

Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants

Février 2013

Dominique ROJAT
Roger CHUDEAU
Marie-Blanche MAUHOURAT

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Christine SZYMANKIEWICZ
Gérard BROUSSOIS
Philippe FORSTMANN

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

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les suites du rapport précédent.....	1
1.1. Les recommandations du rapport précédent.....	1
1.1.1. <i>Mieux répondre aux attentes des enseignants et aux finalités affichées</i>	<i>1</i>
1.1.2. <i>Intégrer la dimension « formation continue » dans la politique de gestion des ressources humaines</i>	<i>2</i>
1.1.3. <i>Mettre en cohérence les moyens et les objectifs affichés</i>	<i>3</i>
1.1.4. <i>Renforcer le pilotage de la formation continue des enseignants et privilégier le niveau local pour la mise en œuvre.....</i>	<i>4</i>
1.1.5. <i>Renforcer le cadrage national et académique</i>	<i>5</i>
1.1.6. <i>Accompagner la diversification de la maîtrise d'œuvre et mettre les opérateurs en synergie.....</i>	<i>6</i>
1.2. Les suites données par l'administration centrale au rapport n° 2010-111	8
1.2.1. <i>Affirmer la continuité entre formation initiale et formation continue.....</i>	<i>9</i>
1.2.2. <i>Adosser les plans de formation au référentiel de compétences.....</i>	<i>9</i>
1.2.3. <i>Placer la formation continue au cœur de la politique de GRH.....</i>	<i>9</i>
1.2.4. <i>Clarifier les priorités de l'offre de formation</i>	<i>10</i>
1.2.5. <i>Adapter l'offre aux besoins de formation.....</i>	<i>10</i>
1.2.6. <i>Enrichir le vivier des formateurs</i>	<i>10</i>
1.2.7. <i>Faire de l'établissement et de la circonscription les lieux privilégiés de la formation continue</i>	<i>10</i>
1.2.8. <i>Développer la formation à distance et mutualiser les ressources.....</i>	<i>11</i>
1.2.9. <i>Évaluer l'efficacité de la formation continue</i>	<i>11</i>
1.3. L'impact observé en académie	12
2. La formation continue dans l'institution éducative en 2013 : état des lieux.....	12
2.1. La place centrale des PAF et PDF.....	12
2.1.1. <i>Une chute sensible des moyens et des volumes</i>	<i>13</i>
2.1.2. <i>Pilotages académique et départemental</i>	<i>17</i>
2.1.3. <i>La situation dans le premier degré</i>	<i>18</i>
2.1.4. <i>Une séparation PAF/PDF contraire à la cohérence de l'école du socle, variable selon les académies.....</i>	<i>21</i>
2.1.5. <i>La disponibilité des professeurs pour la formation continue.....</i>	<i>23</i>
2.2. La place du PNF	25
2.2.1. <i>Une typologie des actions</i>	<i>25</i>
2.2.2. <i>Le financement académique d'une commande nationale.....</i>	<i>26</i>
2.2.3. <i>Une diffusion mal connue vers le terrain</i>	<i>26</i>
2.3. La place de l'initiative locale	27

2.4.	La question du DIF.....	28
3.	L'importance de la « formation continue inconnue ».....	28
3.1.	L'autoformation individuelle	29
3.2.	L'autoformation associative.....	30
3.3.	L'importance des échanges plus ou moins informels entre pairs.....	30
4.	L'explosion de la dimension partenariale	31
4.1.	Quelques exemples.....	31
4.1.1.	<i>Le CERPET (Centre d'études et de recherches des professeurs de l'enseignement technique)</i>	<i>31</i>
4.1.2.	<i>La fondation pour l'éducation à la science (Fondation « La main à la pâte »).....</i>	<i>33</i>
4.1.3.	<i>L'association « Sciences à l'école »</i>	<i>35</i>
4.1.4.	<i>Universcience.....</i>	<i>36</i>
4.2.	Vue d'ensemble.....	36
5.	Quelques comparaisons instructives.....	38
5.1.	La formation continue des professeurs à l'étranger	38
5.1.1.	<i>L'Angleterre.....</i>	<i>38</i>
5.1.2.	<i>La Finlande.....</i>	<i>40</i>
5.1.3.	<i>L'Allemagne.....</i>	<i>42</i>
5.1.4.	<i>Vue d'ensemble</i>	<i>43</i>
5.2.	La formation continue des professeurs au ministère de l'agriculture	43
6.	Vers une logique globalement repensée	45
6.1.	Une FCE au service de l'amélioration de la qualité des enseignements et qui tienne compte de l'évolution continue des disciplines et des spécialités et de leur didactique doit être conçue au plus près des besoins des personnels.....	45
6.2.	Une formation continue des enseignants qui accompagne la mise en place des réformes et des évolutions du système éducatif suppose un pilotage national structuré	46
6.3.	La prise en compte réelle de la formation continue comme partie intégrante de la GRH conduit à remplacer la logique traditionnelle de formation continue par une approche orientée vers le développement professionnel tout au long de la vie.....	47
	Préconisations	48
	Annexes	53

Introduction

L'inspection générale a proposé en 2010 un rapport très complet sur la formation continue des enseignants. L'objectif de la présente étude est non pas de reprendre l'ensemble de l'étude mais de proposer un point de vue actualisé. Il s'agit d'apprécier les suites données au rapport de 2010 et de formuler des propositions concrètes adaptées au contexte actuel de la refondation de l'école.

Les projets ministériels en cours affirment l'importance de la formation continue. Au cours des débats sur la refondation il a même été envisagé de la rendre obligatoire. Les projets de textes actuels retiennent que les ESPE auront notamment pour fonction de participer à la formation continue.

La mission retient de ces réflexions la réaffirmation claire de l'importance de la formation des professeurs, gage de la qualité de l'enseignement. Sans se prononcer sur l'opportunité de la rendre obligatoire, ce qui paraît d'ailleurs irréaliste, elle propose de formuler des recommandations qui permettraient de la rendre possible, attractive et valorisante.

Le champ d'investigation de la mission concerne exclusivement l'enseignement public et les personnels titulaires des premier et second degrés.

Au moment de la rédaction de ce rapport les réflexions sur la mise en place des ESPE sont en cours. Il n'a donc pas été possible de tenir compte des conséquences de leurs conclusions.

1. Les suites du rapport précédent

1.1. Les recommandations du rapport précédent

La précédente mission avait pour objet de procéder à une évaluation de la politique publique de formation continue des enseignants conduite durant la décennie 1998-2008. Les préconisations qu'elle a formulées répondaient toutes à un objectif : élaborer une véritable politique de formation professionnelle continue qui tente de concilier les attentes des décideurs et celles des enseignants, tout en étant en phase avec les recommandations de l'Union européenne et les pratiques en vigueur dans les autres secteurs de la fonction publique en France.

1.1.1. Mieux répondre aux attentes des enseignants et aux finalités affichées

Le rapport n° 2010-111 a constaté l'inadéquation croissante entre les attentes des enseignants et celles des décideurs de l'institution scolaire, l'écart grandissant entre la conviction, largement partagée, de la nécessité de la formation continue pour faire progresser le système éducatif et le constat qu'elle n'avait pas constitué une priorité de la politique éducative menée au cours des dix années précédentes.

En outre, les finalités affichées, qui se voulaient en phase avec celles définies aux plans européen et interministériel (« *permettre à tous les personnels d'approfondir leurs connaissances, d'améliorer leurs compétences professionnelles et d'accéder à des promotions internes* »¹) n'ont pas toutes été respectées.

Le recours à la formation continue pour accompagner les réformes s'est intensifié au cours de la période au fur et à mesure de leur multiplication, laissant une part de plus en plus congrue aux actions destinées à favoriser l'enrichissement des connaissances et le développement des compétences professionnelles, ce qu'ont regretté les enseignants. Le troisième objectif, la prise en compte de la formation continue dans l'évolution de la carrière de l'enseignant, a quasiment été laissé de côté alors que dans le même temps, les recommandations énoncées au niveau européen² et les dispositifs adoptés dans les autres ministères tendaient à intégrer la notion de « formation tout au long de la vie » dans la gestion des ressources humaines au niveau de la sphère publique.

1.1.2. Intégrer la dimension « formation continue » dans la politique de gestion des ressources humaines

- Valoriser les compétences acquises par la formation continue

Cela passait par l'introduction du « référentiel métier » des enseignants défini dans l'arrêté du 12 mai 2010 (publié au BOEN du 22 juillet 2010), définissant dix compétences clés au cœur de la formation professionnelle continue et par la prise en compte de la formation continue lors de l'évaluation des enseignants.

¹ Introduction à la circulaire 99-212 du 20 décembre 1999, publiée dans un encart du BOEN n° 46 du 23-12-99 concernant l'ensemble des personnels du ministère et introduit par un texte signé des deux ministres, Claude Allègre et Ségolène Royal. Ce texte précise également : « *La politique de formation que nous voulons mettre en œuvre, si elle doit d'abord contribuer à l'amélioration de nos pratiques pédagogiques, éducatives ou de gestion, doit aussi soutenir l'aspiration à la promotion des personnels. Echapper à la détermination du seul diplôme initial, valoriser l'expérience professionnelle, accompagner la mobilité, ces trois principes doivent s'appliquer pleinement à tous nos personnels.* »

² Le rapport de 2010 avait rappelé les orientations prises par l'Union européenne en cette matière depuis le début des années 2000, confirmées par le Conseil de l'Union du 26 novembre 2009 : une politique de formation continue des enseignants devait agir sur trois leviers :

- **sur l'offre** : en proposant un contenu adapté aux besoins individuels, combinant approche universitaire solide et ancrage dans la pratique, à soumettre à une assurance-qualité, en dépassant les frontières disciplinaires traditionnelles pour aller vers une vision transversale de l'enseignement ;
- **sur le pilotage du système** en traitant les trois segments du processus de formation comme un continuum cohérent : formation initiale, « initiation » (moment, délicat et stratégique, de l'entrée dans la carrière nécessitant un accompagnement spécifique de l'enseignant dans les toutes premières années) et perfectionnement professionnel continu ;
- **sur les acteurs** en favorisant la prise de responsabilité par les enseignants de leur propre formation tout au long de la vie, en particulier en mettant en place un dispositif les conduisant à réexaminer continuellement leur travail, leur permettant de recevoir une information en retour sur leur performance professionnelle et une aide pour déterminer leurs besoins et établir un plan d'action personnalisé ; en prenant en compte le rôle majeur qui doit être joué par les chefs d'établissement dans un environnement où l'établissement acquiert davantage d'autonomie ; en renforçant la compétence des décideurs et des responsables de la formation des formateurs qui devaient avoir un niveau universitaire élevé combiné à une solide expérience pratique ; en favorisant la coopération entre formateurs et chercheurs en pédagogie.

La mission préconisait la mise en place d'un **portfolio du professeur**, faisant état des compétences acquises au travers de sa formation initiale, de sa formation continue et de son expérience professionnelle et l'élargissement des certifications délivrées pour l'accès à des postes à profils, à certaines spécialités ou, pour le second degré, à un statut de formateur comparable à celui conféré par le CAFIPEMF³ dans le premier degré, en définissant un référentiel de compétences, les conditions de recrutement et les avantages liés à la fonction en termes de rémunération ou de carrière.

- Mettre en place progressivement du DIF pour les enseignants

Au moment de la rédaction du rapport, le ministère de l'éducation nationale n'avait mis en place le DIF (Droit Individuel à la Formation) que pour les personnels BIATOSS et ne l'avait pas provisionné pour les enseignants. Compte tenu du coût de la généralisation de ce dispositif, la mission proposait que le bénéfice du DIF soit ciblé, dans un premier temps, sur les enseignants qui sont contraints à la reconversion ou à des adaptations lourdes en raison de l'évolution de leur discipline et sur les personnels en situation précaire.

- Favoriser un maillage générationnel entre les jeunes enseignants et leurs collègues confirmés

La mission proposait, sur une suggestion de l'INRP, de mettre en place et développer un maillage entre les jeunes enseignants et leurs collègues confirmés en profitant de la réforme de la formation initiale. Une telle orientation visait à mettre en œuvre une dynamique partagée de formation continue mutuelle. L'objectif visé était double : rassurer les jeunes professeurs, d'une part, et prévenir un effet d'usure chez les plus anciens, d'autre part.

1.1.3. Mettre en cohérence les moyens et les objectifs affichés

La mission avait également souligné l'écart entre la volonté affichée de développer la formation continue et la diminution des moyens qui lui étaient consacrés : ils ont été sensiblement réduits sur la période analysée ; en tout cas pour l'enseignement secondaire, les dépenses de fonctionnement le concernant étant passées de 35 M€ en 2001 à 21 M€ en 2008 pendant que le nombre de jours de formation par personne formée passait de 2,5 jours au début de la décennie à 1,8 jour à la fin de la décennie, soit une baisse d'environ 25 %. Dans le premier degré, la prise en compte, au titre de la formation continue, des dix-huit heures d'animations pédagogiques de circonscription statutaires était venu compenser la réduction des actions de type départemental ou académique ; le nombre de jours de formation par personne formée était resté stable, autour de six jours par an. La mission avait pu faire le constat que les crédits alloués à la formation continue avaient servi sur la décennie de variable d'ajustement pour réaliser l'équilibre budgétaire dans la plupart des académies.

³ Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, créé par le décret n° 85-88 du 22 janvier 1985.

1.1.4. Renforcer le pilotage de la formation continue des enseignants et privilégier le niveau local pour la mise en œuvre

- Améliorer les outils d'analyse et de pilotage

La mission avait tout d'abord relevé les failles du dispositif de collecte d'information : le logiciel GAIA, initialement conçu comme un outil d'aide à l'édition des convocations et à la gestion des stages, a été utilisé comme outil d'aide au pilotage, sans harmonisation suffisante, au plan national, des nomenclatures ni des procédures. Quant à l'enquête annuelle réalisée par les services de la DGESCO (dite « enquête n° 6 ») son intérêt était limité : la fiabilité des données fournies n'était pas assurée ; les items choisis pour différencier les actions de formation n'étaient pas pertinents ; l'absence de tout indicateur qualitatif ne permettait pas d'évaluer le bien fondé des actions engagées.

La mission avait donc préconisé de faire évoluer l'outil statistique de recueil de l'information. Il s'agissait de :

- faire évoluer l'application GAIA pour que les différents niveaux concernés soient pris en compte, en particulier le niveau local (établissement ou bassin de formation) si l'on tient compte du rôle que l'on entend faire jouer par l'établissement ; les indicateurs choisis doivent être limités pour permettre un pilotage réactif ;
 - faire évoluer l'enquête n° 6, pour remédier aux défaillances méthodologiques (préciser le périmètre, fiabiliser le décompte des journées-stagiaires, prendre en compte toutes les animations pédagogiques) et décliner les actions en fonction d'objectifs centrés sur les compétences visées (en se calant sur le référentiel des compétences des enseignants en vigueur) ; en outre, il serait pertinent de limiter les indicateurs quantitatifs et d'introduire quelques indicateurs qualitatifs ;
 - mieux intégrer la dimension formation continue dans les bases de connaissance du personnel (en particulier, I-prof) ;
 - consacrer plus souvent, voire systématiquement, un item « formation continue » dans les enquêtes consacrées aux enseignants, en particulier celles conduites par la DEPP.
- Améliorer le suivi budgétaire

Quant au suivi budgétaire, qui constitue aussi un outil d'analyse des activités, il avait été rendu très difficile par plusieurs modifications importantes de la nomenclature sur la période et la mise en place du nouveau cadre budgétaire en régime LOLF. En outre, les dépenses identifiées de formation continue, qui correspondent aux frais de fonctionnement et d'organisation des stages, ne représentaient qu'une faible partie de l'effort financier consenti par le ministère pour la formation continue de ses maîtres ; celui-ci chiffre en effet le coût global de la formation continue à 900 M€ en fin de période, la quasi-totalité de ce coût correspondant aux rémunérations des enseignants en stage. Il avait donc paru nécessaire d'améliorer le suivi financier de la formation continue.

1.1.5. Renforcer le cadrage national et académique

- Renforcer le cadrage national et faire jouer tout son rôle à la DGRH

Le cadrage national avait paru insuffisant, la non publication au BOEN, entre 2002 et 2009, de priorités nationales avait affaibli le rôle d'impulsion dévolu à la DESCO-DGESCO prévu par les textes d'organisation de la politique de formation continue de 1999 et 2001. Les dispositifs de suivi et de contrôle indiqués par ces textes n'avaient pas réellement fonctionné.

La mission recommandait que le niveau central exerce la double mission qui lui avait été confiée, à savoir :

- la définition des grandes orientations de la politique de formation professionnelle (statutaire et continue) sous réserve de les faire connaître à l'ensemble des parties prenantes et de les inscrire dans la durée pour avoir une visibilité de moyen et long termes ;
- le suivi des actions réalisées pour en tirer des conclusions d'ordre stratégique et organisationnel, sous réserve de mobiliser un outil de collecte et d'analyse des informations fiable et pertinent.

Jusqu'alors, la direction de l'enseignement scolaire (DESCO-DGESCO) avait été, de fait, le seul pilote national (et encore, on l'a vu, très insuffisamment) pour la formation continue des enseignants. Or, la direction générale des ressources humaines (DGRH) avait un rôle majeur à jouer pour la prise en compte de la formation continue dans la gestion de carrière des enseignants et la définition des profils de postes. Par ailleurs, la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) devait intervenir, de concert avec les autres directions, pour le cadrage du rôle des établissements de l'enseignement supérieur dans la politique nationale de formation continue des maîtres.

- Mieux définir et afficher les stratégies académiques

De même, au niveau académique, l'affichage d'une politique rectorale en la matière a été exceptionnel ; en outre, le respect de la séparation des missions entre le pilote rectoral et l'opérateur privilégié que devait être l'IUFM, se concrétisant par des procédures formelles (en particulier, autour d'un cahier annuel des charges), a fait long feu.

Au plan académique, le manque de souplesse dans l'organisation de la formation avait été souligné. La principale rigidité venait du processus – et du calendrier – de construction du plan académique de formation, étalé sur une période d'environ un an : commencé à l'automne N pour une mise en œuvre l'année N + 1/N + 2, il pouvait difficilement intégrer les résultats des actions mises en œuvre en N/N + 1 ou les conséquences en termes de formation, des réformes adoptées, dans certains cas, quelques mois seulement avant leur application.

Le développement de formations d'initiative locale (établissement, bassin de formation, circonscription) donnait également de la souplesse au dispositif mais pas autant qu'on aurait pu le souhaiter car l'établissement ou la circonscription ne disposaient ni du pouvoir de décision ni de la gestion des moyens permettant de mettre en œuvre une initiative locale. La mission préconisait donc une véritable déconcentration au niveau de l'établissement ou de la circonscription.

- Accroître la responsabilité des établissements et des bassins de formation ou de la circonscription, parallèlement au développement des formations sur site

Ce mode d'organisation paraissait mieux capable de répondre aux attentes des enseignants et, en limitant les déplacements, diminuait les coûts tout en facilitant les remplacements. Sans rien retirer à la compétence ministérielle en matière de définition des orientations générales ni à la compétence stratégique du recteur, la formation continue pouvait ainsi constituer un levier de pilotage pédagogique de la circonscription ou de l'établissement, en s'appuyant à cet effet sur le conseil pédagogique et le projet d'établissement.

L'allocation d'une « enveloppe formation » aux établissements ou aux bassins, ou encore aux circonscriptions pour le premier degré, devait permettre à ceux-ci de définir et mettre en place une vraie politique de formation, conçue sur le terrain, discutée au sein de la communauté éducative et ciblée sur ses besoins. Ces moyens, en heures d'enseignement et en crédits de fonctionnement, devaient faire l'objet d'une contractualisation avec le rectorat ou l'inspection académique.

Pour le second degré, le chef d'établissement devait avoir la pleine maîtrise de l'organisation des actions, y compris en ce qui concerne le déplacement des enseignants : il signerait, par délégation du recteur, l'ordre de mission correspondant et organiserait leur éventuel remplacement. Il disposerait donc des moyens lui permettant de concilier au mieux la nécessité de favoriser la formation des enseignants et la continuité pédagogique. La mission suggérait que l'enveloppe formation de l'établissement puisse être calculée sur la base d'un pourcentage de la masse salariale de l'établissement. Le niveau académique (recteur et inspecteurs d'académie) répartirait les moyens de la formation continue entre les établissements dans une démarche de contractualisation, fondée sur le projet et les priorités de l'établissement.

- Renforcer le dispositif d'évaluation de la formation

Les évaluations de stage étaient assez systématiques, mais relativement sous-exploitées pour la construction des plans de formation ultérieurs. Par ailleurs, comme elles étaient généralement réalisées « à chaud », elles ne fournissaient que peu d'indications sur les effets à moyen ou long terme des formations. La mission avait noté également que les corps d'encadrement n'étaient pas suffisamment préparés à suivre et à analyser dans les pratiques des enseignants les effets des formations suivies. En outre, il n'existait pas de dispositif de suivi individualisé des compétences des enseignants.

1.1.6. Accompagner la diversification de la maîtrise d'œuvre et mettre les opérateurs en synergie

- Accompagner le rôle accru des corps d'inspection

Sur le terrain, tant dans le premier degré que dans le second, les corps d'inspection territoriaux ont rapidement joué le rôle d'acteur central, à la fois pour définir les actions à conduire, pour repérer les formateurs, voire pour organiser les formations et même, de façon de plus en plus prégnante en fin de période, pour les animer.

Du fait du développement des formations d'initiative locale, il est apparu indispensable de renforcer la collaboration entre les personnels de direction et les inspecteurs pédagogiques, d'une part pour la définition des actions de formation engagées sur le plan local, d'autre part pour lier de façon plus marquée l'évaluation des enseignants et la formation continue.

- L'IUFM, composante à part entière de l'université, devait se repositionner sur la formation continue après la réforme de la formation initiale.

Même si l'incertitude dominait quant au rôle des IUFM en matière de formation initiale, l'expérience acquise par ces instituts en matière de formation professionnelle en alternance et en ingénierie de formation, la capacité qu'ils avaient à faire participer à des équipes de recherche des professionnels, à développer de nouvelles logiques diplômantes pour tous les professionnels de la formation et de l'éducation, ne pouvait qu'encourager les universités à développer la formation continue au moment où la dimension professionnalisante de la formation initiale disparaissait.

Mais, même pour le premier degré où les IUFM étaient traditionnellement bien implantés, leur intervention en formation continue apparaissait menacée du fait de la quasi disparition des capacités de remplacement.

- Mieux piloter les formations à distance

La mission avait noté que le recours aux formations à distance commençait à se répandre chez les enseignants, habitués à se connecter pour l'exercice de leur métier mais dans un désordre qui nuisait à leur efficacité.

Aux sites créés ou soutenus directement par le ministère (Éduscol, Educnet, réseaux de ressources DGESCO, dispositif « Perform@nce »), s'ajoutaient déjà les onglets pédagogiques des sites académiques, voire des sites d'établissement ou des blogs personnels des enseignants et les sites des organismes de formation partenaires (voir ci-dessous).

Tout en soulignant que cette modalité de formation ne pouvait se substituer aux formations présentielles, compte tenu du degré d'implication et d'investissement très variable des enseignants, il lui avait paru nécessaire d'améliorer l'efficacité et l'efficacité de cette modalité d'accès à la formation par un pilotage plus affirmé (pour rendre les priorités plus lisibles et contrôler la qualité des contenus) et en favorisant la mutualisation des productions.

- Mieux exploiter le potentiel de relations partenariales

La mission de 2010 avait également noté que de multiples partenaires apportaient ou étaient disposés à apporter leur concours pour la formation des maîtres tout au long de la vie, y compris en produisant et mettant à disposition des ressources : les universités, les grandes écoles (en premier lieu, les Écoles normales supérieures), les centres de recherches, l'INRP, les centres de documentation pédagogique départementaux ou régionaux (CDDP-CRDP), le Centre national d'enseignement à distance (CNED), les GRETA, les entreprises et les branches professionnelles, les associations de spécialistes, les établissements de formation étrangers...

La DGESCO au niveau national et les rectorats au niveau académique avaient tissé des liens avec un certain nombre d'entre eux pour organiser des conférences, des colloques, des universités d'été, des stages en entreprise, des stages à l'étranger appréciés des enseignants.

La question était de savoir comment élargir le cercle des partenaires et surtout de caractériser la nature du lien entre l'administration (centrale ou déconcentrée) et ces prestataires, sur les plans juridique, organisationnel et financier, de telle façon que la relation soit viable et suivie d'effets : convention, structure intermédiaire ad hoc (de type CERPET « centre de recherches et de productivité dans l'enseignement technique » ou IREM), marché public.

Le rôle positif, dans un certain nombre d'académies, des IREM, qui permettent aux enseignants de garder le contact avec l'enseignement supérieur et la recherche, avait été souligné et la mission avait proposé d'étendre le modèle à d'autres disciplines. Le rapprochement avec l'université devrait naturellement s'imposer, favorisé par la réforme de la mastérisation. Au sein de l'université, les UFR disciplinaires ne devraient d'ailleurs pas avoir l'exclusivité des relations avec les établissements scolaires ; les relations devraient également se nouer avec les instituts universitaires de technologie (IUT), les instituts nationaux polytechniques (INP), les écoles d'ingénieurs, les écoles supérieures de commerce.

La mission avait tenté d'esquisser les principales articulations de la politique de formation professionnelle continue des enseignants en la structurant à partir des finalités essentielles de la formation. Sans que cet exercice revête un caractère prescriptif, la mission proposait une lecture à la fois politique et opératoire sous la forme d'un tableau synthétique, reproduit ci-après, en annexe 2.

1.2. Les suites données par l'administration centrale au rapport n° 2010-111

Le rapport avait connu, en 2010, une diffusion limitée aux seules directions générales de l'administration centrale et au secrétaire général. Il a fallu attendre mai 2012 pour qu'il soit mis en ligne sur le site internet du ministère et ainsi rendu accessible aux recteurs.

L'administration centrale publie toutefois au BOEN du 22 mars 2011 sous timbre DGESCO et secrétariat général, la circulaire 2011-042, intitulée « Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale ».

Trois objectifs sont assignés à la formation, en cohérence avec le cadre interministériel : *« enrichir les compétences validées par le diplôme initial, valoriser l'expérience professionnelle, accompagner la mobilité ».*

Les orientations présentées, réunies sous dix têtes de chapitre, désignées comme « *principes d'action pour une formation rénovée* » ou « *axes majeurs qui doivent inspirer le renouveau de la politique de formation continue des enseignants* » reprennent assez précisément les préconisations du rapport. L'examen de ces dix orientations montre que les conditions de leur mise en œuvre ne sont, dans la plupart des cas, pas encore réunies.

1.2.1. Affirmer la continuité entre formation initiale et formation continue

La mise en œuvre de ce principe suppose une bonne articulation des travaux de la DGESIP, de la DGRH et de la DGESCO, qui n'est pas réalisée aujourd'hui. Le contour du partage des compétences entre DGRH et DGESCO n'est pas clairement établi : ainsi la DGESCO travaille actuellement, seule, à la mise à jour du référentiel métier des enseignants pour ce qui concerne les compétences transversales.

La loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie (loi du 4 mai 2004) qui pose ce principe de continuité entre formation initiale et formation continue n'est pas appliquée, notamment au niveau académique, pour la construction de l'offre de formation⁴, les travaux menés au niveau européen sur le continuum formation initiale, « initiation » professionnelle et « perfectionnement professionnel » ne paraissent pas connus.

1.2.2. Adosser les plans de formation au référentiel de compétences

Certaines académies⁵ construisent leurs plans en se référant aux dix compétences qui découlent de la loi de 2007, qui représentent le repère en formation, mais ce n'est pas le cas général. Il est vrai que la DGESCO a estimé nécessaire de remettre en chantier le référentiel de compétences.

1.2.3. Placer la formation continue au cœur de la politique de GRH

Rien n'a été fait, à ce jour, pour avancer dans cette direction. L'organisation des recrutements et de la formation initiale (nouveaux concours, création des ESPE) constitue une priorité qui consomme toute l'énergie de la DGRH.

La mise en place du DIF, qui pourrait relever de cette orientation, reste assez largement virtuelle. Elle repose actuellement sur une note de service de la DGRH qui impose que les formations soient suivies hors temps scolaire. En pratique, presque rien ne se passe pour les enseignants (la mise en place du dispositif est plus avancée pour les BIATOSS). Il existe néanmoins dans certains PAF des formations « diffables » et certaines académies procèdent à l'indemnisation des bénéficiaires, ce qui les aide à payer les droits d'inscription.

La circulaire ne mentionne pas, dans ce chapitre, la reconversion des enseignants. Il existe pourtant, dans les académies, des conseillers spécialisés, des moyens spécifiques, des postes réservés au remplacement des personnels concernés, mais ce dispositif est très circonscrit ; c'est un des points évoqués dans le dialogue de gestion.

4 Cf. art. 900.1 du code du travail : « La formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

Elle vise également à permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants ou de leur conjoint ou ascendants en situation de dépendance. »

5 L'académie de Lille a été citée en exemple à la mission.

1.2.4. Clarifier les priorités de l'offre de formation

La circulaire demande aux académies de mieux faire apparaître dans leur PAF les priorités nationales, qui figurent au Plan national de formation (PNF), lequel s'est substitué au programme national de pilotage (PNP). Les académies répondent très diversement à cette sollicitation. Il est vrai que, même aux yeux de certains responsables de la DGESCO, le PNF est une juxtaposition de priorités trop nombreuses et non hiérarchisées.

1.2.5. Adapter l'offre aux besoins de formation

La circulaire recommande d'identifier clairement les priorités, d'analyser finement les besoins en croisant les priorités nationales et académiques. Elle rappelle que les recteurs doivent coordonner les actions concernant le premier degré.

Aucune précision n'est cependant apportée concernant les méthodes d'analyse des besoins. La DGESCO compte sur une exploitation plus qualitative des données remontant des académies, désormais plus complètes et plus fiables, notamment pour le premier degré où les dix-huit heures d'animation sont désormais considérées comme de la formation⁶, pour analyser les bilans des plans de formations des années écoulées et en tirer une meilleure connaissance des besoins des enseignants. Un chantier « qualitatif » est en cours ; la DGESCO évoque un « tableau de bord applicatif » projet, qui servirait de support à une « démarche qualité ».

1.2.6. Enrichir le vivier des formateurs

Les académies sont invitées à constituer – et à renouveler régulièrement – un répertoire des formateurs et des personnes ressources, y compris avec des personnels n'appartenant pas à l'éducation nationale. Très peu d'académies disposent effectivement d'un tel répertoire.

1.2.7. Faire de l'établissement et de la circonscription les lieux privilégiés de la formation continue

La circulaire pose le principe de l'organisation des actions de formation « au plus près du lieu d'exercice » et confie aux IEN pour le premier degré et aux chefs d'établissement pour le second degré un rôle déterminant, tant en ce qui concerne l'analyse des besoins que « l'évaluation de l'impact des actions conduites » que l'organisation des remplacements.

Mais les formations d'initiative locale sont vues de façons très différentes d'une académie à l'autre. Certaines d'entre elles semblent hostiles à son principe même. Et le dispositif ne deviendra vraiment effectif que si des crédits spécifiques sont alloués aux établissements pour la formation continue : ils seraient alors libres de lancer des initiatives, soit seuls, soit dans le cadre d'une logique de réseau (par exemple à l'échelle du bassin).

⁶ Ce point sera sans doute à nuancer au regard des textes en cours de publication sur la « répartition des 108 heures ».

1.2.8. Développer la formation à distance et mutualiser les ressources

La circulaire encourage vivement le développement des formations à distance, notamment à partir de la plateforme collaborative « Pairform@nce » et de ses déclinaisons académiques qu'elle appelle de ses vœux, ou à partir des sites dédiés sur Éduscol.

Un pôle national est en cours de constitution avec : CNDP, CNED, ESEN, DGESCO (pour le développement de l'outil informatique : Pairform@nce) mais cela ne se fait pas facilement. On a d'abord tenté de créer un pôle de mutualisation CNED-CNDP qui n'a pas fonctionné, en raison notamment de l'absence de modèle économique. Le CNED a abandonné Pairform@nce ; le CNDP est resté.

La DGESCO est maître d'ouvrage avec le CNDP ; le CNDP assure l'ingénierie, la création de parcours de formation en mutualisant les productions des académies. L'ESEN a la responsabilité d'un domaine propre au sein de Pairform@nce : les personnels d'encadrement ; elle assure notamment, à distance, la formation des IEN chargés d'intérim.

1.2.9. Évaluer l'efficacité de la formation continue

L'appareil statistique a été fiabilisé et s'est doté d'un volet qualité. Un entrepôt de données a été créé qui permet l'élaboration d'études qualitatives et d'un outil d'aide à la décision (EGIDE) sous une double maîtrise d'ouvrage : DGRH et DGESCO. Pour permettre le développement d'analyses qualitatives, un cahier des charges est en cours d'élaboration pour procéder à un encodage identique dans toutes les académies (liaison et cohérence avec EGIDE, GAIA...) et ne pas oublier d'autres bases enseignantes (DR).

Malheureusement les indicateurs relatifs à la formation initiale et continue ont été supprimés des documents budgétaires du projet annuel de performance (PAP) et du rapport annuel de performance (RAP), alors qu'il y en avait trois : mais on les retrouve, pour le second degré, sur MELUSINE.

Les entretiens conduits par la mission avec les responsables de la DGESCO et de la DGRH l'ont convaincue, d'une part, que les intentions très louables affichées dans la circulaire ne s'étaient pas encore inscrites, pour la plupart, dans la réalité, et que l'implication de la DGESCO dans la problématique de la formation continue des enseignants restait beaucoup plus forte que celle de la DGRH.

Par ailleurs le comité national de la formation continue, institué par la circulaire de mars 2011, s'est réuni pour la première fois en juillet 2012 pour élaborer le nouveau PNF. En sont membres la DGESCO, la DGRH, l'ESEN, les responsables académiques de la formation de trois académies et un recteur.

Pour préparer cette réunion du comité national, un bilan de la formation continue en académie avait été effectué par la DGESCO en juin dernier, sous la forme de quatre réunions interacadémiques.

1.3. L'impact observé en académie

Le rapport de la précédente mission n'ayant été diffusé qu'en mai 2012, il n'a pas pu produire directement le moindre effet sur les politiques de formation continue conduites dans les académies.

On pouvait penser, en revanche, que la circulaire DGESCO-SG de mars 2011, qui donne quelques instructions claires aux recteurs, avait été suivie d'effet. Mais la mission n'a pu que constater, dans les académies où elle s'est rendue, que ni les recteurs, ni les secrétaires généraux, ni leurs collaborateurs plus directement en charge de la formation continue n'en avaient gardé le souvenir. Et, de fait, l'état de lieux que la mission a effectué (cf. la partie 2 du présent rapport) confirme que la situation n'a guère changé depuis les observations faites en 2009-2010.

2. La formation continue dans l'institution éducative en 2013 : état des lieux

2.1. La place centrale des PAF et PDF

Résumé

La formation continue sert souvent de variable d'ajustement budgétaire et on peine à l'envisager comme un outil de pilotage et un objectif prioritaire. L'inclusion de la formation des néorecrutés qui a suivi la disparition du statut de stagiaire fait diminuer la formation continue stricto sensu plus encore que ne le laissent penser les chiffres globaux.

Dans certaines académies l'IUFM est en situation de quasi-monopole et assure la définition du plan de formation et sa mise en œuvre. Ailleurs, les acteurs de formation sont diversifiés et le rectorat assure une réelle maîtrise d'ouvrage.

Malgré des efforts effectifs sur le terrain, les logiques d'organisation et de pilotage de la formation continue dans les premier et second degrés restent très disjointes. Cette situation nuit, notamment, à la construction d'une continuité de pratiques pédagogiques entre école et collège (« école du socle »). C'est un obstacle à la mise en place d'un cycle de liaison associant, par exemple, CM2 et 6^{ème}. C'est aussi un frein à la mise en place d'une politique académique harmonisée en matière d'enseignement primaire.

Dans le premier degré, le lien strict entre remplacement et formation continue peut constituer un obstacle et en même temps un cadre (si l'obstacle est franchi, la formation est facile à organiser). Dans le second degré l'absence d'organisation précise est une souplesse mais devient un obstacle lorsque la priorité est donnée au maintien du professeur devant la classe.

Dans les académies vastes et rurales, le coût des déplacements consomme une partie significative des budgets.

Les formations à distances sont peu utilisées dans le cadre des formations institutionnelles, sauf lorsqu'il s'agit d'accompagner les territoires lointains par voie de vidéoconférence. Les formations mixtes (« hybrides ») apparaissent de façon encore bien discrète. L'attachement reste fort aux rencontres réelles.

2.1.1. Une chute sensible des moyens et des volumes

- Rappel des différents moyens consacrés à la formation

La formation des enseignants est financée sur le budget de l'éducation nationale. Concernant les programmes enseignement « scolaire public », il semble utile de rappeler que les crédits destinés à la prise en charge des dépenses afférentes à l'organisation de la formation continue des personnels intègrent non seulement la prise en charge des actions de formation elles-mêmes mais aussi les frais de déplacement liés à ces formations.

Les crédits délégués à la prise en charge des personnels des premier et second degrés sont imputés sur deux programmes différents : le programme 140 pour ce qui relève de l'enseignement scolaire public du premier degré, le programme 141 pour ce qui relève de l'enseignement scolaire public du second degré.

Les moyens consacrés à la formation en 2012 s'élevaient, en prévision, à 16,01 M€ (frais de fonctionnement hors rémunération des intervenants) sur le programme 140, se déclinant entre la formation continue *stricto sensu* (12,95 M€) et la « formation continuée » des enseignants stagiaires (3,06 M€). Ils étaient de 25,99 M€ (de la même façon, frais de fonctionnement hors rémunération des intervenants) sur le programme 141, se déclinant là aussi entre la formation continue (20,68 M€) et la formation continuée des enseignants stagiaires (5,31 M€). Il est important de noter que les crédits sont délégués globalement aux recteurs et qu'il n'est pas certain qu'ils consacrent entièrement cette part des crédits hors titre 2 à la formation continue.

Pour mémoire, les crédits du programme 214, soutien des politiques publiques de la mission « enseignement scolaire » (MIES) concourent de manière transversale à la mise en œuvre des programmes métiers et en soutien logistique des formations ouvertes aux enseignants sur les crédits des programmes 140 et 141.

- Une diminution sensible des moyens

L'état des lieux des moyens consacrés à la formation publié dans le dernier rapport du comité national de suivi de la formation paru en juillet dernier met en évidence l'effondrement des crédits prévus et consommés depuis 2006.

- Une baisse des crédits inscrits en LFI aux titres 2 et hors titre 2

Si l'on prend en compte les crédits du titre 2 (dépenses de personnels) et du hors titre 2 (dépenses de fonctionnement) tels qu'ils ont été inscrits en loi de finances initiale, on observe l'évolution suivante :

	Programme 140 Enseignement scolaire du premier degré public Action 4		Programme 141 Enseignement scolaire du second degré public Action 10	
	Titre 2 Dépenses de personnel	Hors titre 2 Dépenses de fonctionnement	Titre 2 Dépenses de personnel	Hors titre 2 Dépenses de fonctionnement
2006	826 738 101 €	15 526 063 €	642 160 022 €	29 672 10€
2011	276 947 573 €	16 006 185 €	90 222 190 €	26 250 29€

Source : DGESCO (cf. : tableaux A et B plus complets en annexe).

Même si un certain nombre d'éléments peuvent expliquer en partie la chute des financements (c'est dans cette période qu'est intervenu le transfert sur le budget de l'enseignement supérieur (programme 150) des crédits de la formation professionnelle initiale, le constat d'une dégradation des financements peut être fait. Il est aussi vrai pour la formation des personnels du premier degré que pour celle des enseignants du second degré.

Par ailleurs, bien que les bilans publiés précisent « moyens de la formation continue », ils englobent la partie « professionnalisante » de la formation initiale, cette fameuse « formation continuée » offerte aux stagiaires que la mission a décidé d'exclure du champ d'étude de la mission, considérant qu'il ne s'agissait pas là à proprement parler de formation continue.

Mais on rappellera, ainsi que l'a souligné le rapport précédent, que l'inclusion de la formation des néorecrutés qui a suivi la disparition du statut de stagiaire a fait diminuer la formation continue *stricto sensu* plus encore que ne le laissent penser les chiffres globaux. Le projet annuel de performance pour l'année 2013 indique clairement quel montant cette prise en charge des stagiaires représente hors titre 2, c'est-à-dire en dépenses de fonctionnement : environ 3 M€ sur 16 M€ pour le premier degré, 5,3 M€ sur 26 M€ pour le second degré.

Ces bilans montrent, en outre, la part considérable des rémunérations (titre 2) dans le coût de la formation, que les responsables académiques de formation et les DAFPEN ont encore globalement trop tendance à négliger même s'il serait intéressant de savoir plus précisément ce qui est pris en compte en termes de rémunérations : celles des formateurs, assurément, mais dans quelle mesure et avec quelle règle de calcul, celle aussi des personnels formés, surtout lorsqu'ils ne sont pas remplacés. En tout état de cause, ce coût, bien évidemment, serait considérablement diminué dans l'hypothèse où des formations seraient organisées « hors temps de présence devant les élèves ». Une étude de cette question mériterait d'être conduite dans chaque académie.

- Une inconnue dans l'utilisation des crédits du hors titre 2 (dépenses de fonctionnement)

Quant aux crédits hors titre 2, qu'il s'agisse des sommes déléguées aux recteurs (montants figurant dans les PAP) ou des sommes dépensées dans les académies (montants figurant dans les RAP), rien, comme il a déjà été dit plus haut, ne permet de savoir aisément s'ils ont effectivement été consacrés à la formation des enseignants dans la mesure où l'utilisation de ces crédits globalisés relève de choix locaux. Les visites en académies ont montré que ces crédits avaient régulièrement pour partie un autre usage que le financement de la formation continue.

Sans qu'il soit question de revenir à un fléchage des crédits délégués qui contraindrait les recteurs mais n'a plus de sens dans le cadre de la gestion moderne et responsable introduite par la LOLF, il conviendrait de trouver, sur cette question, de meilleures modalités contractuelles dans le cadre du dialogue de gestion engagé annuellement entre l'administration centrale et les académies.

- Une stabilisation de la part de la masse salariale consacrée à la formation continue

La masse salariale consacrée à la formation continue des personnels de l'éducation nationale semble, pour sa part, plus stable. Si l'on s'en tient au dernier bilan réalisé par le comité national de suivi de la formation, elle est passée de 3,09 % en 2006 à 3,97 % en 2010⁷.

Le pourcentage affiché demande à être précisé car il demeure étonnant si on le met en perspective avec les crédits inscrits dans les derniers PAP, notamment le PAP 2013, dans lesquels les crédits de la formation continue représentent respectivement 1,62 % de la totalité du programme 140 et 0,40 % de la totalité des crédits du programme 141. C'est que la « part de la masse salariale » résulte d'un calcul théorique dont les règles ont été fixées par la direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP)⁸ afin de permettre la comparaison des efforts réalisés dans le domaine par les différentes administrations de l'État. Le rapport précédent a souligné (p. 64-67) les insuffisances méthodologiques de ce chiffrage et a relevé que seule la prise en compte des dix-huit heures d'animation des enseignants du premier degré et de la rémunération des stagiaires avait permis au ministère de l'éducation nationale de ne pas présenter des chiffres sensiblement inférieurs à ceux des principaux ministères.

- La situation telle qu'elle est apparue en 2012-2013 dans les académies visitées par la mission

L'état des moyens consacrés par les académies aux actions de formation est très divers selon les académies, non pas tant en raison de choix stratégiques fondamentalement différents qu'en raison du statut des académies (une académie comme Versailles qui reçoit 1 500 néo-titulaires par an sanctuarise nécessairement la formation) ou le contexte (une académie comme celle de Clermont-Ferrand, essentiellement rurale, est acculée à engager 50 % du budget total consacré à la formation continue au remboursement des frais de déplacements, entraînant une baisse drastique de la part du budget destiné à la prise en charge effective des actions de formation).

Ainsi, dans une académie visitée, les moyens consacrés par les DASEN comme par les services académiques à la formation continue n'ont-ils pratiquement pas varié ces dernières années, permettant, dans le premier degré, de préserver des actions de formations de type

⁷ Source : Bilan réalisé par le comité national de suivi de la formation, établi à partir des enquêtes et évaluations nationales et académiques, dressant l'état des lieux des moyens budgétaires mobilisés chaque année pour la formation, enquête annuelle de la fonction publique, bilans réalisés par la direction des affaires financières du MEN, juillet 2012.

⁸ « Appliqué à l'éducation nationale, le périmètre est censé englober les dépenses de fonctionnement (frais logistique et d'organisation), les dépenses d'enseignement (essentiellement les rémunérations des formateurs, y compris les coûts de conception et d'organisation, dont la contrepartie peut être le versement d'heures supplémentaires mais aussi des décharges de service), les rémunérations des stagiaires, les rémunérations des personnels administratifs responsables et gestionnaires de la formation continue au sein de l'administration centrale, des services déconcentrés ou des opérateurs nationaux comme par exemple l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN), les coûts de fonctionnement des structures d'accueil, les charges d'amortissement du matériel et des locaux. La dépense de rémunération correspondant aux moyens en remplacement des enseignants en stage n'est en revanche – et à juste titre – pas intégrée dans le périmètre car elle correspond à la masse salariale des enseignants présents devant élèves dans le cadre des obligations de service d'enseignement. En fait on n'obtient pas pour autant le coût complet de la formation continue, dans la mesure où, en l'absence de comptabilité analytique, toutes les charges, notamment immobilières, ne sont pas prises en compte dans le chiffrage. » Rapport IGEN-IGAENR 2010-111, p. 65.

« GRH » : CAPA-SH, CAFIPEMF, formation des directeurs, etc. qui représentent un levier puissant du management du premier degré.

Dans une autre académie, en revanche, la réduction des moyens destinés *stricto sensu* à la prise en charge des actions de formation continue dans un cadre budgétaire déjà contraint, a conduit à une réduction de l'ordre des $\frac{3}{4}$ des heures de stages faisant intervenir l'IUFM (72 000 h stagiaires en 2009-2010 et 24 000 en 2011-2012 dans une des académies visitées par exemple).

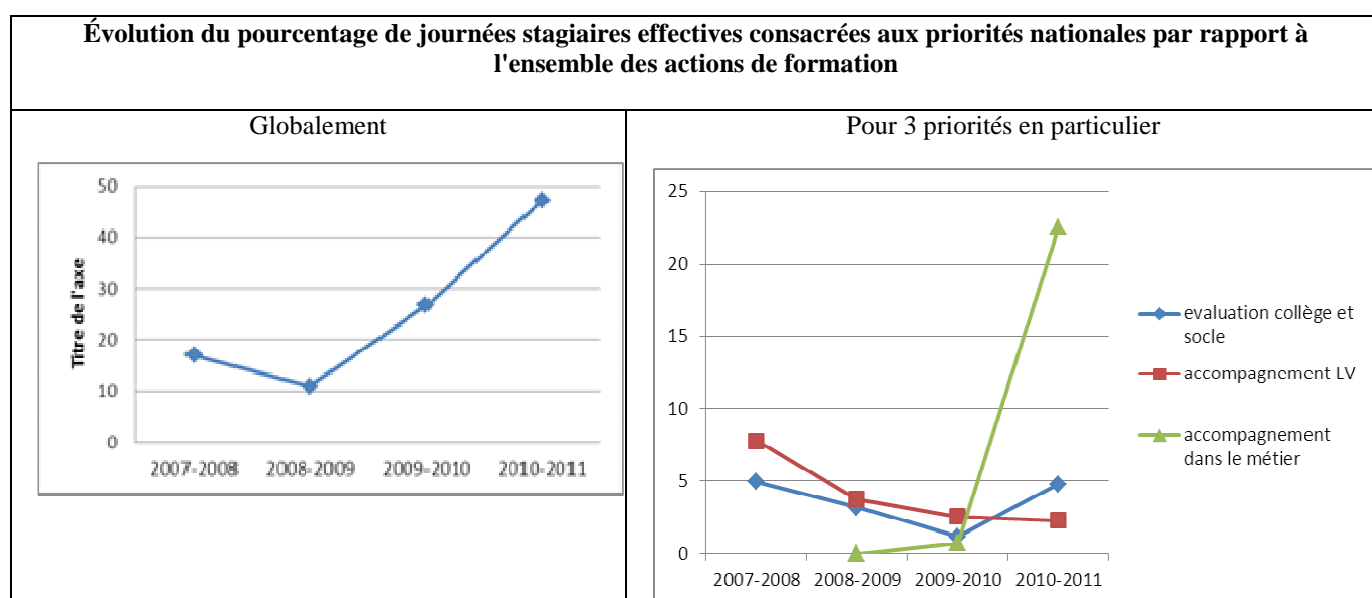
L'une des conséquences de l'organisation de formations dans un cadre budgétaire plus contraint est celle d'un recentrage massif des formations dans les académies sur la prise en charge des stagiaires et sur l'accompagnement des réformes (cf. tableau ci-dessous).

Par ailleurs, les ressources en remplacement dans le premier degré demeurent un problème permanent dans l'ensemble des académies : de nombreux départements ont depuis longtemps supprimé la brigade de remplacement dédiée à la formation continue et puisent dans les moyens de remplacement ordinaires lorsqu'il s'agit d'organiser des formations. Le calendrier de la formation continue est donc très largement dépendant de la disponibilité saisonnière des moyens de remplacement.

En résumé, la question des moyens est actuellement une pierre d'achoppement pour tout ce qui relève des déplacements et des remplacements. Les perspectives d'amélioration semblent lointaines.

- Un recentrage des formations sur les priorités nationales - L'exemple d'une académie visitée par la mission

Stages académiques sur le programme 141 : formation des enseignants CPE COP



Source : réponse à l'enquête n° 6 DGESCO.

- Placer la formation continue au cœur de la politique de GRH demeure difficile compte tenu des contraintes financières

Les coûts de formation, les contraintes en crédits et en emplois seraient un véritable obstacle à toute perspective d'intégration de la formation continue dans une politique de GRH de l'avis même des responsables de la DGRH. Toute mesure en faveur de la formation continue aurait, en effet, un coût et supposerait de nouveaux arbitrages entre les priorités du ministre.

Dans les académies, quelques dispositifs de formation néanmoins accompagnent des préoccupations relatives à la GRH des personnels, notamment dans le cas de formations ciblées institutionnelles à public désigné. Il existe également des enveloppes de crédits destinées aux formations de reconversions mais ces dispositifs demeurent très circonscrits.

2.1.2. Pilotages académique et départemental

La mastérisation s'est accompagnée de la redéfinition du rôle des IUFM dans la formation continue dans le prolongement d'évolutions déjà engagée. Aujourd'hui, les situations sont très variables d'une académie à l'autre. Deux situations extrêmes sont observées, ainsi que des situations intermédiaires :

- dans certains cas, l'IUFM est peu associé à la définition des besoins de formation continue. Il répond simplement à un appel d'offre lancé par une structure de pilotage rectoral. L'institution a largement la main sur la définition des contenus de formation. Elle s'adresse à un ensemble de prestataires de services, plus ou moins large selon les cas ;
- dans d'autres cas, l'IUFM est l'interlocuteur presque unique et assure à la fois la définition du plan de formation (tout particulièrement le PAF) et la formation elle-même.

La première solution paraît s'inscrire dans l'évolution à venir des institutions. La création d'une structure académique disposant à la fois de la maîtrise de l'ingénierie de formation et des moyens financiers est probablement indispensable dans ce contexte. Les interlocuteurs rencontrés par la mission estiment que c'est dans cet esprit que devraient intervenir les futures ESPE.

La comparaison du pilotage entre les plans départementaux et académiques montre que le pilotage institutionnel est plus systématiquement marqué dans le premier degré. Mais, on observe la persistance des difficultés à mettre en relation les formations s'adressant aux professeurs des premier et second degrés. Il y a là un réel obstacle à la mise en œuvre d'une cohérence de l'enseignement obligatoire (ou école du socle). Même lorsque les corps d'inspection sont très impliqués dans la définition du plan, les logiques de fonctionnement des IA-IPR et des DASEN peinent à converger vers une logique commune. Résoudre cette difficulté apparaît comme un enjeu majeur pour le pilotage des académies.

2.1.3. *La situation dans le premier degré*⁹

Deux missions précédemment menées de façon conjointe par les deux inspections générales¹⁰ ont porté un certain nombre de constats quant à l'organisation de la formation continue des enseignants et, en particulier, des enseignants du premier degré.

Il a semblé utile de rassembler ici les observations formulées par ces deux rapports récents dans la mesure où elles reposent sur les informations recueillies dans le cadre de très nombreux entretiens menés tant auprès des responsables d'une dizaine d'académies que d'enseignants et de directeurs ou directrices d'écoles.

- Un rappel des obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré

On rappellera que depuis 2008¹¹, les obligations de service des enseignants du premier degré sont de vingt-quatre heures d'enseignement hebdomadaire devant tous les élèves auxquelles s'ajoutent trois heures hebdomadaires en moyenne, soit 108 heures annualisées, dont dix-huit heures devant être consacrées à « l'animation et à la formation pédagogiques » en circonscription.

On ajoutera que si les 60 heures dévolues à l'aide personnalisée, également prévues dans le cadre de ces 108 heures, ne pouvaient jusque là¹² être entièrement utilisées pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, elles doivent, en principe, être consacrées au renforcement de la formation professionnelle continue des enseignants, en dehors de la présence des élèves.

- La formation continue des enseignants du premier degré : plutôt insatisfaisante et rare¹³

Le premier constat effectué par les deux missions d'évaluation est que les enseignants n'abordent pas spontanément le sujet de la formation continue. Les inspecteurs ont, en revanche, systématiquement posé la question de leur formation continue. Les réponses apportées et l'observation des différentes situations rencontrées ont permis de poser les constats qui suivent.

➤ *Les dix-huit heures en circonscription : un pis-aller ?*

La formation continue des enseignants du premier degré présente la particularité d'être organisée dans le cadre des circonscriptions par les inspecteurs de l'éducation nationale et les conseillers pédagogiques qui en partagent la charge et l'animation.

Cette organisation de proximité peut sembler *a priori* favorable puisqu'elle est censée permettre l'organisation d'actions de formation continue susceptibles de répondre aux besoins

⁹ Ce paragraphe est écrit avant la stabilisation des textes en cours de publication sur « l'usage des 108 heures ».

¹⁰ Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes, rapport n° 2012-070 de juillet 2012 et L'école maternelle, rapport n° 2011-108 d'octobre 2011.

¹¹ Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008, Circulaire n° 2008-105 du 6 août 2008 (textes abrogeant les précédents).

¹² On soulignera que la nouvelle circulaire sur l'utilisation des 108 heures qui vient de sortir ne parle plus d'aide personnalisée.

¹³ Les intitulés des sous-titres ont été repris à l'identique de ceux retenus dans les deux rapports cités ci-dessus.

identifiés des enseignants dans la mesure où inspecteurs et conseillers pédagogiques connaissent les écoles et les acteurs. Elle devrait ainsi contribuer à transformer les difficultés du métier en occasions de perfectionnement professionnel.

Il est cependant apparu aux inspecteurs que les bénéfices ne sont pas aussi importants qu'ils pourraient l'être et, en tout état de cause, pas toujours perçus par leurs destinataires.

Rappelons d'abord que l'organisation la plus courante distingue une partie portant sur des thèmes imposés et une partie (souvent un tiers) au libre choix des enseignants ; dans certaines circonscriptions, la totalité des dix-huit heures est consacrée à des thèmes librement choisis.

Plusieurs obstacles d'ordre organisationnel ont été observés, qui tous ont pour conséquence de réduire la participation des enseignants aux séances de formation. En premier lieu, le choix du jour depuis la « suppression du samedi matin » se révèle problématique : les sessions sont souvent organisées le mercredi, les absences sont parfois nombreuses car se pose alors un problème de garde aux enseignantes mères de jeunes enfants. En deuxième lieu, est signalé l'empiètement des heures d'information syndicale, à raison de deux demi-journées dans l'année, sur les dix-huit heures d'animation pédagogique. Dans certaines circonscriptions, de la même façon, trois heures, prises sur ce temps d'animation, sont restituées aux équipes pédagogiques pour une autre activité, celle de la concertation interne à l'école. Enfin, les inspecteurs et les enseignants de deux académies visitées ont déploré l'absence de remboursement des frais de transport pour ces formations en circonscription, décision aux effets également dissuasifs sur la participation¹⁴.

Concernant l'appréhension de ces séances de formation par les intéressés eux-mêmes, certains enseignants disent participer aux animations « quand le thème les intéresse » ; d'autres les considèrent comme une « perte de temps ». Certains regrettent le choix des thèmes, trop théoriques ou éloignés des préoccupations des maîtres et le choix des intervenants jugés trop déconnectés de la réalité quotidienne des classes alors qu'ils attendent des interventions d'experts de la pédagogie et de la didactique.

Les représentants syndicaux rencontrés ont fait état, tout autant que les enseignants entendus dans le cadre de ces enquêtes, des attentes déçues quant à ces dix-huit heures de formation. La formation assurée par les équipes de circonscription, sans intervenants qui peuvent aider à « faire un saut qualitatif », est jugée insuffisante. Les syndicats contestent, par ailleurs, que l'institution puisse se reposer sur « le secteur marchand » pour apporter des solutions à un constat de carence, faisant allusion aux intervenants qui, de fait, viennent vendre leurs ouvrages, leurs déplacements et leurs prestations étant financés par les éditeurs.

➤ *Un besoin pourtant exprimé de formation continue*

Rares sont les cas de formation au-delà des dix-huit heures. Seuls ont été rapportés lors de cette centaine d'entretiens la préparation d'une enseignante au CAFIPEMF et la formation d'une équipe d'école élémentaire préalable à l'ouverture d'une classe d'inclusion scolaire.

¹⁴ La situation demandera à être observées désormais dans le cadre de la semaine de 4,5 jours.

Les propos sont concordants pour déplorer la diminution très marquée de l'offre de formation continue, qui se traduit surtout par la disparition des stages longs (trois semaines), sans que cette diminution ait été compensée par les heures d'animation qui n'ont pas la même fonction aux yeux des enseignants. En milieu rural, par exemple, deux professeures des écoles rencontrées ayant peu d'ancienneté ont exprimé leur souhait d'obtenir une habilitation en langue vivante, et donc de s'y préparer, mais n'ont pas eu la chance d'être admises en formation.

L'enquête auprès des directeurs académiques a permis de corroborer les dires des enseignants : dans la majorité des départements de l'échantillon, il n'existe plus ou presque plus d'actions de formation continue ouvertes aux candidatures individuelles tant pèsent aujourd'hui les actions dites à public désigné, destinées aux néo-titulaires ou aux stagiaires, aux nouveaux directeurs d'école, aux candidats à une formation spécialisée. À titre d'exemple, pour deux départements de grande taille hors région parisienne, ces candidatures individuelles ne représentent plus rien dans un département et seulement 2 % de l'ensemble des participations dans l'autre.

Quand les possibilités leur sont données de se former hors temps scolaire, des enseignants exploitent les offres locales ; c'est souvent affaire d'horaires et de distance. Ainsi peut-on citer le cas d'une professeure des écoles qui assiste à des visites commentées d'expositions (le mercredi après-midi) ou cette autre qui participe activement à une chorale d'enseignants pour le plaisir et pour se former elle-même afin de mettre en place une chorale dans son école. Dans les deux cas, les conseillers pédagogiques spécialisés départementaux sont à l'origine des activités proposées.

- La spécificité école maternelle : une offre de formation qui prend trop peu en compte les besoins particuliers des maîtres de l'école maternelle

➤ *Inspecteurs et équipes de circonscription : des acteurs essentiels, mais insuffisamment mobilisés par la spécificité de l'école maternelle*

Concernant l'école maternelle, deux constats peuvent être formulés :

- les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscriptions et leurs équipes suivent assurément le niveau préélémentaire avec la même attention que les classes élémentaires. Ils inspectent aussi souvent les maîtres et sont régulièrement présents dans les écoles ;
- cependant, l'offre de formation qui existe dans le cadre des dix-huit heures statutaires est loin de prendre en compte les besoins particuliers des maîtres de l'école maternelle.

En effet, si en matière de gestion départementale des ressources humaines, aucune particularité n'a été constatée dans le traitement des maîtres qui exercent en école maternelle, en revanche, l'offre de formation continue apparaît souvent quantitativement moins importante pour les sujets propres à l'école maternelle.

Ce constat ne signifie pas que les enseignants qui exercent dans les classes préélémentaires bénéficient de moins de journées de formation, mais ils sont souvent invités à participer à des actions couvrant plusieurs cycles qui ne correspondent pas toujours à leurs besoins.

Un sujet aussi important que le langage oral ne figure que rarement dans les plans de formation. Par contre, la quasi-totalité des départements observés dans le cadre de la mission des deux inspections générales liées à la maternelle ont offert aux professeurs des écoles stagiaires ou aux néo-titulaires un module sur l'école maternelle. Ces sessions sont cependant très souvent courtes (une demi-journée ou une journée) et peuvent représenter la seule formation aux spécificités du métier de professeur des écoles dans les classes préélémentaires.

L'analyse des plans de formation continue conduite par la DGESCO met en évidence que les enseignants de l'école maternelle participent un peu moins que leurs collègues de l'école élémentaire aux actions de formation continue ; l'offre de formation n'étant peut-être pas à la hauteur des attentes¹⁵.

➤ *Quelques belles réalisations à conforter et à faire connaître*

Il serait cependant injuste et peu conforme à la réalité de considérer que les IEN chargés de mission « maternelle » n'ont pas quelques réalisations à leur actif. Ils ont, dans la plupart des situations, contribué à rendre plus visible la place de l'école maternelle dans le pilotage pédagogique départemental. Cette action s'est traduite avec une force sans doute inégale selon les départements mais avec la même volonté. Partout un pôle départemental a été mis en place ; il agit dans trois directions principales : la formalisation d'objectifs et de stratégies propres à l'école maternelle, l'évaluation mais aussi la formation. Beaucoup de chargés de mission ont ainsi travaillé à des préparations de séances de formation continue ou d'animation en circonscription ou en bassin.

2.1.4. Une séparation PAF/PDF contraire à la cohérence de l'école du socle, variable selon les académies

La comparaison du pilotage entre les plans départementaux et académiques montre que, de manière historique sans doute, le pilotage institutionnel est plus systématiquement marqué dans le premier degré que dans le second degré.

Ainsi, par exemple, dans une académie visitée, les PDF sont-ils clairement conçus par déclinaison des priorités nationales énoncées par la DGESCO et reprises ensuite dans le cahier des charges du PAF (*top-down*). Ils font, en outre, explicitement référence, au moins dans un département de l'académie, aux compétences attendues des professeurs tandis que les conseils d'IEN, voire des structures *ad hoc* dans un autre département, élaborent le cahier des charges du PDF en prenant en compte les indications qui peuvent être tirées de la lecture des rapports des IEN, des projets de circonscription, de l'application GAIA, voire des formulaires d'évaluation des stages (*bottom-up*). Dans l'ensemble, l'exercice est ainsi très maîtrisé par les DASEN et leurs services qui rencontrent peu de difficultés avec les partenaires sociaux au sein des Conseils départementaux de formation continue, réunis deux fois l'an.

¹⁵ Données DGESCO 2009-2010, bureau de la formation.

Le point d'achoppement le plus important continue à être celui de la cohérence et du lien entre plan académique de formation et plans départementaux de formation, entraînant toujours une réelle difficulté à organiser des formations s'adressant à la fois aux professeurs des premier et second degrés.

L'organisation de la formation continue demeure en particulier toujours très disjointe entre premier et second degrés. Pour ne prendre l'exemple que d'une des académies visitées, la formation continue des personnels enseignants du second degré est conçue et administrée par les services rectoraux, tandis que la formation continue des personnels du premier degré l'est par les services départementaux de l'éducation nationale. Mais surtout, les DASEN n'ont, par exemple, pas accès à l'information relative aux besoins de formation continue exprimés par les EPLE car il n'existe pas d'outils de recueil d'information de cette nature (extraction des projets d'établissement, des contrats d'objectifs, des rapports des IA-IPR, par exemple). Il en va de même pour les formations d'initiative locale (FIL) conçues par et pour les bassins, pourtant pilotés en principe par les DASEN : les FIL remontent directement aux services rectoraux qui en assurent la gestion intégrale.

La mission a cependant pu noter que la situation en ce domaine commence à évoluer depuis le rapport de 2010, partageant en ce sens en partie le bilan, peut-être excessivement positif, établi en juillet 2012 par le comité national de suivi de la formation qui indique que :

« l'on observe dans les académies une évolution notable vers la mise en place d'un dispositif unifié pour le 1er et 2nd degré, délicat à mettre en place initialement mais favorisé d'une part par la nouvelle gouvernance et les nouveaux périmètres des directeurs académiques des services de l'éducation nationale, d'autre part par la convergence des réseaux pédagogiques du socle commun, soutenus sans difficulté par la réunion des moyens premier et second degrés (programmes 140 et 141) ».

Dans une académie visitée par la mission, les services académiques et départementaux, dans le cadre du projet académique « à horizon 2015 », se sont ainsi engagés conjointement l'année dernière dans la mise en œuvre d'actions de formation inter degrés conçues comme des formations dont l'objet de travail, la réflexion, les productions pédagogiques et le réinvestissement dans la classe sont communs aux participants de la formation. Les participants de ces formations peuvent être des professeurs du premier et second degrés, des enseignants du supérieur.

Le projet académique « Horizon 2015 » de l'académie préconise les objectifs suivants :

- développer le travail en réseau premier degré/collège afin de conforter les apprentissages de base et installer le socle commun (p. 4) ;
- engager un accompagnement de proximité pour « mieux utiliser le niveau du bassin, lieu d'échanges et de réflexions entre métiers, catégories et degrés (aménager les liens circonscription/bassin) et d'impulser les liaisons inter-degrés et soutenir les réseaux et expérimenter les établissements du socle commun (p. 6)

Il n'en reste pas moins que de nombreuses contraintes structurelles ralentissent l'évolution là même où la réflexion commune a commencé à s'engager et où de premiers dispositifs commencent à se mettre en place.

L'articulation entre les deux degrés destinée à associer dans des formations communes professeurs d'école et professeurs de collège se heurte encore souvent à de nombreuses difficultés administratives : paiement des déplacements devant être assurés à la fois par les structures départementales et rectorales ; calendriers des PDF et des PAF « non synchrones » (cahier des charges, publication, inscription, validation des candidatures, début de période d'ouverture des stages) ; lieux de stage inter degrés difficiles à harmoniser (les formations du premier degré doivent se dérouler dans leur département, sauf exception ; nécessaire double affichage (auprès de la DAFPA, et du ou des DASEN) ; ...

On notera par ailleurs, qu'au niveau national, le bureau de la formation de la DGESCO s'occupe encore peu du premier degré : ceci pose d'une manière plus générale la question de la gestion et du pilotage du premier degré au sein de la DGESCO. On soulignera en revanche néanmoins que le bureau de la formation travaille à la mise à jour du référentiel « métier » des enseignants, d'une manière globale, sans distinguer premier et second degré, ni les disciplines.

Globalement, la situation n'a donc, de fait, pas encore singulièrement évolué depuis le rapport de 2010 malgré les premiers et réels efforts déployés. Elle constitue ainsi encore un obstacle à une plus grande cohérence de l'enseignement obligatoire (ou école du socle). Ceci pose d'une manière plus générale la question de la cohérence des actions des DASEN et IA-IPR sous la responsabilité du recteur.

2.1.5. *La disponibilité des professeurs pour la formation continue*

La disponibilité des professeurs ainsi que les frais de déplacements associés dépendent beaucoup du moment et du lieu de déroulement des formations.

- Des formations hors-site pendant les obligations de service

L'organisation la plus courante de la formation continue consiste en stages délocalisés (regroupements) qui se déroulent plus ou moins loin du lieu de travail des professeurs et pendant leurs obligations de service. Cela génère deux types de contraintes : le remboursement des frais de déplacements et la gestion des élèves qui se trouvent alors sans leur professeur.

Dans les académies étendues, le remboursement des frais de déplacements consomme l'essentiel des crédits affectés au financement de la formation continue.

Les plans départementaux organisent généralement le remplacement des professeurs des écoles en formation en utilisant une brigade de remplacement. Cette organisation est bien rodée. En revanche, lors des moments de l'année où les remplaçants sont massivement mobilisés par les congés de maladie, toute action de formation devient impossible et des stages prévus doivent être annulés. Cette organisation rigoureuse est donc aussi fragile.

Les professeurs de collège et lycée en formation, bien souvent, ne sont pas remplacés, ce qui conduit à une rupture pédagogique et une perte d'heures d'enseignement. C'est une raison qui conduit certains chefs d'établissements à interdire la participation des professeurs aux stages, donnant la priorité à la présence devant les élèves.

Parfois, les moyens de remplacements de courte durée sont utilisés, soit pour faire remplacer le professeur absent, soit pour rémunérer la récupération des cours en dehors des horaires normaux, avant ou après le stage. Ces pratiques pourraient être encouragées, d'autant que les moyens concernés semblent souvent sous-consommés.

- Des formations sur site (formations de proximité)

Les formations d'initiative locale organisées dans l'établissement ou à l'échelle du bassin présentent l'avantage de faire disparaître les frais de déplacements (en plus de la meilleure adaptation aux besoins locaux). Il est en effet bien moins coûteux de déplacer un ou deux formateurs que le groupe entier de stagiaires. Il est aussi plus facile de limiter l'absence des professeurs des classes, sans pour autant faire disparaître totalement cet inconvénient.

- Des formations hors temps scolaire

À l'inverse, une formation hors temps scolaire ne fait pas disparaître les frais de déplacements éventuels, mais il n'y a plus alors de perturbation de l'enseignement ni de coût lié au remplacement, lorsqu'on parvient à l'organiser.

La mise en place de ces formations se heurte parfois à l'hostilité des professeurs qui estiment que la formation est partie intégrante du temps de travail. Les rencontres des acteurs locaux font apparaître cependant trois types de mises en œuvre possibles :

- les universités d'été (ou autre saison) connaissent souvent un certain succès, bien qu'elles soient le plus souvent non défrayées et qu'elles se déroulent en périodes de vacances (c'est alors sans doute le sujet, particulièrement attractif, qui explique ce succès) ;
- d'une façon plus générale, les professeurs sont plus enclins à participer à des stages non défrayés lorsqu'ils n'ont pas un caractère obligatoire et qu'ils ne sont pas liés à une nécessité institutionnelle absolue (dans ces cas, les stages hors période scolaires sont souvent admis) ;
- l'indemnisation des professeurs pour leur participation à des formations hors temps scolaire est une piste peu explorée, alors que cette solution s'avèrerait sans doute moins coûteuse et moins perturbante que l'organisation de remplacements.

- Des formations à distance

Enfin, les formations à distance en sont encore à un stade balbutiant. Sans doute y a-t-il un attachement excessif, par habitude, aux regroupements réels. Cette solution présente pourtant de nombreux avantages : pas de coûts de déplacements, pas de perturbation de l'enseignement, grande souplesse de participation. La plupart des témoignages insistent sur le fait que la formation à distance est rarement satisfaisante seule. L'avenir est sans doute à construire en mettant en œuvre des formations mixtes, associant regroupements courts et complément à distance.

2.2. La place du PNF

Résumé

Le PNF associe trois grands types d'actions : des animations de réseaux de cadres, des actions d'accompagnement des réformes à destinations des formateurs académiques, des rendez-vous culturels.

Cette typologie ne se traduit pas en matière de financement, dont les modalités restent en réalité uniformes. Les déplacements du PNF sont en concurrence avec les autres actions de formation continue, dont le budget total est déjà lui-même le grand perdant de la fongibilité.

Les participants aux actions du PNF se déclarent généralement satisfaits. Les actions proposées permettent un réel développement professionnel des personnes présentes. Si l'on peut en inférer une probable efficacité diffuse et informelle, augmentant le niveau global de compétence et de cohérence nationale, il est difficile de mesurer et même d'observer une démultiplication locale des effets de formation.

2.2.1. Une typologie des actions

Les actions de formation contenues dans le PNF sont aujourd'hui classées en trois catégories :

- les journées d'informations du MEN : il s'agit principalement des réunions par l'inspection générale de l'éducation nationale des groupes d'inspecteurs territoriaux (IA-IPR ou IEN) dans le but d'assurer une culture commune nationale à propos des évolutions en cours (examens, programmes, réflexion pédagogique) ;
- des actions visant la professionnalisation des acteurs : il s'agit d'accompagner les réformes, de les expliquer, de les accompagner et de les impulser (selon les cas les groupes réunis sont constitués de professeurs formateurs et/ou d'inspecteurs) ;
- les rendez-vous du MEN : un ensemble de colloques qui constituent une animation culturelle du monde éducatif, à finalité disciplinaire ou non.

Toutes ces actions constituent un ensemble très lourd : une quarantaine d'actions dans la première catégorie, une trentaine dans la seconde, une vingtaine dans la troisième. Chaque action dure un à trois jours. Encore convient-il d'ajouter un nombre souvent significatif d'actions qui sont organisées en cours d'année en fonction de l'actualité, par exemple à la demande du cabinet du ministre. La gestion est assurée par le bureau A3-3 de la DGESCO, qui paraît quantitativement assez sous-dimensionné par rapport à la charge de travail correspondant à cette masse d'actions. Beaucoup de colloques sont cependant organisés en s'appuyant sur une aide partenariale qui dépend de l'action : associations universitaires, Fondation de coopération scientifique de l'Académie des sciences, CERPET. Plus généralement, l'expertise de l'IGEN est très sollicitée.

Malgré cet effort de clarification typologique récente, il n'est pas certain que toutes les conséquences en aient été tirées.

Les messages qui parviennent aux académies sont peu différenciés et rien ne conduit à considérer que certaines des actions sont des outils de pilotage et de cohérence nationale obligés, alors que d'autres constituent une offre plus facultative. En outre, la communication

est souvent trop tardive, sans doute de l'effet de la charge extrême des services : l'anticipation à long terme est donc difficile.

2.2.2. *Le financement académique d'une commande nationale*

La mise en œuvre du PNF souffre d'une ambiguïté dans les modalités de financement. Si la DGESCO estime que les moyens nécessaires sont délégués aux académies, ces sommes tombent en fait dans un budget global et les services académiques considèrent qu'ils n'ont pas de financement particulier pour ces actions.

On le sait, les budgets de formation continue constituent souvent une variable d'ajustement budgétaire. De plus, au sein du budget de formation continue, le coût de participation au PNF entre en concurrence avec le financement des autres actions. Il en résulte une situation de tension sous plusieurs aspects :

- lorsqu'un responsable académique finance une participation au PNF, il le fait souvent avec un sentiment de contrainte ;
- les délégations académiques sont souvent sous-dimensionnées ce qui conduit à une sous utilisation des actions de formation et à un sentiment de frustration chez les acteurs fortement impliqués dans la mise en œuvre des formations ;
- le financement des actions s'organise sans discernement des différentes catégories, obligatoires ou facultatives.

Il conviendrait de mieux communiquer auprès des académies, notamment à l'occasion du dialogue de gestion, et de définir des actions fléchées à participation obligatoire.

Pour les autres actions, au-delà des personnels dont le déplacement est financé par l'académie, nécessairement peu nombreux, un système d'inscription volontaire pourrait compléter le public des colloques. Les financements pourraient alors être variés (participation volontaire aux frais de l'inscrit, établissement, etc.).

2.2.3. *Une diffusion mal connue vers le terrain*

L'interrogation des acteurs du PNF au plan national, celle des participants aux formations provenant des académies, montrent une satisfaction globalement bonne. Cette satisfaction s'appuie sur une conviction partagée : les actions nationales participent au développement d'une culture commune et jouent un rôle important dans la vie intellectuelle du tissu et dans l'explication des décisions centrales.

En revanche, rien ne permet de mesurer précisément la diffusion de l'information issue du PNF. On n'observe que rarement des transpositions directes des formations du PNF dans les PAF ou PDF. Rien ne prouve qu'une telle déclinaison systématique soit effectivement utile. En revanche il pourrait être utile de mieux mesurer l'impact réel des formations en observant par exemple comment les professeurs qui ont participé à une formation en diffusent les acquis auprès de leurs collègues.

2.3. La place de l'initiative locale

Résumé :

Le développement de formations réellement d'initiative locale est modeste et très variable d'une académie à l'autre. L'encouragement institutionnel de ce développement est également très contrasté. L'un des obstacles est sans doute la difficulté à s'appuyer sur une autoanalyse des besoins efficace et l'absence d'enveloppe financière dédiée à la formation à la disposition de l'échelon local : EPLE, circonscription ou bassin d'éducation et de formation.

Le développement de formations d'initiative locale (FIL) est très variable d'une académie à l'autre. Le volume budgétaire et d'heures/stagiaires consacré aux FIL est généralement modeste. Il n'existe que très rarement dans les académies d'analyse des besoins de formation à partir des projets d'établissements ou des rapports d'inspection. De même la présence de volets spécifiques à la formation continue du personnel est rarissime dans les contrats d'objectifs des EPLE et dans les procédures académiques d'évaluation de la mise en œuvre des contrats d'objectifs. La situation est un peu différente dans le premier degré, où les projets d'écoles comportent parfois de tels volets, notamment dans le cadre des dix-huit heures statutaires. Les bassins d'éducation et de formation offrent pourtant l'espace d'une réflexion collective « au plus près du terrain » sur les besoins de formation, mais force est de constater que l'expertise des corps d'inspection n'est que faiblement mobilisée dans ce cadre. Certains PAF présentent toutefois une manière d'encouragement institutionnel au développement des FIL (Clermont-Ferrand, par exemple), mais le pilotage des FIL, qui pourrait être assuré par l'échelon départemental, demeure l'apanage des services rectoraux, ce qui complexifie la mise en place rapide de formations. Les EPLE ne disposent d'aucune enveloppe budgétaire (HSE ou crédits) dédiée aux FIL, ce qui serait de fait le moyen le plus sûr de promouvoir leur développement.

Cependant, si en matière de formation continue, les solutions de proximité sont souvent préconisées, pour tous les niveaux d'enseignement, comme les plus adaptées pour répondre aux besoins réels des professionnels, il faut réfléchir à cette apparente évidence.

La situation dans le premier degré alerte sur les limites qu'aurait ce choix exclusif de la proximité. Les professeurs des écoles qui bénéficient tous, en théorie au moins, de dix-huit heures de formation continue en circonscription chaque année, n'y trouvent pas satisfaction ; cette ressource n'est sans doute pas à la bonne échelle, l'enfermement dans un cercle très étroit de formateurs eux-mêmes insuffisamment formés réduisant l'intérêt de cette formation de proximité. D'autres solutions peuvent être envisagées pour redonner de l'intérêt à ces précieuses dix-huit heures : organisation à une autre échelle (bassin par exemple), autre organisation dans le temps que la distribution en six séances de trois heures qui est la plus fréquente.

S'il est un enseignement particulier à tirer de l'enquête, valable pour tous les niveaux d'enseignement, c'est qu'une formation de base fait défaut aux professeurs – et souvent à leurs formateurs – dans le domaine du travail collectif. Au-delà de la méthodologie de la conduite de réunions, il manque à tous, animateur et participants, des savoir-faire partagés

pour rendre ce travail efficace. La représentation dominante est souvent, chez les enseignants, qu'ils assistent à une réunion : ils ne semblent pas se sentir mobilisés par la participation à un travail collectif dans lequel leur engagement est nécessaire. De ce fait, ils ne se sentent pas coresponsables de l'inefficacité de la séance et en renvoient souvent la responsabilité sur le seul animateur.

2.4. La question du DIF

Le droit individuel de formation pour les fonctionnaires de l'État est établi par le décret 2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie, notamment son article 10. La DGRH et les académies encadrent strictement le DIF qui en tout état de cause s'exerce en dehors du temps de travail (horaires dus aux élèves) et sur la base d'une convention entre l'agent et l'administration. La demande elle-même est considérée comme faible. Le nombre total d'agents du MEN ayant bénéficié du DIF en 2011-2012 est inférieur à 200. Si le DIF est bien présent dans la « panoplie » des dispositifs académiques de formation continue, sa mise en œuvre relève de la seule demande des agents et n'est pas considérée comme un levier du management académique de la ressource humaine. Cette prudente « réserve » des services académiques s'explique par les priorités données aux formations collectives, qu'elles soient pédagogiques ou scientifiques ou qu'elles visent à accompagner des réformes ou évolutions du système éducatif. En outre, les personnels enseignants sont eux-mêmes peu enclins à opter pour des formations sur leur temps libre. Aucun des interlocuteurs de la mission (DGRH, académies) n'envisage de faire du DIF un outil massif du développement professionnel des personnels.

3. L'importance de la « formation continue inconnue »

Résumé :

Le métier de professeur est une profession intellectuelle. À ce titre, les professeurs sont largement autonomes en matière de formation, mais l'autoformation demeure mal connue, y compris chez les enseignants eux-mêmes.

Selon les disciplines, les professeurs saisissent des occasions diverses d'autoformation : lectures, spectacles, voyages, visites de musées, d'entreprises, pratiques sportives. Ces activités représentent une formation qualitativement et quantitativement importante mais mal connue et mal reconnue (notamment en raison de la limite souvent floue entre autoformation et activité de loisirs). Une partie significative de cette autoformation se réalise en ligne.

Les échanges de pratiques entre pairs sont un élément essentiel de développement de compétences. Certaines formations institutionnelles reposent d'ailleurs sur ce principe. Mais au-delà de ces occasions formalisées, les échanges sont multiples, informels et riches. Ils se déroulent soit sur place (salle des professeurs, laboratoires) soit à distance (forums, listes de diffusion).

3.1. L'autoformation individuelle

Les professeurs exercent une profession intellectuelle.

Chez les professeurs, beaucoup d'activités personnelles comportent une dimension autoformatrice effectivement utile dans le cadre de leur activité professionnelle : un professeur de lettres lit ou va au théâtre, un professeur de musique assiste à un concert, un professeur de langue séjourne dans le pays où l'on parle la langue qu'il enseigne, un professeur de sciences de la vie et de la Terre herborise ou participe à un voyage géologique, etc. Les exemples sont innombrables. Et même s'ils ne concernent pas directement la discipline enseignée, ces activités concourent à la formation.

Ces activités ne sont reconnues ni par l'institution, ni d'ailleurs par les professeurs eux-mêmes.

Il n'est évidemment question ni de considérer que ces activités sont suffisantes et de libérer l'institution de l'obligation d'organiser une formation continue structurée, ni de prétendre que les activités de loisirs doivent être purement et simplement prises en charge en tant qu'activités professionnelles ! Cependant la (re)connaissance de l'autoformation permettrait de réaffirmer la dignité du métier de professeur en reconnaissant à cette fonction un véritable statut intellectuel.

En outre, il devrait être possible de faciliter la participation des professeurs à certaines de ces activités. Des négociations collectives permettraient d'accéder à des tarifs préférentiels aux activités culturelles associées à la discipline enseignée. Les chefs d'établissements pourraient être encouragés à faciliter la participation des professeurs à des colloques ou autres activités pourvu que cela soit compatible avec l'organisation des enseignements.

Aujourd'hui, une part significative de l'activité d'autoformation passe par l'internet. À ce jour, bien peu est fait pour aider les professeurs à cet usage. Il n'y a pas en quantité suffisante de locaux équipés dans les établissements ; aucune négociation tarifaire n'aide réellement les professeurs à s'équiper ou à s'abonner aux services d'accès ou à des ressources payantes ou encore des sites qui proposent des articles récents de revues scientifiques ; bien peu de plans d'équipements généraux, même dans les cas où, par exemple, un ordinateur portable est fourni à chaque élève, comprennent l'équipement correspondant des professeurs. Au domicile, la surface dédiée à usage professionnel, indispensable à l'exercice de la profession enseignante en général et à l'autoformation en particulier, n'est pas réellement reconnue.

Une réflexion spécifique mériterait d'être engagée afin d'envisager une prise en compte fiscale spécifique de ces différents aspects.

Dans le premier degré, de la même façon, devant la carence de l'offre de formation institutionnelle, des enseignants choisissent de se former à leurs frais en participant à des stages pendant les vacances ou à des journées de formation organisés par des mouvements pédagogiques. D'autres sont abonnés à titre individuel à des revues pédagogiques, beaucoup fréquentent régulièrement, parfois les sites institutionnels, plus souvent les blogs

professionnels de pairs ; ils sont peu nombreux, parmi les enseignants rencontrés, à exploiter les ressources du centre régional de documentation pédagogique de leur académie.

Quelques-uns considèrent que la préparation de la classe est l'occasion d'une autoformation ; pour quelques enseignants-formateurs, c'est la préparation de séances de formation dont ils sont responsables qui a le même effet.

3.2. L'autoformation associative

Le précédent rapport soulignait déjà l'importance des actions de formation collective organisées par les syndicats, les associations de spécialistes et les sociétés savantes orientées vers un secteur du savoir proche d'une discipline enseignée.

Sans revenir sur ce qui a été dit, on doit constater qu'en effet ces actions sont fondamentales. Sur ce point aussi la reconnaissance de la fonction réelle de formation continue de ces activités devrait conduire à recommander tout ce qui peut faciliter la participation des professeurs, en adoptant une attitude aussi souple que le permettent les contraintes d'organisation des services.

3.3. L'importance des échanges plus ou moins informels entre pairs

Les échanges entre pairs sont des occasions irremplaçables d'échanges de pratiques, de circulation des bonnes idées et donc de formation continue concrète.

Cette modalité, sous sa forme traditionnelle, est fortement liée à l'existence de lieux spécifiques qui facilitent ces échanges. C'est sans doute lorsqu'un laboratoire (SVT, physique-chimie), un cabinet (histoire-géographie), une salle dédiée (locaux d'EPS), existent que ces échanges sont les plus fréquents et les plus riches. Aujourd'hui, des outils en réseau augmentent la puissance de ces échanges : sites académiques disciplinaires, sites d'établissements et parfois sites personnels ; forums¹⁶ et réseaux sociaux dont les premiers usages professionnels apparaissent ; portails disciplinaires nationaux et réseaux nationaux de ressources¹⁷ (qui proposent des outils d'autoformation et une aide pour faire la classe).

L'amélioration des conditions matérielles de ces échanges mériterait d'être considérée comme une priorité. Cela comprend aussi bien l'amélioration des lieux de convivialité dans les établissements, que, comme indiqué plus haut, tout ce qui peut favoriser l'accès aux réseaux numériques des professeurs.

16 À titre d'exemple, le forum national des SVT (<http://forum-svt.ac-toulouse.fr>) permet non seulement des échanges entre professeurs, mais aussi une relation avec des scientifiques qui sont invités, pendant une durée limitée, à répondre aux questions posées. Ces personnalités sont choisies en fonction des actualités liées aux programmes.

17 Par exemple le réseau abrité par l'académie de Poitiers s'adresse aux professeurs de technologie <http://ww2.ac-poitiers.fr/rnrtechno/>.

Au-delà des échanges informels qui viennent d'être cités, certaines réunions statutaires offrent des possibilités d'échanges. Le conseil pédagogique, par exemple, qui est le plus souvent une simple assemblée de gestion des projets, deviendrait facilement un lieu transdisciplinaire d'échange de pratiques. S'il jouait aussi un rôle dans l'élaboration des projets de formation continue d'initiative locale, il serait alors un lieu de mise en cohérence entre formation formalisée et échanges informels.

4. L'explosion de la dimension partenariale

Résumé :

Ces dernières années, en s'appuyant ou non sur les possibilités offertes par les investissements d'avenir, de nombreux partenaires se sont engagés dans une offre de formation continue en direction des professeurs. Les domaines des sciences, des arts et de la relation avec les entreprises sont les plus actifs.

Dans les activités de ces partenaires, la limite est souvent tenue entre offre d'accompagnement du travail en classe, fourniture de documentation pédagogique et formation continue au sens strict.

L'offre des partenaires est en général en partie liée étroitement aux programmes et en partie plus ouverte. Les actions sont ou non intégrées aux plans de formation institutionnels.

4.1. Quelques exemples

4.1.1. *Le CERPET (Centre d'études et de recherches des professeurs de l'enseignement technique)*¹⁸

- Présentation et histoire

Le centre de recherches et de productivité dans l'enseignement technique a été créé en 1956, dans le cadre du plan Marshall. Il s'agit donc *a priori* d'une action dirigée vers le monde éducatif avec une vocation de soutien à une relance économique. Son histoire a été complexe : variation de la tutelle de rattachement, du mode de financement, de la traduction précise de l'acronyme.

La situation actuelle est décrite dans le rapport d'activité du CERPET-2011.

« Le CERPET est placé sous la responsabilité directe du doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale. Il constitue :

- un outil d'ingénierie pédagogique essentiellement tourné vers la conception et la mise en œuvre d'actions en direction des professeurs de l'enseignement du second degré (économie et gestion et sciences et techniques industrielles, principalement) ;
- une interface éducation nationale/entreprise qui favorise, dans un contexte de décentralisation et d'autonomie des acteurs locaux, le développement de projets

¹⁸ <http://www.cerpet.education.gouv.fr>

entre les différents acteurs du système éducatif (académies, inspections territoriales, établissements, enseignants) et les entreprises partenaires (plus de 200 entreprises).

- Actions

Ses actions sont centrées sur :

- la conception et l’organisation de stages et de formations relevant de la formation continue des enseignants ;
- la réalisation, à la demande de l’inspection générale, d’actions à caractère pédagogique et logistique. ».

L’action du CERPET est donc aujourd’hui nettement orientée vers la formation continue des professeurs. Il s’adresse presque uniquement aux professeurs des enseignements techniques et professionnels et présente deux originalités principales : sa position très étroitement liée à l’inspection générale qui assure de fait l’ingénierie de la formation et la relation avec les partenaires ; l’accent mis sur les relations avec le monde de l’entreprise, qui constitue un acteur de formation directe, source d’expertise, de support de stage et de financement.

Le CERPET définit des formations et en assure l’organisation ce qui donne un caractère assez cadré au plan institutionnel aux actions proposées et une adéquation précise aux besoins liés à l’évolution de l’institution.

Les actions proposées se répartissent en trois catégories :

- Des stages à financement académique

Outre un petit nombre de stages de longue durée (une dizaine de mois), il s’agit en général de stages en entreprise courts. Depuis 2006, on est passé d’environ 1 400 professeurs concernés à 1 060. Cette réduction s’explique par une réduction des moyens disponibles et non à la baisse des demandes (qui reste soutenue et ne peut être entièrement satisfaite). Le CERPET intervient donc comme un opérateur national d’ingénierie de formation au service de la demande académique.

Années	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nombre d’inscrits	2 219	2 008	2 368	2 286	2 517	2 534
Nombre de financements académiques	1 436	1 432	1 482	1 465	1 257	875
Nombre total de présents	1 405	1 316	1 377	1 453	1 276	1 065
Variations		- 6,3 %	+ 4,6 %	+ 5,5 %	- 12,2 %	- 16,5 %

- Des stages pris en charge par les partenaires extérieurs

Jusqu’en 2009, depuis plusieurs années, ces actions représentaient entre 2 700 et 3 700 journées de formation. Elles n’étaient plus que 1 354 en 2010 et 224 en 2011. Cet effondrement s’explique par la situation financière tendue des entreprises en contexte de crise économique, mais également par une circulaire de la DGESCO (circulaire 2009-121 du 16 juillet 2009) qui rappelle qu’en application du code du travail (pour ses dispositions qui

régissent l'utilisation de la taxe d'apprentissage) et de l'interprétation qu'en donnent la Cour des comptes et le Contrôle général économique et financier, le financement de la formation continue des enseignants par la taxe est interdit¹⁹.

Années	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nombre d'actions	37	31	34	44	23	12
Nombre de journées de formation	2 662	3 628	3 854	2 756	1 354	224

- Des actions organisées en partenariat DGESCO/IGEN

Le CERPET intervient en appui intellectuel et logistique pour la mise en œuvre d'actions du PNF dont le contenu est défini par l'inspection générale. Ce volet est fortement dépendant de l'actualité des réformes du système éducatif. Il a ainsi représenté 2516 journées de stage en 2011.

Années	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nombre d'actions	31	29	30	41	32	15
Nombre de journées de formation	1 043	958	1 738	1 819	1 557	2 516

- Conclusion

Le CERPET apparaît comme une structure efficace de définition et d'organisation d'une offre de formation continue. En particulier, il est porteur d'une réelle expertise en matière de partenariat avec le monde de l'entreprise. S'appuyer sur cette expérience permettrait d'étendre l'efficacité des partenariats d'entreprise à la formation des professeurs d'enseignement général, qu'ils interviennent dans le cadre de formations technologiques et professionnelles ou non.

4.1.2. La fondation pour l'éducation à la science (Fondation « La main à la pâte »)²⁰

- Présentation et missions

La fondation de coopération scientifique *La main à la pâte* a été créée par décret à la fin de l'année 2011. Ses membres fondateurs sont l'Académie des sciences, l'École Normale Supérieure (Paris) et l'École Normale Supérieure de Lyon. Elle s'inscrit dans le prolongement

¹⁹ À l'exception toutefois de certaines actions qui peuvent être considérées comme relevant de « la promotion en faveur de la formation initiale technologique et professionnelle ». Sont ainsi visées, notamment, sous réserve d'un accord explicite de la DGESCO :

« Les actions d'information, d'une journée maximum, destinées aux enseignants, formateurs et aux corps d'inspection, sur les évolutions technologiques des secteurs professionnels concernés (conférences, visites d'entreprises) à la seule condition qu'il s'agisse de la première approche d'innovations mises en œuvre dans les entreprises ou les établissements de formation et de recherche.

Les séminaires regroupant des enseignants, des chefs de travaux, des membres des corps d'inspection et des professionnels suite à la création ou à la transformation profonde d'une filière ou d'un diplôme professionnels, y compris des diplômés à référentiel commun européen à condition que ces rencontres associent de manière équilibrée représentants de l'Éducation nationale et milieux professionnels et qu'elles ne présentent pas un caractère habituel mais se rattachent à un événement précis les justifiant. » (extrait de la circulaire 2009-121).

²⁰ <http://www.fondation-lamap.org/fr>

des actions de *La main à la pâte* débutées en 1995 sous l'impulsion de Georges Charpak. La fondation est partenaire des ministères chargés de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la recherche, des affaires étrangères et européennes et de l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. Elle reçoit une aide de quatre groupes industriels : Michelin, Saint-Gobain, Total et la Fondation Mérieux. L'Académie des Technologies s'associe à ses actions.

La fondation reprend et réorganise les actions traditionnelles d'accompagnement conduites sous l'égide de ses fondateurs depuis plusieurs années :

- un réseau de centres pilotes qui propose dans le cadre de sites dédiés et en ligne, une aide pour l'enseignement scientifique et technologique à l'école primaire. Ce réseau a constitué un élément clé de l'impulsion du plan de rénovation de l'enseignement scientifique et technologique à l'école primaire (PRESTE) ;
- le réseau ASTEP (Accompagnement en Sciences et Technologie à l'École Primaire) met en relation des classes primaires et des scientifiques de profession (chercheurs, étudiants) ;
- l'accompagnement de l'EIST (Enseignement Intégré de Science et Technologie au Collège) aide à la mise en place de cette forme nouvelle d'enseignement scientifique et technologique en 6^{ème} et 5^{ème}, d'abord sous une forme expérimentale, puis dans le cadre d'une impulsion donnée par le plan sciences.

Outre ces actions la fondation participe à une action *Sciences et handicap* en relation avec l'INS HEA (Institut national supérieur pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés), elle conduit de nombreuses actions à l'international et organise plusieurs prix (dont le prix *La main à la pâte*).

- Les maisons pour la science²¹

Depuis la rentrée scolaire 2012, cinq maisons pour la science (une nationale et quatre en régions) ont été mises en place. Leur objectif est de faire évoluer les pratiques d'enseignement scientifique et technologique à l'école primaire et au collège. Pour y parvenir, elles proposent une offre de formation continue conçue dans une vision élargie de développement professionnel tout au long de la vie.

Le développement des maisons est soutenu dans le cadre des investissements d'avenir²² à hauteur de 8 M€ sur cinq ans. Les maisons régionales sont parties intégrantes d'une université scientifique.

Les formations proposées au catalogue (encore réduit cette année en raison de la nouveauté des structures) ont vocation à répondre aux attentes des plans de formation, ces actions sont

21 <http://www.maisons-pour-la-science.org>

22 Extrait de la page du portail du gouvernement <http://investissement-avenir.gouvernement.fr/content/douze-projets-soutenus-pour-le-developpement-de-la-culture-scientifique-technique-et-industr> : « Des maisons régionales pour la science et la technologie au service des professeurs » initié par l'Académie des sciences et géré par la Fondation « Pour l'éducation à la science – Dans le sillage de La main à la pâte » prolonge l'action de Georges Charpak d'une transformation des manières d'enseigner les sciences à l'école et au collège par des pédagogies fondées sur la curiosité, l'observation et le raisonnement. Il permettra de consolider le noyau animateur du réseau et d'étendre progressivement les centres en région.

alors intégrées dans le PAF ou le PDF (la maison est alors prestataire répondant à un appel d'offre) ; elles proposent aussi des formations moins strictement centrées sur les priorités institutionnelles, offertes à participation volontaire des professeurs. L'originalité des actions proposées est « d'entrer par la science ou la technologie », c'est-à-dire de prendre le prétexte d'une thématique scientifique pour organiser une formation qui aborde pourtant le plus souvent une dimension didactique. Les champs disciplinaires couverts comportent les mathématiques, les sciences physiques et chimiques, les sciences de la vie et de la Terre et la technologie. Mais au-delà, les implications transdisciplinaires sont envisagées, par exemple le rôle de l'enseignement scientifique dans la maîtrise de la langue.

On note des différences de fonctionnement d'une maison à l'autre, en lien avec la personnalité des acteurs mais aussi avec l'histoire académique. Cette nouvelle forme de collaboration nécessitera sans doute un certain calage, respectant à la fois l'autonomie intellectuelle des maisons et la nécessité de répondre aux besoins institutionnels. La plupart des acteurs rencontrés attendent beaucoup de ces nouvelles unités, au point que certains regrettent la limitation de leur cible (soit pour étendre la compétence des maisons à d'autres disciplines, soit pour inclure la formation des professeurs de lycée).

4.1.3. L'association « Sciences à l'école »²³

Sur son site internet, l'association « Sciences à l'école » se présente elle-même ainsi :

« Sciences à l'École » est un dispositif d'initiative ministérielle qui a pour but de soutenir et inciter des projets de culture scientifiques dans l'enseignement du second degré (collèges, lycées, lycées professionnels, classes préparatoires) et de contribuer ainsi au développement des vocations scientifiques chez les jeunes. Ces actions sont fondées sur la pluridisciplinarité et le partenariat et favorisent l'innovation pédagogique. Elles s'inscrivent en particulier au sein des dispositifs transversaux, des ateliers scientifiques et techniques et des clubs scientifiques ».

L'association propose notamment – outre l'organisation d'un certain nombre de concours – des animations autour de thématiques scientifiques : « astro » à l'école, cosmos à l'école, génome à l'école, météo à l'école, « sismos » à l'école, la recherche à l'école. Elle agit en partenariat avec l'association C-génial (et au travers elle avec plusieurs grandes entreprises), le CNRS, l'observatoire de Paris (et les ministères concernés). Elle est pilotée, action par action, par un ensemble de personnes d'horizons complémentaires (chercheurs, universitaires, inspecteurs généraux, IPR, professeurs).

Chacune de ses actions consiste en la fourniture d'un matériel de qualité professionnelle à quelques équipes enseignantes volontaires et donnant les garanties requises de qualité d'implication. Grâce à ce matériel, les élèves et leurs professeurs se livrent à de véritables activités de recherche et leurs résultats sont exploités en collaboration avec des spécialistes des domaines concernés.

La fourniture du matériel est accompagnée des actions de formation nécessaires à son utilisation dans de bonnes conditions. Il s'agit donc d'une réelle formation continue, orientée vers le contenu scientifique étroitement associé à l'utilisation du matériel avec les élèves. Les

23 <http://www.sciencesalecole.org>

stages ainsi mis en œuvre sont complétés d'un suivi à distance adapté aux besoins grâce aux professeurs employés par l'association.

4.1.4. Universcience

Depuis la création d'Universcience (par réunion de la Cité des Sciences de La Villette et du Palais de la Découverte) la volonté a été affirmée de resserrer les liens avec le ministère de l'éducation nationale. Le ministre, Luc Chatel, partant du constat que « nos bacheliers se détournent des filières et des formations scientifiques de l'enseignement supérieur », a chargé en mai 2011 Claudie Haigneré, présidente d'Universcience, de lui fournir :

- un état des lieux des actions pédagogiques développées par les acteurs de la CSTI qui viennent compléter ou prolonger les enseignements de sciences et technologie,
- des propositions concrètes qui contribuent à valoriser la culture scientifique et technique auprès des élèves et du monde éducatif [...] et parmi les quatre items cités dans la lettre de mission figure : « la participation à la formation des enseignants dans le domaine scientifique et technique ».

Le rapport remis en février 2012, liste 20 propositions, parmi lesquelles :

- proposition 5 : demander aux recteurs de promouvoir les formations à la culture scientifique et technique dans le cadre des plans académiques de formation ;
- proposition 6 : demander l'inscription dans le plan national de formation, pour les personnels académiques et départementaux de l'éducation nationale, d'un séminaire de présentation des ressources et savoir-faire de la CSTI ;
- proposition 8 : permettre aux acteurs de la CSTI de prendre part aux sessions de formation à la culture scientifique dispensées par l'éducation nationale ;
- valoriser l'investissement des professeurs mettant en œuvre ces projets, en reconnaissant l'expertise en culture scientifique et technique comme une compétence à part entière pour la sélection des futurs enseignants et leur évaluation professionnelle.

L'organisation d'Universcience a été modifiée de façon à s'adapter à ses nouveaux projets. L'implication dans la formation continue s'est en effet trouvée très augmentée, bien qu'elle ne s'applique de fait que dans les académies d'Île-de-France (71 sessions de formations en partenariat avec les IUFM, touchant environ 1 700 professeurs). Elles sont mises en œuvre par six professeurs mis à disposition d'Universcience par les académies concernées. Ces actions ont joué un rôle particulièrement net dans la mise en œuvre des enseignements d'exploration de seconde.

L'implication d'Universcience dans la formation continue, déjà marquée, devrait s'accroître encore dans le cadre du projet ESTIM financé par les investissements d'avenir (voir plus bas).

4.2. Vue d'ensemble

Il est souvent très difficile de délimiter, dans l'intervention des partenaires, ce qui est de la formation continue *stricto sensu* et ce qui relève de l'aide au travail en classe. Dans certains

cas (CERPET, Maisons des sciences) la formation continue, éventuellement repensée en termes de développement professionnel, apparaît comme un objectif explicite. Le plus souvent, les partenaires proposent des actions de développement pédagogique qui nécessitent et intègrent une formation spécifique (actions de la Société Française de Météorologie, de l'association Sciences à l'École, etc.).

Il est devenu presque impossible de proposer un inventaire complet des partenaires qui s'impliquent dans ces actions : grandes institutions scientifiques (Universciences, Académie des Sciences, Réunion des musées nationaux, Muséum national d'histoire naturelle, etc.) ; associations et sociétés savantes (Associations des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités-APAHU, Sciences à l'école, associations de spécialistes de professeurs discipline par discipline, etc.) ; entreprises à statut public ou privé (troupes de théâtres, Fondation Mérieux, Fondation Planète énergie de Total, etc.) ; des structures agréées par l'éducation nationale qui affichent une volonté éducative spécifique (par exemple les nombreux associations qui interviennent dans le cadre de l'éducation à la sexualité). Les partenariats ont toutes les tailles, de la convention directe entre un acteur très local et un établissement voire une classe, à une convention nationale entre une grande organisation et un ou plusieurs ministères.

La notion même de partenaire n'est pas facile à délimiter. Si certains sont clairement extérieurs à l'institution (entreprises), d'autres y sont étroitement apparentées (Académie des Sciences, Musées) et certaines encore en font d'une certaine manière partie (ENS, universités).

Comprendre cette multiplication rapide des partenariats n'est pas simple, mais au moins trois causes sont identifiables.

- Le relatif désengagement de l'institution éducative laisse les besoins des professeurs mal satisfaits et en quelque sorte une « place libre ». Les difficultés de l'enseignement dans les classes place au contraire nombre de professeurs en recherche de solution ou, au contraire, à l'affût d'occasions d'ouverture d'esprit. La nécessaire diversification des actions pédagogiques est aussi ressentie sur le terrain et pousse dans le même sens.
- De nombreuses structures (institutions, entreprises, laboratoires, etc.) s'estiment concernées par les questions éducatives, ressenties comme un « devoir citoyen »²⁴. Dans le même temps, beaucoup de ces structures sont à la recherche d'une image socialement valorisée, qu'il s'agisse de corriger les effets délétères d'accidents médiatisés ou de se faire connaître. Le besoin d'exister médiatiquement est absolu.
- Les investissements d'avenir fournissent des moyens périphériques par rapport à l'institution éducative, mais financièrement très significatifs (voir tableau ci-dessous) et se prêtent bien aux développements partenariaux. Pour ne retenir que l'exemple de la sphère scientifique et technologique, au mois de septembre 2011, douze projets ont été retenus dans le cadre de la diffusion de la culture scientifique, technique et industrielle. Parmi ceux-ci, plusieurs s'intéressent explicitement à la question de la formation continue. Ils sont présentés sur le tableau ci-dessous. D'une façon plus générale, les investissements

²⁴ C'est sans doute particulièrement vrai dans tous les secteurs qui ressentent une menace : la désaffection pour les études et carrières scientifiques, la baisse de fréquentation culturelle.

d'avenir ont donné une impulsion à des actions déjà en projet ou existantes et leur ont permis d'accéder à une autre dimension.

Intitulé	Porteur(s)	Budget
ESTIM (Égalité d'accès aux Sciences, aux Technologies, à l'Innovation et au Multimédia)	Universcience	9 000 000 €
INMEDIATS	Cap Sciences - Espace des sciences, La Casemate, Relais d'sciences, Science Animation et Universcience	15 000 000 €
Parcours en sciences et techniques pour la réussite des jeunes ligériens	université du Maine - Service recherche	2 249 350 €
Savoir apprendre	Association Savoir Apprendre	750 000 €
Des maisons régionales pour la science et la technologie au service des professeurs	Académie des Sciences	8 000 000 €
CAP'Maths	Cap'Maths - Consortium pour l'animation périscolaire en mathématiques	3 000 000 €
L'univers à portée de main	Association Sciences à l'école	1 576 000 €
« Maths au CP » et « Lecture et petite enfance »	Association Agir pour l'école	1 363 290 €
« Astronomie vers tous » et « sur la route des sciences »	Association Planète Sciences	330 000 €

Ces actions partenariales prennent aujourd'hui une importance de plus en plus grande et il est sans doute devenu impossible de se passer d'elles. Cela pose cependant des questions en matière de pilotage du système éducatif et une véritable culture de partenariat reste à construire au sein de l'institution. Plutôt qu'un pilotage « *top-down* » dans lequel des prescriptions strictes définissent ce qui doit être appliqué, s'installe un réseau auto-organisé. Cela demande aux cadres institutionnels, notamment aux corps d'inspection, un changement de posture.

5. Quelques comparaisons instructives

5.1. La formation continue des professeurs à l'étranger

5.1.1. L'Angleterre

En Angleterre, le système d'enseignement est décentralisé. L'instance ministérielle qui gère l'éducation est le *Department for Education*. Les *local authorities* sont chargés de la gestion des établissements.

Pour enseigner dans les écoles publiques, les enseignants doivent être titulaires du *Qualified Teacher Status (QTS)*. Les établissements recrutent directement leurs enseignants. Ceux-ci sont des agents du service public mais n'ont pas le statut de fonctionnaires. Le contrat est passé soit avec la *local authority*, soit avec la direction de l'établissement, « *governing body* », selon la catégorie de l'établissement.

- Accompagnement

Dans les établissements, les enseignants d'expérience (*senior staff*) donnent des conseils professionnels à leurs collègues, que ce soit dans le cadre de tutorat quotidien (monitoring) ou dans le cadre d'une formation spécifique ou ciblée. Les enseignants ayant des compétences avancées (*Advanced Skills Teachers*) ont le devoir de diffuser l'expertise dans leur propre établissement et dans d'autres écoles ; il en est de même pour les enseignants nommés au nouvel échelon de « professeur excellent », qui sont contractuellement obligés de participer à l'insertion des enseignants nouvellement qualifiés et d'assurer un parrainage (*mentoring*) professionnel vis-à-vis des autres enseignants de l'établissement.

- La formation continue/développement professionnel continu (DPC)

La formation continue s'intègre dans le développement professionnel continu (*Continuing professional development*), destiné à améliorer les compétences professionnelles et les compétences transversales, les connaissances professionnelles et la compréhension du métier.

Le DPC se décline en une large palette d'activités de développement à la fois formelles et informelles, fournies par différents acteurs :

- activités à l'intérieur de l'établissement telles que l'insertion, le coaching, le mentorat, la gestion des résultats, l'enseignement en équipe, le partage de bonnes pratiques, l'observation de classe et la rétroaction ainsi que l'ensemble des activités de développement de l'établissement ;
- réseaux d'établissements tels que les réseaux virtuels par exemple pour partager les bonnes pratiques ;
- activités extérieures telles que les études agréées en troisième cycle²⁵, les conférences, les stages en entreprise, les visites d'étude et les échanges internationaux.

Ces activités sont proposées par les *local authorities*, les établissements d'enseignement supérieur, les universités, les associations, les prestataires privés.

- Les différents niveaux de responsabilité

La responsabilité du DPC est partagée par le ministère de l'éducation, le *Training and Development Agency for Schools* (TDA), le *National College for School Leadership*²⁶, le *General Teaching Council for England* (GTC), les instances en charge de l'établissement (*school governing bodies*) et les enseignants eux-mêmes.

Chaque établissement détermine ses besoins de formation (DPC) en fonction de son plan de développement. Le financement du DPC incombe aux établissements.

²⁵ Certaines activités formelles de formation peuvent être agréées au niveau master et conduire à des certificats ou diplômes de troisième cycle.

²⁶ Le *National College for School Leadership* propose des formations ciblées sur les besoins des personnes en charge du management intermédiaire dans les établissements (ex : coordinateurs pour une discipline dans le secteur primaire, responsables d'une année dans le secondaire).

- La législation

Tout au long de leur carrière, les enseignants ont le devoir professionnel de revoir leurs méthodes d'enseignement et leurs programmes de travail et de participer à la formation continue ou aux activités de DPC.

Il n'y a pas de minimum prévu par la loi sur le temps à consacrer à la formation continue. Toutefois, les conditions légales de service engagent les enseignants à se rendre disponibles pour travailler sous la direction du chef d'établissement pendant cinq jours durant lesquels l'école n'est pas ouverte aux élèves. Ces cinq jours ont été introduits pour soutenir un certain nombre d'activités qui ne sont pas de l'ordre de l'enseignement et dont fait partie la formation continue. Le calendrier, l'organisation et l'orientation de ces cinq jours de formation continue reviennent à chaque chef d'établissement.

La participation à la formation professionnelle continue dépend des besoins professionnels de l'enseignant et de la disponibilité des ressources dont l'établissement dispose pour y répondre. Il peut s'agir de quelques heures ou de plusieurs jours et parfois d'études à temps plein ou à temps partiel sur une période prolongée, aboutissant à une qualification reconnue au niveau national.

La formation peut se dérouler pendant les heures de classe, en début de soirée après l'école, pendant le week-end ou durant les vacances.

- Bénéfices d'une formation

Le DPC favorise la satisfaction au travail des enseignants et leur progression professionnelle. Néanmoins, il n'y a pas de lien automatique entre la participation au DPC et l'augmentation des rémunérations. Les instances en charge de l'établissement ont le pouvoir discrétionnaire de rémunérer tout enseignant qui se lance dans le DPC en dehors des heures de classe.

5.1.2. La Finlande

Le système scolaire finlandais est décentralisé. Le Parlement prend des décisions en matière de législation sur l'éducation et de principes généraux. Le gouvernement, le ministère de l'éducation et le Conseil national finlandais de l'éducation (*Finnish national Board of Education*) mettent en œuvre la politique à l'échelle de la nation. Les municipalités exercent la compétence éducative dans le cadre établi au plan national. Les municipalités et les écoles disposent d'une grande autonomie en matière d'organisation de l'enseignement. Les municipalités financent l'enseignement obligatoire dit « fondamental » (*Perusopetus*) qui dure 9 ans pour les enfants de 7 à 16 ans (école obligatoire). Les enseignants ont le statut de fonctionnaire.

La formation continue doit favoriser la mise en œuvre sur le terrain des objectifs définis au Parlement et dans les décisions du gouvernement ainsi que lors des négociations sur les résultats attendus entre le ministère de l'éducation et le Conseil national finlandais de l'éducation.

L'État est principalement responsable de la formation continue lorsqu'il s'agit de formations importantes pour la politique de l'éducation et pour ses priorités. Il en assure alors le financement.

- Les priorités gouvernementales de la formation continue :
 - promouvoir la fonctionnalité du système d'éducation ;
 - appliquer et diffuser des modèles et des informations acquises par la recherche et les évaluations ;
 - promouvoir la coopération nationale et régionale avec le monde du travail ;
 - assurer l'accès de la formation continue pour les personnels de l'éducation dans les différentes phases de leur carrière ;
 - améliorer les taux de participation et de l'accès à la formation continue ;
 - promouvoir des modèles qui prennent en charge le développement des communautés de travail ;
 - augmenter les stages et autres formules souples collégiales et individualisées d'apprentissage ;
 - accroître l'utilisation des TIC.
- La réglementation

Les enseignants sont tenus de participer à la formation continue pendant un ou cinq jours par an selon les lois et les conventions collectives. Les employeurs ont le droit d'obliger les enseignants (à temps complet) à suivre une formation.

- Organisation de la formation continue

La formation continue des enseignants est organisée par différents types de centres de formation :

- unités d'éducation permanente à l'université,
- formation professionnelle des collèges de formation des enseignants,
- départements universitaires de formation des enseignants,
- écoles de formation des enseignants,
- universités d'été,
- organisations privées.

La formation continue est largement fondée sur la logique de l'offre et la demande.

Les prestataires d'éducation et les enseignants sont subventionnés par des fonds publics dans le cas de réformes significatives pour la politique de l'éducation. La plupart des fonds sont acheminés par l'intermédiaire du Conseil national finlandais de l'éducation et des services régionaux de l'État.

Le budget est alloué selon un processus d'appels d'offres géré par le Conseil national finlandais de l'éducation. Universités, écoles polytechniques, écoles de formation des enseignants et toute institution qui possède l'expertise requise dans le domaine de l'éducation et de la formation peuvent soumissionner pour recevoir ces fonds.

En 2008, le ministère de l'éducation a nommé un *advisory board for professional development of education* personnel pour le développement de la formation des équipes enseignantes. Son rôle est d'anticiper les changements en matière de besoins de formation et d'assurer le suivi du statut de la formation continue et de ses besoins de développement.

- Un programme particulier

Un programme national, le programme OSAAVA, a été mis en place en 2010. L'objectif est d'inciter les établissements d'enseignement à développer les compétences de leur personnel par la formation continue. Le développement professionnel du personnel éducatif, en particulier les compétences de leadership, est considéré comme central à la fois pour les écoles et pour les administrations scolaires locales de l'enseignement général.

Ce programme se concentre sur le développement personnel, les communautés de travail et l'échange de bonnes pratiques. La formation des directeurs et des « parrains » pour les nouveaux enseignants est prioritaire.

- Bénéfices d'une formation

La participation à des formations ne fournit pas aux enseignants d'avantage formel (augmentations de salaire ou promotions). Une partie du développement professionnel continu (DPC) est obligatoire mais les études montrent que les enseignants participent au DPC beaucoup plus que ce qui leur est demandé.

5.1.3. L'Allemagne

L'Allemagne, État fédéral, connaît trois niveaux d'administration : fédéral, régional (16 Länder) et local (environ 13 000 municipalités). Les Länder sont responsables, au sein de leur territoire, de l'éducation, des sciences et de la culture. Les ministres d'éducation des différents Länder concertent leurs actions au sein de la conférence permanente des ministres de l'éducation des Länder (*Kultusministerkonferenz* - KMK) pour faciliter l'harmonisation des politiques éducatives au niveau national.

- La formation continue

Les objectifs de la formation continue des enseignants ont été fixés par la plupart des Länder dans leurs lois et règlements. Le devoir des enseignants de suivre des formations est expressément prévu dans tous les Länder par la réglementation, tandis qu'il revient aux employeurs, (généralement les ministères de l'Éducation et des affaires culturelles), de veiller à ce qu'existe une offre de formation adaptée.

La Commission sur la formation des enseignants (*Gemischte Kommission Lehrerbildung*) a formulé plusieurs principes : la formation continue ne doit pas se faire au détriment des cours; la participation à des actions de formation continue ne relève pas d'une décision individuelle mais représente une contribution au développement de chaque établissement et au développement du personnel enseignant au sein de chaque établissement.

- Organisation de la formation

La formation continue des enseignants se décline aux niveaux central, régional et local :

- au niveau central, l'État gère les instituts de formation continue ; il peut s'agir d'académies publiques (*staatliche Akademie*) ou d'instituts universitaires pour la formation continue des enseignants (*wissenschaftliches Institut für Lehrerfortbildung*) ;
- au niveau régional, il existe les instituts de formation continue des enseignants et les offices scolaires ;
- au niveau local, il y a généralement les offices scolaires des autorités locales (*Schulämter*).

La formation continue peut également être dispensée par des églises et des structures non publiques (ex : instituts culturels étrangers et associations).

- Bénéfices

La participation à la formation continue n'a d'impact ni sur l'évaluation ni sur le salaire de l'enseignant. Cependant, elle peut avoir un effet indirect dans la mesure où une participation régulière à la formation continue est considérée favorablement pour les demandes de postes d'encadrement (chef d'établissement). Dans certains cas, elle peut déboucher sur de nouvelles perspectives professionnelles, comme l'enseignement d'une nouvelle discipline, un nouveau poste ou une promotion.

5.1.4. Vue d'ensemble

L'analyse de ces trois modèles étrangers fait apparaître des caractéristiques communes susceptibles de présenter un intérêt dans le cadre du présent rapport :

- dans les trois pays présentés, la FCE est organisée et le plus souvent budgétée par l'établissement, « lieu pertinent » de la formation continue. En dehors du fait que les trois modèles sont issus de systèmes éducatifs décentralisés, cette constante traduit un souci de mettre la FCE au service du « terrain » au plus près des besoins professionnels des enseignants ;
- pour autant, le niveau central demeure présent dans le champ stratégique (définition des objectifs de la FCE) et réglementaire (obligations de service, rémunération) ;
- aucun des modèles ne prévoit statutairement ou réglementairement de valorisation (carrière, affectation) de la participation des personnels à la formation continue.

5.2. La formation continue des professeurs au ministère de l'agriculture

Deux caractéristiques principales distinguent l'organisation de la formation continue au ministère de l'agriculture de celle du ministère de l'éducation nationale.

La part des formations d'initiative nationale, regroupées dans un plan national de formation et mises en œuvre au sein d'un système national d'appui (SNA) à l'enseignement agricole reste très importante (environ la moitié des actions conduites aujourd'hui) même si les formations d'initiative régionale se développent. Cette relative centralisation du dispositif s'explique notamment par la taille de l'enseignement agricole public qui scolarise environ 180 000 élèves et forme environ 30 000 apprentis.

Le SNA fédère cinq établissements nationaux d'appui, qui relèvent de l'enseignement supérieur et consacrent une part importante de leur activité à la recherche : Agrosup de Dijon et l'École de formation de Toulouse et deux sites à Rambouillet (Bergerie nationale), ainsi que Beg-Meil et Florac. La politique d'offre nationale est construite sur la base de la collecte de la demande via le niveau régional. Le ministère de l'agriculture veille, en particulier, à l'accompagnement des réformes en cours : la mastérisation, mais aussi la réforme du lycée et de la voie professionnelle en tenant compte de l'autonomie des établissements et du développement de nouvelles techniques pédagogiques. Mais les enseignants considèrent de plus en plus que ces formations (d'une semaine en général) éloignées de leur domicile ne répondent pas à leurs besoins ou sont peu compatibles avec leur organisation familiale et la part du plan national de formation dans l'ensemble du dispositif ne cesse de diminuer.

Pour l'enseignement agricole, la formation continue constitue un outil de GRH. La formation continue est pensée, pour les enseignants comme pour les autres personnels du ministère, comme un parcours de professionnalisation (souvent de reconversion après les restructurations post-RGPP) dans l'esprit de la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009, relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Elle est d'ailleurs organisée, au plan central, par un bureau de la formation continue, à la direction générale des ressources humaines, elle-même rattachée au secrétariat général du ministère et non à la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER). Ce bureau traite de la formation continue de l'ensemble des personnels du ministère, dont les enseignants représentent environ la moitié.

Il existe un bilan social de la formation continue dans l'enseignement agricole mais il n'existe pas d'évaluation *stricto sensu* de cette politique. Une enveloppe budgétaire unique destinée à la formation continue de l'ensemble des personnels est constituée dans le cadre d'un BOP relevant de l'autorité du secrétaire général, à partir de financements issus de plusieurs programmes : le 215 (programme « soutien », équivalent de notre 214), le 143, équivalent de notre 141 (enseignement scolaire du second degré) et le 142 (enseignement supérieur). Au niveau régional, les crédits sont également globalisés.

6. Vers une logique globalement repensée

Résumé :

La formation continue a conservé jusque-là, pour l'essentiel, et notamment pour la partie institutionnelle, un contour très traditionnel. Elle est, pour des raisons multiples, difficile d'accès. Son contenu n'est pas toujours très motivant pour les personnels. Se former n'aboutit en général, pour un professeur, à aucune valorisation particulière.

Pour que la formation continue contribue effectivement et de manière mesurable à l'amélioration des performances du système éducatif elle doit poursuivre quatre objectifs :

- améliorer la qualité des enseignements ;
- accompagner et traduire dans les pratiques professionnelles des enseignants les progrès scientifiques et les évolutions didactiques et pédagogiques ;
- accompagner et traduire dans les pratiques professionnelles des enseignants les évolutions du système éducatif (lois, programmes, cursus) ;
- favoriser l'adaptation aux contextes professionnels divers, notamment les plus difficiles.

La poursuite de ces quatre objectifs entraîne selon les inspections générales un certain nombre de changements dans le pilotage académique et national de la FCE.

6.1. Une FCE au service de l'amélioration de la qualité des enseignements et qui tient compte de l'évolution continue des disciplines et des spécialités et de leur didactique doit être conçue au plus près des besoins des personnels

Les besoins de formation sont à définir dans les EPLE et les circonscriptions du premier degré (voire à l'échelle du bassin). Les corps d'inspection jouent ici un rôle de conseil et d'orientation. Les projets d'établissement et d'école, les contrats d'objectifs, les programmes d'action des bassins comportent nécessairement un volet « FCE », vérifié et compilé par l'échelon académique lors de la conception du PAF.

Le pilotage académique de la FCE doit être structuré au sein d'un organisme (agence, office, délégation, etc.) placé au sein de la DRH académique et chargé :

- d'élaborer le PAF incluant intégralement les PDF ;
- de créer et de gérer un réservoir académique de formateurs ;
- de générer et de gérer les partenariats ;
- de suivre les relations conventionnelles avec l'ESPE académique ;
- de concevoir un dispositif académique d'évaluation des formations ;
- de mettre en œuvre les applications de gestion de la FCE ;
- de piloter la montée en charge des formations distancielles ;

- de suivre la mise en œuvre des moyens délégués aux EPLE pour le remplacement et les crédits de FCE utilisés localement ;
- de répondre aux sollicitations des administrations centrales chargées du pilotage national de la FCE.

La FCE est un outil du pilotage stratégique de l'académie. En tant que tel, il doit apparaître dans le projet de l'académie, disposer de moyens clairement identifiés et être systématiquement évoqué lors du dialogue de l'académie avec les EPLE et les circonscriptions.

6.2. Une formation continue des enseignants qui accompagne la mise en place des réformes et des évolutions du système éducatif suppose un pilotage national structuré

Ceci implique à nos yeux le renforcement et l'institutionnalisation sous la forme d'un **conseil national de la FCE**, sous maîtrise d'œuvre DGESCO, des réunions DGESCO, DGRH, DGESIP, IGEN. Ce conseil, augmenté du CNDP, du CNED, de l'ESEN, devrait être réuni deux fois par an, afin de :

- valider le PNF et son enveloppe budgétaire dédiée ;
- établir le bilan de l'année N – 1 ;
- tracer les perspectives stratégiques de l'évolution de la FCE ;
- valider les partenariats nationaux ;
- établir les critères permettant d'évaluer la FCE des académies à l'occasion du dialogue stratégique avec celles-ci.

Il est indispensable de porter le développement d'une **offre de formation continue en ligne**. Les inspections générales préconisent la création d'un office central dédié, résultant de la coopération entre le CNED et le CRDP notamment et chargé de la structuration, de la validation et de la labellisation de l'offre nationale et académique de FCE. Cet organisme serait également chargé du partenariat institutionnel avec les sources extérieures ou internationales de FCE en ligne.

Il semble de bonne administration et de l'intérêt même de l'institution de **valoriser la formation** continue dans la carrière des enseignants sous maîtrise d'œuvre DGRH, en lien avec la DGESIP en :

- augmentant sensiblement les formations diplômantes (masters) (objectifs pluriannuels chiffrés) ;
- élaborant des certifications professionnelles nouvelles pour les personnels du second degré, à l'instar de celles qui existent dans le premier degré ;
- créant des fonctions nouvelles, valorisées professionnellement : professeur référent de discipline, professeur d'accueil, professeur tuteur, formateur académique, formateur national associé, formateur national, etc. ;
- développant dans la future application SIRHEN un portfolio de la formation professionnelle tout au long de la vie ordonné selon les catégories énumérées dans

le décret 2007-1470 du 15 octobre 2007 et permettant de conserver la trace administrative de la formation continue reçue par chaque enseignant.

Le pilotage national doit se traduire par des échanges systématiques dédiés à la FCE lors du **dialogue stratégique centrale-académie**. Il est possible d'identifier la part du budget académique hors titre II et titre II (140, 141, 214) consacré à la FCE et d'en assurer un suivi historique. Enfin le conseil national de formation continue (cf. plus haut), doit produire annuellement et en temps utile, des orientations nationales en matière de FCE applicable par les académies et les ESPE et évaluables.

6.3. La prise en compte réelle de la formation continue comme partie intégrante de la GRH conduit à remplacer la logique traditionnelle de formation continue par une approche orientée vers le développement professionnel tout au long de la vie

Que la direction générale en charge des questions pédagogiques ait un rôle à jouer dans l'organisation de la formation continue ne fait pas question. Cela ne doit pas conduire cependant à la déconnecter de la gestion des ressources humaines.

La formation continue se saurait se développer et jouer son rôle que si elle présente trois qualités fondamentales : elle doit être possible, attractive et valorisée. Ce n'est que si ces trois conditions sont remplies qu'il paraît éventuellement envisageable de la rendre obligatoire.

Pour être attractive, la formation continue doit naturellement répondre aux attentes définies aux points 6.1 et 6.2. Mais elle doit aussi s'appliquer à explorer parfois des questions motivantes moins strictement liées aux urgences du moment (la formation continue n'a pas que des objectifs à court terme). Elle doit aider les professeurs à avoir confiance dans leur rôle et percevoir toute la valeur de la mission qui leur est confiée. Elle doit aussi aider les personnels à organiser un parcours professionnel dans la durée, par une mobilité fonctionnelle au sein de l'éducation nationale ou par une mobilité plus large au sein de la fonction publique ou vers le secteur privé.

Pour rendre la formation continue possible, l'accent doit être mis sur les différentes pistes explorées dans ce rapport permettant de libérer les professeurs de leurs obligations courantes pour qu'ils se forment. Le développement de formations à distance plus souples est aussi une piste à explorer, déjà évoquée plus haut.

La formation continue est valorisée si elle aboutit à une certification universitaire ou non (certifications complémentaires, préparations des concours internes, attributions d'ECTS, institution de diplômes universitaires sur le modèle de ce qui existe dans le monde médical, délivrance de masters). Elle est également valorisée si elle conduit à un déroulement de carrière modulé : prise en compte dans les barèmes d'avancement de carrière ou dans les procédures de promotions corps-grade ; intervention dans les procédures de mutation, notamment sur postes spécifiques ; considération de l'effort de formation dans la définition

des services, voire des obligations de services ; reconnaissance d'un statut spécifique de professeur-formateur.

L'objectif global est donc de dessiner un paysage global de formation continue permettant, par un ensemble d'actions variées, de répondre aux envies et besoins des professeurs (à portée immédiate ou non), d'offrir des actions ressenties comme intéressantes, d'inscrire ces activités dans le cadre général d'une réflexion sur un parcours de vie professionnelle. C'est bien d'un changement de posture globale qu'il s'agit, permettant de passer d'une formation continue strictement utilitaire à une logique de développement personnel. Ce changement de paradigme est d'ailleurs en cours dans beaucoup de pays.

Préconisations

Une continuité des préconisations

Le précédent rapport des inspections générales proposait une analyse approfondie de la situation de la formation continue. Les observations présentées alors conservent toute leur actualité et les auteurs du présent rapport reprennent à leur compte l'intégralité des préconisations formulées, retracées dans la première partie du présent rapport.

Les préconisations qui suivent les précisent parfois, les complètent souvent et les actualisent pour tenir compte des évolutions institutionnelles récentes et des projets en cours.

Repenser l'organisation et le pilotage institutionnels

Repenser le pilotage aux échelles académique et départementale – niveaux essentiels du pilotage effectif

1 – Faire de la formation continue des enseignants – principal gage de l'efficacité du système éducatif – un objectif prioritaire et pour cela :

- faire de la formation continue un des éléments du dialogue stratégique entre la centrale et les académies, recommander un ratio budgétaire consacré à la formation continue et faire de l'examen de ce ratio un élément du dialogue de gestion ;
- sanctuariser la formation continue en tant qu'élément essentiel de la politique académique afin d'offrir à chaque enseignant une formation significative financée par l'institution ; se fixer à terme le plus court possible un objectif de trois jours annuels de formation par professeur.

2 – Repenser le pilotage académique de la formation continue et pour cela :

- rassembler dans une même structure l'ingénierie de la formation et la gestion du budget concerné ;
- recentrer l'organisation de la formation continue à l'échelon académique, y compris celle du premier degré, tout en confiant aux DASEN un rôle dans l'analyse des besoins, la participation à l'élaboration des plans de formation et

l'évaluation de cette formation à une échelle locale (département, bassin, réseau d'établissements).

3 – Repenser la prise en charge financière de la participation des professeurs aux actions de formation continue et pour cela :

- encourager l'utilisation des moyens financiers de remplacement de courte durée pour faciliter la formation continue, soit en rémunérant les rattrapages de cours déplacés, soit en rémunérant les remplaçants qui assurent les cours non rattrapés ; inscrire ces moyens dans les contrats d'objectifs ;
- encourager les formations hors temps scolaire en indemnisant les enseignants qui y participent (en particulier dispositifs de type « universités » d'été).

4 – Favoriser l'adaptation de l'offre de formation aux besoins réels du terrain et pour cela :

- développer des dispositifs d'analyse de besoin, en impliquant notamment les corps d'inspection ;
- faire de l'établissement et du bassin un lieu privilégié de la mise en œuvre d'actions de formation continue ;
- déléguer aux chefs d'établissement une enveloppe budgétaire (HSE et crédits) permettant la mise en œuvre effective de cette priorité.

5 – Faire rentrer la formation continue dans le monde de l'école numérique et pour cela :

- faire de la formation continue l'un des objectifs majeurs du futur service numérique de l'éducation (offre de formations utilisables localement) ;
- encourager le développement d'utilisation de la formation à distance ou mixte, selon des procédés éprouvés ou à découvrir ;
- aider à rendre visibles les outils de formation à distance qui existent déjà, notamment produits par des partenaires du système éducatif (par exemple grâce aux sites portails disciplinaires) ;
- fixer aux académies l'objectif de réaliser un tiers des actions de formation continue en distanciel d'ici à 2017.

Repenser le pilotage à l'échelle nationale et le rôle du PNF

6 – Faire rentrer le pilotage national de la formation continue dans le monde de l'école numérique et pour cela :

- donner à la plateforme de formation à distance Pairform@nce une dimension « industrielle » sur la base d'une analyse des besoins des enseignants conduite avec professionnalisme ;
- développer la fonction de formation continue des portails disciplinaires et accompagner efficacement le développement de ces portails ;
- rénover l'outil informatique GAIA afin de permettre la prise en charge de formations distancielles ou mixtes.

7 – Améliorer le fonctionnement du PNF et pour cela :

- mieux identifier les formations imposées, non soumises à l’arbitrage académique et celles qui constituent une offre facultative ;
- organiser un système de listes d’inscription volontaire, permettant d’aller au-delà des participations imposées et assurant un public suffisant pour une rentabilité intellectuelle raisonnable des colloques ; ouvrir ces participations aux autofinancements, au financement par l’établissement et à toute autre modalité définie localement ;
- favoriser la déclinaison académique des compétences acquises lors des actions du PNF, en particulier en systématisant l’enregistrement des conférences et leur mise en ligne, permettant leur utilisation dans des formations académiques ; utiliser les formations du PNF pour alimenter les ressources formatrices du service public du numérique pour l’éducation ;
- prendre appui sur le PNF pour diffuser vers les académies les grandes orientations prioritaires.

8 – Repenser la collaboration entre DGESCO, DGRH et DGESIP à propos de la formation continue afin d’assurer une cohérence entre les contenus de formation et la prise en compte des actions dans la gestion des personnels.

Dynamiser l’initiative locale

9 – Considérer comme une priorité nationale le développement de formations d’initiative locale en cohérence avec l’accroissement de la culture d’autoévaluation et d’analyse des besoins au sein des bassins, des circonscriptions et des EPLE. Pour cela, déléguer un crédit spécifique aux échelons opérationnels (EPLE en particulier).

10 – Donner aux corps d’inspection territoriaux une mission d’aide à l’autoanalyse dans ce cadre, plutôt que de détermination *ex abrupto* des besoins.

Reconnaître, faire connaître, valoriser et encourager l’effort d’autoformation

11 – Développer la prise de conscience de l’existence même de cette autoformation.

12 – Favoriser l’accès des professeurs à des activités d’autoformation dans le cadre d’activités en rapport avec la discipline enseignée et pour cela :

- engager, à l’échelle nationale, académique ou plus locale, des négociations donnant accès à des tarifs privilégiés en rapport avec la discipline enseignée (spectacles, abonnements de presse, voyages, etc.) ;
- intensifier les négociations collectives en vue d’obtenir des tarifs privilégiés en matière d’équipement informatique (y compris les accès internet), voire envisager des équipements gratuits ;
- rechercher des modalités de reconnaissance fiscale spécifique des dépenses liées à l’autoformation – et d’une façon plus générale à l’exercice professionnel – (surface du domicile à usage professionnel, reconnaissance de dépenses à usages mixtes

pour leur composante professionnelle) en créant une déductibilité spécifique (comparable par exemple à celle dont bénéficient les cotisations syndicales) ;

- faciliter la participation des professeurs à des activités de formation librement choisies ; sous la responsabilité du chef d'établissement, encourager l'octroi dans ces circonstances des ordres de mission sans frais (participation à des colloques, voyages d'étude, etc.).

13 – Faciliter le développement des relations entre pairs permettant des échanges de pratiques et d'expérience et pour cela :

- créer ou améliorer les lieux d'échange et de convivialité dans les établissements scolaires ;
- organiser la constitution de réseaux d'échanges animés par des professeurs expérimentés aux compétences reconnues, s'appuyer tout particulièrement sur les professeurs susceptibles d'organiser un contact entre la communauté de l'enseignement secondaire et celle des chercheurs ;
- développer les outils informatiques permettant des échanges sur plateformes virtuelles (réseaux sociaux dédiés, forums, etc.) ;
- donner aux instances existantes un rôle véritable d'échanges professionnels (conseils de classe, conseil pédagogique, conseils d'enseignement).

Développer la dimension partenariale de la formation continue

14 – Prendre garde à ce que la future réorganisation de la formation continue (notamment à l'occasion de la mise en place des ESPE) permette d'utiliser pleinement la diversité des offres partenariales.

15 – Élargir la possibilité pour des partenaires agréés de trouver dans la taxe d'apprentissage une source de financement de leurs activités.

16 – Laisser coexister une offre de partenaires répondant strictement à des demandes institutionnelles et d'autres, plus ouvertes, permettant aux professeurs d'explorer plus largement les champs du savoir et de se préparer aux évolutions futures des programmes ou de leur parcours professionnel.

17 – Développer au sein de l'institution une réelle culture du partenariat, dans le respect de l'indépendance de chacun et la recherche de complémentarités effectives.

18 – Créer les conditions d'une diversification des partenaires : institutions scientifiques, musées, laboratoires, entreprises, organismes et associations culturels, etc.

Vers une logique globalement repensée

19 – S'efforcer de rendre la formation continue possible, notamment en résolvant les difficultés pratiques (remplacements, déplacements), en lui donnant un statut prioritaire et en dégageant les crédits nécessaires.

20 – Améliorer dans toutes ses dimensions, la situation des formateurs :

- repérer systématiquement les formateurs potentiels, professionnaliser leur fonction, les former, reconnaître leur implication en termes de carrière (création d'un statut et/ou d'une certification propre à la fonction de formateur) ;
- créer la possibilité administrative de services partagés entre la fonction d'enseignement *stricto sensu* et une implication, en qualité de formateur, dans la formation continue (services partagés, détachements à temps partiels) ;
- réfléchir à une meilleure reconnaissance financière du rôle joué en tant que formateur.

21 – S'efforcer de rendre la formation attractive :

- en améliorant l'identification des besoins du terrain ;
- en développant une formation sur le sens et les missions de l'école et de la profession enseignante ;
- en donnant une place à des formations fondamentales.

22 – S'efforcer de rendre la formation valorisante :

- en développant des formations diplômantes ou du moins certificatives (diplômes universitaires, ECTS, masters) ;
- en recherchant des modalités de prise en compte de l'effort de formation continue dans la gestion de carrière (mouvement général, mouvement sur postes spécifiques, attributions de fonctions particulières, définition des obligations de service, mobilité fonctionnelle au sein de l'éducation nationale ou plus largement).

23 – Élargir le regard sur la formation continue en passant à une logique de développement professionnel (y compris ce qui prépare des évolutions de carrière ou éventuelles reconversions). Donner à la formation continue un rôle d'outil essentiel d'accompagnement de la réflexion sur le parcours professionnel. Faire de cette question un point fort des échanges lors des bilans de carrière liés à l'évaluation du professeur.



Roger CHUDEAU



Christine SZYMANKIEWICZ



Dominique ROJAT

Annexes

Annexe 1 :	Note de cadrage.....	55
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées	58
Annexe 3 :	Tableau synoptique des préconisations de la mission précédente	59
Annexe 4 :	Données quantitatives sur les moyens consacrés à la formation continue	60
Annexe 5 :	Liste des sigles utilisés	62

NOTE DE CADRAGE**Objectifs de la mission**

Les questions relatives à la formation initiale et continue du corps enseignant des premier et second degrés occupent une place centrale dans la concertation engagée par le ministère sur la « refondation de l'école ».

De la qualité des personnels dépendent largement les performances du système éducatif. La formation continue est, pour les agents de l'état, un droit garanti par la Loi. Outre qu'elle permet l'actualisation des connaissances des enseignants et leur développement professionnel, elle doit aussi contribuer à l'évolution et à la gestion de leur carrière. Mais elle a surtout été, depuis 1998, un levier des évolutions du système éducatif et de la mise en œuvre des réformes de l'enseignement scolaire.

Il reste que dans un contexte de contraintes budgétaires, la formation continue des enseignants (FCE) des premier et second degrés a souvent offert à l'administration centrale comme aux académies des « marges de manœuvre » ou des « variables d'ajustement » lorsqu'il s'est agi de réduire emplois et crédits. Au cours des cinq dernières années, la FCE a été fortement touchée par les mesures de réduction des dépenses publiques de la RGPP. En outre, la mise en œuvre des plans de formation continue organisés sur le temps scolaire s'est souvent heurtée à la difficulté d'assurer le remplacement des enseignants. Enfin, l'importance prise en termes de volume et de crédits par les formations d'accompagnement des prises de fonction (« formation continuée ») des lauréats de concours devenus professeurs stagiaires a profondément modifié l'économie même de la formation des enseignants dans les académies.

Le rapport 2010-111, d'octobre 2010 des deux inspections générales a réalisé un état des lieux approfondi de la formation continue des enseignants et préconisé un certain nombre de mesures destinées à en améliorer le pilotage, l'efficacité et l'efficacités, à travers ses effets sur la qualité de l'enseignement. Ce rapport avait été réalisé selon la méthodologie propre à « l'évaluation des politiques publiques » et présenté à un comité d'évaluation ad hoc.

La présente mission s'inscrit dans la continuité de nombreux travaux réalisés par les inspections générales ou des formations extérieures au MEN au sujet de la FCE. La mission en rappellera les convergences et les lignes de force.

La mission vérifiera le degré de mise en œuvre des préconisations du rapport 2010-111 par l'administration centrale. S'agissant des académies, qui n'ont eu connaissance du rapport qu'à partir de mai 2012, la mission actualisera le rapport en examinant les plans académiques de formation sous l'angle des changements intervenus depuis 2010 (« mastérisation », formation d'adaptation à l'emploi des professeurs stagiaires). Les moyens consacrés à la formation par les IUFM seront expertisés par une autre mission des deux inspections générales, ses conclusions pourront dans toute la mesure du possible être intégrées aux travaux de la mission « actualisation » qui interrogera l'évolution des moyens globaux (emplois et crédits des académies) consacrés depuis 2010 à la FCE.

Elle examinera notamment la pertinence et la qualité des partenariats que les académies ont développés avec les opérateurs de la FCE : universités (incluant les IUFM), autres opérateurs publics et organismes de formation extérieurs à l'institution.

La mission établira un tableau des systèmes de FCE de pays dont les systèmes éducatifs sont régulièrement comparés au nôtre et interrogera aussi les dispositifs de formation continue d'autres administrations de l'État.

La mission abordera la question de l'offre de FCE en ligne (formations « hybrides » ou *E-learning*).

Enfin, la mission présentera au ministre un certain nombre d'options pouvant contribuer à la prise de décision et conduisant à une refondation de la formation continue des enseignants, considérée comme un levier stratégique de l'amélioration des performances globales du système éducatif. Ces propositions tiendront compte, dans la mesure où le calendrier le permettra, des orientations arrêtées par les ministres en ce qui concerne les services des enseignants et les écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

Méthodologie

La mission est animée par Dominique Rojat, IGEN, Roger Chudeau, IGEN et Philippe Forstmann, IGAENR et réunit en outre Christine Szymankiewicz, IGAENR, Gérard Broussois, IGAENR et Marie Blanche Mauhourat, IGEN, également animatrice de la mission « les moyens de la formation des enseignants ».

Périmètre : la mission examinera l'état de la FCE des personnels enseignants titulaires des premier et second degrés du MEN. Elle pourra rappeler et actualiser les conclusions du rapport d'octobre 2010, relatives à la FCE de l'enseignement privé.

Le temps imparti à la mission est de quatre mois, le rapport final devant être déposé au Cabinet du ministre fin janvier 2013. Compte tenu des délais incompressibles de mise en forme, de relecture et de transmission, la durée « utile » est réduite aux mois d'octobre, novembre et décembre. Il s'ensuit qu'une enquête exhaustive *in situ* concernant toutes les académies n'est pas praticable. La mission procédera donc par échantillonnage et retient les académies de Versailles, Toulouse et Clermont-Ferrand comme terrain d'enquête.

Le rapport 2010-111 d'octobre 2010 n'ayant été porté à la connaissance des recteurs qu'en mai 2012, les PAF 2012 et 2013 n'ont pas pu prendre en compte les préconisations du rapport.

À l'aide d'un guide d'entretien, la mission interrogera les administrations centrales : DGESCO, DGESIP et DGRH et un panel d'acteurs déconcentrés : rectorats, universités, SDEN, sur la place de la FCE dans le pilotage du système et la mise en œuvre des enseignements et ses évolutions les plus récentes. La mission recueillera leurs suggestions en matière de refondation de la FCE (pilotage, moyens, ressources, calendriers, GRH).

S'agissant des grands partenaires et opérateurs de la FCE (universités, IUFM, établissements publics, fondations, associations), la mission s'efforcera d'en dresser l'inventaire et de

recueillir les projets de développement de ces organismes dans le champ de la FCE des enseignants.

Elle portera un intérêt particulier aux partenariats soutenus par le commissariat aux grands investissements (CGI).

Elle interrogera également d'autres ministères qui ont développé une politique de formation continue de leurs personnels, notamment le ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt pour ce qui concerne la formation de ses enseignants et, pour ce qui concerne le cadrage général de la formation des fonctionnaires, le ministère de la réforme de l'État, de la décentralisation et de la fonction publique.

La mission expertisera l'offre de FCE « en ligne » et son potentiel de développement.

En matière de comparaisons internationales, la DREIC et le CIEP seront sollicités.

Calendrier indicatif

- septembre 2012 : organisation de la mission, cadrage politique et méthodologique.
- octobre, novembre, début décembre 2012 : recueil d'informations et de données par visites, questionnaires et documentation.
- mi-décembre 2012-début janvier 2013 : analyse, synthèse, rédaction du rapport de mission.
- mi-janvier : relectures internes, transmission du rapport aux doyen et chef de corps.

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

- Rectorat de l'académie de Versailles : (recteur, SG, DRH, DASEN, DAFPA)
- Universités de l'académie de Versailles (vice-présidents CEVU et direction IUFM)
- Rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand (recteur, SG, DRH, DASEN, doyens corps d'inspection, IPR EVS, DAFPEN, CTICE)
- Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand et IUFM d'Auvergne (président et directeur)
- Rectorat de l'académie de Toulouse (recteur, SG, DRH, DAFPEN, DOS, DASEN Tarn, Tarn et Garonne)
- Université Toulouse II Le Mirail (président, IUFM), université Toulouse III Paul Sabatier (vice-présidents, IREM)
- Maison régionale pour la science au service des enseignants de Toulouse

- Direction générale de l'enseignement scolaire (DG, chefs de service, chef du bureau de la formation)
- Direction générale des ressources humaines (DG, chef de service)
- Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DG, chargé de mission)
- CNDP (DG)
- CNED (chargé de mission auprès du DG)
- CERPET
- Fondation pour l'éducation à la science (directeur, directrice adjointe)
- Muséum national d'histoire naturelle (pôle enseignement-formation)
- Univercience (chargée de mission auprès de la présidente)
- Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt (doyen de l'inspection générale de l'enseignement agricole)
- Les informations sur la formation continue à l'étranger ont été fournies par le CIEP de Sèvres.

**TABLEAU SYNOPTIQUE DES PRECONISATIONS
DE LA MISSION PRECEDENTE**

POLITIQUE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS			
Finalités	Améliorer les résultats des élèves		Accompagner l'évolution de carrière de l'enseignant
Objectifs	Accompagnement des réformes pédagogiques	Perfectionnement professionnel individuel ou collectif	Développement individuel et professionnel Adaptation à l'emploi
	Diffuser et expliciter les orientations et les dispositions ministérielles Définir des modalités d'action autour d'un projet collectif en phase avec l'évolution du système éducatif	Actualiser les connaissances scientifiques Mettre en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement (dont analyse de pratiques) Créer une dynamique d'équipe pédagogique au sein de l'établissement ou du bassin Faire évoluer le métier d'enseignant	Préparer les concours de recrutement Favoriser la mobilité professionnelle Reconvertir/intégrer
Initiative	Employeur	Employeur ou enseignant	Enseignant
Modalités	Public désigné (formation obligatoire sur temps de travail) Face-à-face	Candidature individuelle ou collective Formation sur temps de travail ou hors de travail Face-à-face et ressources pédagogiques en ligne	Candidature individuelle DIF, congés de formation Face-à-face et ressources pédagogiques en ligne
Identification des besoins	Rectorat (avec corps d'inspection et chefs d'établissement)	Chef d'établissement et/ou instance de concertation au niveau local (par exemple conseil pédagogique pour établissement) Enquête départementale ou académique	Individuelle Corps d'inspection
Lieu de la formation pour le face-à-face	Regroupement académique, départemental, éventuellement national Établissement, réseau local, circonscription	Regroupement académique, départemental, national Établissement, circonscription, réseau local	Sur site du formateur
Durée	1 journée	1 à 3 jours	Nombre de jours adapté à la formation
Approche de la formation	Objectifs de la réforme	Compétences professionnelles visées	Compétences personnelles et professionnelles visées
Animateur principal	Cadres du système éducatif (en particulier inspecteurs)	Formateurs second degré Universitaires Experts extérieurs	Universitaires Experts extérieurs
Producteur de ressources	DGESCO Inspecteurs (avec l'aide éventuelle de formateurs expérimentés)	Réseaux de ressources financés par le ministère Universités (dont IUFM) Grandes écoles CNED CNDP / CRDP / CDDP Instituts et centres de recherche Prestataires privés qualifiés	Universités (dont IUFM) Formateur ad hoc

DONNEES QUANTITATIVES SUR LES MOYENS CONSACRES A LA FORMATION CONTINUE

Tableau A : premier degré, évolution des moyens consacrés à la formation depuis 2006

Etat des lieux de la formation				
<i>Evolution des moyens consacrés à la formation dans le 1^{er} degré</i>				
Année budgétaire	Crédits prévus LFI (Programme 140 action 04)		Crédits consommés (Rapport Annuel de Performance) Programme 140 action 04	
	Titre 2 (dépenses de personnel)	Hors titre 2 (dépenses de fonctionnement)	Titre 2 (dépenses de personnel)	Hors titre 2 (dépenses de fonctionnement)
2006	826 738 101	15 526 063	623 977 278	13 545 411
2007	787 055 403	16 826 000	592 620 395	15 135 118
2008	701 697 962	16 149 340	613 655 893	13 805 256
2009	665 227 356	14 385 007	567 742 083	10 952 747
2010	507 998 529	14 746 471*	471 142 462	9 303 341
2011	276 947 573	16 006 185	377 084 881**	10 935 950

-Mesure de transfert de l'enseignement supérieur au titre de la formation des enseignants stagiaires (Sources : Projets annuels de performances et Rapports annuels de performances)
 -** en exécution, la dépense des enseignants stagiaires est imputée sur l'action 04

Direction générale de l'enseignement scolaire – Bureau de la formation des enseignants – 12 juillet 2012, Paris

Source : Bilan réalisé par le comité national de suivi de la formation, établi à partir des enquêtes et évaluations nationales et académiques, dressant l'état des lieux des moyens budgétaires mobilisés chaque année pour la formation, enquête annuelle de la fonction publique, bilans réalisés par la direction des affaires financières du MEN, juillet 2012.

Tableau B : second degré, évolution des moyens consacrés à la formation depuis 2006

Etat des lieux de la formation				
<i>Evolution des moyens consacrés à la formation dans le 2nd degré</i>				
Année budgétaire	Crédits prévus LFI (Programme 141 action 10)		Crédits consommés (Rapport Annuel de Performance) Programme 141 action 10	
	Titre 2 (dépenses de personnel)	Hors titre 2 (dépenses de fonctionnement)	Titre 2 (dépenses de personnel)	Hors titre 2 (dépenses de fonctionnement)
2006	642 160 022	29 672 104	441 474 705	23 819 596
2007	613 134 825	25 534 034	372 838 653	29 448 824
2008	633 117 142	24 812 427	355 471 660	20 703 982
2009	450 962 632	23 312 427	327 376 512	16 831 966
2010	197 750 004*	24 495 515	361 777 038	19 249 777
2011	90 222 190	26 250 290	412 784 268**	18 977 866

-Mesure de transfert de l'enseignement supérieur au titre de la formation des enseignants stagiaires (Sources : Projets annuels de performances et Rapports annuels de performances)
 -** en exécution, la dépense des enseignants stagiaires est imputée sur l'action 10

Direction générale de l'enseignement scolaire – Bureau de la formation des enseignants – 12 juillet 2012, Paris

Source : Bilan réalisé par le comité national de suivi de la formation, établi à partir des enquêtes et évaluations nationales et académiques, dressant l'état des lieux des moyens budgétaires mobilisés chaque année pour la formation, enquête annuelle de la fonction publique, bilans réalisés par la direction des affaires financières du MEN, juillet 2012.

Tableau C : Masse salariale consacrée à la formation continue depuis 2006

Etat des lieux de la formation

Les moyens consacrés à la formation

Evolution de la part de la masse salariale consacrée à la formation continue des personnels de l'éducation nationale de 2006 à 2010.

	2006*	2007	2008	2009	2010
Enseignants 1 ^{er} degré	3,15 %	4,33 %	5,02 %	5,40 %	5,15 %
Enseignants 2 nd degré		3,00 %	2,90 %	3,05 %	3,11 %
Personnels d'inspection, de direction et d'encadrement		6,77 %	6,35 %	7,30 %	7,02 %
Personnels non enseignants	2,70 %	2,41 %	2,87 %	3,05 %	2,92 %
Total	3,09 %	3,68 %	3,79 %	4,06 %	3,97 %

*premier bilan entièrement réalisé sous LOLF

(Sources : enquête annuelle de la fonction publique, bilans réalisés par la direction des affaires financières du MEN)

Direction générale de l'enseignement scolaire – Bureau de la formation des enseignants – 12 juillet 2012, Paris

Source : Bilan réalisé par le comité national de suivi de la formation, établi à partir des enquêtes et évaluations nationales et académiques, dressant l'état des lieux des moyens budgétaires mobilisés chaque année pour la formation, enquête annuelle de la fonction publique, bilans réalisés par la direction des affaires financières du MEN, juillet 2012.

Tableau D : Crédits demandés pour 2013

RÉCAPITULATION DES CRÉDITS PAR PROGRAMME ET ACTION

Numéro et intitulé du programme et de l'action	Autorisations d'engagement			Crédits de paiement		
	Ouvertes en LFI pour 2012	Demandées pour 2013	FDC et ADP attendus en 2013	Ouverts en LFI pour 2012	Demandés pour 2013	FDC et ADP attendus en 2013
140 Enseignement scolaire public du premier degré	18 140 767 339	18 862 857 930	500 000	18 140 767 339	18 862 857 930	500 000
04 Formation des personnels enseignants	294 753 585	322 190 447		294 753 585	322 190 447	
05 Remplacement	1 527 658 636	1 587 549 009		1 527 658 636	1 587 549 009	
141 Enseignement scolaire public du second degré	29 640 758 360	30 402 199 019	380 000	29 640 758 360	30 402 199 019	380 000
10 Formation des personnels enseignants et d'orientation	117 417 884	142 453 790		117 417 884	142 453 790	
139 Enseignement privé du premier et du second degrés	7 080 804 077	7 081 478 495		7 080 804 077	7 081 478 495	
10 Formation initiale et continue des enseignants	60 922 419	66 478 880		60 922 419	66 478 880	
143 Enseignement technique agricole	1 315 842 599	1 324 768 743		1 303 098 934	1 324 768 743	
01 Mise en oeuvre de l'enseignement dans les établissements publics	658 684 004	674 617 986		658 684 004	674 617 986	
02 Mise en oeuvre des enseignements dans les établissements privés	567 322 522	558 060 507		554 578 857	558 060 507	
03 Aide sociale aux élèves (enseignement public et privé)	80 676 765	82 817 000		80 676 765	82 817 000	
04 Évolution des compétences et dynamique territoriale	3 808 382	3 681 825		3 808 382	3 681 825	
05 Moyens communs à l'enseignement technique agricole, public et privé	5 350 926	5 591 425		5 350 926	5 591 425	

Projets annuels de performance 2013, mission interministérielle « enseignement scolaire ».

SIGLES UTILISES

BIATOSS	Bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé
BOEN	Bulletin officiel de l'éducation nationale
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPIPEMPF	Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
COP	Conseiller d'orientation psychologue
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CSTI	Culture scientifique, technique et industrielle
DAFPA	Délégué académique à la formation professionnelle des adultes
DAFPEN	Délégation académique à la formation professionnelle de l'éducation nationale
DASEN	Directeur académique des services de l'éducation nationale
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DGRH	Direction générale des ressources humaines
DGESIP	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DIF	Droit individuel à la formation
ECTS	European Computer Trade Show
EPLE	Établissement public local d'enseignement
ESEN	École supérieure de l'éducation nationale
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
GRETA	Groupement d'établissements (de l'éducation nationale pour la formation des adultes)
GRH	Gestion des ressources humaines
HSE	Heure supplémentaire effective
IA-IPR	Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IFE	Institut français d'éducation
INP	Institut national polytechnique
INRP	Institut national de la recherche pédagogique (devenu IFE)
IREM	Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
PAF	Plan académique de formation
PDF	Plan départemental de formation
PNF	Plan national de formation
UFR	Unité de formation et de recherche