de SIRHEN* date de 2006 et a commencé à être opérationnel en 2012, pour un coût très important

(plusieurs centaines de millions d'euros) (Décret n° 2012-342 du 8 mars 2012 portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel dénommé « SIRHEN » relatif à la gestion des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012). Les personnels d'inspection ont été les premiers à être intégrés dans SIRHEN*, puis les personnels de direction, mais l'intégration des personnels enseignants présentait encore d'importantes difficultés au milieu des années 2010. Aussi, **en 2018, Jean-Michel Blanquer a annoncé qu'il mettait un terme au développement de ce système d'information**. Actuellement, l'outil SIAE* fonctionne en lien avec SIRHEN* et le chef d'établissement saisit les éléments relatifs aux rendez-vous de carrière des personnels de son établissement via le portail gestionnaire de SIRHEN* (Site IH2EF, *Applications nationales liées aux personnels*, 2020).

En octobre 2020 et suite à l'arrêt du développement de SIRHEN*, un arrêté a créé **un nouveau service à compétence nationale dénommé "service de modernisation des systèmes d'information des ressources humaines pour l'éducation" (SEMSIRH)** (Arrêté du 23 octobre 2020 portant création et organisation du service à compétence nationale dénommé « service de modernisation des systèmes d'information des ressources humaines pour l'éducation » (SEMSIRH), 2020) : des évolutions sont donc encore à venir.

* * *

Les systèmes d'information et les outils de gestion et de pilotage en matière de ressources humaines sont **longs à construire**, en particulier pour la masse salariale que représentent les personnels de l'Éducation nationale. De plus, les réformes successives (telles que la mise en place des rendez-vous de carrière par exemple) **obligent à les adapter en permanence** de façon à ce que les acteurs aux différents niveaux du système éducatif (notamment académique) **puissent piloter leur action** en s'appuyant sur eux. On comprend que l'articulation des outils de GRH* avec les outils de gestion et de pilotage de la formation continue, qui semble nécessaire pour une meilleure valorisation des parcours des personnels et pour un pilotage global mieux informé, vient s'insérer dans un ensemble plus vaste de problématiques techniques.

Aujourd'hui, **le paysage des outils et applications est confus** : chaque acteur du système éducatif est amené à en utiliser plusieurs, depuis des interfaces variables. En 2015, dans le souci de faciliter l'accès à différents services dématérialisés pour les personnels enseignants et d'éducation, un portail unique d'accès a été créé : ARENA*. Pour autant, il semble qu'ARENA* n'a pas totalement remplacé d'autres portails que certaines académies continuent d'utiliser pour regrouper les accès à certains services en ligne.

D. L'évaluation des actions de formation continue

Dans le premier degré, **un grand nombre d'actions de formation n'incluent même pas a minima une évaluation de la satisfaction des participants**. Parmi les répondants à l'enquête menée par le Cnesco en 2020, **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**. Les enseignants du second degré ne sont que 11 % à faire la même déclaration (Cnesco, Paris, 2021). L'enquête en ligne lancée par les inspections générales à l'occasion des Assises de la formation continue des enseignants

de 2019 avait également révélé une insatisfaction des enseignants s'agissant de l'évaluation (quantitative et qualitative) de l'offre de formation continue.

L'évaluation des effets d'un dispositif est au cœur de ce qu'on appelle les études d'impact, souvent réalisées à l'échelle d'une politique ou d'un dispositif vaste. **L'étude d'impact est un exercice complexe** et qui **suscite parfois des réticences** (voir par exemple Cnesco, St-Cyr, 2021). On peut rappeler brièvement quelques difficultés inhérentes à l'évaluation d'impact :

- la détermination de *ce dont on attend un effet* (le contenu d'une action de formation continue ? sa durée ? le nombre de participants ? le type de formation - conférence, ateliers, etc. ? le moment auquel a lieu la formation ?) ;
- la détermination de *ce sur quoi on attend un effet* (les pratiques professionnelles des enseignants ? les résultats des élèves ?) ;
- la détermination des *indicateurs pour mesurer ces effets* (déclaration des pratiques professionnelles par les enseignants eux-mêmes ou observation par des tiers ? résultats des élèves à des évaluations nationales l'année suivante ou progression des élèves évaluée par les enseignants la même année ?) ;
- la *temporalité* (mesure-t-on des effets immédiatement, quelques mois plus tard, quelques années plus tard ? Comment s'assurer que les effets ne s'estompent pas à moyen ou long terme ?) ;
- *le rattachement d'un effet observé à la cause étudiée* (comment isoler ce dont on attend un effet des autres facteurs qui pourraient aussi influencer les effets observés, de façon à être certains que ces effets sont liés, par exemple, à l'action de formation continue dont on souhaite mesurer l'impact ?)...

Ces questions se posent pour des études d'impact menées par des équipes de recherche spécialisées et déterminent tout le dispositif mis en place pour évaluer les effets d'une action donnée. **Elles peuvent sembler propres aux dispositifs de recherche mais sont en réalité tout aussi valables pour l'évaluation d'actions menées dans une perspective de gestion et de pilotage.** Très peu de dispositifs de formation continue ont fait à ce jour l'objet d'une évaluation rigoureuse. Pourtant, l'évaluation est nécessaire, à la fois pour faire progresser le dispositif évalué et pour permettre l'essaimage de ce qui fonctionne.

Encadré 11 : PACEM, un dispositif de formation continue d'enseignants en mathématiques évalué et aux résultats positifs

Le projet pour l'acquisition de compétences par les élèves en mathématiques (PACEM) est un dispositif de formation continue d'enseignants en mathématiques des premier et second degrés, mené en France en 2010-2012. Conçu comme une réponse à la faiblesse des performances des élèves aux évaluations nationales en mathématiques en fin d'école primaire, il a été expérimenté à grande échelle (9 000 élèves), au sein de la Depp, avec une évaluation réalisée par comparaison avec des groupes témoins.

Ce dispositif vise explicitement l'amélioration des acquis des élèves en misant sur l'évolution des pratiques quotidiennes des enseignants dans leurs classes *via* une stratégie appropriée et réaliste⁹⁵ de formation continue. La particularité de ce dispositif est d'une part d'ancrer cette formation sur des évaluations standardisées et les résultats de la recherche, d'autre part de promouvoir une dynamique collective dans les écoles ou les établissements scolaires au-delà du changement de pratiques des seuls enseignants ayant bénéficié de la formation. La formation des enseignants, qui repose sur une vision originale de l'apprentissage et de l'enseignement des mathématiques, comporte des aspects novateurs dans ses modalités et ses contenus, et participe à la spécificité du dispositif.

Les ressources utilisées ou produites pendant la formation sont destinées à être partagées dans les établissements des enseignants participant à la formation.

Des résultats probants concluent à **un effet fort de la formation sur les résultats des élèves**, notamment dans les zones les moins favorisées. Ce constat vaut pour les élèves des enseignants ayant bénéficié de la formation, mais aussi pour les élèves de leurs collègues au sein des écoles ou des établissements, mettant ainsi en évidence une dynamique collective et une potentielle diffusion de « bonnes pratiques ».

Depuis 2013, le dispositif a été mis en place à l'école primaire dans 3 académies (Aix-Marseille, Paris et Rennes) avec des modalités et des montées en charge différentes. L'académie de Créteil l'a mis en place au début du collège en visant l'ensemble de l'académie, sur deux cycles de 3 ans. Un dispositif proche a été lancé dans l'ex-académie de Caen à la rentrée 2017.

1. Au niveau national

Le schéma directeur ne dit rien de l'évaluation des actions de formation continue organisées par l'Éducation nationale. Le suivi de la mise en œuvre du schéma directeur par la DGESCO* et la DGRH* est évoqué, ainsi que de ses déclinaisons nationale et académiques (plans académiques de formation) (voir partie 2, titres I à III, p. 29), mais **la méthode n'est pas précisée**.

La page du site Éduscol dédiée au plan national de formation indique que :

« La question de la mesure des effets de la formation demeure une préoccupation majeure et nécessaire, eu égard à l'effet levier escompté de toute action de formation et aux sommes investies pour mieux former les personnels.

L'évaluation quantitative et qualitative constituera donc un axe majeur des comités de pilotage qui conçoivent chaque action de formation ; il s'agira de prévoir une évaluation immédiate, du type questionnaire de satisfaction, mais aussi une évaluation à moyen terme, afin de mesurer les effets durables d'une formation.

Cette évaluation présuppose que les objectifs de formation soient clairement définis et constituent le cœur de la cible à évaluer. »

(Site Éduscol, Plan national de formation (PNF), 2020)

⁹⁵ Le dispositif a été conçu en tenant compte des contraintes « ordinaires », de façon à s'adapter à une structure et à des moyens « raisonnables », habituellement mis en place dans le cadre d'un plan académique ou départemental de formation.

Cet extrait indique que **l'évaluation des actions de formation continue du plan national de formation repose sur les comités de pilotage du PNF***, au sujet desquels peu d'informations sont disponibles. On remarque que les questionnaires de satisfaction sont encouragés, bien que leurs limites soient connues (voir par exemple IGÉSR, 2020).

2. Au niveau académique

Les rectorats doivent faire remonter **un état de réalisation de leur Paf*** à la fin de chaque année. En outre, puisque les Paf* sont conçus au niveau académique, **c'est aux services académiques en charge de la formation continue que revient l'évaluation des actions de formation continue menées dans le cadre du Paf***. Davantage d'informations sont disponibles sur l'évaluation menée au niveau des académies.

Les acteurs académiques en charge de la formation continue s'accordent pour reconnaître l'importance de l'évaluation, notamment qualitative, des actions de formation, mais ils soulignent aussi unanimement que **cette évaluation est un point faible de la politique de formation au niveau académique**. D'après les inspecteurs généraux, les acteurs académiques de la formation continue ont conscience de l'importance de l'évaluation, mais les réflexions autour de cette problématique restent « modestes et non prioritaires » (IGÉSR, 2020).

La **confrontation du nombre de places offertes pour une action de formation avec le nombre de candidatures** constitue un indicateur courant, au niveau académique, de son attractivité voire de sa pertinence. La pratique d'évaluation la plus répandue est une **évaluation à chaud, consistant à recueillir la satisfaction des bénéficiaires** d'une formation. L'exploitation de ces retours n'est par ailleurs pas harmonisée et pas toujours réalisée faute de temps. Par ailleurs, plusieurs questionnaires de satisfaction peuvent être soumis pour une même action de formation, par les services académiques en charge de la formation d'une part, par les formateurs ou les corps d'inspection d'autre part. Leur exploitation n'est donc pas toujours concertée (IGÉSR, 2020).

L'évaluation des actions de formation continue, telle qu'elle est actuellement mise en place dans la plupart des académies, ne permet pas de guider la politique de formation continue : on ne sait pas quels sont leurs effets sur les pratiques des professionnels (à court, moyen et long terme) ni sur les apprentissages des élèves. Elle permet tout au plus de mesurer l'attractivité de certaines formations et la satisfaction des personnes qui y ont participé. Une des difficultés tient au fait que les Paf* sont annuels, ce qui rend difficile pour les services académiques d'envisager une évaluation dans le long terme.

Mesurer les effets de la formation continue sur ce qu'il se passe dans les classes (si l'on garde le focus sur les enseignants) est compliqué et comporte nécessairement des biais, mais une réelle réflexion sur ces problématiques pourrait rendre les évaluations plus utiles. Le récent rapport de l'IGÉSR* insiste sur l'importance de s'engager davantage dans une démarche d'évaluation au niveau académique et en fait même une préconisation :

« Prévoir systématiquement dans le processus d'ingénierie la construction de dispositifs d'évaluation dans la durée et la continuité, dès la conception des actions de formation afin d'apprécier leur impact qualitatif sur les pratiques au sein de la classe et de l'établissement. Le

recours à des outils et critères d'analyse en lien avec la recherche et/ou les projets d'établissement est à promouvoir ainsi que les programmes de recherche-action. »

(IGÉSR, 2020)

Cette réflexion sur les outils de l'évaluation des actions de formation continue ne semble aujourd'hui pas concertée entre les académies. Comme pour les outils de diffusion de l'offre, de gestion et de suivi des participations, de gestion des ressources humaines et de suivi des parcours professionnels, il serait intéressant de disposer d'outils communs entre les académies, de façon à pouvoir consolider les données et avoir une vue d'ensemble sur le territoire.

Ce qu'il faut retenir (10) – L'organisation de l'ingénierie de formation continue et les outils de pilotage

La notion d'**ingénierie de formation** renvoie à ce jour à **une diversité de conceptions, d'organisations et de pratiques entre les académies**. D'un territoire à l'autre, le découpage des missions entre les différents acteurs varie et des chevauchements peuvent rendre moins lisible l'organisation globale, voire générer des tensions.

Le pilotage de la formation continue est encore **très différent dans le premier degré** (avec un poids important des services départementaux) **et dans le second degré**, ce qui ne facilite pas l'organisation globale au niveau de l'académie.

Par ailleurs, **les outils** de recueil et d'analyse des besoins de formation, de diffusion de l'offre de formation, de gestion et de suivi des participations à des actions de formation continue, de gestion des ressources humaines et de suivi des parcours professionnels, d'évaluation des effets des dispositifs de formation **sont aujourd'hui variés, pas toujours harmonisés, peu articulés entre eux et finalement peu exploitables dans une perspective d'aide au pilotage** (au niveau académique notamment).

Références

02. *La formation professionnelle continue en France*. (2018, 20 juillet). Centre Inffo. <https://www.centre-inffo.fr/site-centre-inffo/qui-sommes-nous/la-formation-professionnelle-continue-en-france>

25 « parcours préparatoire au professorat des écoles » à la rentrée 2021. (2020, 7 décembre). [Site d'information] *ToutEduc*. <http://www.touteduc.fr/fr/abonnes/article/id-18239-25-parcours-preparatoire-au-professorat-des-ecoles-a-la-rentree-2021>

À propos de l'IH2EF. (2020, 22 juin). IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/propos-de-lih2ef>

Accord relatif à l'avenir de la fonction publique : La modernisation des parcours professionnels, des carrières et des rémunérations. (2017). https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/statut_et_remunerations/PPCR/accord_PPCR.pdf

Activité et mise à disposition. (2011, 5 août). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/activite-et-mise-a-disposition>

Algan, Y., Dehaene, S., Huillery, E., Pasquinelli, E., & Ramus, F. (2021). *Rapport de synthèse rédigé à la suite du colloque scientifique « Quels professeurs au XXIe siècle ? » organisé le 1er décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation* [Rapport de synthèse]. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Rapport_scientifique_Grenelle_de_l_education.pdf

Annexe 1 à la circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 relative au référentiel métier des directeurs d'école : L'exercice des responsabilités pédagogiques, Pub. L. No. NOR : MENE1428315C, BO n°7 (2014). http://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/8315_annexe1_375323.pdf

Annexe 1 au BO n°30 du 23/07/2015—Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, BO n°30 (2015). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf

Annexe 1 du bulletin spécial n°4 du 26/02/2004 « Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap », Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale n°4 du 26/02/2004 (2004). <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm#annexe1>

Annexe 2 au BO n°30 du 23/07/2015—CAFIPEMF-CAFA-Synthèse des compétences du candidat, BO n°30, (2015). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/26/8/perso4093_annexe2_452268.pdf

Annexe à la note de service n°94-271 du 16/11/1994, « Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », BOEN n°43 (1994). <https://docplayer.fr/23613063-Referentiel-des-competences-professionnelles-du-professeur-des-ecoles-stagiaire-en-fin-de-formation-initiale.html>

Applications nationales liées aux personnels. (2020, 6 mai). IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/applications-nationales-liees-aux-personnels>

Arrêté du 4 février 2020 relatif au certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger, NOR : MENH1933048A, JORF n°0043 (2020). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041606362/>

Arrêté du 21 novembre 2018 portant fixation des plafonds de prise en charge des frais liés au compte personnel de formation dans les services et établissements du ministère de l'éducation nationale, NOR : MENH1832241A, JORF n°0294 (2008). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037833293/>

Arrêté du 23 octobre 2020 portant création et organisation du service à compétence nationale dénommé « service de modernisation des systèmes d'information des ressources humaines pour l'éducation » (SEMSIRH), NOR : MENA2025108A, JORF n°0259 (2020). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042459396>

Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », NOR : MENH2013610A, JORF n°0192 (2020). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042211054?r=cjejs7UXmO>

Article D314-71 modifié par le décret n°2019-920 du 30 août 2019—Art. 3, Code de l'Éducation (2019). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000039063753/2019-09-02

Article L721-2 modifié par la loi n°2020-766 du 24 juin 2020—Art. 15, Code de l'Éducation (2020). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042039003/

Article L912-1-2 modifié par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019—Art. 50, Code de l'Éducation (2019). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038902588/

Article L6111-1 modifié par la loi n° 2019-1461 du 27 décembre 2019—Art. 110, Code de l'Éducation (2019). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000041412240/

Article R241-19 modifié par le décret n°2020-1676 du 23 décembre 2020—Art. 2, Code de l'Éducation (2020). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042830578/2020-12-27

Article R241-20 modifié par le décret n°2019-1554 du 30 décembre 2019—Art. 1, Code de l'Éducation (2019). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000041435296/2020-12-27

Auverlot, D., & Cormier, B. (2013). *Le renforcement de l'attractivité des fonctions d'encadrement : Vivier, formation, ouverture, mobilité et décroisement* (N° 2013-021 ; p. 54). IGEN & IGAENR. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi1ue_p2_3uAhUMx4UKHaShBncQFjABegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.education.gouv.fr%2Fmedia%2F32315%2Fdownload&usg=AOvVaw3gJkLTsnG3x38-kvXw-_Q6

Bilan de compétences. (2021, 7 janvier). Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/bilan-competences>

Bosdeveix, R., Canvel, A., Cristofari, Y., Maestracci, V., & Stanek, V. (2020). *L'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés): Organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions* (N° 2020-138; p. 68). IGESR. <https://www.education.gouv.fr/media/73900/download>

Burnod, L., Canard, E., & Duchamp, C. (2021, janvier 6). Les principaux chantiers pour l'Éducation nationale en 2021 — Dépêche n°642897 [Site d'information]. *AEF Info*. <https://www.aefinfo.fr/depeche/642897>

Cattonar, B. (2010). Références transnationales et conception nationale des politiques : Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. *Recherche & formation*, 65, 17-27. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.123>

Centre Inffo. (2017). *La formation professionnelle en France*.

Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur. (2021, janvier). Éduscol. <https://eduscol.education.fr/423/certificat-d-aptitude-aux-fonctions-de-formateur>

Charles, F., Cacouault-Bitaud, M., Legendre, F., Connan, P.-Y., Rigaudière, A., & Katz, S. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. *Éducation & formations, Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier*(101), 125-120.

Chiffres clés de l'IH2EF. (2020, 22 juin). IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/chiffres-cles-de-lih2ef>

Circulaire du 10-7-2020—Circulaire de rentrée, NOR : MENE2018068C, BO n°28 (2020). <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm>

Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 relative à la refondation de l'éducation prioritaire, NOR : MENE1412775C, BO n°23 (2014). <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>

Circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 relative au Référentiel métier des directeurs d'école, NOR : MENE1428315C, BO n°7 (2014). <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428315C.htm>

Circulaire n° 2014-164 du 1-12-2014 relative à la formation des directeurs d'école, NOR : MENE1428321C, BO n°7 (2014). <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428321C.htm>

Circulaire n° 2015-109 du 21-7-2015 relative au certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, NOR : MENE1414093C, BO n°30 (2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1414093C.htm>

Circulaire n° 2015-110 du 21-7-2015 relative au certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, NOR : MENE1414096C, BO n°30 (2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1414096C.htm>

Circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015 relative aux missions des conseillers pédagogiques du premier degré, NOR : MENE1516648C, BO n°30 (2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1516648C.htm>

Circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015 relative aux missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale, NOR : MENH1528933C, BO n°47 (2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo47/MENH1528933C.htm>

Circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016 relative aux modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles, NOR : MENE1620916C, BO n°30 (2016). https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE1620916C.htm?cid_bo=105509

Circulaire n° 2016-148 du 18-10-2016 relative aux missions des formateurs des premier et second degrés, NOR : MENH1605074C, BO n°38 (2016). <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo38/MENH1605074C.htm>

Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 relative au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée, NOR : MENE1704263C, BO n°7 (2017). <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm>

Circulaire n°2007-045—Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres, NOR : MENB0700441C, BO n°9 (2007). <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/9/MENB0700441C.htm>

Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research : An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research : An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>

Colmant, M., & Le Cam, M. (2020). TIMSS 2019 – Évaluation internationale des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences : Les résultats de la France toujours en retrait. *Note d'information de la Depp*, 20.46, 4.

Commission française pour l'enseignement des mathématiques, & Dgesco. (2016). *Compte rendu de la quatrième réunion de la commission de suivi de la stratégie mathématique*. http://www.cfem.asso.fr/actualites/CR_reunion_cabinetCFEM_6oct16.pdf

Comprendre les nouvelles carrières des personnels enseignants, d'éducation et psychologues de l'Éducation nationale. (2020, mars). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/comprendre-les-nouvelles-carrieres-des-personnels-enseignants-d-education-et-psychologues-de-l-2885>

Conseil en évolution professionnelle (CEP). (2021, 11 janvier). Service-public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32457>

Cour des comptes. (2015). *Référé n°71653 La formation continue des enseignants*. <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/20150414-refere-71653-formation-continue-enseignants.pdf>

Cristofari, Y., Le Pivert, P., & Lussiana, P. (2017). *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré* (Rapport de diagnostic N° 2017-035; p. 124). IGEN & IGAENR. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/2017/92/8/IGEN-IGAENR-2017-035-Evaluation-politique-publique-formation-continue-professeurs-premier-degre-rapport-diagnostic_884928.pdf

De la licence au master MEEF. (2021, 2 avril). Devenir enseignant. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html>

Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique, NOR : MEND1122533D, JORF n°0005 (2012). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000025105579/2021-01-22/>

Décret n° 2012-342 du 8 mars 2012 portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel dénommé « SIRHEN » relatif à la gestion des ressources humaines du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, NOR : MENH1127509D, JORF n°0060 (2012). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000025468033/2021-02-02/>

Décret n° 2019-920 du 30 août 2019 fixant les conditions de désignation des directeurs des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation, NOR : ESRS1921400D, JORF n°0203 (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039005260>

Décret n° 2019-935 du 6 septembre 2019 portant création d'une allocation de formation aux personnels enseignants relevant de l'éducation nationale dans le cadre de formations suivies pendant les périodes de vacance des classes, NOR : MENH1831653D, JORF n°0209 (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039061144/>

Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'Etat., 2007-1470 (2007).

Depp, MENJS. (2020). *Repères et références statistiques 2020*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

Depp, MENJS, DGRH, MENJS, & DAF, MENJS. (2020). *Bilan social 2019-2020 du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (enseignement scolaire)* (p. 384).

Détachement. (2020, 7 juillet). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/detachement>

Détachement des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation : Informations générales (SIAD). (2020, juin). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/detachement-des-personnels-enseignants-d-education-et-d-orientation-informations-generales-siad-8171>

Devenir enseignant : Une meilleure formation initiale et des parcours plus attractifs pour entrer dans le métier. (2020, août). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-3170>

Dgesco. (2018). *Courrier du Dgesco aux recteurs d'académie, IA-DASEN, IEN adjoints aux IA-DASEN, aux IEN ayant pour objet la formation continue des professeurs des écoles dans le cadre des 18 heures d'animation pédagogique à la rentrée 2018.* <http://sections.se-uns.org/46/IMG/pdf/letformationmars2018.pdf>

Dgesco. (2020a). *Courrier du Dgesco aux recteurs d'académie et IA-DASEN ayant pour objet « Transformer dès la rentrée 2020 la formation continue des professeurs des écoles en français et en mathématiques ».* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/08/3/Guide_plan_francais-2020_1313083.pdf

Dgesco. (2020b). *Courrier du Dgesco ayant pour objet la mise en oeuvre du plan français.*

Dgesco (MENESR), & DGRH (ESENESR). (2018). *Applications GAIA et EGIDE Guide de codage des actions de formation des personnels de l'éducation nationale* (p. 23). https://appli.ac-aix-marseille.fr/dafip/procedures/fich/20190121-111146_proc67_2018.05.02_Guide_de_codage_GAIA-EGIDE.pdf

DGRH B1-1 MENJS. (2020). *Réforme de la formation initiale statutaire des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires.* http://www.inspe-bretagne.fr/sites/default/files/documents/2020_10_23-_reforme_fi_modifications_arrete_parcours_adaptes_.pdf

DGRH-E. (s. d.). *Fiche 1. L'accompagnement des enseignants. (Parcours professionnels, carrières et rémunérations—Réforme de l'évaluation professionnelle).* <https://www.snia-ipr.fr/updivers/1-PPCR-Accompagnement-VersionFinale.pdf>

Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Ministère de la transformation et de la fonction publiques. (2021). *Schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État 2021-2023 (Projet).* https://www.unsa-fp.org/archives/IMG/pdf/projet_schema_directeur_2021_2023_11_01_21.pdf

Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Ministère de l'action et des comptes publics. (2018). *Le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État 2018-2020.* Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Ministère de l'action et des comptes publics. https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/carrieres_et_parcours_professionnel/formation/schema-directeur-de-la-formation-professionnelle.pdf

Direction générale des ressources humaines – département de la formation, des parcours professionnels et des affaires internationales - DGRH F1 - du MENJ. (2020, 8 octobre). *Parcours professionnels et gestion de proximité—Présentation point d'étape—Conseillers RH de proximité.* <http://snia-ipr.fr/upagenda/GT11-Parcours-pros-et-gestion-de-proximite-08-10-2020-Presentation-Point-etape-Conseillers-RH-proximite-vg.pdf>

Disponibilité. (2019, 8 juillet). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/disponibilite>

Eloi-Roux, V., Christin, S., Guichard, P., Alfandari, J.-M., Lhermet, P., Lussiana, P., Pellet, S., & Plaud, A. (2016). *Pilotage académique de l'éducation prioritaire* (p. 58). IGEN & IGAENR. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/06/3/2016-058-Education-Prioritaire-Pilotage-academique_637063.pdf

Erin, J., Cuisinier, J.-F., & Fardet, É. (2018). *Le pilotage du plan national de formation* (N° 2018-124; p. 85). IGEN & IGAENR. <https://www.education.gouv.fr/cid138583/le-pilotage-du-plan-national-de-formation.html>

Étienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert, & L. Paquay, *A qui profite la formation continue des enseignants ?* (De Boeck Supérieur, p. 31-41). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.proxybib-pp.cnam.fr/a-qui-profite-la-formation-continue-des-enseignant--9782804190972-page-31.htm>

Être inspecteur d'académie (IA) et être inspecteur pédagogique régional (IPR). (2020, novembre). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/etre-inspecteur-d-academie-ia-et-etre-inspecteur-pedagogique-regional-ipr-3179>

Être inspecteur de l'Éducation nationale (IEN). (2020, mars). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/etre-inspecteur-de-l-education-nationale-ien-3071>

Évoluer : Enseigner autrement durant sa carrière. (2020, 8 juillet). Devenir enseignant. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99161/evoluer-enseigner-autrement-durant-carriere.html>

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants.* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.farge.2017.03>

Formation continue des enseignants. (2018, 4 mai). *Enseignement Catholique.* <https://enseignement-catholique.fr/formation-continue-des-enseignants/>

Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle. (2019, 19 novembre). Devenir enseignant. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html>

Gaussel, M., McGregor, S., Brown, C., & Piedfer-Quêney, L. (à paraître). *Promouvoir l'evidence-informed practice dans les écoles françaises : Le rôle de la confiance, de l'innovation et des climats positifs.*

Gordon Györi, J. (2021). Dans quelle mesure la lesson study peut-elle s'inscrire dans une politique globale ? Dans Cnesco, *Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur la formation continue et le développement professionnel des personnel d'éducation : Notes des experts* (p. 26-32). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210202_Notes-experts_Gyori.pdf

Grenelle de l'Éducation. (2021, janvier). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-306837>

Grenelle de l'Éducation [synthèse d'atelier] : Formation. (2021, janvier). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-synthese-d-atelier-formation-309061>

GT2—Formation et ressources. (s. d.). *Canopé - site du Conseil scientifique de l'éducation nationale*. <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale/groupes-de-travail/gt2-formation-et-ressources.html>

Hazard, B., Joliat, M., & Fardet, É. (2019). *L'accompagnement des personnels en académie dans le cadre de la GRH de proximité* (N° 2019-010 ; p. 79). IGEN & IGAENR. <https://www.education.gouv.fr/cid139429/l-accompagnement-des-personnels-en-academie-dans-le-cadre-de-la-grh-de-proximite.html>

Institut national de recherche pédagogique. (s. d.). *Normales primaires (écoles)* [Edition électronique du Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand BUISSON (édition de 1911)]. Dictionnaire Ferdinand-Buisson de l'INRP. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3281>

Jean-Michel Blanquer présente son bilan au Conseil des ministres. (2020, 3 décembre). [Site d'information] *ToutEduc*. <http://www.touteduc.fr/fr/abonnes/article/id-18220-jean-michel-blanquer-presente-son-bilan-au-conseil-des-ministres>

Kabla-Langlois, I. (2020). Les effectifs en INSPE en 2019-2020. *Note Flash du SIES (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation)*, 09, 2.

La formation initiale statutaire des personnels d'encadrement. (2020, 27 juin). IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/la-formation-initiale-statutaire-des-personnels-dencadrement>

La plateforme Magistère. (2020, novembre). Éduscol. <https://eduscol.education.fr/355/la-plateforme-magistere>

La politique de l'éducation prioritaire : Les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +. (2020, octobre). Éduscol. <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

La validation des acquis de l'expérience (VAE). (s. d.). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/la-validation-des-acquis-de-lexperience-vae>

Lancement d'Action Publique 2022 : Un programme pour accélérer la transformation publique. (2017, 16 octobre). Modernisation.gouv.fr. <https://www.modernisation.gouv.fr/action-publique-2022/comprendre/lancement-du-programme-action-publique-2022>

Le bilan de compétences. (s. d.). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/bilan-de-competences>

Le compte personnel de formation (CPF) dans la fonction publique. (s. d.). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/compte-personnel-de-formation-cpf-dans-la-fonction-publique>

Le congé de formation professionnelle (CFP). (s. d.). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/conge-de-formation-professionnelle-cfp>

Le conseil en mobilité-carrière dans les services de l'État. (s. d.). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/conseil-mobilite-carriere-dans-services-de-letat>

Le petit dico d'Action Publique 2022. (2018, 14 février). Modernisation.gouv.fr. <https://www.modernisation.gouv.fr/action-publique-2022/comprendre/le-petit-dico-daction-publique-2022>

Le service académique des ressources humaines de proximité. (2021, janvier). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/le-service-academique-des-ressources-humaines-de-proximite-1073>

Lepetit, M.-L., Christin, S., Leloup, M.-H., Brisset, L., & Ringard, J.-C. (2015). *Suivi de la préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire dans les REP+* (N° 2015-052; p. 56). IGEN & IGAENR. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/99/5/2015-052_REP+_635995.pdf

Les conditions propres aux concours internes. (2017, 3 mai). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/score/concours/conditions-propres-aux-concours-internes>

Les établissements d'enseignement scolaire privés. (2020, décembre). Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/les-etablissements-d-enseignement-scolaire-privés-2942>

Les états généraux du numérique pour l'éducation. (2020, novembre). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/les-etats-generaux-du-numerique-pour-l-education-304117>

LES FORMATIONS DE PROXIMITÉ : FIL, ALD, ALP – DFIE Lyon – Délégation Formation Innovation Expérimentation. (2020). <http://dfie.ac-lyon.fr/les-formations-de-proximite/>

Les structures de consultation. (2020, juillet). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/les-structures-de-consultation-6296>

Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation* [Rapport scientifique]. Paris: Cnesco-Cnam.

L'État prépare son schéma directeur 2021-2023 pour la formation professionnelle... (2021, 18 janvier). [Site d'information] *AEF Info*. <https://www.aefinfo.fr/depeche/643622-l-etat-prepare-son-schema-directeur-2021-2023-pour-la-formation-professionnelle-de-ses-agents>

L'incubateur du Grenelle de l'Éducation—Comptes rendus des ateliers. (2021, janvier). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/l-incubateur-du-grenelle-de-l-education-comptes-rendus-des-ateliers-307231>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013).

Louveaux, F. (2019). La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/7672>

Malet, R., 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* [Rapport scientifique]. 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* [Rapport scientifique de cadrage]. Paris : Cnesco-Cnam.

Meef—Les INSPÉ attendent urgemment les arrêtés des nouveaux concours pour finaliser les maquettes. (2021, 19 janvier). *Réseau des INSPÉ*. <https://www.reseau-inspe.fr/meef-les-inspe-attendent-urgemment-les-arretes-des-nouveaux-concours-pour-finaliser-les-maquettes/>

Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, BO n°1 (2000). <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/default.htm>

Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, NOR : MENH1012598A, JORF n°0164 du 18/07/2010 (2010). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000022485632/>

Annexe à l'arrêté du 01/07/2013 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, NOR : MENE1315928A, (2013). https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Arrêté du 5 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale, NOR : MENH1712641A, JORF n°0109 (2017). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034632395/2019-07-07>

Circulaire n° 2019-105 du 17-7-2019 relative à la gestion des ressources humaines de proximité—Mise en place du service dans les académies, NOR : MENH1920665C, BO n°29 (2019). <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo29/MENH1920665C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Dossier de presse année scolaire 2020-2021*.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiTk4zGqrzuAhVQXR0KHbQGA1EQFjAPegQIFBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.education.gouv.fr%2Fmedia%2F71255%2Fdownload&usg=AOvVaw0Rc7D8d1IGjzE2aCH6w70m>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, & Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2019). *La formation des conseillers RH de proximité*. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2019-12/formation-des-conseillers-rh-de-proximit--1403.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2005). *Référentiel d'activités et de compétences du Conseiller en Formation Continue*. https://www.forprocreteil.org/upload/files/cfc_referentiel.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Stratégie mathématiques* (p. 16) [Dossier de presse]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/DPlcolechangeavecvousstrategiemathematiques.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Conseil scientifique de l'Éducation nationale—Présentation et activités 2019-2020*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Activites_2019-2020_WEB.pdf

Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 relative au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, NOR : MENH1927275C, BOEN n°35 (2019). <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2019). *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*. https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/38/7/CADRE_GENERAL-Annexe_refeerentiel_formation_-_MEEF_post_CT_du_28032019_1152387.pdf

Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. Dans G. Baillat (Éd.), *La formation des enseignants en Europe : Approche comparative* (1. éd, p. 33-52). De Boeck.

Niemi, H. (2021). Dans quelle mesure la formation continue et le développement professionnel peuvent s'effectuer en ligne ? Dans Cnesco, *Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur la formation continue et le développement professionnel des personnel d'éducation : Notes des experts* (p. 70-78). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210202_Notes-experts_Niemi.pdf

OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>

Organisation de l'enseignement catholique. (s. d.). Apel. <https://www.apel.fr/scolarité/lenseignement-catholique/organisation-de-lenseignement-catholique.html>

Page d'accueil. (2020). Formiris. <https://www.formiris.org/>

Parcours professionnels, carrières et rémunérations : Quels effets début 2017 pour les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation-psychologues ? (2020, février). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/parcours-professionnels-carrieres-et-remunerations-quels-effets-debut-2017-pour-les-personnels-2036>

Paris, A. (2021). *Les parcours de formation des enseignants des 1er et 2nd degrés en France*. Paris : Cnesco-Cnam.

Pâris, C. (2020, 1 décembre). Il faut pour les enseignants « un référentiel de compétences entièrement renouvelé » (Frank Ramus—Colloque « Quels professeurs au xxième siècle ? »)—Actualité [Site d'information]. *ToutEduc*. <http://www.touteduc.fr/fr/abonnes/article/id-18208-il-faut-pour-les-enseignants-un-referentiel-de-competences-entierement-renove-frank-ramus-colloque-quels-professeurs-au-xxieme-siecle->

Partenariats universitaires. (2020, 22 juin). IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/partenariats-universitaires>

Perez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : Entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. Dans T. P.-R. & A. Balleux (dir) (Éd.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. (p. 25-45.). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716607>

Plan de formation. (2020, 4 juin). IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/plan-de-formation>

Plan national de formation (PNF). (2020, octobre). Éduscol. <https://eduscol.education.fr/425/plan-national-de-formation-pnf>

PPCR : parcours professionnels, carrières et rémunérations. (s. d.). Portail de la Fonction publique. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/ppcr-parcours-professionnels-carrieres-et-remunerations>

Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré, NOR: MENH0812394D (2008). <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019278548&categorieLien=cid>

Décret n° 2017-786 du 5 mai 2017 modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'éducation nationale, JORF n°0108 (2017). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034600973/>

Préparer sa mobilité. (2021, janvier). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/preparer-sa-mobilite-8756>

Préprofessionnalisation : Une entrée progressive et rémunérée dans le métier de professeur. (2021, 27 janvier). Devenir enseignant. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid137417/preprofessionnalisation-une-entree-progressive-et-remuneree-dans-le-metier-de-professeur.html>

Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche & Formation*, 32, 9-24.

Prost, A. (2014). *La formation des maîtres : De 1940 à 2010*. Presses Universitaires de Rennes.

Quenet, J.-M., Cazajous, F., Déroche, J., & Lhermet, P. (2015). *Adaptation des systèmes d'information à la gouvernance du premier degré et au pilotage des écoles* (N° 2015-054; p. 98). IGAENR. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/2015-054-si-1er-degre-483576-pdf-31781.pdf>

RDV de carrière et GRH de proximité : Le MEN fait le bilan et esquisse des évolutions possibles. (2020, 19 novembre). [Site d'information] *AEF Info*. <https://www.aefinfo.fr/depeche/637432-rdv-de-carriere-et-grh-de-proximite-le-men-fait-le-bilan-et-esquisse-des-evolutions-possibles>

Référents mathématiques de circonscription (RMC). (2020, octobre). Éduscol. <https://eduscol.education.fr/1466/referents-mathematiques-de-circonscription-rmc>

Rendez-vous de carrière : Mode d'emploi. (2021, février). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>

Reverdy, C. (2019, 25 mars). Une formation continue des enseignant.e.s qui reste à asseoir ? [Billet]. *Éduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/13608>

Ronzeau, M., Demeuse, M. Martin-Van der Haegen, F. (2017). *ESPE : entre refondation et préparation de l'avenir* (Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE), Vol. 2). <http://www.afea.fr/produit/n-154-les-espe-entre-refondation-et-preparation-de-lavenir/>

Ronzeau, M., & Saint-Girons, B. (2019). *Quelles évolutions pour les concours de recrutement des enseignants ?* <https://www.aefinfo.fr/assets/medias/documents/4/7/478709.pdf>

St-Cyr, C. (2021). Une initiative québécoise visant le développement professionnel des cadres et des employés du système scolaire public ainsi que le renforcement des apprentissages et de la réussite de tous les élèves. Dans Cnesco, *Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur la formation continue et le développement professionnel des personnel d'éducation : Notes des experts* (p. 26-32). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210202_Notes-experts_St_Cyr.pdf

TALIS. (2020, mars). OECD iLibrary. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/talis_23129662

Tardif, M., & Gauthier, C. (2001). Chapitre 10. L'enseignant comme « acteur rationnel » : Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? Dans *Former des enseignants professionnels: Vol. 3e éd.* (p. 209-237). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0209>

Tardy, S., & Lhermet, P. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?* (N° 2018-068; p. 101). IGEN & IGAENR. <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-9707>

Teaching And Learning International Survey 2018. (2020, mars). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815>

Textes d'application publiés de la loi Avenir professionnel. (2021, 6 janvier). Centre Inffo. <https://www.centre-inffo.fr/site-droit-formation/actualites-droit/textes-d-application-de-la-loi-avenir-professionnel>

Travailler en éducation prioritaire. (s. d.). Éducation prioritaire. <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/sinformer/travailler-en-education-prioritaire.html>

Valette, C. (2020). Profil des admis aux concours enseignants 2019 des premiers et second degrés. *Note d'information de la Depp, 20.44, 4.*

Validation des acquis de l'expérience (VAE). (2019, 7 novembre). Service-public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2401>

Vie professionnelle et situation personnelle—Disponibilité. (2020, mars). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-disponibilite-4490>

Vie professionnelle et situation personnelle—Mise à disposition. (2020, décembre). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-mise-disposition-8531>

Glossaire

2CA-SH : Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

AESH : Accompagnant d'élève en situation de handicap

Agape : Application de gestion automatisée des personnels des écoles

ALD : Actions locales disciplinaires

ALP IDG : Actions locales prioritaires inter-degrés

ANT : Aides négociées de territoire

Apel : Association des parents d'élèves de l'enseignement libre

Ater : Attaché temporaire d'enseignement et de recherche

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

ATSS : Personnels administratifs, techniques, de santé et sociaux

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

BIATSS : Personnels non enseignants de l'enseignement supérieur (bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, personnels sociaux et de santé)

BEP : Brevet d'études professionnelles

Caffa : Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique

Cafipemf : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

Capefe : Certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger

Capeps : Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive

Capes : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

Capet : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique

CAPLP : Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel

Cappei : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

Cardie : Cellules académiques Recherche Développement Innovation et Expérimentation

CDDP : Centres départementaux de documentation pédagogique

CDI : Centre de documentation et d'information

CEP : conseil en évolution professionnelle

CFC : Conseillers/correspondants de formation continue

CIO : Centre d'information et d'orientation

Clemi : Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information

CMC : Conseiller Mobilité carrière

Cnam : Conservatoire national des arts et métiers
Cnesco : Centre national d'étude des systèmes scolaires
CNDP : Centre national de documentation pédagogique
CNEAP : Conseil national de l'enseignement agricole privé
Cned : Centre national d'enseignement à distance
CNF : Conseil national de la formation (dans l'enseignement catholique)
CNFPT : Centre national de la fonction publique territoriale
CNTF : Conseil national des tutelles de formation
CPC : Conseillers pédagogiques de circonscription
CPD : Conseillers pédagogiques départementaux
CPE : Conseiller principal d'éducation
CPF : Compte personnel de formation
CPR : Centres pédagogiques régionaux
CRDP : Centres régionaux de documentation pédagogique
CRFPE : Centres régionaux de formation des professionnels de l'enfance
CRI : Centre de recherches interdisciplinaires
Csen : Conseil supérieur de l'Éducation nationale
CTA : Comité technique académique
CV : Curriculum vitae
Dafor : Délégation (ou délégué) académique à la formation
Dasen : Directeur académique des services de l'Éducation nationale
DDFPT : Directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques
Depp : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Deug : Diplôme d'études universitaires générales (ancien diplôme, équivalent d'un Bac+2)
DGAFP : Direction générale de l'administration et de la fonction publique
Dgesco : Direction générale de l'enseignement scolaire (du ministère de l'Éducation nationale)
DGRH : Direction générale des ressources humaines (commune au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sport et au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation)
Dif : Droit individuel à la formation
DNE : Direction du numérique pour l'éducation
DSDEN : Direction des services déconcentrés de l'Éducation nationale
DU FAE : Diplômes Universitaires de Formation Adaptée Enseignement
EAP : Étudiants apprentis professeurs (dispositif de préprofessionnalisation)
ENS : École normale supérieure
EPL : Etablissement public local d'enseignement

Erea : Etablissement régional d'enseignement adapté

Esen : École supérieure de l'Éducation nationale

ESENESR : École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Espé : Écoles supérieures du professorat et de l'éducation

Espemen : École Supérieure des Personnels d'Encadrement du Ministère de l'Éducation Nationale (aujourd'hui IH2EF)

FEI : France Éducation International

FIL : Formation d'initiative locale

FIT : Formation d'initiative territoriale

FIT : Formation d'initiative territoriale

Gaia : Gestion Académique Informatisée des Actions de formation

Greta : Groupements d'établissements : structures de l'Éducation nationale qui organisent des formations pour adultes

GRH : Gestion des ressources humaines

IA-IPR : Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale

IEN-A : Inspecteur de l'Éducation nationale adjoint

IEN-ETEG : Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement général et technique

Ifé : Institut français de l'éducation

IGAENR : Inspection générale de l'Administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche

IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale

IGÉSR : Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

IH2EF : Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

IMP : Indemnités pour mission particulière

INRP : Institut national de recherche pédagogique

INSHEA : Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés

Inspé : Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation

iPaf : Plateforme de diffusion de l'offre de formation des plans académiques de formation (Paf)

I-Prof : Assistant de carrière ; plateforme accessible aux personnels enseignants pour consulter et compléter leur dossier administratif

Irem : Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques

Isfec : Instituts supérieurs de formation de l'enseignement catholique

IUFM : Instituts universitaires de formation des maîtres

L1, L2, L3 : Respectivement première, deuxième et troisième années de licence (bac +1, bac +2, bac +3)

M1, M2 : Respectivement première et seconde année de master (bac +4, bac +5)

M@gistère : Plateforme de e-formation de l'Éducation nationale

Mafpen : Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale
Meef : Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MENJ : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
MENJS : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
MESRI : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
NSI : Numérique et sciences informatiques
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
Paf : Plan académique de formation
PEMF : Professeurs maîtres formateurs
Pif : Mention « pratiques et ingénierie de formation » du master Meef
PNF : Plan national de formation
PPCR : Parcours professionnels, carrières et rémunérations
PPPE : Parcours préparatoires au professorat des écoles
Pronote : Logiciel de gestion de vie scolaire
ProxiRH : plateforme mise en place dans le cadre des services RH de proximité
PsyEN : Psychologues de l'Éducation nationale
Rased : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
RH : ressources humaines
RMC : Référents mathématiques de circonscription
RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles
Segpa : Sections d'enseignement général et professionnel adapté
SIAE : Système d'information d'aide à l'évaluation
Sopa : Stage d'observation et de pratique accompagnée
Talis : *Teaching and Learning International Survey* - Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (menée par l'OCDE)
Timss : *Trends in Mathematics and Science Study* (enquête internationale menée par l'OCDE)
UE : Unité d'enseignement
Ulis : Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire
VAE : validation des acquis de l'expérience



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

