



Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation

RENFORCER L'IMPACT DES ÉCOLES ACADÉMIQUES
DE LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE



Financé par
l'Union européenne

Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation

RENFORCER L'IMPACT DES ÉCOLES ACADÉMIQUES
DE LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

Ce document a été réalisé avec l'aide financière de l'Union européenne. Les opinions exprimées ici ne peuvent en aucun cas être considérées comme reflétant l'opinion officielle de l'Union européenne.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2024), *Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation : Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/cd020f15-fr>.

ISBN 978-92-64-91462-9 (imprimé)

ISBN 978-92-64-38040-0 (PDF)

ISBN 978-92-64-46537-4 (HTML)

ISBN 978-92-64-75639-7 (epub)

Crédits photo : Couverture © BearFotos/Shutterstock.com.

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : <https://www.oecd.org/fr/publications/support/corrigenda.html>.

© OCDE 2024



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Cette œuvre est mise à disposition sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. En utilisant cette œuvre, vous acceptez d'être lié par les termes de cette licence (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Attribution – Vous devez citer l'œuvre.

Traductions – Vous devez citer l'œuvre originale, identifier les modifications apportées à l'original et ajouter le texte suivant : *En cas de divergence entre l'œuvre originale et la traduction, seul le texte de l'œuvre originale sera considéré comme valide.*

Adaptations – Vous devez citer l'œuvre originale et ajouter le texte suivant : *Il s'agit d'une adaptation d'une œuvre originale de l'OCDE. Les opinions exprimées et les arguments utilisés dans cette adaptation ne doivent pas être rapportés comme représentant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays Membres.*

Contenu provenant de tiers – La licence ne s'applique pas au contenu provenant de tiers qui pourrait être incorporé dans l'œuvre. Si vous utilisez un tel contenu, il relève de votre responsabilité d'obtenir l'autorisation auprès du tiers et vous serez tenu responsable en cas d'allégation de violation.

Vous ne devez pas utiliser le logo de l'OCDE, l'identité visuelle ou l'image de couverture sans autorisation expresse ni suggérer que l'OCDE approuve votre utilisation de l'œuvre.

Tout litige découlant de cette licence sera réglé par arbitrage conformément au Règlement d'arbitrage de la Cour permanente d'arbitrage (CPA) de 2012. Le siège de l'arbitrage sera Paris (France). Le nombre d'arbitres sera d'un.

Avant-propos

Les personnels de l'éducation jouent un rôle central dans la qualité des systèmes éducatifs. Enseignants, directeurs d'écoles et chefs d'établissement et autres membres du personnel contribuent de manière cruciale à créer des environnements d'apprentissage de qualité, permettant ainsi aux élèves de réaliser pleinement leur potentiel. Pour ce faire, une préparation adéquate est indispensable. Si la formation initiale est essentielle pour préparer les nouveaux arrivants dans les différents métiers de l'éducation, elle ne constitue qu'une étape dans leur développement professionnel continu. Ce dernier est vital pour élargir et approfondir leurs connaissances, rester à jour avec les nouvelles méthodes et outils, ainsi que répondre aux besoins évolutifs des élèves. Le développement professionnel joue également un rôle clé dans la construction de cultures scolaires collaboratives et dans le soutien à l'amélioration des métiers de l'éducation. Si l'importance du développement professionnel continu est largement reconnue, la mise en place de systèmes de développement professionnel efficaces, équitables et durables est loin d'être triviale.

Ce rapport examine le développement professionnel des personnels de l'éducation en France, en mettant l'accent sur le rôle des écoles académiques de la formation continue (E AFC) récemment mises en place. La formation offerte au personnel de l'éducation en France est considérée comme ne répondant pas de manière adéquate à leurs besoins. D'un point de vue international, le développement professionnel des enseignants et d'autres personnels de l'éducation est également moins développé que dans d'autres pays. Pour relever ces défis, la France a mis en œuvre une réforme du développement professionnel de ses personnels de l'éducation, en créant de nouvelles écoles de formation continue au niveau académique depuis 2022. L'objectif est de disposer d'un personnel de l'éducation mieux formé, capable d'adapter sa pratique professionnelle aux évolutions de la société, contribuant ainsi à de meilleurs résultats pour les élèves.

Ce rapport fait partie d'un projet – financé par l'Union européenne via l'instrument d'appui technique et mis en œuvre par l'OCDE, en coopération avec la Commission européenne – qui soutient le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en France dans ses réformes en cours sur la formation et le développement professionnels des personnels de l'éducation. Il fournit des recommandations concrètes sur la manière de rendre les opportunités de développement professionnel pour les différents personnels de l'éducation plus accessibles, plus pertinentes et de meilleure qualité grâce aux E AFC. Une analyse approfondie de l'état actuel du développement professionnel du personnel l'éducation en France a été réalisée par l'OCDE en 2023, impliquant une vaste consultation des parties prenantes au niveau national et académique, ainsi qu'une comparaison avec les bonnes pratiques internationales. Pour ce faire, l'équipe du projet a visité quatre académies sélectionnées pour la diversité de leurs contextes géographiques et socio-économiques, et y a rencontré les équipes des E AFC ainsi que les multiples acteurs, opérateurs et bénéficiaires de la formation, ainsi que les personnels de terrain, dans 16 écoles, collèges et lycées du territoire. Cette analyse a servi de base à l'élaboration d'un diagnostic et d'un ensemble de recommandations concrètes et réalisables pour renforcer le système de développement professionnel, qui ont été discutés avec les principales parties prenantes lors de divers ateliers. Ce rapport présente un résumé de l'analyse diagnostique et des recommandations, ainsi que des exemples de bonnes pratiques internationales afin d'inspirer les acteurs de la formation en France dans la poursuite et la mise en œuvre des réformes proposées.

Ce rapport s'inscrit dans le cadre plus large des travaux de l'OCDE sur l'éducation et les compétences, en particulier les travaux sur la formation professionnelle continue des enseignants et sur la formation des adultes. Il est le fruit d'une collaboration entre la Direction de l'Éducation et des Compétences de l'OCDE (Karine Tremblay et Andreea Minea-Pic) et le Centre de l'OCDE pour les Compétences (Marieke Vandeweyer et Patricio Ruedi), sous la direction de Paulo Santiago (Chef de division, Direction de l'Éducation et des Compétences).

Andreea Minea-Pic et Patricio Ruedi ont préparé ce rapport sous la supervision de Karine Tremblay et Marieke Vandeweyer. Andreea Minea-Pic est l'auteure principale des analyses et recommandations liées aux enjeux de l'apprentissage et du développement professionnels continus des personnels de l'Éducation nationale et à la mise en œuvre des EAFC. Patricio Ruedi est l'auteur principal des analyses et recommandations liées à l'identification des besoins de formation, à la formation du personnel administratif et des lycées professionnels, et au suivi et à l'évaluation de la mise en œuvre des EAFC. Karine Tremblay a apporté des contributions analytiques significatives à l'ensemble des chapitres. Marieke Vandeweyer a revu et coordonné la production du rapport. Carol Campbell (University of Toronto) a contribué à l'élaboration des recommandations. Carol Campbell, Louise Stoll (University College London) et José Ignacio Suarez Sarrazin ont également fourni des contributions écrites portant sur les apports de la recherche et des exemples de pratiques internationales. Romy de Courtay s'est chargée de l'édition et la synthèse des documents qui ont servi de base à ce rapport.

Au-delà de ce rapport, le projet a également abouti à des recommandations pour la mise en place d'un outil d'identification des besoins et de mise en adéquation du développement professionnel ; pour des indicateurs de suivi et évaluation et pour un plan de communication visant à faire connaître les opportunités de développement professionnel. Ces analyses et recommandations ont été préparées par Patricio Ruedi sous la supervision de Marieke Vandeweyer.

Remerciements

Les auteurs remercient le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, en particulier la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) et la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), pour les informations précieuses fournies au cours du projet, leur disponibilité pour discuter de la méthodologie et de l'avancée du projet, et pour le soutien apporté à l'organisation des visites dans les académies, des réunions avec les parties prenantes au niveau national et le comité de pilotage du projet, et des ateliers. Nous remercions tout particulièrement Sandrine Bodin, Virginie Gohin, Vincent Audebert, Martine Duverger, Laetitia Martin, Henri Cazaban, Michele Bur, et Cynthia Weill, qui ont apporté le soutien et les conseils du ministère tout au long du projet.

Les auteurs tiennent aussi à exprimer leur gratitude à la Commission européenne qui leur a fait confiance pour mener ce projet. En effet, ce projet est financé par l'Union européenne via l'instrument d'appui technique et mis en œuvre par l'OCDE, en coopération avec la Commission européenne. De ce point de vue, la collaboration a été particulièrement fructueuse sous l'égide de Sébastien Combeaud qui a supervisé le projet du côté de la Commission européenne, et a guidé l'équipe de l'OCDE et offert des conseils à chaque étape du projet. Sa relecture attentive et critique des différents livrables, ainsi que ses suggestions d'exemples internationaux, ont permis de les améliorer et d'en accroître la pertinence.

Les auteurs sont également reconnaissants pour les discussions approfondies avec les membres du comité de pilotage dédié à ce projet: directeurs des écoles académique de la formation continue (EAFC), DGRH, DGESCO, Direction du numérique éducatif (DNE), Direction de l'encadrement (DE), Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), Réseau des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé), Réseau Canopé, Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), et Conseil de l'évaluation de l'école (CEE). Un grand merci également à toutes les parties prenantes rencontrées, virtuellement et en personne à Paris et dans les quatre régions académiques visitées au cours du projet, ainsi qu'aux participants des trois ateliers organisés pendant le projet avec les personnels de l'éducation, les équipes de l'ensemble des 30 EAFC et les experts internationaux.

Le diagnostic, et donc ce rapport ont également grandement bénéficié des discussions avec les directeurs (adjoints) des EAFC, avec une mention spéciale pour les directeurs (Raphaële Lombard-Brioult, Michel Gosse, Emmanuelle Pernoux et Marie Saint-Michel) et les équipes des EAFC de Lille, Versailles, Strasbourg et Toulouse qui ont ouvert leurs portes à l'équipe de l'OCDE pour une série de réunions et de visites de terrain. Nous sommes aussi reconnaissants aux coordinateurs des EAFC qui ont donné de leur temps pour conduire l'équipe vers les établissements éloignés des capitales académiques, et dont les discussions pendant le trajet ont été particulièrement enrichissantes et utiles à la compréhension du fonctionnement du système.

Les auteurs remercient aussi les experts internationaux qui ont contribué au rapport et aux ateliers dans le cadre du projet: Carol Campbell (University of Toronto), Louise Stoll (University College London), Christian Lamy (Institut de Formation de l'Éducation Nationale du Luxembourg) et José Ignacio Suarez Sarrazin (consultant externe). Ils remercient également Romy de Courtay pour l'édition et la synthèse des documents qui ont servi de base à ce rapport. Enfin, les auteurs souhaitent également remercier les collègues de l'OCDE qui ont contribué sous diverses formes au projet et à ce rapport, notamment Duniya Dedeyn, Malgorzata Kuczera, Christina Mitrakos, Daiana Torres Lima et Hannah Whybrow.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Avant-propos | 3 |
| Remerciements | 5 |
| Sigles et abréviations | 8 |
| Résumé | 9 |
| 1 Vue d'ensemble et principales conclusions | 12 |
| 1.1. Introduction | 13 |
| 1.2. Création des EAFC pour dynamiser la formation continue pour tous les personnels de l'Éducation nationale | 14 |
| 1.3. Méthodologie | 15 |
| 1.4. Structure du rapport | 17 |
| 1.5. Principales conclusions | 18 |
| Références | 27 |
| Note | 28 |
| 2 L'état des lieux de la participation à l'apprentissage et au développement professionnel continu et de la mise en œuvre des écoles académiques de la formation continue | 29 |
| 2.1. Développer des EAFC à fort impact : défis et opportunités | 30 |
| 2.2. Réussir la mise en œuvre des EAFC : défis et opportunités | 59 |
| 2.3. Suivi et évaluation de la mise en œuvre des EAFC : défis et opportunités | 66 |
| Références | 76 |
| Annexe 2.A. Bonnes pratiques européennes et internationales | 83 |
| Annexe 2.B. Les acteurs clés dans la formation continue des personnels de l'éducation | 88 |
| Notes | 89 |
| 3 Recommandations pour accroître la participation à la formation continue et renforcer les EAFC | 90 |
| 3.1. Développer des EAFC à fort impact : répondre aux enjeux de la formation continue et de l'apprentissage professionnel des personnels de l'éducation en France | 91 |
| 3.2. Réussir la mise en œuvre des EAFC | 112 |
| 3.3. Assurer le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des EAFC | 117 |
| Références | 127 |
| Annexe 3.A. Bonnes pratiques européennes et internationales | 136 |
| Notes | 162 |

GRAPHIQUES

| | |
|---|-----|
| Graphique 2.1. Types de développement professionnel entrepris par les enseignants du second degré | 33 |
| Graphique 3.1. Résultats de l'apprentissage professionnel continu | 119 |
| Graphique d'annexe 3.A.1. Le modèle des Écoles comme Organisations Apprenantes du Pays de Galles | 137 |

TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 3.1. Exemples d'activités d'apprentissage professionnel | 94 |
|---|----|

Sigles et abréviations

| | |
|----------|--|
| AESH | Accompagnant des élèves en situation de handicap |
| CAF | Conseil académique de la formation |
| CAFIPEMF | Certificat d'aptitude d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur |
| CAFFA | Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique |
| CEE | Conseil d'évaluation de l'école |
| CPD | Continuous professional development (développement professionnel continu) |
| CPF | Compte personnel de formation |
| CPLD | Continuous professional learning and development (apprentissage et développement professionnels continus) |
| Dafor | Délégation académique à la formation des personnels |
| DAFPE | Délégué académique à la formation des personnels d'encadrement |
| DASEN | Directeur académique des services de l'Éducation nationale |
| DE | Direction de l'encadrement |
| DEPP | Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance |
| DGESCO | Direction générale de l'enseignement scolaire |
| DGRH | Direction générale des ressources humaines |
| DJEPVA | Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative |
| DNE | Direction du numérique pour l'éducation |
| DRAFPE | Délégation régionale à la formation des personnels d'encadrement |
| DRAJES | Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports |
| DRANE | Délégation régionale académique au numérique éducatif |
| DRASI | Direction régionale académique des systèmes d'information |
| DSDEN | Direction des services départementaux de l'Éducation nationale |
| EAFC | École académique de la formation continue |
| EFP | Enseignement et formation professionnels |
| FIL | Formation d'initiative locale |
| IA-IPR | Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogiques régionaux |
| IEN | Inspecteur de l'Éducation nationale |
| IGÉSR | Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche |
| IH2EF | Institut des hautes études de l'éducation et de la formation |
| INSPÉ | Institut national supérieur du professorat et de l'éducation |
| MENJ | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse |
| PAF | Plan académique de formation |
| PIAL | Pôle inclusif d'accompagnement localisé |
| PISA | Programme for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) |
| PNF | Programme national de formation |
| RH | Ressources humaines |
| S&E | Suivi et évaluation |
| TALIS | Teaching and Learning International Survey (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage) |

Résumé

La France a lancé en 2022 une réforme ambitieuse de la formation continue des personnels de l'éducation au niveau des académies, visant à revoir le contenu, les modalités et la gouvernance des formations dispensées à l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale. Cette réforme a instauré les écoles académiques de la formation continue (EAFC), centrées sur l'amélioration de la lisibilité, la cohérence et la qualité de l'offre de formation. Son objectif est de rendre la formation continue plus accessible, enrichissante et mieux coordonnée à l'échelle académique, en déclinant les priorités nationales tout en répondant aux besoins individuels des personnels de l'éducation. Après une phase d'expérimentation réussie au premier semestre 2022, les EAFC ont été généralisées dans toutes les académies à partir de septembre 2022.

Cette initiative a significativement dynamisé la formation continue des personnels de l'éducation, s'ajoutant aux efforts continus pour investir dans leurs compétences et carrières. Cependant, plusieurs défis subsistent pour garantir que tous les personnels bénéficient d'opportunités d'apprentissage de qualité. Ce rapport identifie les principaux défis et opportunités de la formation continue en France, et propose des recommandations pour améliorer la pertinence, l'accessibilité et la qualité des formations proposées.

Créer un système qui encourage et soutient l'apprentissage et le développement professionnels continus

Bien que la France reconnaisse l'importance de la formation continue, une culture d'apprentissage tout au long de la vie reste à développer parmi les personnels du système éducatif. Les formations obligatoires sont souvent limitées aux premières années de service ou à des moments spécifiques de la carrière, avec peu d'incitations intrinsèques à la formation continue. Le système actuel, complexe et fragmenté, entraîne des inefficiences et des inégalités d'accès. Bien que des avancées comme les formations en constellations et formations d'initiative locale existent, leur développement est freiné par des considérations pratiques et économiques. De plus, les outils informatiques actuels sont obsolètes et nécessitent des investissements pour moderniser les infrastructures de formation et améliorer ainsi l'accessibilité et la qualité des programmes.

Répondre à ces défis nécessite d'englober l'apprentissage professionnel et le rôle des EAFC dans une vision partagée du système éducatif français ; de développer une culture d'apprentissage tout au long de la vie conçu comme un droit et une responsabilité de tous les personnels ; de communiquer sur son importance et renforcer les politiques de ressources humaines associées ; et de consolider la gouvernance du système de formation continue.

Intégrer l'apprentissage et le développement professionnels continus dans les écoles et établissements scolaires

Les écoles et établissements scolaires doivent renforcer leur capacité à développer des stratégies pour l'apprentissage professionnel continu. Le statut et la préparation des directeurs et chefs d'établissement en matière d'apprentissage professionnel sont cruciaux et doivent être renforcés pour mieux soutenir le développement continu des personnels. Malgré des progrès, les pratiques collaboratives au sein et entre les écoles et établissements demeurent sous-développées.

Surmonter ces défis passe par la formation des directeurs et chefs d'établissements à devenir pilotes de l'apprentissage professionnel ; une plus grande autonomie des écoles et établissements en la matière ; et la promotion de l'apprentissage collaboratif au sein et entre les écoles et établissements.

Intégrer l'apprentissage et le développement professionnels continus dans les pratiques des personnels

Les différentes catégories de personnels rencontrent divers obstacles à l'apprentissage. Les enseignants du premier degré participent majoritairement à la formation mais la perçoivent souvent comme descendante et de qualité variable. Les enseignants du second degré participent moins, notamment aux formations à fort impact. Les chefs d'établissement manquent de temps pour la formation et certains personnels administratifs adoptent une vision utilitariste de la formation, ne la considérant pas comme nécessaire à l'amélioration de leurs pratiques professionnelles. Par ailleurs, l'offre de formation continue pour les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) est insuffisante, et ils sont peu soutenus dans leur développement professionnel après une formation initiale obligatoire.

Surmonter ces difficultés implique d'accorder plus d'autonomie aux personnels dans le choix des formations dans un équilibre entre orientations nationales et priorités locales, en particulier dans le primaire ; les encourager et les former à auto-identifier leurs besoins de formation ; renforcer le coaching et le mentorat ; lutter contre les inégalités d'accès à un développement professionnel de qualité ; dégager du temps pour cela ; et accompagner sur la durée les différentes catégories de personnel.

Renforcer l'identification des besoins de formation

Les évaluations standardisées et les enquêtes internationales sur les résultats d'apprentissage fournissent des données précieuses mais sont sous-utilisées pour orienter la formation continue. Une meilleure utilisation de ces résultats permettrait d'adapter les programmes aux besoins spécifiques identifiés dans les performances des élèves. Les évaluations des écoles et établissements devraient permettre une analyse approfondie des compétences et lacunes des personnels. Les rendez-vous de carrière et les entretiens annuels pourraient être exploités de manière plus stratégique pour diagnostiquer les besoins de formation individuels. Il est également crucial d'améliorer les outils d'auto-identification des besoins de formation, notamment en renforçant les questionnaires utilisés par les EAFC pour mieux mesurer et différencier les besoins des personnels.

Relever ces défis passe par plus de transparence sur les objectifs et bénéfices des formations ; un rôle accru du corps d'inspection dans l'identification des besoins et le développement professionnel ; la standardisation des enquêtes des EAFC et l'adaptation des outils informatiques aux besoins des académies et des personnels.

Réussir la mise en œuvre des EAFC

Les EAFC représentent une opportunité de diversifier et d'adapter les offres de formation aux besoins variés des personnels, nécessitant une vigilance et des efforts continus. Cependant, de nombreux personnels ne sont pas suffisamment informés de leur existence ni des opportunités de formation qu'elles offrent. La personnalisation des offres de formation requiert des ajustements constants pour répondre aux besoins spécifiques de chaque catégorie de personnel. En outre, l'intégration des EAFC dans le premier degré et leur capacité à offrir une formation pertinente à toutes les catégories de personnels nécessitent une attention particulière.

Réussir la mise en œuvre des EAFC nécessite une gouvernance solide définissant clairement leur rôle et leur place dans le système de formation ; d'intégrer le premier degré dans les EAFC ; de soutenir la mutualisation et la coopération interacadémiques ; un modèle économique viable et une gestion efficace des ressources avec des processus et outils administratifs simplifiés ; et de clarifier les rôles et le statut des formateurs et ingénieurs de formation.

Renforcer le suivi et l'évaluation de la formation continue

Le suivi repose principalement sur le Schéma directeur de la formation continue, qui définit les objectifs nationaux et les domaines prioritaires. Cependant, les indicateurs actuels ne correspondent pas toujours aux résultats attendus, compliquant l'évaluation des formations et de leur impact. Une meilleure adéquation entre les indicateurs et les objectifs de formation est nécessaire, tout comme l'élaboration d'un plan global intégrant les ressources, processus et résultats attendus, ainsi qu'une stratégie d'évaluation des effets de la formation sur les pratiques des enseignants et les performances des élèves.

Les enquêtes « à chaud » menées par les EAFC directement après les formations ne permettent pas une prise de décision éclairée. Des évaluations plus approfondies et longitudinales, visant à mesurer les effets de la formation sur les pratiques des enseignants et les performances des élèves à court, moyen et long terme sont nécessaires. Cependant, les systèmes informatiques utilisés pour la collecte et l'analyse des données sont inadaptés et devraient être plus robustes afin d'améliorer le suivi et l'évaluation.

Surmonter ces défis implique de mettre en place un système de suivi et d'évaluation fondé sur des données probantes avec des indicateurs reflétant la diversité des parcours professionnels et des besoins en formation ; d'encourager les participants aux formations à répondre aux enquêtes « à chaud » dans une perspective d'amélioration. Il sera également nécessaire de renforcer le système d'assurance qualité de la formation pour réduire les disparités dans la qualité des programmes offerts. Une harmonisation des certifications de qualité dans toutes les académies pourrait ainsi améliorer la cohérence et l'efficacité de la formation continue.

1 Vue d'ensemble et principales conclusions

Ce chapitre présente des informations générales sur les activités de développement professionnel des personnels de l'éducation en France, ainsi que sur les réformes récentes dans ce domaine - en particulier la création des écoles académiques de la formation continue (EAFC). Il résume également les principales conclusions des autres chapitres du rapport.

1.1. Introduction

Les systèmes éducatifs les plus performants savent attirer, former et retenir des enseignants et personnels d'éducation de qualité. En France, environ un million deux cent mille personnes exerçaient des missions auprès du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) en 2022/23, dont environ 0,9 millions d'enseignants dans les secteurs public et privé et près de 0,3 millions de personnels dans des missions autres que l'enseignement (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[1]). En 2019, la France allouait davantage de ses dépenses courantes en éducation à la rémunération des personnels de l'éducation que ses pairs de l'OCDE (OCDE, 2023^[2] ; OCDE, 2022^[3])¹. En 2020, le MENJ était le premier recruteur de la fonction publique de l'État français (DGAFP, 2022^[4]) et la France consacrait un taux supérieur de son produit intérieur brut aux établissements d'enseignement que la moyenne des pays de l'OCDE. La rentrée 2023 a été marquée par une revalorisation inédite des salaires des enseignants et le MENJ a également travaillé sur une revalorisation des rémunérations en début de carrière (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023^[5]).

Si les performances scolaires des élèves sont le résultat d'un ensemble de facteurs dont certains échappent au contrôle des enseignants, leur réussite est néanmoins étroitement liée à la qualité des enseignants et des pratiques pédagogiques appliquées en classe. Les directeurs d'écoles et chefs d'établissements, ainsi que d'autres personnels, concourent également à améliorer la qualité de l'enseignement, des écoles et établissements scolaires, ainsi que l'apprentissage et le soutien aux élèves (OCDE, 2019^[6]). La formation continue est essentielle pour développer les compétences et pratiques permettant aux enseignants de déployer un enseignement de qualité tout au long de leur carrière et aux autres personnels de créer les conditions favorables à un tel enseignement (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[7] ; OCDE, 2019^[6]). Par ailleurs, les enseignants qui participent à des activités de développement professionnel éprouvent une plus grande confiance et une satisfaction professionnelle accrue (OCDE, 2019^[8] ; Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[7]).

Pourtant, malgré ces bénéfices des activités de formation continue, l'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS (Teaching and Learning International Survey) de 2018 montre que la formation continue des enseignants et personnels d'éducation en France est moins développée que dans d'autres pays de l'OCDE. En 2018, seuls 66 % des enseignants de niveau collège en France avaient suivi une formation initiale au contenu disciplinaire, à la pédagogie et aux pratiques en classe, comparé à 79 % dans d'autres pays de l'OCDE (OCDE, 2019^[8]) ; ils étaient également les moins nombreux à avoir participé à des activités de développement professionnel. En outre, la fragmentation de l'offre de formation entre de multiples acteurs (IGEN-IGAENR, 2018^[9]) et sa focalisation sur des catégories spécifiques de personnel ne facilitent pas le développement d'une culture professionnelle commune. Enfin, les données de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[8]) montrent que les méthodes de formation demeurent souvent trop académiques et ne s'appuient pas suffisamment sur les résultats de la recherche. La pandémie de la COVID-19 a rendu le besoin de réforme de la formation plus pertinent et urgent, révélant les difficultés qu'éprouvent les personnels de l'éducation à enseigner ou travailler à distance ou de manière hybride. Si, pendant la pandémie, les écoles et établissements scolaires sont restées fermées moins longtemps en France que dans d'autres pays de l'OCDE (OCDE, 2022^[3]), certaines pédagogies sont apparues comme inadaptées à un environnement de plus en plus numérique.

Bien que l'enquête TALIS 2018 ait révélé que l'enseignement était le premier choix de carrière de plus de deux tiers des enseignants en France (OCDE, 2019^[8]), il en reste que les personnels de l'Éducation nationale sont globalement insatisfaits de leurs perspectives de carrière et pensent que leur métier est peu valorisé par la société (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[10]). Ainsi, le nombre d'inscrits aux concours de recrutement de l'Éducation nationale a baissé, illustrant le manque d'attractivité des métiers de l'éducation (DGAFP, 2022^[4]). Dans ce contexte, la formation continue pourrait être un levier efficace pour rehausser la satisfaction des personnels de l'éducation, rendre leurs métiers plus attractifs et impulser de meilleures performances dans l'ensemble du système éducatif.

Parallèlement à la participation limitée des enseignants à la formation continue, les performances des élèves restent relativement stables depuis 2012, à l'exception d'une forte baisse en 2022, comme le montrent les résultats de l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE. Cette baisse, bien que commune à la plupart des pays de l'OCDE à la sortie de la pandémie, est particulièrement marquée en France. Les résultats PISA 2022 des élèves français de 15 ans montrent une forte baisse en mathématiques (-21 points) et en compréhension de l'écrit (-19 points) par rapport à 2018, tandis que les résultats en sciences restent stables (-6 points, baisse non significative). Globalement, les résultats de 2022 sont parmi les plus bas jamais enregistrés en France pour ces trois matières. En mathématiques, la baisse est la plus importante depuis le début des évaluations PISA. En compréhension de l'écrit, le déclin a commencé en 2012, avec une perte totale de 32 points jusqu'en 2022. Les performances en sciences n'ont en revanche pas connu de changement significatif depuis 2006 (OCDE, 2023^[11]). Il est important de mentionner que la baisse des performances PISA en 2022 a été observée dans tous les pays où l'enquête a été menée, à l'exception de deux d'entre eux (le Japon et la Corée du Sud), une baisse qui s'explique en grande partie par la crise du COVID (vie-publique.fr, 2023^[12]).

Dans l'ensemble, les performances des élèves en France demeurent dans la moyenne des pays de l'OCDE mais souffrent de fortes inégalités. La France est un des pays de l'OCDE où les performances scolaires et le statut socio-économique des élèves sont les plus étroitement associés (OCDE, 2019^[13] ; OCDE, 2019^[14]). Par ailleurs, en 2018, les élèves en France figuraient parmi les moins nombreux de l'OCDE à afficher des attitudes de coopération avec les autres à l'école et se sentaient très peu soutenus par leurs enseignants (OCDE, 2019^[15]).

1.2. Création des EAFC pour dynamiser la formation continue pour tous les personnels de l'Éducation nationale

Pour relever ces défis de performance scolaire et d'attractivité des métiers de l'enseignement, la France a mis en œuvre une réforme de la formation continue des personnels de l'éducation nationale au niveau des académies, avec la création par le MENJ de 30 écoles académiques de la formation continue (EAFC). La réforme porte sur le contenu, les modalités et la gouvernance des formations dispensées à l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale. Sous l'autorité du recteur, chaque EAFC doit garantir aux personnels de l'Éducation nationale une offre de formation continue mieux planifiée, plus cohérente et complète, et plus visible et accessible. Après une première phase d'expérimentation en 2021 portant sur 24 académies, les EAFC ont été étendues à toutes les académies à partir de septembre 2022.

En créant les EAFC, la France aspire à ce que les élèves soient mieux formés par des enseignants eux-mêmes mieux formés et capables d'adapter leurs pratiques aux évolutions sociétales et avancées de la recherche. En intégrant tous les personnels de l'éducation nationale à l'offre des EAFC, le MENJ veut réaffirmer leur contribution collective à la réussite des élèves et soutenir la création d'une culture professionnelle commune. De plus, ces écoles ont pour mission de soutenir le développement professionnel individuel des personnels en offrant un suivi plus régulier tout au long de leur carrière et en les aidant à élaborer un parcours de formation personnalisé. Au-delà des réformes récentes axées sur la formation continue et la création des EAFC, la France a également mis en place d'autres réformes et politiques porteuses d'opportunités et de leviers originaux pour la formation continue des personnels de l'Éducation nationale (Encadré 1.1).

Encadré 1.1. Formation continue et réformes récentes à l'Éducation nationale

Le MENJ a introduit récemment un ensemble de réformes portant des implications pour la formation continue des personnels de l'éducation nationale :

- **Conseil de Refondation de l'École : Notre école, faisons-la ensemble** est un dispositif mis en place à la rentrée 2022 qui fait émerger au niveau local des initiatives d'amélioration des résultats scolaires et du bien-être des élèves. Dans chaque académie, les directeurs d'écoles ou chefs d'établissements volontaires pilotent des concertations rassemblant leur communauté éducative (personnels, parents, élèves, collectivités locales, services déconcentrés) pour faire émerger des suggestions d'évolution ou de transformation de l'école ou établissement. Dans un second temps, un projet d'école ou d'établissement met en avant les priorités de la communauté éducative autour de dimensions d'excellence, d'égalité et de bien-être, ainsi qu'un plan d'action. Les écoles et établissements dont le projet requiert un soutien financier peuvent bénéficier d'un financement du Fonds d'innovation pédagogique, ainsi que de l'accompagnement des autorités de l'académie. Ces projets peuvent aussi comporter des volets de formation (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[1]).
- **Réforme du Lycée Professionnel** : L'objectif de la réforme des lycées professionnels est d'en faire une voie de réussite choisie par les élèves et leurs familles, reconnue par la société et les entreprises, et offrant de meilleures conditions aux enseignants. La réforme a défini 12 mesures principales pour lutter contre le décrochage scolaire, améliorer la réussite des études et améliorer l'insertion professionnelle des élèves (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[1]). Pour les enseignants des lycées professionnels, la réforme propose une nouvelle approche pédagogique centrée sur le projet de l'élève. Une formation spécifique a été conçue pour les chefs d'établissements qui viennent de prendre leurs fonctions et qui a été étendue aux chefs d'établissements déjà en exercice à la rentrée 2023 (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[1]).
- **Évaluation des écoles et établissements** : le Conseil d'Évaluation de l'École a mis en place un cadre méthodologique pour l'auto-évaluation des écoles, associé à une évaluation externe. Ce cadre exige des actions de formation continue pour améliorer les performances de l'école. Comme un cinquième des établissements sont évalués annuellement, l'impact est important sur l'offre de formation, qui doit être plus réactive.

1.3. Méthodologie

Ce rapport présente les principales conclusions d'un projet plus général mis en œuvre dans le cadre de l'instrument d'appui technique de l'Union européenne (Encadré 1.2), qui a suivi une méthodologie combinant enquête de terrain pour rencontrer et échanger avec les parties prenantes, et analyse informée par la recherche et les pratiques d'apprentissage et développement professionnel continus dans les autres pays de l'Union européenne et de l'OCDE.

En effet, l'équipe du projet s'est rendue dans quatre académies en avril-mai 2023, afin de pouvoir rencontrer les acteurs de la formation continue sur des territoires aux spécificités très différentes, afin de mieux comprendre les défis auxquels ils font face et les approches suivies en termes de formation et organisation des EAFC. Les académies visitées – Lille, Strasbourg, Toulouse et Versailles – ont donc été choisies en concertation avec le MENJ pour refléter la diversité des contextes présents dans le système éducatif français, que ce soit du point de vue de la taille et la géographie des territoires concernés, leurs caractéristiques socio-économiques, ou le niveau de développement de l'EAFC. Ces visites en académie ont permis à l'équipe de rencontrer un grand nombre d'acteurs et de parties prenantes sur le terrain –

environ 20 entretiens dans chacune des académies visitées, comprenant chacun entre un, deux et une dizaine de participants.

Typiquement, les acteurs rencontrés dans chaque académie ont compris le recteur ou la rectrice, le directeur des ressources humaines au niveau académique, un ou plusieurs directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN, et/ou adjoint-DASEN), l'équipe de direction de l'EAFC, les équipes de l'EAFC (ingénieurs de formation, services communication et qualité), les corps d'inspection (Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogiques régionaux [IA-IPR]; Inspecteur de l'Éducation nationale [IEN] du 1er et 2nd degré), les formateurs académiques, des représentants de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), de Canopé, de la Délégation régionale académique au numérique éducatif (DRANE), de la Direction régionale académique des systèmes d'information (DRASI), de la Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES), et de la Délégation régionale à la formation des personnels d'encadrement (DRAFPE), et des partenaires sociaux au niveau académique. Les acteurs rencontrés ont compris aussi des représentants de deux écoles et/ou établissements scolaires sélectionnées selon un processus semi-aléatoire afin d'obtenir un échantillon diversifié d'écoles et établissements (urbains/péri-urbains/ruraux, niveaux d'éducation, orientation générale ou professionnelle pour les lycées, et de populations reflétant une diversité de profils socio-économiques). En ce qui concerne les visites d'écoles et établissements, l'équipe s'est attachée à interviewer quatre catégories de personnel identifiées en concertation avec le MENJ pour refléter la diversité des métiers de l'Éducation nationale – personnels de direction, enseignants, personnels administratifs et accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) (voir Encadré 1.2) – afin de bien comprendre les problématiques de formation concernant chaque catégorie de personnel et les nuances de l'organisation de la formation pour chacune d'entre elles.

Ces entretiens avec les parties prenantes sur le terrain ont été complétés par une dizaine d'entretiens avec les parties prenantes au niveau national, menées entre mai et juillet 2023. Les parties prenantes consultées au niveau national ont inclus les directeurs généraux de la Direction générale des ressources humaines (DGRH), la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA), la Direction du numérique pour l'éducation (DNE), la Direction de l'encadrement (DE), ainsi que les dirigeants de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) et du Conseil d'Évaluation de l'École (CEE). Ces entretiens ont permis de compléter les analyses de terrain, en donnant une perspective plus large aux défis identifiés dans les quatre académies, et en permettant à l'équipe du projet de mieux comprendre le rôle des différents acteurs et leur interaction au niveau du système de formation.

Des ateliers tout au long du projet ont permis d'interagir régulièrement avec les représentants des 30 EAFC, les parties prenantes au système de formation continue et des experts internationaux. Un premier atelier au début du projet (décembre 2022) a servi pour informer les représentants des EAFC et autres acteurs clés sur l'objectif du projet et la méthodologie envisagée et pour avoir une première discussion sur les enjeux et opportunités de la formation continue et la mise en œuvre des EAFC. Plusieurs ateliers pendant la phase d'analyse ont servi pour s'assurer que les impressions obtenues dans les quatre académies reflétaient bien les problématiques de l'ensemble des territoires, et tester les conclusions préliminaires sur l'état des lieux et le diagnostic sur le système de formation continue, les principaux défis et opportunités (juin-juillet 2023), ainsi que les pistes de recommandations élaborées dans ce rapport ainsi que leur faisabilité (novembre 2023). Le projet a également été accompagné par un comité de pilotage, dont les membres, représentant les principales parties prenantes de la formation continue des personnels de l'éducation en France, ont contribué à la prise de décisions stratégiques et ont donné leur avis sur le travail effectué par l'OCDE et sur les résultats générés tout au long du projet. Enfin un événement de clôture le 26 juin 2024 a permis aux représentants du MENJ et des 30 EAFC de présenter et discuter des conclusions et recommandations de ce rapport, et de leur mise en œuvre dans les mois et années à venir.

Encadré 1.2. Le projet : Suivi des nouvelles Écoles Académiques de la Formation Continue pour les personnels de l'Éducation nationale en France

L'OCDE et la direction générale de l'appui à la réforme structurelle (DG REFORM) de la Commission européenne coopèrent pour fournir un appui technique à la France par l'intermédiaire de l'instrument d'appui technique de l'Union européenne. L'autorité nationale qui en bénéficie est le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ), notamment ses directions générales des ressources humaines (DGRH) et de l'enseignement scolaire (DGESCO). Le projet vise à accompagner les écoles académiques de la formation continue (EAFC) nouvellement créées afin de leur permettre de proposer une offre de formation pertinente, accessible et de qualité à l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale.

À la demande des autorités françaises, l'analyse de ce rapport cible quatre catégories de personnel de l'Éducation nationale travaillant dans le secteur public : les enseignants des premier et second degrés, les directeurs d'écoles et chefs d'établissements, les personnels administratifs et les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). Les EAFC ont vocation à servir tous ces personnels.

1.4. Structure du rapport

Le Chapitre 2 se centre sur l'état de la participation à l'apprentissage et au développement professionnel continu et de la mise en œuvre des écoles académiques de la formation continue.

- La Section 2.1 relève les enjeux, défis et opportunités de la formation continue des personnels de l'éducation en général, en considérant notamment :
 - L'architecture de la formation continue en France, et la manière dont elle est configurée pour soutenir le développement professionnel des personnels de l'éducation.
 - Le rôle des écoles et établissements scolaires, et leur capacité à créer les conditions d'un développement professionnel efficace.
 - La manière dont la formation continue est intégrée dans les pratiques professionnelles des personnels de l'éducation en France.
- La Section 2.2 considère les défis et opportunités spécifiques à la mise en œuvre des EAFC.
- La Section 2.3 examine le suivi de la formation continue, ainsi que l'évaluation du travail et de l'impact des EAFC.
- L'Annexe 2.A présente des exemples européens et internationaux de gestion, suivi et évaluation de la formation continue des personnels de l'éducation.
- L'Annexe 2.B détaille les acteurs clés dans la formation continue des personnels de l'Éducation.

Basé sur l'état des lieux, le Chapitre 3 propose des recommandations pour accroître la participation à la formation continue et renforcer la pertinence, la qualité et le caractère inclusif de la formation dispensée par les EAFC.

- La Section 3.1 développe des recommandations pour répondre aux enjeux de la formation continue du personnel de l'Éducation nationale, en considérant notamment :
 - L'architecture de la formation continue en France, et la manière dont elle est configurée pour soutenir le développement professionnel des personnels de l'éducation.
 - Les écoles et établissements scolaires, et leur capacité à créer les conditions d'un développement professionnel efficace.

- La manière dont la formation continue est intégrée dans les pratiques professionnelles des personnels de l'éducation en France.
- La Section 3.2 propose des recommandations pour réussir la mise en œuvre des EAFC.
- La Section 3.3 s'intéresse au suivi de la formation continue et à l'évaluation du travail et de l'impact des EAFC.
- L'Annexe 3.A présente des exemples européens et internationaux de gestion, suivi et évaluation de la formation continue des personnels de l'éducation et agents de l'État.

1.5. Principales conclusions

Ce rapport examine les défis et opportunités liés à la formation continue des personnels de l'Éducation nationale en France et la mise en place des EAFC, jusqu'au moment de l'analyse de terrain effectuée par l'OCDE en avril-mai 2023. Il propose des recommandations pour accroître la participation du personnel du MENJ à la formation continue et renforcer la pertinence, la qualité et le caractère inclusif de la formation dispensée par les EAFC. Pour appuyer ces recommandations, il présente certaines bonnes pratiques européennes et internationales qui pourraient inspirer le MENJ et les EAFC nouvellement créées dans la mise en œuvre des réformes de la formation continue en cours et futures. Parmi les États membres de l'Union européenne, les pratiques de l'Autriche, de la Belgique, de l'Espagne, de l'Estonie, de l'Italie, de et du Portugal ont plus particulièrement été étudiées. Des experts du Canada, du Luxembourg et du Royaume-Uni ont également été sollicités.

Cette section résume les principales conclusions sur l'état de la participation à l'apprentissage et au développement professionnel continu et de la mise en œuvre des écoles académiques de la formation continue (Chapitre 2), ainsi que les principales recommandations pour accroître la participation à la formation continue et renforcer la pertinence, la qualité et le caractère inclusif de la formation dispensée par les EAFC (Chapitre 3).

1.5.1. Principaux défis et opportunités de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale en France

Créer un système qui encourage et soutient l'apprentissage et le développement professionnels continus des personnels de l'Éducation

- **La formation continue des personnels bénéficie d'un engagement fort au niveau du système, mais une culture d'apprentissage tout au long de la vie reste à développer** : La reconnaissance de l'importance de l'engagement des personnels dans la formation continue est appuyée par des mesures politiques concrètes, mais l'absence d'une culture de formation continue demeure un obstacle majeur. La formation continue demeure insuffisamment intégrée dans les politiques de ressources humaines comme un aspect essentiel du travail des personnels de l'Éducation nationale. Le système comporte peu d'obligations et incitations extrinsèques pour la formation et peu de dispositifs favorisant la motivation intrinsèque des personnels.
- **Transition progressive des approches de formation vers des pratiques à fort impact** : Les approches de formation évoluent progressivement vers des pratiques plus efficaces (ex. les formations en constellations et les formations d'initiative locale), mais leur mise en œuvre est souvent entravée par des contraintes organisationnelles et économiques.
- **Complexité et fragmentation du système de formation continue** : Le système actuel de formation continue est complexe et fragmenté, ce qui génère des inefficiences et des inégalités d'accès à une formation de qualité. La multiplicité des acteurs et des offres de formation crée une dispersion des efforts et une difficulté à coordonner les initiatives de formation.

- **Outils informatiques vieillissants et inadaptés** : Les outils informatiques actuels sont obsolètes et ne répondent pas aux besoins évolutifs des opérateurs et prescripteurs de formations, ni à ceux des participants. Des investissements technologiques sont nécessaires pour moderniser les infrastructures de formation et améliorer l'accessibilité et la qualité des programmes de formation continue. Un nouvel outil de gestion, VIRTUO, devrait permettre à terme des avancées dans la cartographie des compétences et la gestion des formations.

Intégrer l'apprentissage professionnel dans les écoles et établissements scolaires

- **Insuffisance de stratégies pour l'apprentissage et le développement professionnels** : Le rôle des écoles et établissements comme échelons essentiels d'intervention pour améliorer les résultats et réduire les inégalités entre élèves est de plus en plus reconnu. De nouvelles initiatives cherchent à affirmer le rôle des écoles et établissements dans la formation continue. Néanmoins, les écoles et établissements scolaires doivent encore développer leur capacité à élaborer des stratégies pour l'apprentissage et le développement professionnels continus de leurs équipes.
- **Préparation des directeurs et chefs d'établissement** : La préparation des directeurs et chefs d'établissement doit être renforcée pour mieux soutenir l'apprentissage continu des personnels et promouvoir des dynamiques de formation au service de pratiques collaboratives. Leur rôle en tant qu'impulseurs de l'apprentissage et du développement professionnels continus est essentiel, mais insuffisamment valorisé.
- **Malgré des évolutions récentes, les pratiques collaboratives demeurent insuffisamment développées** : Les pratiques collaboratives restent sous-développées, malgré des évolutions récentes, nécessitant davantage de promotion et de soutien. Les initiatives de collaboration à l'intérieur et entre les écoles et établissements secondaires sont encore limitées.

Intégrer l'apprentissage professionnel dans les pratiques des personnels

- **Participation variable des enseignants à la formation continue** : Bien que la participation à la formation soit forte pour les enseignants du premier degré, l'offre de formation demeure de qualité variable et est souvent perçue comme descendante. La participation est faible pour les enseignants du second degré, notamment en ce qui concerne les formations à fort impact (ex. ancrées dans la durée, plus intégrées dans le travail quotidien des enseignants, basées sur des méthodes d'apprentissage actives).
- **Manque de temps pour la formation des directeurs et chefs d'établissement** : Les directeurs bénéficient de plus de liberté et de flexibilité dans le choix de la formation que leurs collègues enseignants. La loi Rilhac amplifie néanmoins leurs besoins de formation. La formation des chefs d'établissement a connu des développements positifs ces dernières années, les obstacles du temps et de la pertinence de l'offre par rapport aux besoins persistent, mais les chefs d'établissement manquent de temps et ne perçoivent pas toujours les bénéfices de la formation.
- **Accompagnement insuffisant des AESH** : Après une formation obligatoire initiale, les AESH reçoivent peu d'accompagnement pour leur développement professionnel continu. L'offre de formation continue pour les AESH est insuffisante et ne répond pas aux besoins spécifiques de ces personnels.
- **Faible intérêt et participation du personnel administratif à la formation continue** : L'intérêt et la participation des personnels administratifs à la formation continue sont faibles, avec des difficultés pour identifier et suivre les formations. Il convient toutefois de noter que la récente mise en œuvre du plan de formation de la requalification de la filière administrative a donné un nouvel élan au développement professionnel de cette catégorie de personnel.

Renforcer l'identification des besoins de formation

- **Exploitation insuffisante des résultats de l'évaluation de l'apprentissage** : Les évaluations standardisées et les enquêtes internationales fournissent des données précieuses mais sont sous-utilisées pour orienter la formation continue. La lecture, l'interprétation et le pilotage de la donnée devraient davantage figurer dans les programmes de formation.
- **Recours insuffisant aux enquêtes internationales sur le personnel** : Les données des enquêtes internationales, bien qu'utiles, ne sont pas suffisamment intégrées dans les stratégies de formation. Une analyse plus systématique de ces données pourrait mieux aligner les offres de formation avec les besoins réels des personnels de l'Éducation nationale.
- **Portée limitée des outils créés pour identifier les besoins de formation au niveau académique** : Les EAFC ont développé des enquêtes pour identifier les besoins de formation, mais leur portée reste limitée. Il est nécessaire d'améliorer ces outils pour capter efficacement les besoins diversifiés des personnels et de collaborer davantage avec des directions spécialisées sur le développement et l'analyse d'enquêtes statistiques pour enrichir la pertinence des données collectées.
- **Limites des évaluations d'écoles et d'établissements** : Bien que les évaluations actuelles des écoles et établissements comprennent une mobilisation de tous les acteurs de l'école ou de l'établissement, ainsi que l'évaluation d'une équipe externe, elles ne fournissent pas suffisamment de détails pour identifier les besoins de formation spécifiques. Elles doivent inclure des analyses plus approfondies des compétences et des besoins des personnels pour fournir aux EAFC des orientations claires et actionnables.
- **Potentiel insuffisamment exploité des rendez-vous de carrière et entretiens annuels** : Ces échanges, bien qu'importants, sont souvent perçus comme des formalités administratives et n'explorent pas suffisamment les aspirations individuelles et les besoins spécifiques en formation. Ils pourraient être utilisés de manière plus stratégique pour diagnostiquer les besoins de formation. Il n'existe pas d'outil informatique permettant d'enregistrer et d'analyser de manière agrégée les informations sur les besoins de formation résultant de ces rendez-vous.
- **Manque d'outils concrets pour l'auto-identification des besoins de formation** : L'auto-identification des besoins de formation par les personnels est cruciale, mais les outils pour soutenir cette démarche sont insuffisants. Le développement d'outils structurés et accessibles pour guider cette auto-identification améliorerait l'efficacité de la formation continue en alignant mieux les offres de formation avec les besoins réels des personnels.

1.5.2. Principaux défis et opportunités de la mise en place des EAFC :

- **Potentiel de transformation qualitative** : La création des EAFC vise à améliorer la lisibilité, la cohérence, et la qualité de l'offre de formation. Elle cherche à offrir une formation continue plus accessible, plus riche, et mieux coordonnée à l'échelle nationale, tout en étant centrée sur les besoins individuels des personnels de l'Éducation.
- **Défis de gouvernance et de modèle économique** : Les EAFC devraient bénéficier d'une gouvernance solide et d'un modèle économique viable pour assurer leur succès. Cela inclut la gestion efficace des ressources et la clarification des rôles des différents acteurs impliqués dans le système de formation.
- **Intégration du premier degré et offre pour toutes les catégories de personnel** : L'intégration des questions de formation du premier degré dans les EAFC et la capacité des EAFC à offrir une formation pertinente pour toutes les catégories de personnel sont variables. La singularité locale est souvent utilisée pour justifier un maintien de la formation du premier degré au niveau départemental, même si la mutualisation inter-départements semble se développer.

- **Outils de gestion de la formation à développer et/ou perfectionner** : Le développement et la mise en place d'outils adéquats pour identifier et gérer les besoins de formation restent des enjeux majeurs. Actuellement, les outils disponibles sont insuffisamment développés, ce qui limite l'efficacité des EAFC dans l'identification précise des besoins de formation des personnels.
- **Visibilité des EAFC et de leur offre de formation à renforcer** : Un autre défi crucial est d'améliorer la visibilité des EAFC et de leur offre de formation auprès des personnels de l'Éducation nationale. Beaucoup de personnels ne sont pas suffisamment informés sur les opportunités offertes par les EAFC, ce qui peut limiter leur participation et leur engagement dans les programmes de formation.
- **Défi de la personnalisation de la formation** : Les retours des acteurs impliqués, y compris les enseignants et autres personnels, sont généralement positifs. Les EAFC sont perçues comme un moyen de diversifier et personnaliser l'offre de formation, rendant cette dernière plus accessible et mieux adaptée aux besoins individuels. Cependant, il existe souvent une inadéquation entre les priorités de formation nationale et les besoins individuels du personnel. Cette inadéquation entraîne une couverture insuffisante dans certains domaines, comme le soutien aux élèves à besoins spécifiques, ou dans certaines disciplines.
- **Opportunité de formation inter-degrés à saisir** : Les EAFC offrent une opportunité unique de faciliter les formations inter-degrés, ce qui permet de développer une culture professionnelle commune entre les enseignants de différents niveaux d'éducation. Cela renforce la cohérence dans le parcours éducatif des élèves et permet de partager les meilleures pratiques pédagogiques entre différents niveaux scolaires.
- **Nécessité de clarifier le rôle des ingénieurs de formation et de consolider leur statut** : Bien que les directeurs des EAFC aient reçu un soutien significatif, les ingénieurs de formation rencontrent des défis dans la clarification et la reconnaissance de leurs rôles et la préparation à leurs nouvelles responsabilités, ce qui affecte l'efficacité des EAFC.
- **Vivier de formateurs limité** : La difficulté à recruter et à retenir des formateurs qualifiés, ainsi que le manque de valorisation de leur travail et d'évolution de carrière (notamment dans le second degré), limite l'accès à des formations de qualité et le développement d'offres de formation innovantes.
- **Difficultés pour l'inscription et le remboursement des frais** : Les dispositifs d'inscription en formation et de remboursement des frais de déplacement sont encore compliqués. L'inscription au fil de l'eau est perçue comme une amélioration, mais des problèmes de mise en œuvre et des processus bureaucratiques lourds pour les remboursements limitent la participation du personnel aux formations.

1.5.3. Principaux défis du suivi et de l'évaluation de l'apprentissage professionnel et de la mise en œuvre des EAFC

- **Absence d'un plan global de suivi et d'évaluation** : Le suivi de la formation continue repose principalement sur un schéma directeur définissant les objectifs nationaux et les domaines prioritaires. Cependant, il manque un plan global intégrant les ressources, processus, produits et résultats attendus, ainsi qu'une stratégie d'évaluation des effets de la formation sur les pratiques des enseignants et les performances des élèves.
- **Perception descendante des plans de formation** : Les objectifs de la formation continue, définis au niveau central et mis à jour tous les trois ans, sont souvent perçus comme descendants et arrivant parfois tard pour répondre efficacement aux besoins de formation. Cela peut être dû à un manque de communication sur le processus d'élaboration du Schéma directeur de l'éducation et de la formation continue et sur les programmes de formation qui en découlent.

- **Indicateurs insuffisamment alignés avec les résultats attendus** : Les 15 indicateurs proposés dans le schéma directeur ne correspondent pas toujours aux résultats souhaités, rendant l'évaluation précise des formations et de leur impact difficile. Une meilleure adéquation entre les objectifs de formation et les indicateurs de suivi et d'évaluation est nécessaire.
- **Services informatiques inadaptés** : Les services informatiques actuels pour la récupération et l'analyse des données ne sont pas suffisamment adaptés. Cette inadéquation limite la capacité à collecter, analyser et utiliser les données de manière efficace pour informer les décisions sur la formation continue. Des systèmes informatiques plus robustes et adaptés sont essentiels pour améliorer le suivi et l'évaluation.
- **Manque d'évaluations des effets de la formation** : Il y a un manque d'évaluations pour mesurer les effets de la formation à court, moyen et long terme. Les données générées par les enquêtes « à chaud » sont insuffisantes pour une prise de décision éclairée, car elles ne capturent pas les effets des formations. Des évaluations plus approfondies et longitudinales sont nécessaires pour comprendre les effets à long terme de la formation continue sur les enseignants et leur bien-être au travail, sur les pratiques d'enseignement et sur les performances des élèves.
- **Limites des certifications de qualité existantes** : Il existe des certifications et des labels de qualité au niveau des institutions et des formateurs, mais leur développement est hétérogène entre les académies. Cette hétérogénéité crée des disparités dans la qualité de la formation continue offerte et complique l'évaluation de son impact. Une harmonisation des certifications de qualité à travers les académies pourrait améliorer la cohérence et l'efficacité de la formation continue, ainsi que leur prise en compte dans l'évolution des carrières.

1.5.4. Recommandations pour renforcer l'apprentissage et le développement professionnels continus

Créer un système qui encourage et soutient l'apprentissage et le développement professionnels continus des personnels de l'Éducation nationale

- **Développer une vision partagée et co-construite de l'apprentissage et du développement professionnels continus** : Collaborer avec tous les acteurs du système éducatif pour développer une compréhension et un engagement communs vers des objectifs d'apprentissage et de développement professionnels continus, assurant que tous les participants œuvrent vers les mêmes buts. Cela implique la participation des enseignants, des directeurs d'écoles, des parents et des autres parties prenantes pour élaborer une vision intégrée de la formation continue.
- **Changer de paradigme en matière de formation continue** : Réformer l'approche actuelle de la formation continue en instaurant des méthodes plus flexibles, adaptatives et réactives aux changements technologiques et aux besoins émergents des enseignants. Cela comprend mieux tirer à profit les technologies modernes, comme les communautés d'apprentissage hybrides, et continuer à promouvoir et étendre des activités d'apprentissage et développement professionnels continus axées sur des pratiques pédagogiques innovantes.
- **Mieux refléter l'apprentissage professionnel dans les politiques de ressources humaines (RH)** : Aligner les politiques RH avec les besoins de développement professionnel, en reconnaissant et en valorisant l'apprentissage continu comme un investissement dans le capital humain et permettant une évolution de carrière. Les politiques RH doivent inclure des incitations à participer aux formations et intégrer des mécanismes de reconnaissance des compétences acquises.
- **Repenser la gouvernance du système de formation continue** : Réévaluer et ajuster la structure de gouvernance de la formation continue pour améliorer sa gestion, sa coordination et son efficacité, permettant une mise en œuvre plus cohérente des programmes de formation. Une

gouvernance renforcée permettrait de mieux coordonner les efforts entre les différents niveaux administratifs et les opérateurs, et d'assurer une meilleure supervision et évaluation des programmes.

- **Mieux intégrer les outils informatiques** : Optimiser l'utilisation des technologies numériques pour soutenir l'apprentissage et le développement professionnels à travers l'amélioration des plateformes de formation en ligne et des systèmes de gestion de l'apprentissage. L'usage accru des outils numériques peut faciliter l'accès à la formation et permettre une personnalisation des parcours d'apprentissage.

Renforcer l'identification des besoins de formation et le développement d'opportunités d'apprentissage différenciées

- **Mieux aligner l'offre de formation sur les besoins des enseignants et des élèves** : Adapter les programmes de formation aux exigences réelles des enseignants et des contextes d'apprentissage des élèves, en s'assurant que les formations proposées sont pertinentes et applicables. Une approche basée sur les données, les résultats de la science, et les retours des enseignants peut aider à identifier les besoins spécifiques et à y répondre de manière adéquate.
- **Renforcer le rôle du corps d'inspection dans le développement professionnel** : Accroître la capacité et l'autorité du corps d'inspection pour qu'il joue un rôle plus actif et stratégique dans le développement professionnel des enseignants, en évaluant et en guidant l'efficacité des formations. Les inspecteurs peuvent aider à garantir que les programmes de formation sont bien alignés avec les objectifs éducatifs nationaux et qu'ils répondent aux besoins des enseignants sur le terrain.
- **Professionaliser et institutionnaliser les outils d'identification des besoins de formation au niveau académique** : Établir des pratiques standardisées et professionnelles pour l'évaluation des besoins de formation au sein des académies, assurant une approche systématique et uniforme à travers toutes les institutions. Des outils robustes et des procédures claires peuvent aider à mieux cibler les efforts de formation et à optimiser les ressources disponibles.
- **Renforcer la capacité des écoles et des établissements scolaires à identifier les besoins en formation et à orienter le développement professionnel** : Améliorer les compétences et les outils disponibles au sein des écoles et établissements pour identifier de manière proactive et précise les besoins en formation de leurs équipes, permettant une réponse adaptée et pertinente à ces besoins. Cela peut inclure des formations spécifiques pour les directeurs d'école et les chefs d'établissement et une meilleure utilisation des données de performance pour guider les décisions.
- **Créer des espaces de réflexion continue sur le développement professionnel et fournir des outils pour guider l'auto-identification des besoins de formation** : Mettre en place des forums et des outils qui encouragent la réflexion continue et l'auto-identification des besoins en formation parmi les enseignants, afin de promouvoir un développement professionnel autodirigé et efficace et ce, dès la formation initiale. Des plateformes collaboratives et des outils d'auto-évaluation peuvent aider les enseignants à prendre en main leur propre développement professionnel.

Intégrer l'apprentissage et le développement professionnel continu dans les écoles et établissements scolaires

- **Former les directeurs à devenir pilotes de l'apprentissage professionnel** : Les directeurs d'écoles et les chefs d'établissement jouent un rôle crucial dans le soutien et la promotion de l'apprentissage professionnel continu des personnels. Pour ce faire, il est essentiel de leur fournir des opportunités de développement professionnel axées sur le leadership de l'apprentissage et du développement professionnels. Cela comprend des formations spécifiques pour les aider à

gérer et organiser les priorités éducatives, promouvoir une culture d'apprentissage stimulante et développer le leadership parmi leurs enseignants.

- **Promouvoir les pratiques d'apprentissage collaboratif** : Encourager les enseignants à participer à des communautés d'apprentissage professionnel et à des groupes de travail interdisciplinaires est essentiel pour améliorer leur développement professionnel. Ces pratiques collaboratives permettent de partager les meilleures pratiques, de soutenir l'innovation pédagogique et de renforcer les liens entre les enseignants. Des exemples de succès incluent la création de communautés de pratique où les enseignants collaborent régulièrement pour améliorer leurs pratiques pédagogiques.
- **Créer des leviers pour faire des écoles une force de proposition en matière d'apprentissage et développement professionnels** : Mettre en place des incitations et des structures de soutien qui encouragent les écoles à prioriser et à innover dans le domaine du développement professionnel. Cela peut inclure des fonds dédiés à la formation continue et des partenariats avec des organismes externes pour offrir des ressources supplémentaires. Ces leviers sont cruciaux pour faire des écoles des forces de proposition actives en matière de développement professionnel.

Intégrer l'apprentissage et le développement professionnel continu dans les pratiques des personnels de l'Éducation nationale

- **Donner aux enseignants du primaire plus de choix dans la formation** : L'offre de développement professionnel doit être différenciée en termes de thèmes et de modes de prestation pour permettre aux enseignants de choisir des activités qui répondent à leurs besoins spécifiques. Ils doivent également être aidés à identifier les besoins d'apprentissage de leurs élèves et à y répondre de manière adéquate grâce à des stratégies d'évaluation formative et des commentaires.
- **Supprimer les obstacles à l'engagement dans l'apprentissage et le développement professionnels continus** : Identifier et éliminer les barrières structurelles, organisationnelles ou culturelles qui empêchent les enseignants de participer pleinement aux activités d'apprentissage et de développement professionnels continus. Cela inclut la simplification des processus administratifs, la diversification de l'offre de formation, le dégagement de temps pour l'apprentissage et le développement professionnels continus des enseignants, et la promotion d'un environnement qui valorise l'apprentissage et le développement professionnels continus.
- **Renforcer l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et mieux former les contractuels** : Améliorer l'accueil et l'intégration des nouveaux enseignants ainsi que la formation des enseignants contractuels, en assurant un soutien adéquat et des opportunités de développement dès le début de leur carrière. Cela inclut des programmes de mentorat/tutorat, des formations sur les pratiques pédagogiques efficaces, et un soutien continu pour aider les nouveaux enseignants à s'adapter à leur environnement de travail.
- **Refléter la nouvelle fonction des directeurs d'écoles dans leur formation initiale et apprentissage professionnel continu** : Assurer que la formation initiale et continue des directeurs d'école reflète leur nouvelle fonction et responsabilités accrues, conformément aux exigences de la loi Rilhac, en se concentrant sur un leadership efficace et la gestion du changement. Des formations plus fréquentes que la cadence quinquennale stipulée par la loi Rilhac pour la formation obligatoire seraient souhaitables. Des synergies ou échanges plus importants entre la formation des directeurs d'écoles et celle des chefs d'établissements (ainsi qu'entre les autorités en charge) pourraient aider les directeurs d'écoles à se préparer davantage à leurs nouvelles fonctions.
- **Accompagner les chefs d'établissements tout au long de leur carrière** : Mettre en place une stratégie nationale de développement du leadership pour garantir un apprentissage professionnel

continu et de qualité pour les chefs d'établissements, avec un accent sur la gestion des établissements en tant qu'organisations apprenantes. Cela inclut un soutien accru pour les nouveaux leaders scolaires en début et en transition de carrière.

- **Renforcer le soutien systémique, institutionnel et individuel accordé aux AESH** : Renforcer le support aux accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) au niveau systémique, institutionnel et individuel, en veillant à ce qu'ils reçoivent une formation initiale et continue adéquate pour une intégration efficace dans les établissements scolaires.
- **Créer une stratégie de formation continue basée sur les besoins du personnel et permettant d'accompagner la requalification de la filière administrative** : Élaborer une stratégie de formation continue fondée sur une analyse approfondie des besoins du personnel administratif, accompagnant la requalification de ce secteur au sein de l'éducation nationale.
- **Améliorer l'accès et la flexibilité de la formation continue** : Améliorer l'accès et la flexibilité de la formation continue pour tout le personnel, y compris le développement de systèmes d'inscription plus adaptatifs et la réduction des barrières administratives.

1.5.5. Recommandations pour améliorer la mise en œuvre des EAFC

- Définir le rôle et la place des EAFC et développer une stratégie de communication ciblée pour accroître la visibilité de leur offre : Pour réussir la mise en œuvre des EAFC, il est crucial de définir clairement leur rôle et leur place dans le système éducatif vis-à-vis des autres acteurs de la formation continue. Cela nécessite de travailler sur la présence physique et virtuelle des EAFC, en clarifiant leur mission et en communiquant efficacement leur offre de formation. Le MENJ, les recteurs et les EAFC doivent collaborer pour co-construire un objectif commun et une compréhension des différents rôles aux niveaux national et académique. Au niveau national, un processus de consultation pourrait réunir les représentants et les parties prenantes de la formation continue pour élaborer une vision globale des valeurs et objectifs partagés pour les EAFC. En académie, ce travail pourrait se réaliser dans le cadre du Conseil Académique de Formation.
- **Soutenir l'intégration du premier degré dans le champ d'intervention des EAFC** : La meilleure couverture des enseignants du premier degré par les EAFC est essentielle pour garantir une formation continue cohérente et efficace. Une vision globale commune de l'enseignement primaire devrait être co-construite, impliquant toutes les parties prenantes. Le MENJ pourrait faciliter les échanges entre les académies pour apprendre des bonnes pratiques déjà mises en place. Les EAFC et les Directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) devraient collaborer pour élaborer une offre de formation spécifique au premier degré, en tenant compte des transitions entre les degrés et en abordant les thématiques communes.
- **Promouvoir la mutualisation et la coopération interacadémiques** : La mutualisation et la coopération entre les EAFC sont essentielles pour optimiser l'utilisation des ressources et des opportunités de formation. Cela inclut le partage de contenus, d'offres de formation et de formateurs au niveau interacadémique. Les EAFC devraient établir des réseaux d'échanges réguliers et des partenariats pour faciliter la mutualisation des ressources et des pratiques de formation. Un exemple de mutualisation réussie est le programme de mentorat, qui pourrait être étendu pour inclure plus de formateurs externes et diversifier les viviers de formateurs. Des mutualisations interministérielles pour les problématiques transversales pourraient être envisagées.
- **Diversifier, mieux reconnaître et promouvoir les formateurs et diversifier leurs profils** : Il est crucial de diversifier et de mieux reconnaître les formateurs au sein des EAFC. Cela implique de promouvoir des profils variés de formateurs et de reconnaître leur contribution par des incitations et des opportunités de carrière. Les EAFC devraient également travailler à la création de parcours

de formation pour les formateurs, permettant d'obtenir des certifications et des diplômes, et à la mise en place de badges pour certifier les compétences acquises.

- **Renforcer le statut, la formation et l'accompagnement des ingénieurs de formation** : Les ingénieurs de formation jouent un rôle clé dans le succès des EAFC. Il est nécessaire de clarifier leur statut, leur rôle et les attentes envers eux. Cela inclut la mise en place de formations initiales et continues adaptées, ainsi que l'accompagnement dans leurs nouvelles responsabilités. Un éclaircissement sur le métier d'ingénieur de formation est essentiel pour valoriser leur travail et permettre des évolutions de carrière.
- **Simplifier les processus administratifs et améliorer les outils informatiques** : Pour rendre la formation plus accessible, il est essentiel de simplifier les processus administratifs et d'améliorer les outils informatiques. Cela inclut la gestion des inscriptions, la facilitation de l'accès à la formation en présentiel ou à distance, et la mise en place de systèmes de remboursement automatique pour les frais de formation. Le MENJ doit fournir des outils informatiques modernes et intuitifs pour soutenir les EAFC et les candidats à la formation.

1.5.6. Recommandations pour améliorer le système de suivi et évaluation de l'apprentissage et développement professionnels continus et de la mise en œuvre des EAFC

Créer un plan global de suivi et d'évaluation

Pour améliorer la prise de décision et orienter les stratégies de formation, il est crucial de développer un plan global de suivi et d'évaluation. Ce plan doit inclure des indicateurs de performance, des processus robustes de collecte de données et des boucles de rétroaction pour soutenir l'amélioration continue. La mise en place de ce système permettra de mieux aligner les politiques de formation sur les besoins des utilisateurs finaux et de garantir que les programmes répondent efficacement aux attentes.

- **Créer un système de suivi et d'évaluation basé sur des données probantes** : Un système de suivi et d'évaluation efficace doit reposer sur des données probantes. Cela implique la collecte systématique de données sur les performances des programmes de formation et l'utilisation de ces informations pour informer les décisions stratégiques et opérationnelles. En renforçant la capacité locale à collecter, analyser et utiliser les données, les académies pourront ajuster leurs programmes de manière plus réactive et précise.
- **Adapter les indicateurs de suivi** : Pour maximiser l'efficacité des programmes de formation, il est nécessaire de réviser et d'adapter les indicateurs de suivi. Ces indicateurs doivent être alignés avec les objectifs d'apprentissage et de développement professionnels continus, permettant ainsi une meilleure évaluation des résultats et une orientation plus précise des efforts de formation.
- **Moderniser et optimiser les systèmes informatiques de suivi** : L'amélioration des systèmes informatiques de suivi est essentielle pour assurer une collecte et une analyse des données efficace. La modernisation des plateformes technologiques permettra de gérer les informations de manière plus agile et de soutenir l'évaluation continue des programmes de formation. Cela inclut l'optimisation des outils de gestion de l'apprentissage pour une meilleure intégration des données et une utilisation plus intuitive par les utilisateurs finaux.

Mise en place d'un système d'évaluation des résultats

Pour promouvoir une culture d'amélioration continue, il est crucial de mettre en place un système d'évaluation des résultats des programmes de formation. Ce système doit encourager le retour d'information des participants et utiliser des méthodes d'évaluation mixtes pour obtenir une vue d'ensemble complète de l'efficacité des formations.

- **Encourager le retour d'information et optimiser les enquêtes post-formation** : L'utilisation des enquêtes post-formation doit être optimisée pour recueillir des retours d'information immédiats (enquêtes « à chaud ») et moyen terme (enquêtes « à froid »). Cela permettrait de réagir rapidement aux besoins des participants et d'ajuster les programmes en conséquence. La création d'une culture de l'évaluation est clé pour assurer que le personnel formé participe activement aux enquêtes, ce qui améliorera la qualité des données recueillies.
- **Favoriser l'utilisation de méthodes d'évaluation mixtes** : Combiner des méthodes d'évaluation quantitatives et qualitatives permettra de mieux comprendre l'impact des programmes de formation. Cette approche hybride fournira des informations plus riches et nuancées, facilitant ainsi des améliorations plus ciblées et efficaces des programmes.

Renforcer le système d'assurance qualité :

Pour garantir des standards élevés dans la formation continue, il est essentiel de renforcer le système d'assurance qualité. Cela inclut l'élaboration de labels de qualité en collaboration avec les parties prenantes et l'encouragement des normes de qualité au niveau des programmes.

- **Élaborer de manière collaborative les labels de qualité, et les promouvoir** : La création de labels de qualité, en partenariat avec les institutions de formation et les organismes éducatifs, aidera à standardiser la qualité des programmes de développement professionnel. Ces labels permettront de reconnaître les formations de haute qualité et d'inciter les prestataires à maintenir des standards élevés.
- **Encourager les normes de qualité au niveau des programmes** : Mettre en place des mécanismes de certification pour les programmes nationaux assurera un niveau minimum de qualité et encouragera les prestataires à aller au-delà des exigences minimales. Des incitations telles que des prix de reconnaissance peuvent motiver les institutions à viser l'excellence et à innover dans leurs approches de formation.

Références

- Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>. [7]
- DGAFP (2022), « Rapport annuel sur l'état de la fonction publique Édition 2022 Politiques et pratiques de ressources humaines Faits et chiffres ». [4]
- IGEN-IGAENR (2018), *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel*, <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-9707> (consulté le 30 juillet 2024). [9]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023), *Bilan de la rentrée scolaire : communication en conseil des ministres*, <https://www.education.gouv.fr/bilan-de-la-rentree-scolaire-communication-en-conseil-des-ministres-379383> (consulté le 30 juillet 2024). [5]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), *Repères et références statistiques 2023*, <https://www.education.gouv.fr/media/157176/download> (consulté le 11 décembre 2023). [10]

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), « Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023 », <https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2022-2023-379668#:~:text=1%2C2%20million%20de%20personnes,55%20%25%20dans%20le%20second%20degr%C3%A9> (consulté le 31 janvier 2024). [1]
- OCDE (2023), *Programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : Principaux résultats pour la France du PISA 2022*, Éditions OCDE, Paris, https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_FRA_French.pdf (consulté le 24 juin 2024). [11]
- OCDE (2023), *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr>. [2]
- OCDE (2022), « Education at a Glance 2022 - Country Note France » Éditions OCDE, Paris. [3]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [14]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. [15]
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [8]
- OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>. [13]
- OCDE (2019), *Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [6]
- vie-publique.fr (2023), *Enseignement : la France et le classement PISA 2022*, <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa-2022> (consulté le 24 juin 2024). [12]

Note

¹ En 2019, la France allouait 3.9 % de son produit intérieur brut aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur combinés, comparé à une moyenne de l'OCDE de 3.6 %. Par ailleurs, elle allouait 81 % de ses dépenses courantes en éducation à la rémunération des personnels de l'éducation, comparé à une moyenne OCDE de 78 %.

2 L'état des lieux de la participation à l'apprentissage et au développement professionnel continu et de la mise en œuvre des écoles académiques de la formation continue

Ce chapitre examine les défis et opportunités liés à la formation continue des personnels de l'Éducation nationale en France et la mise en place des écoles académiques de la formation continue (EAFC). Il examine le suivi de la formation continue, ainsi que l'évaluation du travail et de l'impact des EAFC. L'analyse est illustrée avec certaines bonnes pratiques européennes et internationales.

2.1. Développer des EAFC à fort impact : défis et opportunités

2.1.1. Créer un système qui promeut l'apprentissage et le développement professionnels continus

La formation continue des personnels bénéficie d'un engagement fort au niveau du système

Ces dernières années ont vu des mesures politiques concrètes visant à renforcer, personnaliser et harmoniser la formation continue des personnels en France. Parmi celles-ci, la loi de transformation de la fonction publique du 6 août 2019 donne une impulsion forte. Si elle ne cible pas uniquement les personnels de l'Éducation nationale, elle introduit un ensemble de dispositions conçues pour soutenir la formation des agents publics, le développement de leurs compétences et le pilotage de leurs carrières (Légifrance, 2019^[1]). Elle appuie également la mobilité et l'accompagnement des transitions professionnelles des agents publics, tant au sein de la fonction publique que vers le secteur privé. Par ailleurs, le Schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'État 2021-2023 soutient une offre interministérielle de formation ciblant les filières métiers transverses (p. ex. le numérique), ainsi que le développement de ressources pédagogiques liées aux priorités gouvernementales. La création du programme interministériel « Mentor » en 2021 a également ouvert la voie à une mutualisation des ressources et une offre de formation plus cohérente et diversifiée pour les agents publics (DGAFP, 2022^[2]). Sa plateforme interministérielle a été ouverte à l'été 2023 aux personnels administratifs et d'encadrement de l'Éducation nationale, du secteur Jeunesse et Sports et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) (les enseignants du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse [MENJ] ayant, quant à eux, accès à la plateforme M@gistère).

Signe de son engagement à rehausser la qualité et la cohérence de l'offre de formation continue, l'Éducation nationale a lancé le Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022, suivi du Schéma directeur 2022-2025. Les schémas directeurs permettent d'élaborer une approche de la formation englobant tous les personnels de l'éducation (enseignants, personnels d'encadrement, personnels administratifs, etc.), faisant ainsi évoluer une vision jusque-là cloisonnée de la formation continue à une vision partagée des objectifs qui reconnaît la contribution de tous les personnels à la réalisation des objectifs de l'Éducation nationale. Cette approche collective se reflète également dans le choix des métiers cibles pour ce projet, regroupant non seulement les enseignants et directeurs d'écoles ou chefs d'établissements, mais également les AESH et les personnels administratifs. En même temps, les schémas directeurs s'inspirent des orientations pour la formation professionnelle tout au long de la vie de la fonction publique en général (comme l'accompagnement des transitions professionnelles et la réponse aux besoins de compétences), telles que définies par la loi de transformation de la fonction publique. Ceci permet ainsi d'intégrer la formation continue de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale dans une vision plus globale de la formation pour l'ensemble des agents du secteur public. Dans le même esprit, la politique de gestion des ressources humaines (RH) de proximité mise en place en 2019 (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019^[3]) propose d'accompagner les agents dans leur évolution professionnelle et de leur fournir une formation au plus près de leur environnement professionnel. Des conseillers RH de proximité doivent permettre aux agents d'avoir accès au plus près de leur école ou établissement à un accompagnement individualisé pour leurs projets d'évolution professionnelle ou en cas de difficulté. La Direction de l'encadrement (DE) a également mis en place dans chaque académie une politique de vivier et d'accompagnement des talents : les missions académiques de l'encadrement.

La création des EAFC s'inscrit dans cette dynamique pour une formation continue plus cohérente avec les objectifs du système, mais aussi plus personnalisée et plus proche des personnels. Introduites dans l'ensemble des académies du territoire à la rentrée 2022, après une phase pilote dans 24 académies débutée en juin 2021, les EAFC entendent mieux organiser et structurer l'offre de formation sur leur

territoire. Leur objectif est de la rendre plus proche des environnements professionnels des personnels, plus diversifiée (grâce à la mise en place de partenariats avec les opérateurs de formation, qui ont désormais un interlocuteur unique au niveau académique) et plus individualisée (grâce à la création de cycles de formation ciblant chaque catégorie de personnel). Le succès des EAFC reposera sur leur capacité à créer un système qui encourage et soutient l'apprentissage et le développement professionnels continus des personnels de l'éducation, à les intégrer comme éléments essentiels des stratégies et du fonctionnement des écoles et établissements scolaires, et à les incorporer dans les pratiques des personnels de l'Éducation nationale. La Section 2.2 explore les aspects positifs et les défis associés à la mise en place des EAFC au sein des académies.

Les entretiens au niveau national et les visites effectuées en académies par l'équipe de l'OCDE, en coopération avec la DG REFORM de la Commission européenne (ci-après dénommée « équipe de projet ») ont démontré que les parties prenantes de l'éducation en France reconnaissent l'importance de la formation continue dans l'évolution professionnelle des personnels. Néanmoins, l'équipe de projet a noté l'absence d'une culture de la formation tout au long de la vie pour continuer à apprendre et développer les compétences des personnels : en 2022, seuls 22 % des personnels exerçant dans le premier degré et 16 % des personnels du second degré considéraient la formation professionnelle comme essentielle à l'exercice de leur métier (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[41]). De nombreux acteurs pensent encore que la formation initiale et la réussite aux concours d'entrée des postes suffisent pour réussir leur parcours professionnel. Pourtant, les études démontrent que l'apprentissage professionnel et la réflexion sur l'expérience influent plus sur le travail et le développement des éducateurs que la simple expérience professionnelle au fil du temps (Di Stefano, Gino et Pisano, 2023^[51]). Ainsi, les visites et entretiens par l'équipe de projet ont révélé que les objectifs des réformes mentionnés ci-dessus concernant la formation des agents de l'État et des personnels de l'Éducation nationale sont encore loin d'être reflétés dans les mentalités et pratiques sur le terrain. C'est particulièrement vrai pour certaines catégories de personnels, comme les agents administratifs, qui semblent dotés d'une vision exclusivement utilitariste de la formation (par exemple pour maîtriser un nouvel outil) et ne la considèrent pas comme utile pour progresser et améliorer leurs pratiques professionnelles.

Les systèmes éducatifs qui développent une formation continue et un apprentissage tout au long de la vie de haute qualité s'appuient souvent sur des normes professionnelles régissant les connaissances et compétences obligatoires des personnes travaillant dans le secteur de l'éducation. Ils réaffirment également leur engagement à promouvoir l'apprentissage et le développement professionnels tout au long de la carrière. Par exemple, bien que l'Australie dispose d'un système fédéral de systèmes éducatifs étatiques, composé de plusieurs secteurs, des normes nationales et des soutiens au développement des enseignants et du leadership ont été établis, sur la base d'une large concertation des parties prenantes. Selon l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[6]), les enseignants en **Australie** affichent un taux de participation au développement professionnel de 99 % et participant à au moins une expérience de développement professionnel par an (Annexe 2.A).

Des offres de formation plus impactantes font leur apparition

La création du Schéma directeur ministériel à destination de tous les personnels reflète une volonté de rassembler les formations de différentes catégories de personnels et construire des parcours plus cohérents pour les élèves. Cela se traduit par une évolution progressive des actions de formation continue au niveau national et des académies vers des formations plus intégrées dans le travail quotidien des enseignants (formations en constellations, formations d'initiative locale [FIL]), qui cherchent à améliorer l'ensemble des écoles ou établissements ou offrir aux élèves des parcours plus cohérents (formations inter-degrés ou transdisciplinaires). En effet, au-delà de la formation spécifique à chaque métier ou discipline, le schéma directeur propose d'appuyer le développement de formations inter-degrés, inter-catégorielles, transdisciplinaires ou même interministérielles.

Certaines académies ont déjà mis en place des FIL inter-degrés, parfois même avant la mise en place du schéma directeur (Académie de Nancy-Metz, 2023^[7]). Les sujets transversaux (comme le numérique) se prêtent souvent aux formations inter-degrés et rassemblent plusieurs acteurs de la formation continue, comme le réseau opérateur de formation continue des enseignants pour et par le numérique (Réseau Canopé), l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) et la Délégation académique au numérique éducatif. Les EAFC, qui pilotent la formation pour tous les personnels au niveau académique, soutiennent également le développement de formations inter-catégorielles ou inter-degrés (voir la Section 2.2 sur les apports des EAFC).

S'il n'existe pas de recette unique, la recherche met à jour un ensemble de caractéristiques susceptibles de produire une formation continue plus efficace pour les enseignants et de meilleurs résultats scolaires pour les élèves (Encadré 2.1). Les formations continues qui conduisent à un meilleur apprentissage pour les élèves sont des formations axées sur le contenu, basées sur des méthodes d'apprentissage actives et qui favorisent la collaboration (notamment en milieu de travail). Elles proposent également l'appui d'experts ou de mentors, offrent des possibilités de retour d'information et de réflexion, et sont inscrites dans la durée (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[8]).

Encadré 2.1. Caractéristiques d'un développement professionnel efficace

Une revue récente de la littérature de recherche a révélé qu'un développement professionnel efficace des enseignants :

- est en adéquation avec l'objectif principal des enseignants, à savoir répondre aux besoins et améliorer les résultats des élèves
- prend en compte le niveau de développement des valeurs professionnelles ainsi que les expériences et le travail des enseignants dans le contexte de leur école et de leur classe
- fournit un contenu de qualité et pertinent, éclairé par la recherche et la pratique
- soutient un apprentissage professionnel actif fondé sur des données probantes, la réflexion critique et la collaboration pour professionnaliser l'action des enseignants
- nécessite un financement adéquat, du temps et des ressources spécialisées
- engage la direction du système et de l'école, et les enseignants.

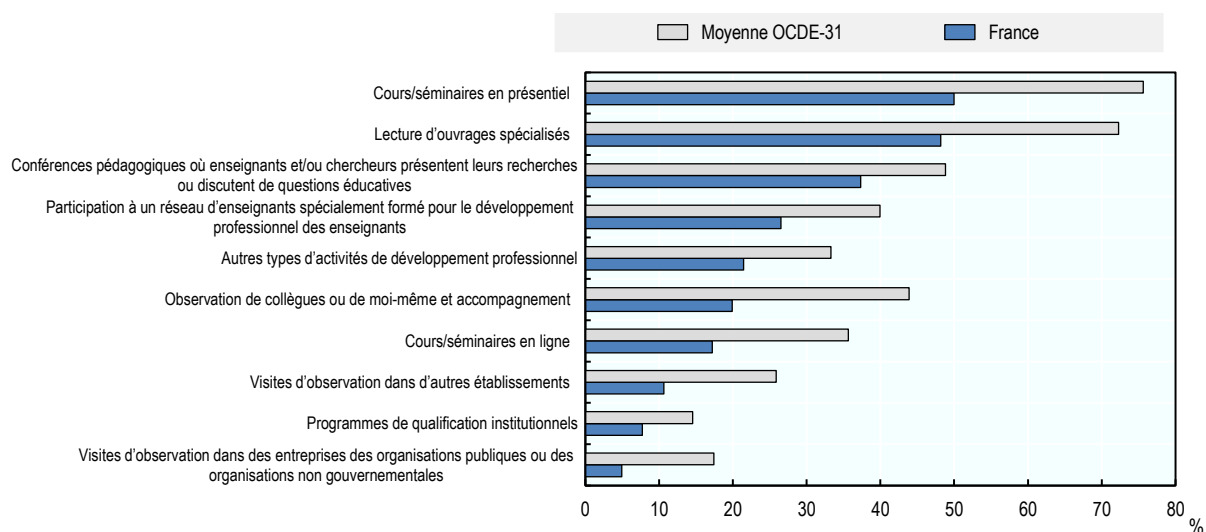
Source : Campbell, C., C. DeLuca et D. LaPointe-McEwan (2022^[9]), *Teacher-led Learning Circles: Developing Teacher Leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning*, www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning.

La recherche souligne notamment l'importance de l'apprentissage professionnel collaboratif, déroulé en milieu scolaire et en lien direct avec les pratiques des enseignants (Stoll et al., 2006^[10]). Les opportunités d'apprentissage professionnel continu, y compris sous forme de collaboration formelle et informelle, sont particulièrement importantes (Cordingley et al., 2015^[11]) et prometteuses pour « améliorer la qualité de l'enseignement et l'engagement à long terme des enseignants » (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017^[12]). Pourtant, les données de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[6]) révèlent que les cours et séminaires en présentiel constituaient le format de formation le plus courant en France en 2018 (Graphique 2.1), même si la pandémie de la COVID-19 a accéléré le recours aux formations hybrides ou à distance. Par ailleurs, elles illustrent l'approche plus théorique de la formation continue en France par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. Mais alors que les méthodes pédagogiques plus horizontales et coopératives peuvent favoriser le développement de compétences socio-comportementales (Algan, Cahuc et Shleifer, 2013^[13]). La recherche a démontré que l'apprentissage professionnel collaboratif entre collègues au sein d'une même école, et entre écoles et établissements, fait partie intégrante du travail des enseignants et dirigeants dans certains systèmes éducatifs (Hargreaves et O'Connor, 2018^[14] ; Jensen et al., 2016^[15]). Cependant, c'est une pratique encore peu développée en France, où les enseignants

eux-mêmes sont moins bien formés à travailler ensemble (Algan, Huillery et Prost, 2018^[16]). En effet, les observations croisées ou le co-enseignement demeurent rares, voire inexistantes. Si des communautés d'échange entre enseignants ont été créées pour certaines formations (p. ex. sur M@gistère), ce n'est pas le cas pour toutes les formations en ligne, bien que les enseignants préfèrent les modèles de communautés d'apprentissage mixtes (alliant des interactions virtuelles et en personne) qui favorisent les échanges et le partage de connaissances (Matzat, 2013^[17] ; McConnell et al., 2013^[18] ; Minea-Pic, 2020^[19]).

Graphique 2.1. Types de développement professionnel entrepris par les enseignants du second degré

Pourcentage d'enseignants qui ont participé aux activités de perfectionnement professionnel suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête



Source : Adapté de l'OCDE. (2019^[6]), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.

Les écoles et établissements en France se retrouvent souvent eux-mêmes isolés, malgré certaines formes de travail plus collaboratif, souvent portées par des initiatives locales. Les entretiens réalisés par l'équipe du projet ont mis en avant le manque d'incitations et de structures au niveau du système pour permettre un travail plus collaboratif, ainsi que le manque de temps des acteurs impliqués. D'autres formes de collaboration entre écoles et établissements peuvent émerger, mais elles restent souvent informelles : elles passent par des échanges entre les directeurs ou chefs d'établissements et les personnels, et sont donc tributaires des relations et initiatives personnelles. En **Angleterre (Royaume-Uni)**, les systèmes dirigés par les écoles s'engagent dans un soutien d'école à école – par le biais des *Teaching Schools* et, désormais des *Teaching School Hubs*.

Au-delà de ces constats, il est néanmoins encourageant de noter que de nouveaux formats de formation très prometteurs en regard aux conclusions de la recherche ont émergé ces dernières années : alors que la formation des personnels de l'Éducation nationale se déroulait traditionnellement sous forme de séances ponctuelles ou courtes proposées en dehors des établissements, l'équipe de projet a noté une montée en puissance d'offres de formation plus collaboratives, proposées directement en milieu scolaire (même si à partir de la rentrée 2024, toutes les formations devaient se dérouler hors temps de face-à-face pédagogique), ancrées dans la durée et en lien direct avec les pratiques des enseignants. Ces formats prometteurs concernent les formations en constellations dans le premier degré, les FIL dans le second degré, les Campus des métiers dans les lycées professionnels et plus généralement le développement

d'opportunités d'apprentissage professionnel collaboratif sur le long terme (Encadré 2.2). Pour ce qui est de la collaboration entre écoles et établissements, l'équipe du projet a noté l'exemple de FIL organisées entre plusieurs établissements, mais aussi des constellations pouvant rassembler des enseignants de plusieurs établissements. La suite de cette section passe en revue ces différents formats de formations porteurs d'opportunités pour le système éducatif français.

Encadré 2.2. Formations en constellations et formations d'initiative locale

Formations en constellations

Les Plans français et mathématiques – premier degré, qui engagent les enseignants deux fois en six ans (soit une fois par discipline), sont déclinés sous forme de formations en constellations. D'abord lancés séparément, ils ont été généralisés en 2020 et leur pilotage national harmonisé à partir de 2022. Les plans favorisent les formations en constellations étalées sur 30 heures (théorie ; construction de séances, progressions, séquences, évaluations ; observation des pairs ; analyse et la mise en œuvre des observations). Pour chaque discipline, six à huit enseignants de la même circonscription travaillent en groupe sur une thématique unique, qu'ils ont définie lors de la première réunion de constellation avec l'appui d'un conseiller pédagogique de circonscription ou d'un professeur des écoles maître formateur (qui tient alors le rôle de pair-expert).

Formations d'initiative locale

Les FIL ont pour objectif d'accompagner la mise en œuvre du projet d'école ou de d'établissement scolaire ; de contribuer à la réalisation du contrat d'objectifs ; de soutenir la mise en œuvre de l'axe 3 du projet académique axé sur « la promotion d'une intelligence collective » ; et d'accompagner la réforme du lycée et de la voie professionnelle dans leurs aspects transversaux, tels que l'accompagnement des élèves, le travail oral, la différenciation, la gestion de l'hétérogénéité et l'évaluation des acquis des élèves. Elles répondent également aux besoins de formation des équipes éducatives, en lien avec les compétences professionnelles communes à tous les enseignants et personnels éducatifs (Académie de Toulouse, 2022^[20]). Il est à noter que les FIL doivent regrouper au moins dix personnes et durer entre trois et sept jours par établissement et par an, selon la taille de l'établissement. De ce fait, il arrive que plusieurs établissements soient regroupés au niveau du bassin afin d'atteindre le nombre minimum de participants.

Les demandes pour les FIL s'accompagnent généralement d'un processus de consultation interne au cours duquel les personnels potentiellement concernés par la formation se mettent d'accord sur les objectifs de la formation, son contenu, sa durée et le nombre de participants. Dans certaines académies, un ingénieur de formation de l'EAFIC recueille cette demande et sélectionne un formateur approprié. Cet ingénieur facilite la négociation entre l'établissement/école et le formateur concernant les contenus et modalités de la formation.

Campus des métiers et qualifications

Les Campus des métiers et qualifications, qui ont également fait l'objet d'une mission d'appui technique de l'Union européenne en 2020-22, sont une illustration de la montée en puissance des formats de formation collaboratifs. Ici, des réseaux d'acteurs collaborent sur un territoire donné pour proposer des formations professionnelles, technologiques et générales. Ces formations englobent à la fois l'enseignement secondaire et supérieur ainsi que la formation initiale et continue, et sont axées sur des filières et secteurs d'activité revêtant une importance économique à l'échelle nationale et régionale (Académie de Paris, 2022^[21]).

Les formations en constellations sont largement appréciées des enseignants du premier degré, bien que leur mise en œuvre limite leur efficacité

Dans le premier degré, l'émergence des constellations comportant des séances de co-construction des leçons, suivies par des observations et retours par les pairs, offre des opportunités intéressantes. Le format des constellations est largement apprécié des enseignants parce qu'elles permettent de travailler en petit groupe et participer à des observations croisées. Les constellations sont également très concrètes et durent plus longtemps (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023^[22]). Par ailleurs, les enquêtes du MENJ montrent que les enseignants semblent apprécier les relations constructives qu'ils nouent avec les formateurs lors de celles-ci (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023^[23] ; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[24]).

Néanmoins, les acteurs rencontrés par l'équipe de projet ont souvent déploré le manque de choix des thématiques des constellations pour un ensemble d'enseignants (voir ci-dessous) et les difficultés à organiser des visites croisées. Ils ont également mentionné que le manque de lieux (p. ex. salles de réunion) dédiés à la formation et au travail collaboratif dans les écoles et établissements constituait un frein au développement de formes d'apprentissage plus collaboratives entre enseignants, mais aussi pour les personnels plus généralement. Enfin, les visites de l'équipe de projet ont aussi mis en évidence des tensions de remplacement qui limitent souvent la portée des constellations, la partie consacrée à l'observation des pairs étant souvent annulée faute d'enseignants disponibles pour remplacer les collègues engagés dans la formation.

L'organisation des constellations varie aussi selon les territoires. Certaines académies ou certains départements privilégient des constellations regroupant plusieurs écoles. Dans d'autres, les constellations sont organisées au sein d'une seule école, si bien que les enseignants demeurent toujours en vase clos et ne bénéficient d'aucun regard externe. Dans les écoles situées dans des zones d'éducation prioritaire, les directeurs d'écoles peuvent instaurer des dispositifs permettant aux enseignants d'observer d'autres enseignants dans d'autres classes, mais les enseignants rencontrés par l'équipe de projet ont noté que ces initiatives demeurent rares en raison des difficultés de remplacement.

Enfin, les entretiens de l'équipe de projet ont révélé une méfiance persistante de la part d'un certain nombre d'enseignants quant au format des constellations, héritée de la vision hiérarchique du conseiller pédagogique de circonscription qui viendrait (en plus de l'inspecteur) contrôler leur travail. Cette perception du lien entre formateur et enseignants peut aussi faire que certains enseignants hésitent à s'engager et s'exprimer librement, aussi bien lors de la formation que dans les retours faits au formateur concernant sa qualité. Par ailleurs, l'équipe de projet a pu noter que les constellations sont parfois annoncées très tardivement et concentrées sur un seul semestre, si bien que les enseignants les perçoivent davantage comme une surcharge de travail – surtout lorsque certaines des activités ont lieu en soirée.

Les FIL offrent des formations au plus près du terrain

Les FIL visent à accompagner la mise en œuvre de projets d'écoles ou d'établissements scolaires et répondre aux besoins préalablement identifiés par les chefs d'établissements (idéalement en concertation avec leur équipe). Les FIL sont co-construites par l'EAFIC et l'établissement (Académie de Nancy-Metz, 2023^[7]) et englobent des thèmes transversaux et plusieurs catégories de personnel. Les visites de l'équipe de projet ont révélé une forte appréciation des FIL, car leurs contenus et modalités reflètent mieux les besoins du terrain. En outre, elles impliquent des personnes normalement réticentes à la formation et permettent des économies de moyens, puisque c'est le formateur qui se déplace vers le lieu d'enseignement et non le contraire.

Nombre de chercheurs soutiennent le concept des FIL, considérant qu'un programme de formation efficace devrait se dérouler dans l'école même afin d'impliquer les enseignants dans sa planification et sa mise en œuvre du début à la fin, souvent après un processus de consultation interne (Omar, 2014^[25]).

Parmi les aspects qui pourraient être améliorés, cependant, certains enseignants ont noté une absence de consultation interne préalable ou d'un processus suffisamment participatif. De même, certains personnels d'encadrement ont évoqué les difficultés à parvenir à un accord interne sur les modalités de la formation, ainsi qu'à mobiliser l'ensemble du personnel dans le processus.

Si les coûts des FIL sont moins élevés que ceux d'autres types de formation en raison de l'absence des coûts de déplacement pour le personnel, les FIL demeurent néanmoins encore minoritaires dans l'offre de formation, avec de larges variations entre académies selon le vivier de formateurs disponibles. Elles sont également moins présentes dans le premier degré, en raison des difficultés de remplacement des enseignants. Leur développement progressif permet néanmoins d'accorder davantage d'autonomie aux établissements et personnels pour identifier leurs besoins et construire leur parcours de développement professionnel (les sections ci-dessous sur l'intégration de la formation continue dans les écoles et établissements scolaires analysent ces points plus en profondeur).

Les Campus des métiers favorisent la collaboration inter-établissements

En France, en lycée professionnel, des réseaux d'établissement peuvent travailler ensemble sur une thématique de formation professionnelle commune. Cette collaboration entre lycées professionnels se fait généralement dans le cadre des Campus des métiers et qualifications, dont une centaine s'est constituée en France. À l'exception des Campus des métiers et qualifications, les formes de collaboration entre écoles et établissements demeurent souvent informelles, effectuées par le biais d'échanges et discussions entre les directeurs d'écoles ou chefs d'établissements et les personnels-mêmes, et donc tributaires des relations et initiatives personnelles.

L'apprentissage professionnel collaboratif, ancré dans la durée, est un développement prometteur

Ces nouveaux modèles de formation s'appuient sur des pratiques d'apprentissage professionnel collaboratif. Ils reconnaissent aussi le besoin d'ancrer davantage la formation dans la durée : des opportunités d'apprentissage professionnel durables et cumulatives tout au long de l'année scolaire sont nécessaires, plutôt que des événements isolés à court terme (Campbell, DeLuca et LaPointe-McEwan, 2022^[9]). Que ce soit au niveau des constellations ou des FIL, ces modèles de formation requièrent un engagement des enseignants sur plusieurs mois. Si les FIL sont généralement réalisées sur des durées assez courtes, la création d'une logique de parcours de formation marque la volonté de passer des modules de formation ponctuels (moins efficaces selon la littérature de recherche) vers des modules de formations durables et articulés (du point de vue thématique) dans le temps.

Ces évolutions vers un ancrage de la formation dans la durée sont également reflétées dans les documents-cadres qui régissent le système de formation. Si les priorités du schéma directeur sont traduites annuellement dans le Programme national de formation (PNF), lui-même décliné dans le Plan académique de formation (PAF), les schémas directeurs sont établis pour une durée de trois ans, illustrant une vision de la formation ancrée dans le moyen/long terme. Par ailleurs, le suivi et l'évaluation du schéma directeur intègrent aussi un indicateur visant à mesurer les offres de formation académiques sous forme de parcours durant plus d'une année.

Cependant, même si les formats des offres de formation en France évoluent progressivement vers des formats d'apprentissage ou de formation plus collaboratifs et ancrés dans la durée, ils restent minoritaires. Il s'agit là d'un sujet de préoccupation, car la collaboration est un élément important d'un apprentissage et d'un développement professionnels de haute qualité. La rareté relative des pratiques collaboratives de travail dans le système éducatif français se reflète aussi dans le transfert très limité des apports des formations individuelles dans les écoles et les établissements. Même lorsque les enseignants (ou autres catégories de personnels) participent à des formations, les apports de ces formations n'impactent (s'ils le font) que le personnel ayant suivi la formation et sont rarement partagés avec le reste de l'équipe

pédagogique ou de l'établissement. Or, le partage des acquis du développement professionnel avec les collègues pourrait à peu de frais contribuer au développement de leurs connaissances et pratiques, et aider à surmonter l'isolement professionnel. Un tel partage pourrait aussi créer un effet d'émulation et ramener certains personnels dans une démarche d'apprentissage. En **Ontario (Canada)**, le Programme d'apprentissage et de leadership des enseignants pour l'échange de connaissances incitait les enseignants expérimentés à avancer leur développement professionnel de manière autonome et développer des compétences de leadership. Le programme visait également à faciliter l'échange de connaissances afin de diffuser des pratiques enseignantes efficaces, innovantes et durables (Annexe 2.A).

À noter que le simple partage des matériels de formation avec les autres ne suffit pas pour apprendre avec et des autres personnels. Cela requiert une réflexion critique sur ce que les apports de la formation signifient dans la pratique quotidienne et une reconnaissance de la part des directeurs et chefs d'établissement de l'importance de relier le développement des écoles avec le développement des enseignants. Des conditions favorables au transfert des apports de la formation dans la salle de classe doivent aussi être créées. Ces conditions comprennent la création d'opportunités de pratiques, des possibilités de collaboration pour les enseignants et une culture de prise de risque et d'absence de peur de l'échec favorisant les stratégies d'apprentissages collaboratifs (Kools et Stoll, 2016^[26] ; OCDE, 2021^[27] ; Stobart, 2014^[28] ; Thoonen et al., 2011^[29]).

La mise en œuvre des formations à plus fort impact est souvent limitée par des considérations organisationnelles et d'efficacité économique

Dans la pratique, l'offre de formations semble encore déterminée en grande partie par des considérations organisationnelles (disponibilité des formateurs et remplacement des enseignants en formation) ou économiques. Ce constat est reflété à la fois dans le recours majoritaire à des formations par les pairs (par rapport à des experts externes à l'Éducation nationale) et la mise en place d'une jauge minimale pour l'ouverture d'une formation (limitant ainsi la capacité à organiser des formations sur des sujets « niches » ou pour des catégories de personnels moins nombreuses). Par ailleurs, la faible rémunération des formateurs ne permet probablement pas à des opérateurs privés de rentabiliser leur offre de formation pour l'Éducation nationale. L'essor des formations en ligne s'inscrit dans la même logique d'efficacité économique (voir la Section 2.2). Dans certaines instances (p. ex. éloignement géographique, manque de temps pour se former, besoins d'informer les personnels des réformes en cours) et lorsque les formations sont de qualité, la tenue de formations en ligne peut être une solution appropriée. Néanmoins, les personnels considèrent ces formations comme moins efficaces, en raison du manque d'interaction avec les collègues et du temps pris sur les responsabilités familiales ou professionnelles.

Les politiques de RH ne reflètent pas suffisamment la formation continue comme un aspect essentiel du métier d'enseignant

Le système comporte peu d'obligations et incitations extrinsèques pour la formation...

La France applique un principe de formation continue de tous les agents publics (personnels administratifs compris) afin d'aligner leurs compétences avec l'évolution des besoins métiers. Si la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance stipule le caractère obligatoire de la formation pour chaque enseignant, la formation continue ne fait partie des obligations de service que dans le premier degré. En effet, les enseignants du premier degré ont 18 heures dédiées à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue dans le cadre de leurs 108 heures annuelles d'obligations de service. Il en va de même pour les directeurs d'écoles, qui bénéficient de surcroît d'une formation d'adaptation à l'emploi avant la prise de poste et pendant la première année de poste. Il est cependant difficile de vérifier le respect de cette obligation de formation au niveau individuel.

Au niveau du second degré, les obligations de service des enseignants ne comprennent pas de temps alloué à la formation. Ainsi, à l'exception du premier degré, la formation continue n'est pas ancrée dans le temps de travail des personnels, si bien qu'elle est souvent conçue comme un compromis avec d'autres tâches. Pour les enseignants, les tensions de recrutement et de remplacement au niveau du système prennent souvent le dessus sur la formation, qui se retrouve reléguée à l'arrière-plan ou complètement écartée des parcours professionnels. Dans le premier comme le deuxième degré, les tensions de remplacement se traduisent aussi par des difficultés à assurer des formations de qualité (voir les sous-sections suivantes).

Les autres catégories de personnels couvertes dans ce rapport – chefs d'établissements, AESH et personnels administratifs – bénéficient également de peu d'incitations à la formation liées à leur rémunération, progression de carrière ou évaluation formelle. En règle générale, leurs obligations de formation portent davantage sur la période précédant ou suivant la prise de poste. Ainsi, les chefs d'établissements bénéficient d'une formation statutaire d'une durée d'un an avant leur titularisation ; leur formation continue relève par la suite de leur propre initiative. Quant aux AESH, ils suivent une formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures lors de leur prise de poste et peuvent ensuite accéder volontairement à d'autres modules de formation. Cependant, s'ils font l'objet d'une évaluation régulière par leur supérieur hiérarchique, assortie à des propositions de formation, aucun suivi de leur participation à ces formations ou de l'impact de ces dernières n'est opéré. Enfin, les personnels administratifs n'ont aucune obligation de formation (hormis les attachés d'administration d'État lauréats d'un concours).

Au-delà des obligations de service, le système prévoit très peu de mesures incitant les personnels à s'engager volontairement dans des activités de formation continue. Dans le premier degré, les enseignants s'inscrivant ou pouvant accéder à des formations au-delà des 18 heures obligatoires demeurent largement minoritaires, le plus souvent en raison des difficultés de remplacement mais aussi du manque d'incitations, de temps et parfois des difficultés d'inscription. Dans le second degré, la participation des enseignants à la formation (hormis les formations à public désigné et FIL) dépend entièrement de leur motivation. En France, le coût des activités de développement professionnel n'est pas un obstacle majeur à la participation des enseignants selon l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[6]). Au contraire, les contraintes de temps, le manque d'incitations à la participation et la perception d'une faible pertinence des activités de développement professionnel sont mentionnés par un nombre plus conséquent d'enseignants comme barrières à la participation.

De même, le système ne prévoit actuellement aucune valorisation des compétences développées par les personnels lors de leur formation, que ce soit en matière d'évolution de carrière ou d'évaluation de leur carrière. En France, le lien entre formation et progression de carrière est davantage reflété dans l'évolution vers d'autres métiers, plutôt qu'au sein du même métier. Par exemple, les enseignants peuvent évoluer vers des postes connexes (grâce aux certifications ou concours pour devenir formateurs et ensuite inspecteurs, ou bien enseignants spécialisés pour les élèves à besoins spécifiques) ou opérer une reconversion professionnelle vers des fonctions administratives, grâce à l'utilisation du Compte personnel de formation (CPF). Les autres catégories de personnels couvertes par le projet d'appui technique de l'Union européenne bénéficient également de peu de mesures incitatives à la formation liée à la rémunération, progression de carrière ou l'évaluation formelle.

Dans certains pays, les systèmes éducatifs fournissent des incitations importantes pour participer à la formation continue. **Singapour** lie le développement professionnel continu au développement de carrière et aux possibilités de promotion. **L'Ontario (Canada)**, ainsi que **l'Écosse (Royaume-Uni)** et **le Pays de Galles (Royaume-Uni)** demandent aux personnels de l'éducation de considérer et enregistrer leur développement professionnel tous les ans. Le Pays de Galles (**Royaume-Uni**), par exemple, a formulé l'ambition que toutes ses écoles se développent comme des organisations apprenantes, pour catalyser leur capacité d'innovation et le développement d'une culture d'apprentissage professionnel au sein et entre les écoles. En cela, le Pays de Galles s'est inspiré des recherches de l'OCDE, qui soulignent la capacité des organisations apprenantes à changer et s'adapter continuellement à de nouveaux

environnements et circonstances à mesure que leurs membres, individuellement et collectivement, apprennent à mettre en œuvre leur vision (OCDE, 2021^[30]).

De même, des structures de carrières à plusieurs niveaux (en fonction des compétences ou responsabilités exercées) pourraient permettre une diversification à la fois horizontale et verticale, et relier plus étroitement le développement professionnel et l'évolution de carrière. Ainsi, **l'Australie, l'Estonie ou Singapour** ont mis en place des systèmes permettant de relier plus étroitement les structures de carrière des enseignants et les compétences qu'ils sont censés posséder à différentes étapes de leurs carrières (OCDE, 2019^[31] ; OCDE, 2021^[27]). En même temps, bien qu'en **Australie**, les normes professionnelles australiennes pour les enseignants prévoient des structures de carrière à plusieurs niveaux, ce parcours de carrière pourrait être mieux utilisé. Dans le cadre du Plan d'action national pour la main-d'œuvre enseignante, l'action 17 vise à soutenir la rétention des enseignants en améliorant l'adoption du programme du parcours « Highly Accomplished and Lead Teacher » comme parcours de carrière viable pour les enseignants les plus performants.

...et peu de dispositifs favorisant la motivation intrinsèque des personnels

Les incitations extrinsèques peuvent néanmoins se traduire par des effets pervers si un lien direct est établi entre l'engagement dans la formation (plutôt que les compétences) des personnels et leur promotion ou rémunération, en emmenant les personnels à chercher tout simplement à remplir les critères formels et à cocher les cases requises pour la promotion (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[8]). Cependant, les incitations qui favorisent la motivation intrinsèque des enseignants à s'engager dans la formation peuvent être très puissantes, surtout quand l'apprentissage professionnel des enseignants se déroule aussi dans des cadres non formels ou de manière informelle.

En France, certains dispositifs émergents entendent mieux valoriser les formations suivies par les enseignants. Par exemple, Pix+ Edu permet aux enseignants de faire le point sur leurs compétences numériques pour s'auto-former, puis valoriser leurs compétences en obtenant la certification Pix+ Edu. Par ailleurs, les visites de l'équipe de projet ont révélé que certaines EAFC comptaient mettre en place des badges pour certifier les compétences acquises par les enseignants dans différents contextes d'apprentissage plus ou moins formels. Ces exemples demeurent néanmoins relativement exceptionnels dans le paysage français. D'autres pays (p. ex. **Espagne** et **États-Unis**) s'appuient sur les nouvelles technologies pour certifier les compétences acquises, en octroyant des micro-certifications ou « open badges » (Minea-Pic, 2020^[19]) permettant aux enseignants de valoriser leurs compétences et aux instances éducatives d'identifier les enseignants prêts à monter en grade.

Le système de formation est complexe et fragmenté, générant des inefficiences et inégalités d'accès à des offres de qualité

Le système de formation continue des personnels s'appuie sur un grand nombre d'acteurs, dont les périmètres d'intervention varient considérablement d'une académie et d'un domaine à l'autre. Au niveau national, si la création conjointe des EAFC a permis d'articuler la vision RH de la DGRH (Direction générale des ressources humaines) et la vision métier de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire), d'autres acteurs sont impliqués dans la formation continue des personnels. Par exemple, le PNF 2023-2024 est un projet partagé par plusieurs directions – DGESCO, DGRH, Direction de l'encadrement (DE), Direction de la jeunesse de l'éducation populaire et de la vie associative, Direction des sports – dont certaines (comme la DE) pilotent les aspects du programme correspondant aux catégories de personnels qu'elles recouvrent.

Les entretiens réalisés par l'équipe de projet ont également révélé que ces acteurs ont souvent des priorités différentes (logique d'autonomisation des parcours de formation et de réponse aux besoins de formation individuels pour la DGRH vs. logique descendante et poursuite des priorités ministérielles concernant les contenus de formation pour la DGESCO). À l'inverse, certaines équipes des EAFC

semblent peu informées des offres de formation proposées par d'autres acteurs, avec lesquels des partenariats pourraient pourtant être envisagés à l'avenir (p. ex. concernant la prise en charge de certains élèves à besoins éducatifs particuliers ou les problématiques de harcèlement). Le large éventail de priorités et de personnels impliqués dans l'offre et la gestion de la formation demande donc des efforts considérables de coordination et d'échanges d'information.

Au niveau des académies, la gouvernance de la formation continue devient encore plus complexe. Si les EAFC ont été créées aussi pour améliorer le pilotage de la formation continue au niveau académique, elles ont encore des difficultés à se positionner dans un système très fragmenté (voir la Section 2.2 sur la gouvernance des EAFC) et ventilé sur plusieurs niveaux (régional, académique, départemental, circonscription, etc.), que même les personnels peinent à naviguer. À ces niveaux se rajoutent les opérateurs qui participent à la formation continue des personnels du MENJ, dont les INSPÉ, le réseau Canopé et l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF).

Ainsi, lors des entretiens, de nombreux acteurs ont exprimé leur surprise que le système parvienne à fonctionner malgré sa lourdeur et sa complexité. Par exemple, différents acteurs ou opérateurs du système de formation continue travaillent sur des sujets similaires, ou sur les mêmes catégories de personnels. Dans le numérique, le réseau Canopé et les antennes de la Direction de Région Académique du Numérique pour l'Éducation (DRANE) ont confié avoir dû définir eux-mêmes leurs périmètres d'intervention au niveau de la formation continue afin d'éviter des chevauchements inefficaces. L'élaboration d'un calendrier national partagé d'activités et d'opportunités de développement professionnel, comme celui en cours d'élaboration au **Pays de Galles (Royaume-Uni)**, mériterait d'être envisagée.

De même, la création des régions académiques semble avoir impulsé un transfert automatique vers le niveau régional de certains sujets ou champs d'intervention, alors que d'autres restent au niveau académique. Certains acteurs – comme la Direction Régionale Académique des Systèmes d'information (DRASI), la DRANE et la Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES) – interviennent ainsi au niveau régional et doivent donc coordonner leurs initiatives de formation avec les académies de la même région, qui elles-mêmes peuvent mener des politiques différentes selon les orientations et priorités de leurs recteurs. Ceci mène à des interrogations sur la pertinence de certains échelons de gouvernance, mais aussi les difficultés de coordination. Il est donc important de créer davantage de clarté et de cohérence, tout en respectant les différences locales et contextuelles.

Enfin, la gouvernance du premier degré est toujours prononcée au niveau départemental, malgré un pilotage académique de plus en plus fort selon les recteurs, si bien que le rôle de l'Inspecteur d'académie-Directeur académique des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN) varie considérablement selon les académies. Les difficultés qui s'ensuivent au niveau de certaines académies, et la résistance des parties prenantes au niveau du département, influent sur la capacité des EAFC à se positionner comme des portes d'entrée uniques pour la formation de tous les personnels (la Section 2.2).

Cette multiplicité d'acteurs se traduit par des inefficiences et une probable duplication des efforts. Ainsi, l'équipe de projet a observé un système qui s'apparente à un « mille-feuille » administratif, où les constructions historiques se superposent sans véritable réflexion sur la pertinence des structures existantes, la délimitation des responsabilités et les coûts engendrés par leur coordination. Alors que les différents acteurs ont montré une véritable volonté de coordination, celle-ci repose le plus souvent sur leurs efforts personnels et leur prend beaucoup de temps, d'où un risque de voir les EAFC perdre en efficacité à chaque changement de personnel. D'autre part, peu de structures aux parties prenantes et structures de la formation continue d'échanger et de mutualiser les ressources. Au niveau national, le Comité de pilotage mis en place dans le cadre de ce projet d'appui technique de l'Union européenne semble être la première instance où l'ensemble des acteurs de la formation continue de l'Éducation nationale se rencontrent autour de la même table. Au niveau interdépartemental, interacadémique ou inter-régions académiques, la coopération au niveau du système de formation continue est également très

limitée, malgré des besoins, actions et stratégies souvent très similaires, suggérant de potentielles duplications d'effort.

Le système actuel comporte des exemples de processus de travail interacadémiques et de régionalisation dans la formation des personnels (p. ex. d'encadrement). C'est le cas de la formation du personnel Jeunesse et Sport au sein du MENJ, qui a rejoint l'Éducation nationale en 2021. La feuille de route de la DE du MENJ et l'IH2EF pour la formation continue du personnel d'encadrement en 2023/24 prévoit également une réflexion sur l'articulation entre le déploiement de la plateforme Mentor, qui mutualise les ressources de la formation au niveau interministériel, et les parcours de formation construits dans les académies pour le personnel d'encadrement. Par ailleurs, la nouvelle version de la plateforme de formation continue M@gistère 2 pour les enseignants et personnels d'établissements (à laquelle les premiers usagers pourront accéder en septembre 2024) pourrait permettre de mutualiser davantage la conception des parcours de formation.

Le cloisonnement de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale se traduit par de fortes variations entre académies, départements et circonscriptions pour ce qui concerne la mise en place de la formation continue. Il en résulte des inégalités d'accès des personnels à une formation de qualité sur l'ensemble du territoire. C'est particulièrement vrai dans le premier degré, où la formation est souvent confinée au niveau du département (voire de la circonscription) et toujours dispensée par les mêmes formateurs, soulevant la question de divergences potentielles dans la qualité des formations proposées – surtout dans les zones faiblement peuplées, dans lesquelles un seul inspecteur doit traiter l'ensemble des sujets de formation sur son territoire et les enseignants n'ont pas accès à d'autres types d'expertise.

Dans le premier degré, la participation à la formation demeure souvent tributaire des politiques et priorités des Directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN). Pour l'heure, il n'est pas possible de mutualiser les moyens de remplacement au niveau de l'académie. Les options de remplacement des enseignants participant à la formation (pour cause de congés, maternité, maladie, etc.) sont gérées au niveau départemental, produisant une inégalité entre territoires (en fonction des budgets des académies et de la jeunesse de leurs enseignants). Pourtant, il est important de garantir l'accès de l'ensemble des personnels à une expertise pertinente dans le cadre de la formation continue, par exemple en permettant à un formateur expert de délivrer des formations au-delà de son territoire d'affectation. Il est également nécessaire de fournir l'ensemble des ressources disponibles (documents d'orientation, ressources pédagogiques, programmes informatiques, etc.) pour partager et actualiser les connaissances et compétences (Sims et al., 2021^[32]).

Au-delà du premier degré, le cloisonnement académique de la formation influe également sur l'accès de certains personnels à la formation continue. Lors des visites de l'OCDE en académie, les personnels habitant en zone transfrontalière ou dans des territoires éloignés de leur académie ont souvent noté que la possibilité d'accéder à une formation dans une académie voisine les inciterait à participer aux formations et réduirait les coûts de déplacement. Pour l'heure, cependant, les personnels d'une académie ne peuvent participer aux formations d'autres académies. Le cloisonnement académique est également problématique pour les personnels très spécialisés (par ex. enseignants de musique ou langues peu courantes, enseignement professionnel) en raison de la difficulté à atteindre une masse critique justifiant l'organisation d'une formation ciblée.

2.1.2. Les outils informatiques sont inadaptés à l'ambition des EAFC et des réformes en cours

Les outils informatiques utilisés pour les formations – que ce soit au niveau de la présentation de l'offre, de l'inscription ou de leur gestion – sont apparus comme une des principales difficultés du système de formation continue et des EAFC. Tous les acteurs rencontrés par l'équipe de projet ont souligné qu'ils étaient difficiles à utiliser et obsolètes. L'application GAIA, développée il y a déjà plusieurs décennies, est vieillissante et inadaptée au changement de paradigme impulsé par les EAFC. L'académie de Bordeaux

a développé l'application SOFIA FMO, qui permet de rendre le système GAIA plus lisible pour les utilisateurs. C'est cependant une solution imparfaite, les personnels et parties prenantes ayant unanimement déploré la difficulté d'accéder à ses contenus, si bien que l'outil lui-même est apparu comme un obstacle. Par ailleurs, les nombreuses académies ayant intégré SOFIA FMO ont dû l'adapter à leurs propres offres de formations en bricolant des solutions de manière isolée. Enfin, ni GAIA ni SOFIA FMO ne proposent un suivi des formations effectuées par les enseignants ou un aperçu de leurs besoins.

Un nouvel outil de gestion, VIRTUO, actuellement piloté dans deux académies, devrait être porté au niveau national d'ici à 2025¹. VIRTUO a pour objectif de fournir une cartographie détaillée aussi bien des formations que des besoins en formation. Cependant, certains acteurs doutent déjà de sa capacité à s'adapter aux besoins locaux (pour recenser les participations passées aux formations, rendre les données accessibles aux corps d'inspection ou supérieurs hiérarchiques, rechercher des formations dans le catalogue des EAFC et autres opérateurs de formation, etc.).

L'équipe de projet a également noté que de nombreuses plateformes fournissent aux personnels un accès à une formation à distance (p. ex. M@gistère) ainsi que des outils censés faciliter l'exercice de leur métier (p. ex. I-Prof). Néanmoins, en l'absence d'un système intégré, il leur est encore difficile d'appréhender l'ensemble des ressources de formation, qui ne sont par ailleurs pas toujours disponibles sur la durée (p. ex. sur M@gistère). Qui plus est, les ressources de formations académiques mises en ligne ne sont accessibles qu'aux personnels inscrits aux formations associées, alors qu'elles seraient très utiles à l'ensemble des personnels sur le territoire si elles étaient en consultation libre (ce point a notamment été souligné pour ce qui concerne la formation à la lutte contre le harcèlement et les maltraitances).

2.1.3. Renforcer l'identification des besoins de formation ainsi que les opportunités d'apprentissage différenciées

L'évaluation des besoins en formation continue vise principalement à déterminer l'écart entre les compétences actuelles et les compétences requises, et tient compte également des projections en matière de RH. Elle repose sur les évaluations de performances (rendez-vous de carrière, entretiens professionnels), la satisfaction au travail, les relations au sein de la communauté scolaire, le retour d'information des personnels et les initiatives ou réformes projetées (Omar, 2014_[25]). Elle peut être menée individuellement, entre pairs ou par un tiers (membre du corps d'inspection, directeur d'école/chef d'établissement, EAFC, autre prestataire de formation).

Les résultats des évaluations d'écoles et établissements pourraient être mieux exploités

La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a établi le Conseil d'Évaluation de l'École (CEE). Le CEE est chargé de définir le cadre méthodologique et les outils d'évaluation des écoles et établissements scolaires afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, ainsi que l'apprentissage, le suivi et la réussite scolaire des élèves. Dans ce cadre, les écoles et établissements sont évalués individuellement ou en groupe tous les cinq ans. L'évaluation est conçue comme « l'affaire de l'école elle-même », mobilisant l'ensemble des parties prenantes dans un processus d'auto-évaluation qui identifie les axes de développement et besoins de formation afin d'établir un plan d'action (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023_[22]). Ce processus d'auto-évaluation est suivi par une évaluation externe et débouche sur un nouveau projet d'école ou d'établissement à moyen terme. Le projet élaboré peut inclure des projets de développement professionnel. Ensuite, les écoles ou les établissements peuvent demander des fonds d'innovation pour financer certaines des actions définies dans le projet de l'école/établissement.

Bien que les différentes parties prenantes apprécient généralement la mission de l'évaluation, qui consiste à identifier les possibilités d'amélioration des établissements d'enseignement, elles s'interrogent sur sa capacité à orienter l'apprentissage et le développement professionnels continus (voir sous-section « Intégrer l'apprentissage et le développement professionnels continus dans les écoles et établissements

scolaires »). De plus, selon diverses parties prenantes, les demandes de financement portent rarement sur la formation, mais plutôt sur d'autres améliorations. Par ailleurs, certains enseignants ont indiqué qu'ils ne faisaient que répondre positivement ou négativement à des besoins déjà identifiés dans les questionnaires, et que certains besoins pouvaient donc passer inaperçus. En outre, certaines EAFC ont suggéré d'utiliser les informations générées par l'évaluation pour identifier les besoins de formation liés à des thèmes transversaux, mais cet outil n'est pas suffisamment exploité à cette fin.

L'identification des besoins de formation devrait être une priorité dans les évaluations de performance

Les rendez-vous de carrière sont les principaux moyens d'évaluer les enseignants, mais ils sont trop clairsemés

Les rendez-vous de carrière sont les principales instances permettant d'évaluer les performances des enseignants et d'identifier les besoins de formation, notamment dans les disciplines enseignées. L'Encadré 2.3 comporte une description des rendez-vous de carrière et entretiens annuels. Trois aspects principaux sont analysés lors de ces rendez-vous : le parcours professionnel, les compétences développées dans le cadre du parcours professionnel et le désir de développement professionnel.

Encadré 2.3. Aspects examinés lors d'un rendez-vous de carrière

Au cours de ces rencontres, trois aspects principaux sont analysés : le parcours professionnel, les compétences développées dans le cadre du parcours professionnel et le désir de développement professionnel.

Dans le cadre de l'analyse du parcours professionnel, les postes occupés avant et après l'entrée dans la profession sont analysés, ainsi que les fonctions et missions spécifiques exercées.

En ce qui concerne l'analyse des compétences développées dans le cadre du parcours professionnel, le membre du personnel est observé dans son propre environnement professionnel pour évaluer sa maîtrise de l'enseignement et des compétences, dans une dimension collective (suivi des élèves et participation à la vie de l'établissement) et dans son engagement en faveur du développement professionnel (modalités d'acquisition des compétences et de formation, besoins futurs d'accompagnement). C'est précisément à ce stade que les besoins individuels de formation sont abordés.

Enfin, lorsque les désirs de développement professionnel sont abordés, la diversification possible des rôles (tuteur, coordinateur, formateur, formateur académique, etc.) est analysée. À ce stade, certains besoins de formation concrets sont également soulevés afin de pouvoir assumer de nouveaux rôles.

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, (2022^[33]), Rendez-vous de carrière : mode d'emploi. www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627.

Les rendez-vous de carrière restent trop clairsemés (tous les 7 ans en moyenne, soit 3 rendez-vous au total pendant une carrière), si bien que de nombreux enseignants n'échangent plus avec les inspecteurs au-delà de 20 années d'enseignement. L'équipe de projet a également trouvé que certains enseignants n'ont jamais bénéficié de rendez-vous (tout en ayant eu des inspections en classe), car la mesure a été introduite trop tardivement par rapport à leur carrière.

Que ce soit pour le premier ou le second degré, les rendez-vous de carrière pourraient inciter davantage les enseignants à s'engager dans des formations utiles à leur développement professionnel pour faire suite aux retours des inspecteurs. Cependant, ni les directeurs d'écoles/chefs d'établissements ni les

inspecteurs n'ont accès aux données de participation à la formation, alors qu'elles leur permettraient d'aider les enseignants à réaliser leurs objectifs de formation. De plus, les informations recueillies ne font pas l'objet d'une analyse agrégée au niveau de la circonscription, du département ou de l'académie. En l'absence d'une analyse globale, certains thèmes susceptibles d'être abordés dans le cadre de la formation continue pourraient être négligés.

L'évaluation formelle des enseignants pourrait offrir un cadre plus structuré pour identifier les besoins et opportunités de développement professionnel pour les enseignants. En **Ontario (Canada)**, tous les enseignants (et directeurs d'école) doivent élaborer un plan d'apprentissage annuel identifiant leurs besoins, objectifs et actions en matière d'apprentissage professionnel. En **Écosse (Royaume-Uni)**, la planification de l'apprentissage professionnel comprend cinq étapes clés: la planification de l'apprentissage professionnel, l'engagement dans l'apprentissage professionnel, l'évidence de l'impact de l'apprentissage professionnel, et le dialogue professionnel. Chaque étape comprend des questions pour guider la réflexion et l'évaluation, en se concentrant sur l'amélioration de la pratique professionnelle et l'impact sur les collègues et les apprenants. En France, cependant (comme dans de nombreux autres pays de l'OCDE), la fonction formative de l'évaluation demeure sous-développée.

Les personnels non enseignants ne sont pas toujours évalués régulièrement, et certains ne le sont pas du tout

Selon la loi Rilhac du 21 décembre 2021 et le décret du 14 août 2023, les directeurs d'écoles subissent une évaluation tous les trois ans suite à leur nomination, puis au moins tous les cinq ans. L'évaluation consiste en un entretien professionnel. L'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) rédige un compte-rendu de l'entretien, transmis au directeur évalué, qui dispose de 30 jours pour formuler des observations écrites en réponse. Le compte-rendu n'inclut pas d'appréciation, comme les rendez-vous de carrière ; chaque année de service continu en tant que directeur d'école donne lieu à une bonification d'ancienneté de trois mois à partir du 1 septembre 2023. Les chefs d'établissements, quant à eux, devaient passer un entretien professionnel tous les trois ans jusqu'en 2021. Cette pratique est maintenant annualisée. L'évaluation combine une description de poste pour chaque fonction, la fixation d'objectifs annuels et une évaluation des performances reposant sur une auto-évaluation par le chef d'établissement. L'Encadré 2.4 comporte une description des entretiens annuels. Étant donné que ces évaluations s'appuient sur une auto-évaluation et sont associées à une prime, certains chefs d'établissements estiment que reconnaître leurs besoins en compétences pourrait être perçu comme un manquement. Par ailleurs, le manque de temps des directeurs d'école et de chefs d'établissements, et le nombre important d'évaluations à effectuer par les DASEN et Directeurs académiques adjoints de l'Éducation nationale (DAASEN) ou IA-DASEN, limitent leur capacité à identifier pleinement les besoins de formation.

Pour les autres personnels non enseignants, l'entretien annuel professionnel permet d'établir ou de renforcer un dialogue constructif entre le responsable hiérarchique (généralement le chef d'établissement) et le collaborateur afin de favoriser la progression des agents et contribuer à la réalisation des objectifs de l'équipe. Bien qu'en règle générale, les personnels administratifs interrogés dans le cadre des visites dans les académies ont déclaré avoir participé à des évaluations professionnelles, certains ont indiqué ne pas avoir été évalués régulièrement ou même n'avoir jamais été évalués. Cette absence d'évaluation peut s'expliquer par un manque de temps de la part du directeur d'école/chef d'établissement, ou parce que les personnels en question sont des agents contractuels. Dans ce dernier cas, certains agents ont vu leur contrat se terminer avant la fin de l'année et ne travaillaient donc pas dans l'école/établissement pendant la période d'évaluation. En règle générale, les membres du personnel ayant participé à ces évaluations annuelles indiquent avoir consacré du temps à l'identification de leurs besoins de formation. Toutefois, ces besoins restent souvent sur le papier, soit parce qu'ils manquent de temps pour suivre la formation, soit parce que la formation est proposée à une période chargée de l'année, soit parce que leur demande de formation n'a pas été acceptée.

Encadré 2.4. Entretien professionnel pour les chefs d'établissement et les personnels non enseignants

Évolutions de l'entretien professionnel pour les chefs d'établissement

Tout d'abord, il s'agit d'instaurer un dialogue régulier entre les supérieurs hiérarchiques et le personnel de direction, permettant d'échanger sur les réalisations de l'année écoulée, les perspectives d'évolution professionnelle et les besoins en formation. Ensuite, cette évolution vise à intégrer l'évaluation des personnels de direction dans le cadre général de l'évaluation des agents de la fonction publique. Enfin, elle vise à harmoniser l'évaluation des personnels de direction avec la revalorisation et l'annualisation du versement de la part "résultats" de leur régime indemnitaire.

Cette évaluation annuelle est réalisée par le directeur académique ou le directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale (DASEN/DAASEN), placés sous la responsabilité du recteur. L'évaluation est un processus qui combine une description de poste pour chaque fonction (qui tient compte du contexte et des spécificités de l'établissement et du poste), la fixation d'objectifs annuels (et des indicateurs permettant de suivre la réalisation des objectifs) et une évaluation annuelle des performances (qui repose sur une auto-évaluation réalisée par le chef d'établissement).

Entretien professionnel pour les personnels non enseignants (hors le personnel de direction)

Les modalités de l'entretien sont individuelles et visent à dialoguer sur l'année écoulée, à mettre en place des actions pour atteindre les objectifs, à exprimer des souhaits d'évolution et de formation, et à fixer des objectifs pour l'année à venir.

L'entretien cherche à mettre en évidence le potentiel professionnel de l'agent, les connaissances et compétences mobilisées, ainsi que les points forts et les axes d'amélioration. Il donne lieu à un compte rendu couvrant la description du poste occupé, l'évaluation de l'année écoulée, la valeur professionnelle de l'agent, les acquis de l'expérience professionnelle, et les perspectives d'évolution professionnelle et les aspirations de l'agent. En complément, un entretien de formation permet d'établir un bilan des formations suivies et des besoins de formation, en lien avec les objectifs de service, l'évolution du poste et la carrière professionnelle de l'agent.

Source : Légifrance. (2021^[34]). Arrêté du 29 juin 2021 relatif à l'entretien professionnel annuel des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043871842 ; Académie de Strasbourg (2022^[35]). Entretien professionnel. <https://pro.ac-strasbourg.fr/evolution-carriere-mobilite/entretien-professionnel/>.

Les besoins de formation exprimés par les enseignants devraient être mieux pris en compte

Les enquêtes internationales sont l'un des outils utilisés en France pour identifier les besoins en matière de formation. L'enquête TALIS fournit des informations précieuses sur la participation et les défis de la formation continue des enseignants et chefs d'établissements (voir le détail de l'enquête dans Encadré 2.5). Ses résultats permettent d'identifier les écarts entre pays et les besoins potentiels de formation. Par exemple, les résultats de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[6]) montrent que les enseignants français de collège et du primaire expriment des besoins de formation supérieurs à ceux de leurs homologues européens², notamment en ce qui concerne l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers, la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées et l'utilisation des technologies de l'information (Mons, Chesne et Piedfer-Queney, 2021^[36]). En France, les résultats des éditions 2013 et 2018 de TALIS ont généré de nombreuses publications, dont *L'état de l'École* et les *Notes d'information* de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), des dossiers

de synthèse et des articles publiés dans la revue scientifique *Éducation & Formations* (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[37]).

Encadré 2.5. Enquête TALIS

Cette enquête, conçue comme une enquête autodéclarée, a été appliquée à 48 pays et territoires en 2018, et plus de 260 000 enseignants et 15 000 directeurs d'école/chefs d'établissement y ont répondu. La population cible de cette enquête est constituée des enseignants et des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire inférieur. Les pays et territoires peuvent également choisir d'appliquer l'enquête aux enseignants et directeurs d'école du premier degré et du secondaire supérieur. La France a participé au niveau primaire en 2018. Les questions abordées dans cette enquête sont celles identifiées comme prioritaires par les pays et territoires participants à travers un exercice de scoring. En plus de ces priorités communes, les participants ont la possibilité d'ajouter leurs propres questions à l'enquête à la fin du questionnaire. Afin de garantir la comparabilité internationale des résultats, ces ajouts sont limités à 5 minutes.

Parmi les thèmes abordés dans la dernière enquête (2018), il est possible de trouver des questions relatives aux pratiques pédagogiques des enseignants, à la direction des établissements scolaires, aux pratiques professionnelles des enseignants, à la formation initiale et continue des enseignants, aux commentaires des enseignants et leur formation, au climat scolaire, à la satisfaction professionnelle, aux problèmes de ressources humaines et les relations entre les parties prenantes, à l'efficacité personnelle des enseignants, à l'innovation, et à l'équité et la diversité.

Source : OCDE (2020^[38]), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, <https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr>.

L'un des principaux défis identifiés lors du travail de terrain réside dans l'inadéquation entre l'offre de formation et les besoins exprimés par les enseignants. Ce problème se manifeste par des tensions complexes entre besoins individuels et besoins collectifs : par exemple, l'offre de formation tend à cibler l'amélioration des performances des élèves en renforçant les compétences des enseignants, mais néglige ses effets sur la satisfaction au travail ou la mobilité de ces derniers. Cette situation peut conduire à un manque d'engagement des enseignants dans le processus de formation continue.

Ensuite, les écoles et établissements scolaires ont des besoins particuliers liés à leur contexte, qui ne sont pas nécessairement priorités au niveau départemental, académique ou régional. Certains enseignants du second degré, par exemple, souhaiteraient bénéficier davantage de formations disciplinaires ou axées sur le travail avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme l'autisme, les difficultés d'apprentissage ou les problèmes de comportement. De même, une analyse menée en 2018 par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) révèle de fortes disparités territoriales dans l'offre de formation, le temps de transport, la répartition des enseignants, la taille des classes et l'accessibilité des ressources scolaires. Les territoires défavorisés concentrent souvent des enseignants plus jeunes et non-titulaires ; par ailleurs, les régions rurales, urbaines défavorisées et les outre-mer affichent des taux de réussite plus faibles, tant au diplôme national du brevet qu'au baccalauréat (Blanchard-Schneider et al., 2018^[39]).

Enfin, les enseignants déclarent être conscients de leurs besoins en formation (notamment pour ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication, les approches pédagogiques individualisées, les environnements multiculturels ou multilingues, ou l'enseignement aux élèves à besoins particuliers) et devraient avoir leur mot à dire dans le choix de la formation. Certains inspecteurs, cependant, estiment que les enseignants ne sont pas nécessairement conscients de leurs besoins, ou s'intéressent à des formations qui ont peu d'impact sur leur travail. Quant aux directeurs d'écoles ou chefs

d'établissements, ils n'ont aucun pouvoir décisionnel sur le développement professionnel des enseignants, alors qu'ils soulignent le manque d'enseignants spécialisés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ces tensions reflètent une tension plus générale dans le système de formation continue en France entre une logique RH de proximité, dans laquelle le MENJ s'attache à développer ses personnels en personnalisant la formation de chacun, et une logique descendante de formation, qui entend principalement améliorer les performances scolaires des élèves par l'intermédiaire des enseignants. La première demande des ressources importantes, alors que la deuxième vise à atteindre le plus grand volume possible de personnel formé, et le coût associé à chaque individu doit donc être minimisé. Comme il a été constaté sur le terrain et malgré les efforts réalisés ces dernières années, la balance continue à pencher du côté d'une formation collective plutôt qu'individualisée. Ce déséquilibre pourrait dans une certaine mesure être justifié par la nécessité d'améliorer les performances des élèves. Cependant, il n'est pas certain que la stratégie utilisée soit efficace à cette fin, comme le montrent les résultats de l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves).

L'analyse des statistiques nationales sur les acquis de l'apprentissage des élèves devrait sous-tendre les stratégies de formation au niveau local

Le MENJ met en place des évaluations standardisées pour tous les élèves à différents niveaux de leur parcours scolaire, qui sont complétées par les résultats de la participation aux enquêtes internationales (voir Encadré 2.6). Ces évaluations offrent aux enseignants des repères sur les compétences acquises par leurs élèves (p. ex. en français et mathématiques) afin d'améliorer leurs méthodes pédagogiques. Elles fournissent aux responsables éducatifs de proximité (recteurs, DASEN, IA-IPR, IEN et chefs d'établissements) des indicateurs (résultats agrégés) leur permettant de mieux comprendre les résultats et d'ajuster leur action éducative. Et elles permettent au système éducatif de mesurer les performances au niveau national, tant sur le long terme que dans les comparaisons internationales.

Au niveau national, les résultats des évaluations nationales et internationales des acquis des élèves servent à définir les objectifs et contenus des formations qui feront partie du Schéma directeur et des PNF. Les résultats individuels des élèves sont mis à la disposition des équipes pédagogiques régionales, qui peuvent ainsi situer les besoins par rapport à la réalité nationale (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[4]) ; ils sont accessibles uniquement au niveau de l'école/établissement scolaire. À l'inverse, les résultats par école/établissement sont mis à la disposition de l'inspecteur de la circonscription, afin de lui permettre d'orienter les actions pédagogiques, la formation et l'accompagnement des enseignants dans sa circonscription (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, s.d.^[40]).

Au niveau local, les inspecteurs se fondent souvent sur les résultats des évaluations des acquis pour décider des priorités de formation au niveau du département et de la circonscription, contribuant ainsi à définir les plans de formation départementaux. Cependant, certaines DASEN ont exprimé le besoin de former d'avantage les inspecteurs à l'analyse et l'utilisation des statistiques nationales pour leur permettre de définir les stratégies de formation au niveau local, car tous ne le font pas. À cet égard, il est important de mentionner que si les statistiques nationales fournissent une vision plus générale et agrégée des besoins de formation, le principal outil utilisé par les inspecteurs à cette fin reste les visites sur le terrain dans le cadre des évaluations d'écoles/établissements et de classes lors des rendez-vous de carrière.

Dans le même ordre d'idées, les chefs d'établissements et directeurs d'écoles devraient également être formés à l'analyse des statistiques nationales. Contrairement aux inspecteurs, ils ne se rendent habituellement pas dans les salles de classe (soit par manque de temps, soit parce que cela pourrait être mal perçu par les enseignants). Tant que cette culture de la porte fermée prévaudra, l'analyse des résultats de l'évaluation de l'apprentissage et des statistiques nationales continuera de constituer un outil essentiel pour identifier des besoins de formation.

Quant aux enseignants, ils ont parfois des difficultés à interpréter les données des évaluations des acquis de leurs élèves et les lacunes détectées pour identifier d'éventuels besoins de formation ou orienter des actions concrètes capables d'influer sur l'apprentissage en classe.

Encadré 2.6. Enquêtes internationales pour l'évaluation de l'apprentissage

Concernant les évaluations internationales, l'étude internationale PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) évalue les compétences en compréhension de l'écrit des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire, équivalent de CM1 en France. L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), une association internationale indépendante spécialisée dans l'évaluation scolaire, mène cette enquête tous les cinq ans depuis 2001.

TIMSS est une autre étude comparative de l'IEA visant à évaluer le niveau des connaissances en mathématiques et en sciences des élèves de CM1 et de 4^e. Son principal objectif est de comprendre les disparités entre les systèmes éducatifs afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Ces initiatives sont pilotées en France par la DEPP, la direction statistique du MENJ.

L'ICILS (International Computer and Information Literacy Study), quant à elle, est une étude comparative visant à évaluer le niveau des connaissances en littératie numérique et en pensée informatique des élèves de 4^e. Cette enquête interroge également les enseignants sur leur utilisation pédagogique du numérique.

Enfin, PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) est un dispositif d'évaluation mis en place par l'OCDE dans le but de mesurer les compétences des élèves âgés de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette enquête est normalement réalisée tous les trois ans.

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023^[41]). Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse. www.education.gouv.fr/pirls-2021-la-france-stabilise-ses-resultats-contre-autres-pays-europeens-majoritairement-378107 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023^[42]). TIMSS : évaluer les compétences des élèves de CM1 et de 4^e en mathématiques et en sciences. www.education.gouv.fr/timss-evaluer-les-competes-des-eleves-de-cm1-et-de-4e-en-mathematiques-et-en-sciences-308600 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023^[43]). ICILS 2023 : enquête internationale des élèves de quatrième en littératie numérique et pensée informatique. www.education.gouv.fr/icils-2023-enquete-internationale-des-eleves-de-quatrieme-en-litteratie-numerique-et-pensee-357584 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023^[44]). PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves). www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558.

L'outil d'identification des besoins de formation au niveau de l'académie pourrait être institutionnalisé et professionnalisé

Un questionnaire en ligne élaboré par les EAFC vise à identifier les besoins en formation au niveau académique, parfois en fonction des catégories de personnels. Dans certaines EAFC, le questionnaire est basé sur les axes du Schéma directeur de la formation continue. Si ces initiatives vont dans le bon sens, les réactions des différentes parties prenantes lors des visites dans des académies soulignent qu'elles sont à un stade de développement peu avancé. Si le PNF 2022-2023 stipulait une formation en la matière, les personnels des EAFC déclarent ne pas forcément disposer des compétences nécessaires pour élaborer et analyser les données d'un tel questionnaire. Les services de la DEPP, qui possèdent cette expertise, ne semblent pas impliqués dans le processus de formation des personnels des EAFC. De même, les questions ou réponses proposées (qui sont fondées dans certaines académies sur les objectifs du Schéma directeur) ne correspondent pas nécessairement aux besoins considérés comme prioritaires par les personnels ou acteurs locaux. En outre, les enquêtes tendent à se concentrer sur les besoins de formation plutôt que les compétences. À cet égard, les personnels des EAFC soulignent que le passage

d'une enquête fondée sur les besoins de formation à une enquête fondée sur les compétences pourrait être perçue comme une évaluation, et par conséquent mal accueillie par les répondants.

Enfin, certains personnels dans les académies ont indiqué qu'ils n'avaient pas eu connaissance de l'enquête ou n'avaient pas eu le temps d'y répondre. Ce faible taux de réponse réduit la capacité de l'instrument à détecter l'intégralité des besoins de formation du personnel. Certaines personnes consultées ont indiqué que l'enquête sur les besoins pourrait être complétée par des entretiens sur les compétences à renforcer pour chaque catégorie de personnel.

Les outils d'auto-identification des besoins de formation pourraient être améliorés

Selon une enquête menée par l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2017^[45]), les personnels identifient pour la plupart leurs propres besoins de formation sur la base d'une réflexion personnelle ou d'un échange informel avec des collègues. L'arrêté du 1 août 2023 relatif à la formation et l'accompagnement personnalisé des agents publics précise les modalités des bilans de parcours professionnels et plans individuels de développement des compétences. Les actions de formation doivent comporter des évaluations préalables, des apports théoriques et pratiques, des mises en activité et des évaluations des acquis. L'application de ces mesures se fera dans le cadre du Schéma Directeur de la formation professionnelle couvrant la période 2024-26.

L'existence d'outils permettant de mieux guider cette auto-détection serait souhaitable. Pour l'heure, cependant, les outils de détection doivent souvent être opérés par des tiers. Aux outils précédemment cités (rendez-vous de carrière, entretiens professionnels) qui permettent d'identifier les besoins en formation des personnels de l'Éducation nationale s'ajoute le bilan de compétences dans la fonction publique de l'État (FPE), qui permet aux fonctionnaires et agents contractuels de faire le point sur leur carrière et d'élaborer un projet d'évolution et de formation en conséquence; le bilan de parcours professionnel, accessible à tous les agents, effectué par des professionnels qualifiés et structuré en plusieurs phases ; et le plan individuel de développement des compétences, élaboré conjointement entre l'agent, son responsable hiérarchique et le service RH chargé de sa gestion, et formalisé par une convention axée sur l'acquisition de compétences spécifiques. Le CPF peut être utilisé pour compléter le processus au moyen de formations (Service-public.fr, 2022^[46]).

Si l'auto-évaluation figure dans plusieurs de ces outils, seuls Pix + Édu et le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation fournissent un cadre concret permettant aux personnels d'identifier leurs besoins en formation. Pix + Édu est une plateforme d'évaluation et de certification des compétences numériques pour les enseignants et personnels d'éducation. Elle offre un parcours d'auto-positionnement des compétences numériques pour l'éducation, des entraînements en ligne pour accompagner la montée en compétence et une évaluation finale. D'après plusieurs des acteurs interrogés, les compétences acquises dans le cadre de Pix + Édu peuvent également être utiles en cas de réorientation professionnelle. Toutes ces caractéristiques font que l'outil est bien perçu par le personnel.

Le Référentiel de compétences, publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013, établit les compétences communes et spécifiques que les enseignants, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour exercer leur métier (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013^[47]). Cependant, ce cadre de compétences ne semble pas être utilisé activement sur le terrain pour guider la formation continue. L'arrêté du 1 août 2023 relatif à la formation et à l'accompagnement personnalisés des agents publics pourrait donner plus d'importance à ce référentiel.

2.1.4. Intégrer l'apprentissage et le développement professionnels continus dans les écoles et établissements scolaires

La capacité d'élaboration de stratégies liées à l'apprentissage et le développement professionnels continus au sein des écoles et établissements reste à construire

L'accès et la participation à un apprentissage et à un développement professionnel de haute qualité sont des caractéristiques essentielles des systèmes éducatifs très performants (Darling-Hammond, Hylér et Gardner, 2017^[12] ; OCDE, 2019^[31] ; OCDE, 2021^[27]).

Dans un contexte où les performances scolaires des élèves en France stagnent et sont associées à de fortes inégalités (OCDE, 2019^[48] ; OCDE, 2019^[49]), le rôle des écoles et établissements comme échelons essentiels d'intervention pour améliorer les résultats et réduire les inégalités entre élèves est de plus en plus reconnu. Dans le même sens, les visites et entretiens effectués par l'équipe de projet ont révélé des efforts croissants pour relier la formation continue des personnels dans les écoles et établissements aux efforts d'amélioration des résultats des élèves. L'introduction de l'évaluation des écoles et établissements devrait permettre de mieux intégrer la formation continue dans ces processus (voir la sous-section plus haut intitulée « Les résultats des évaluations d'écoles et établissements pourraient être mieux exploités »).

De nouvelles initiatives cherchent à affirmer le rôle des écoles et établissements dans la formation continue, même si de manière générale, la formation continue n'est pas vraiment perçue comme une activité intégrée et connectée aux processus scolaires courants dans les écoles et établissements. Les FIL permettent de développer des formations ancrées dans le travail et les besoins de la communauté éducative. Elles demandent un investissement plus fort de la part du chef d'établissement dans la mise en place et l'accompagnement de son équipe lors des formations. Les FIL sont normalement élaborées suite à une concertation de l'équipe éducative de l'établissement, qui identifie des besoins et fait émerger des objectifs (même si la concertation n'est pas toujours systématique). Le chef d'établissement ou un membre du collectif demande ensuite à l'E AFC d'organiser une FIL. Les visites et entretiens effectués par l'équipe de projet ont montré que les FIL permettent aussi d'impulser la formation au sein de l'établissement et d'encourager la participation d'enseignants qui seraient peut-être moins enclins à se former par ailleurs. Néanmoins, les acteurs du système éducatif rencontrés par l'équipe de projet ont mentionné que les absences de classe des enseignants participants, lorsque les FIL sont organisées sur le temps scolaire, occasionnent des tensions de remplacement, alors même que l'objectif politique est d'assurer la présence des enseignants en classe. Ces difficultés de remplacement pourraient décourager la tenue de FIL, sauf à repenser l'organisation du temps scolaire.

En dehors des FIL, peu de leviers permettent aux écoles et établissements d'être plus autonomes dans la formation, même si les projets associés au Conseil National de la Refondation (p. ex. « Notre école, faisons-la ensemble ») peuvent offrir des opportunités. En effet, les écoles et établissements scolaires ne semblent pas enclins à élaborer ou appliquer une politique de professionnalisation : selon les données de l'enquête TALIS 2018, seuls 20 % des chefs d'établissements (par rapport à une moyenne OCDE de 55 %) et 8 % des directeurs d'écoles indiquaient travailler sur un plan de développement professionnel pour leur établissement. Pour l'heure, les visites de l'équipe de projet ont également révélé que les directeurs d'écoles et chefs d'établissements n'étaient pas informés des formations suivies par les personnels, compliquant l'identification des besoins de formation au sein de leur institution. Plus généralement, si les écoles et établissements sont tenus de préparer un projet définissant leur choix pédagogique et leur politique éducative à moyen terme, ces projets ne sont pas toujours mis en pratique. Selon un rapport de la Cour de Comptes (2023^[50]), seule la moitié des établissements avait élaboré un projet. Ceci est une préoccupation majeure, dans la mesure où les recherches indiquent que l'engagement des chefs d'établissement dans leur propre apprentissage professionnel et le développement professionnel de leur personnel peuvent influencer sur l'amélioration des résultats des élèves (Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009^[51]). Le modèle de gestion des écoles et établissements relève encore d'une culture

généralement « descendante » (Cour des Comptes, 2023^[50]), puisqu'ils ne disposent pas d'un budget leur permettant d'allouer des ressources à la formation de leurs personnels. Une plus grande autonomisation en matière de gestion de la formation, en acheminant des fonds directement aux écoles et établissements, devrait s'accompagner d'un renforcement des capacités de gestion de leurs dirigeants (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[8]).

De même, si les FIL et évaluations offrent des opportunités d'intégrer la formation continue dans les écoles et établissements scolaires, la recherche atteste de l'importance d'une responsabilité partagée entre les directeurs d'écoles/chefs d'établissements et les enseignants en matière de réussite scolaire (Cordingley et al., 2020^[52]). À cet égard, des pratiques décisionnelles démocratiques pourraient permettre de mobiliser l'ensemble des personnels et d'aligner les plans de formation continue des écoles et établissements avec les besoins individuels (OCDE, 2021^[27]).

Cependant, les visites effectuées par l'OCDE dans les écoles et établissements scolaires en France n'ont pas démontré une grande implication des personnels dans les efforts de formation (en dehors des FIL) ou d'élaboration de plans de formation (très probablement aussi en raison de leur rareté). Par ailleurs, alors que les premières dispositions du Pacte enseignant introduit par le gouvernement au printemps 2023 prévoyaient d'attribuer certaines missions aux enseignants relatives à la formation continue dans les écoles, ce dispositif a finalement été centré sur d'autres missions (remplacements de courte durée, remédiation pédagogique, etc.). Ainsi, il n'existe pas à ce jour en France de poste de référent détenant des responsabilités pour la formation continue au sein des écoles ou établissements, comme c'est le cas en **Colombie britannique (Canada)**, en **Estonie** ou à **Singapour** (OCDE, 2021^[27]).

Les directeurs d'écoles et chefs d'établissements devraient être reconnus comme des moteurs de l'apprentissage professionnel

Les directeurs d'écoles et chefs d'établissements représentent des interfaces essentielles entre les priorités et politiques menées au niveau national ou académique et la manière dont elles sont reflétées dans les salles de classes par les enseignants (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[8]). Une étude pour le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande sur le leadership scolaire et les résultats des élèves a identifié un ensemble de pratiques de leadership importantes (Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009^[53]). Parmi celles-ci, la promotion et la participation à l'apprentissage et au développement des enseignants avaient le plus grand impact positif sur les résultats des élèves. Dans la mesure où, en France, les écoles et établissements scolaires sont censés développer des projets d'établissement axés sur leurs choix éducatifs, leurs responsables pourraient être amenés à identifier les besoins de formation et réfléchir au développement professionnel pour leurs personnels. Ils jouent également un rôle essentiel dans la création des conditions propices à un apprentissage professionnel collaboratif au sein et entre les écoles, dans le but d'améliorer les pratiques des enseignants et l'apprentissage des élèves (Stoll et al., 2006^[10] ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017^[12] ; Cordingley et al., 2020^[52]).

Les directeurs d'écoles et chefs d'établissements devraient également sensibiliser les personnels et enseignants à l'importance de participer à la formation continue dans le cadre de leur développement professionnel (Omar, 2014^[25]). Dans les faits, cependant, l'équipe de projet a pu constater une réticence persistante par rapport à une potentielle prise de rôle du directeur d'école ou chef d'établissement sur les questions de pédagogie et de formation. Dans le premier degré, les enseignants considèrent encore le directeur d'école comme un pair, qui n'assiste d'ailleurs pas à leurs rendez-vous de carrière. L'équipe de projet a également noté une certaine inquiétude de la part des inspecteurs quant à la volonté et la capacité des directeurs d'écoles à piloter la formation continue. Des réformes récentes et en cours agissent pour renforcer le rôle de pilotage des directeurs d'écoles et chefs d'établissements. Dans le premier degré, la loi Rilhac (2021) fait évoluer la fonction des directeurs d'écoles et leur reconnaît un rôle dans la formation. Dans le second degré, un plan d'accompagnement managérial en cours de développement par la DE du

MENJ et l'IH2EF vise à renforcer le rôle des chefs d'établissements dans la gestion des RH, potentiellement associé à un volet de formation des enseignants et autres catégories de personnel.

Les directeurs d'écoles et chefs d'établissements expriment d'ailleurs régulièrement leur propre désir de formation, à la fois pour pouvoir porter des projets de formation et jouer un rôle plus important dans la gestion des RH (OCDE, 2019^[6]). Il est donc important d'envisager des approches de développement professionnel qui répondraient aux besoins identifiés par les personnels encadrants du système, des écoles et des établissements. Au **Royaume-Uni**, les ressources visant à développer le leadership du développement professionnel au **Pays de Galles** et les programmes de développement du leadership scolaire en **Écosse** sont des exemples en la matière (voir Annexe 2.A). Le leadership en matière de formation professionnelle continue est également important pour les enseignants. En **Angleterre (Royaume-Uni)**, la *National Professional Qualification for Leading Teacher Development* s'adresse aux enseignants qui dirigent (ont aspiré à diriger) le développement d'autres enseignants de leur école (voir le Chapitre 3).

2.1.5. Intégrer l'apprentissage et le développement professionnels continus dans les pratiques des personnels de l'Éducation nationale

Les enseignants souhaitent plus d'autonomie dans le choix de formation, ainsi que des formations plus longues

Que ce soit dans le premier ou le second degré, les enseignants expriment un intérêt accru pour des formations plus longues, fondées sur les apports de la recherche, et effectuées conjointement avec d'autres personnels. Cette demande correspond aux données probantes sur les caractéristiques d'un développement professionnel de haute qualité. Pour que les formations améliorent la pratique des enseignants, le développement professionnel devrait être ancré dans la durée, comprendre des contacts prolongés et fréquents avec les formateurs (Timperley et al., 2007^[54]). Cependant, disposer de temps pour la formation s'avère plus utile quand celle-ci est centrée sur la collaboration pendant le temps d'apprentissage et promeut l'autonomie des enseignants dans leur apprentissage (OCDE, 2021^[27]).

Selon les entretiens effectués par l'équipe de projet, les formations dispensées par des experts et applicables directement en classe demeurent peu présentes dans l'offre de formation, même si les EAFC visent à créer davantage de partenariats avec des universités et acteurs en dehors de l'Éducation nationale (p. ex. musées). Dans le premier degré, la France affiche un fort taux de participation des enseignants à la formation en raison de son caractère obligatoire. Selon l'enquête TALIS 2018, 96,4 % des enseignants du premier degré déclaraient avoir participé à au moins une activité de développement professionnel dans les 12 mois précédant l'enquête – y compris des activités informelles, comme participer à un réseau d'enseignants ou des conférences sur l'éducation ou lire des ouvrages professionnels. Cependant, les données du MENJ – qui ciblent des activités plus « formelles » – montrent qu'en 2021/22, 74 % seulement des enseignants du premier degré avaient participé à une formation (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[55]).

Dans le **premier degré**, les réformes mises en place ces dernières années pour redresser les déficiences des performances scolaires des élèves se sont traduites par un accent sur le déploiement de formations en français et mathématiques. Par ailleurs, sur un cycle de six ans, les enseignants sont censés avoir été inscrits une fois en plan français et une fois en plan mathématiques (formations en constellations). Ainsi, les 18 heures de formation obligatoire sont souvent partagées entre 6 heures dédiées au français, 6 heures dédiées aux mathématiques et 6 heures consacrés à un autre sujet, choisi au niveau de la circonscription ou en fonction des priorités nationales (p. ex. laïcité, lutte contre le harcèlement).

Ces efforts de formation centrés sur l'amélioration des résultats des élèves sont une évolution positive du point de vue du système. Cependant, ils se traduisent par une perte d'autonomie et de liberté des enseignants dans le choix de leurs formations. Si les constellations devraient permettre une plus grande

liberté pour ce qui concerne le choix de la thématique couverte par la formation, ce n'est pas systématiquement le cas. Lors d'une enquête réalisée en 2022 sur les résultats des Plans mathématiques et français, seuls 45 % des enseignants interrogés déclaraient avoir eu le choix complet de la thématique ; pour 25 % d'entre eux, le sujet avait été entièrement imposé. L'enquête a également mis en évidence des inégalités très importantes entre académies, de 0 % de sujets complètement imposés en Corse jusqu'à 72.6 % de sujets imposés à Paris. Pour le Plan mathématiques, 36.6 % seulement des enseignants avaient pu entièrement choisir la thématique (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[24]).

Les formations obligatoires dans le premier degré sont souvent décrites comme « descendantes » et monopolisées par les plans nationaux (voir la sous-section plus haut sur les politiques de RH). Dans ce contexte, les enseignants du premier degré en France n'apparaissent pas comme de véritables acteurs de leur propre formation dans une perspective de professionnalisation du métier. Cependant, la capacité des enseignants à identifier leurs propres besoins de formation professionnelle et choisir certains aspects de leur développement professionnel est une caractéristique importante des systèmes de développement professionnel efficaces. Lors de ses visites sur le terrain, l'équipe de projet a remarqué que plus d'un agent considérait le système de formation comme « infantilisant » à leur égard.

Ce constat contraste avec la volonté du Schéma directeur au niveau national de permettre à chacun d'être acteur de son parcours, en dégageant plus de temps dans les 18 heures de formation obligatoire pour que les enseignants puissent choisir leurs formations, grâce à un partage plus équilibré entre les formations désignées et les formations à candidatures individuelles. Si des mesures concrètes en ce sens n'ont pas encore été prises au niveau national, deux académies ont néanmoins œuvré en ce sens. L'académie de Nice donne aux enseignants qui ne sont pas couverts par les Plans français ou mathématiques le choix des 18 heures au sein de l'offre académique. Elle actualise désormais annuellement l'offre de formation en réponse aux besoins exprimés ou enrichis par les enseignants l'année précédente. Dans l'académie de Guyane, l'EAFC a réussi à négocier avec le niveau départemental qu'un tiers des heures de formations soit laissé au libre choix des enseignants. Les inspecteurs ont pu orienter l'offre de formation proposée pendant ces heures de libre choix afin de s'assurer que l'offre correspond aux territoires.

Toujours dans le premier degré, les visites de l'équipe de projet ont révélé que les formations proposées en dehors des constellations sont axées sur des méthodes assez traditionnelles individualistes plutôt que collaboratives, et peu adaptées aux besoins des enseignants. Le recours accru aux formations obligatoires en distanciel le soir ou les mercredis après-midi n'est pas perçu non plus de manière positive par les enseignants car il entre souvent en conflit avec d'autres contraintes familiales et/ou personnelles. Par ailleurs, elles sont souvent proposées par des conseillers pédagogiques de circonscription ou inspecteurs, si bien que les enseignants voient toujours les mêmes formateurs et étudient toujours les mêmes sujets. Ainsi, les enseignants du premier degré n'ont presque jamais accès à des formations externes, qu'ils considèrent pourtant comme plus attirantes, car elles leur donnent de véritables bouffées d'air en augmentant les échanges et la variété de l'expertise proposée. Par ailleurs, les difficultés de remplacement des enseignants demeurent des obstacles majeurs à leur participation à des formations plus longues.

Dans le **second degré**, les constats passés concernant la faible participation des enseignants et la fragmentation du système demeurent d'actualité (IGEN-IGAENR, 2018^[56]). Selon les données de l'enquête TALIS 2018, les enseignants français affichaient un taux de participation à la formation continue de 83 % (OCDE, 2019^[6]). Selon les données du MENJ (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023^[57]) 50 % seulement des enseignants du second degré avaient participé à une formation en 2020/21, et 59 % seulement en 2021/22. Malgré une hausse à la suite de la pandémie de COVID-19, ce taux demeure inférieur à la période précédente (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023^[57]). En outre, l'équipe de projet a noté que les enseignants percevaient les formations comme « descendantes » ou visant à « informer sur les réformes en cours » dans le système éducatif, plutôt qu'à véritablement « former », agir sur les pratiques pédagogiques et répondre à leurs besoins de formation. Les données du MENJ appuient ce constat : le taux d'accès à la formation continue pour les enseignants

du second degré est plus élevé pendant les années où des réformes ont été mises en place (ex. réforme des collèges, réforme des lycées) (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023^[23]).

Les enseignants font part de leur insatisfaction à l'égard des formations suivies : en 2018, 70 % d'entre eux considéraient que les activités de développement professionnel effectuées au cours des 12 mois précédant l'enquête avaient eu un impact positif sur leurs pratiques (OCDE, 2019^[6]). En outre, certains notent leur insatisfaction à l'égard des formations fondées sur la discussion entre pairs, soulignant que le volet théorique est trop court pour permettre d'acquérir de nouveaux outils qu'ils pourraient appliquer en classe.

Parmi les autres obstacles à la participation des enseignants du second degré aux activités de développement professionnel figurent les contraintes liées à l'emploi du temps professionnel, le manque d'incitations à participer et leur perception que les activités ne sont pas pertinentes (OCDE, 2019^[6]). Ces obstacles à la participation illustrent aussi l'importance de proposer une offre de formation de grande qualité, réalisée par des experts, fondée sur les apports de la recherche et/ou l'échange de pratiques et d'observations dans la salle de classe. En effet, comme pour les enseignants du premier degré, le temps reste un obstacle important à un engagement efficace dans la formation. Le recours accru aux formations en distanciel le soir et pendant les vacances scolaires est également mal perçu. Par ailleurs, les indemnités pour les formations suivies pendant les vacances ne semblent pas suffisamment attractives pour encourager une participation plus poussée. Le MENJ a mis en place un dispositif pour rémunérer la participation des enseignants pendant les vacances scolaires à hauteur de cinq jours de formation par an. Néanmoins, les entretiens effectués par l'équipe de projet ont révélé que les enseignants ne sont pas attirés par ce dispositif car ils considèrent que les vacances scolaires sont essentielles à leur bien-être. Ils indiquent notamment « avoir besoin » des vacances scolaires pour récupérer de la fatigue nerveuse générée par le travail en classe, dont la pénibilité semble (pour les enseignants ayant connu les deux) sans commune mesure avec celle d'un travail de bureau. La formation hors temps scolaire entre aussi en conflit avec les contraintes familiales (p. ex. garde d'enfants) et professionnelles, puisque la plupart des enseignants consacrent une partie de leurs vacances à la préparation des prochaines séquences de cours.

Par ailleurs, si les enseignants du second degré ont davantage de liberté dans le choix de leurs formations et ne doivent a priori pas être remplacés lors des temps de formation, la priorité accrue accordée à la présence des enseignants en classe et le manque de remplaçants se traduisent par des difficultés croissantes à faire accepter leurs demandes de formation par leurs supérieurs hiérarchiques. À partir de l'automne 2023, les EAFC devaient également diminuer les formations effectuées sur le temps de face-à-face pédagogique afin de réduire les besoins de remplacement des enseignants (30 % au premier trimestre, 50 % au second, 100 % à la rentrée 2024) et garantir la présence des enseignants devant les élèves.

Dans les lycées professionnels, la réforme du lycée professionnel propose une nouvelle approche pédagogique centrée sur le projet de l'élève. Ainsi, les enseignants disposeront d'une formation leur permettant d'adapter régulièrement leur enseignement aux évolutions rapides de l'économie, ainsi qu'une formation spécifique pour aider les élèves rencontrant des difficultés. Les enseignants disposeront également d'une « trousse des compétences sociales et comportementales » à transmettre aux élèves, y compris des compétences telles que la capacité de créer, d'innover, de résoudre des problèmes inédits et de prendre des décisions dans des situations collectives. En outre, la réforme encouragera le travail collaboratif entre enseignants et élèves, l'interdisciplinarité, l'égalité des sexes, et la culture scientifique et technologique. Les effets de cette réforme devraient se manifester dans les années à venir (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[58]).

L'accompagnement des enseignants néo-titulaires et contractuels pourrait être renforcé

Si presque tous les enseignants en France ont bénéficié d'une formation axée sur le contenu, ils sont moins nombreux à avoir été formés à la pédagogie générale (68 %) et la pédagogie propre à la matière

(78 %) ; ce sont des proportions inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE ayant participé à TALIS 2018 (92 % des enseignants formés à la pédagogie générale et 90 % des enseignants formés à la pédagogie propre à la matière) (OCDE, 2019^[6]). En outre, seuls 22 % des enseignants se sentaient préparés à la gestion de la classe et des comportements des élèves à l'issue de leur formation initiale. Il s'agit là de lacunes importantes à combler, tant dans le cadre de la formation initiale que continue des enseignants.

L'accompagnement des néo-titulaires joue un rôle essentiel dans ce contexte. En France, les activités d'initiation des enseignants lors du premier emploi comprennent principalement des réunions avec le chef d'établissement et/ou les enseignants, des présentations générales/administratives et des cours/séminaires en présentiel. Peu d'enseignants en France (25 %) bénéficient de co-enseignement avec des enseignants expérimentés par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE (45 %). Ils sont encore moins nombreux à bénéficier d'une réduction de leur charge de travail pendant leurs activités d'initiation (8 %) (OCDE, 2019^[6]). Par ailleurs, les enseignants débutants disposent rarement d'un encadrement par un tuteur désigné dans le cadre d'un dispositif formel de l'établissement (OCDE, 2020^[38]) : dans le second degré, seuls 17 % des enseignants débutants avaient bénéficié d'un tuteur en 2018 (OCDE, 2019^[6]).

Même si les néo-titulaires apprécient leur formation en ce qu'elle leur fournit des outils pratiques pour la gestion de la classe, une meilleure articulation entre le contenu de la formation initiale et un mentorat continu serait souhaitable. Aux **États-Unis**, sont combinées une formation d'enseignant diplômé de niveau universitaire avec une période d'initiation de deux ans soutenue par un mentor. Les données démontrent que cette approche a contribué à une forte rétention des enseignants jusqu'à dix ans après l'obtention de leur diplôme (Goodwin, Lee et Pratt, 2023^[59]) (Annexe 2.A). En France, même si le tutorat a un effet positif sur la rétention des enseignants, aucune décharge horaire n'est associée à ce rôle, malgré les contraintes de temps déjà importantes des tuteurs.

Des efforts conséquents restent également à faire pour les enseignants contractuels, dont le nombre augmente en raison du manque d'attractivité du métier enseignant. Des efforts ont lieu dans les académies pour faciliter leur prise de poste (ex. début des contrats avancés au mois d'août pour permettre un temps de formation avant la rentrée), ainsi qu'au niveau national (Encadré 2.7). Néanmoins, les formations proposées restent courtes et les contractuels ressentent souvent un besoin d'accompagnement supplémentaire sur la durée. Il en ressort un besoin d'investissement fort de la part du reste du personnel scolaire pour les soutenir, ce qui n'est pas toujours possible faute de temps ou de ressources. Par ailleurs, les contractuels rejoignant l'Éducation nationale en cours d'année ne semblent pas bénéficier d'une formation avant leur prise de poste.

Assurer un accès équitable des personnels contractuels à une formation de qualité n'est pas un défi propre à la France (Campbell et al., 2017^[60]) mais cela nécessite une attention particulière pour soutenir le développement des enseignants – et surtout de leurs élèves. À ce défi qualitatif s'ajoute un défi quantitatif (volumétrique) particulièrement important pour la France, puisque l'augmentation du nombre de contractuels accroît la taille des effectifs à former par les EAFIC, soit environ un cinquième du total (Cour des Comptes, 2023^[50] ; Cour des Comptes, 2018^[61]).

Encadré 2.7. Parcours M@gistère national en auto-formation d'accompagnement à la prise de poste

Un parcours M@gistère national en auto-formation d'accompagnement à la prise de poste pour les enseignants du second degré a été publié le 27 juin 2023 pour préparer notamment à la rentrée scolaire les enseignants contractuels en complément de l'offre pour le premier degré produite en 2022. Le parcours comprend 4 modules transversaux (agir en agent de l'État ; coopérer avec les différents acteurs de l'école ; enseigner ; enseigner dans la voie professionnelle) et 8 modules disciplinaires, avec environ 20 heures de travail pour l'utilisateur. Un gabarit d'accompagnement de ce parcours d'auto-formation a également été proposé aux académies pour les formateurs afin d'appuyer la formation académique des enseignants contractuels.

Les directeurs et chefs d'établissements ont des besoins de formation dans les domaines liés au juridique, l'informatique et l'accompagnement des nouvelles réformes

La formation d'adaptation à l'emploi dont bénéficient les directeurs d'écoles est généralement bien perçue : les entretiens effectués par l'équipe de projet ont révélé que les directeurs et personnels en voie de devenir directeurs en appréciaient le contenu et estimaient que certains modules (p. ex. sur la gestion du harcèlement à l'école ou les signes de maltraitance des jeunes) devraient être ouverts aux autres catégories de personnels (notamment les enseignants). Les directeurs d'écoles sont également soumis à l'obligation de 18 heures d'animation pédagogique, mais bénéficient de modules liés à la direction de l'école. La marge de liberté de choix dans les 18 heures de formation demeure néanmoins variable entre les académies et dépendante du niveau de décharge des directeurs. Depuis la loi Rilhac, ils ont également droit à des décharges (totales ou partielles) d'enseignement, rehaussant probablement leur participation à la formation : en 2020/21, 85 % des directeurs d'écoles sans enseignement s'étaient inscrits à au moins un module de formation (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023^[22]), comparé à 71 % en 2018 selon l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[6]).

La loi Rilhac donne aux directeurs une autorité fonctionnelle, ce qui implique qu'ils participent à l'encadrement et l'organisation de l'enseignement, et peuvent être chargés de missions de formation et de coordination. Ces fonctions requièrent des efforts supplémentaires de formation dans le domaine juridique, l'utilisation des outils informatiques et la mise en place des nouvelles réformes (p. ex. « Notre école, faisons-la ensemble »). Cependant, les acteurs rencontrés par l'équipe de projet ont noté que les missions et tâches particulièrement variées et conséquentes qui leur sont dévolues, eu égard aux réformes en cours à l'Éducation nationale, les privent du temps nécessaire à la formation.

La formation continue des chefs d'établissements et autres cadres est devenue une priorité au niveau national et la DE travaille étroitement avec l'IH2EF pour définir et articuler les priorités nationales avec les formations locales portées par les EAFC. Néanmoins, des efforts restent à faire pour mieux accompagner les jeunes cadres tout juste titularisés. Par ailleurs, les transitions professionnelles (p. ex. d'adjoint à chef d'établissement ou de chef de collège à chef de lycée) devraient aussi s'accompagner de formations. Les chefs d'établissement se confrontent à un ensemble d'obstacles par rapport à leur participation en formation, dont le temps est souvent mentionné comme le plus important. La cadence des réformes en cours à l'Éducation nationale requiert aussi une attention et des efforts d'ajustement conséquents de leur part. Les formations auxquels les chefs d'établissement sont amenés à s'inscrire sont ainsi très souvent perçues comme des variables d'ajustement par rapport à leur emploi du temps.

Dans le cadre de la réforme de la voie professionnelle, une formation spécifique a été élaborée pour les chefs d'établissements et adjoints débutant dans un lycée proposant des formations professionnelles. Lancée en juin 2023, cette formation aborde les particularités de l'enseignement professionnel, notamment

les relations avec les entreprises, l'organisation d'ateliers et de périodes de formation en milieu professionnel, la sécurité et d'autres aspects de la formation continue des adultes. Afin d'assurer une mise en œuvre réussie de la réforme, la formation a été étendue en 2023/24 aux chefs d'établissements et adjoints déjà en poste. Elle couvre les méthodes à appliquer pour réussir l'accompagnement au changement, la gestion de projet et l'animation d'équipe (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023^[58]).

Pour ce qui est du contenu et de la qualité des formations actuellement dispensées en lycée professionnel, les chefs d'établissements rencontrés par l'équipe de projet ont indiqué que certains modules de formation n'étaient pas suffisamment adaptés à l'Éducation nationale. C'est le cas des formations en gestion : celles-ci sont basées sur le secteur privé et ne sont pas toujours adaptées à la réalité des établissements scolaires, qui disposent de moyens réduits et ne gèrent pas le recrutement et la progression de carrière des personnels. Il serait donc nécessaire de réfléchir à une gestion spécifique à l'Éducation nationale qui tiendrait compte des caractéristiques et contraintes inhérentes au secteur éducatif.

Les personnels administratifs expriment le besoin d'être formés à la prise de fonction et à l'utilisation de logiciels « maison »

Les personnels administratifs apprécient l'existence d'espaces d'apprentissage informels dans le cadre de la formation continue, ainsi que le soutien important des pairs (notamment au sein de leur propre école/institution). Pour ce qui est des modalités, si certains personnels interrogés par l'équipe de projet apprécient la flexibilité des formations en ligne, d'autres préfèrent les formats en présentiel parce qu'ils leur permettent d'échanger avec des collègues externes. Ils apprécient également de pouvoir suivre des formations en dehors de l'Éducation nationale pour certains postes comportant des tâches plus génériques. Cependant, le temps reste le principal obstacle à la participation à la formation des personnels administratifs. Il a également été dit à l'équipe de projet que les personnels ne considèrent pas les avantages de la formation comme étant supérieurs aux coûts, entendus comme l'obligation de rattraper le travail plus tard ou de déléguer certaines tâches à des collègues, puisque cette catégorie de personnel n'est pas remplacée lorsqu'elle part en formation. Les personnels administratifs ne sont donc pas convaincus de la plus-value à se former davantage.

Parmi les besoins de formation mentionnés les plus fréquemment par les personnels administratifs, la formation à l'utilisation de logiciels spécifiques à l'école/établissement et les formations à la prise de fonction figurent en première place. En effet, chaque école/établissement dispose d'une certaine autonomie dans sa gestion, y compris dans le choix du logiciel utilisé pour suivre les élèves ou communiquer avec les parents. Certains personnels interrogés par l'équipe de projet ont souligné ne pas avoir été formés à temps (ou du tout) à l'utilisation de logiciels lorsqu'ils avaient rejoint une nouvelle institution ou qu'un nouveau logiciel de gestion avait été introduit. Ils avaient donc dû s'auto-former.

Les personnels administratifs contractuels sont confrontés à un défi supplémentaire, puisqu'ils sont généralement informés de leur prise de poste dans un délai très court qui ne leur permet pas de suivre une formation préalable. Une fois en poste, les personnels contractuels interrogés ont déclaré n'avoir que peu ou pas d'accès aux informations sur la formation et ne pas connaître leurs droits en la matière.

Enfin, comme pour les autres catégories de personnel, le processus de recherche et d'inscription aux formations pose certaines difficultés, notamment pour ce qui concerne la plateforme Sofia FMO (voir la sous-section « Les outils informatiques sont inadaptés à l'ambition des EAFC et des réformes en cours » plus haut). En outre, les agents administratifs consultés lors des visites de terrain ont souligné que les dates de formation ne tiennent pas compte du calendrier et des fluctuations habituelles de leur charge de travail.

Dans le cadre du Grenelle de l'Éducation, le MENJ s'est engagé dans une transformation de sa gestion des RH qui stipule un développement professionnel plus individualisé. Cette initiative comprend un plan

pluriannuel de requalification de la filière administrative, élaboré en concertation avec les partenaires sociaux (Ministère de l'Éducation nationale, 2021^[62]). Le plan aborde l'évolution récente et à venir des missions et des métiers, la requalification des emplois de la filière, la revalorisation indemnitaire des personnels, la mise en place d'un accompagnement professionnel des personnels de cette filière, et le renforcement de leur formation initiale et continue. Ainsi, chaque académie disposera d'un protocole d'accompagnement du personnel administratif, principalement constitué d'un entretien facultatif portant sur la construction de projets professionnels, les possibilités d'évolution professionnelle et les formations adaptées.

Quant aux EAFC, elles ont pour mission de mettre en œuvre un plan de formation pour les agents administratifs touchés par la requalification de leur filière. Sur invitation de leur recteur, les référents académiques des EAFC, ainsi que les référents RH, sont invités à participer à une formation-action visant à concevoir, déployer et évaluer ce plan. Les objectifs comprennent un déploiement maîtrisé du plan de formation qui tient compte du contexte territorial, l'utilisation de méthodes pédagogiques créatives, la mutualisation des ressources et l'assurance d'un socle qualitatif équitable sur l'ensemble des territoires. Les EAFC travaillent à la mise en œuvre du plan avec l'appui de l'IH2EF, qui dispense les formations.

Les AESH ne sont pas assez accompagnés sur leur lieu de travail et ne sont pas toujours informés des formations disponibles au-delà de la formation statutaire obligatoire

Selon les entretiens effectués par l'équipe de projet, les 60 heures de formation obligatoires dont bénéficient les AESH³ après leur prise de fonction sont globalement bien perçues. Cependant, le format, la qualité et le suivi de ces formations (ainsi que de la formation continue dans son ensemble) pourraient être améliorés. En effet, les AESH rencontrés sur le terrain déploreraient l'organisation de nombreuses activités de formation en ligne ou entre pairs en présentiel mais avec un nombre important de participants, si bien que la qualité des échanges s'en trouve affaiblie. Même lorsque ces formations sont de haute qualité, le manque de suivi et de possibilités de rappel sur certains aspects de la formation atténue leur portée.

De même, alors que la formation obligatoire devrait intervenir « si possible en amont de la prise de fonction ou dans le trimestre suivant celle-ci » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020^[63]) les AESH rencontrés par l'équipe de projet regrettent une formation trop tardive par rapport à leur prise de fonction. Par ailleurs, les entretiens effectués par l'équipe de projet ont révélé une forte variabilité dans le parcours initial des AESH, avec des niveaux d'éducation très différents (certains étant dotés d'un niveau ISCED 3 et d'autres de niveaux d'éducation plus élevés) et des types de formations initiales parfois très éloignés de l'exercice du métier d'AESH. Les AESH étant amenés à couvrir plusieurs disciplines lors qu'ils accompagnent les élèves, une formation initiale qui ne couvre pas l'ensemble de ces disciplines, ainsi que le manque d'accès à une formation continue rapide et de qualité, les met vite en difficulté. Certains accompagnants ont également mentionné être arrivés dans les salles de classe sans aucun accompagnement des établissements ou enseignants, si bien qu'ils se sont retrouvés devant des élèves dont ils ignoraient les besoins et dans des communautés éducatives qu'ils ne connaissaient pas. Dans un contexte où les enseignants eux-mêmes expriment de forts besoins de formation pour enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers, ce manque de préparation amplifie le risque que ceux-ci aient affaire à des personnels insuffisamment formés. Depuis 2021, le MENJ déploie progressivement le Livret de parcours inclusif (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022^[64]), une application numérique qui partage les informations relatives aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève. Soutenu par l'instrument d'appui technique de l'Union européenne et adossé à des ressources d'auto-formation, ce dispositif pourrait permettre d'atténuer cette situation à plus ou moins brève échéance, notamment en prévoyant un accès pour les AESH.

Après leur formation réglementaire, les AESH ont accès au plan académique ou départemental de formation, mais aussi aux modules d'initiative nationale. Néanmoins, les entretiens effectués par l'équipe

de projet ont illustré que de nombreux AESH ne semblent pas être informés des possibilités de formation au-delà de la formation statutaire obligatoire. Si les pilotes des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) peuvent encourager les personnels AESH à s'inscrire en formation, l'équipe de projet a aussi pu noter une difficulté à accéder parfois aux responsables des PIAL, qui ont eux-mêmes de nombreuses contraintes professionnelles.

Même lorsqu'ils sont au courant des formations et disposés à s'inscrire, les AESH se retrouvent confrontés à un ensemble d'obstacles empêchant leur participation. L'organisation en PIAL signifie que les AESH travaillent souvent dans plusieurs écoles et établissements. Cela augmente à la fois les besoins de formation, puisque les élèves auprès desquels ils exercent ont des besoins très variés, mais aussi les obstacles à la formation, en raison du temps de déplacement entre les établissements. Ce défi est particulièrement prononcé dans les départements d'outre-mer, où les AESH sont voués à exercer sur un grand nombre d'établissements scolaires inclus dans le PIAL. Ainsi, un seul AESH est tenu de couvrir des niveaux d'éducation différents et des matières différentes dans des établissements et pour des élèves à besoins très différents.

Par ailleurs, la faiblesse des rémunérations des AESH se traduit par une cumulation du métier d'AESH avec d'autres emplois, réduisant encore non seulement le temps disponible pour la formation mais aussi l'appétence des personnels de se former. Dans les départements d'outre-mer, l'obstacle géographique est crucial : de nombreuses formations pertinentes sont organisées en métropole, si bien que les frais de transport importants ou les dates de formations qui ne correspondent pas aux calendriers des AESH les empêchent souvent d'accéder à la formation.

Plus généralement, les AESH ne semblent pas bénéficier de visites ou d'un accompagnement en salle de classe leur permettant d'échanger sur les besoins spécifiques de leurs élèves et de confronter leurs pratiques à un regard extérieur. Ils soulignent également le peu de place accordée à l'échange entre pairs, en raison du faible nombre de structures permettant aux AESH d'une même académie d'échanger entre eux. Même si les AESH référents rencontrés par l'équipe de projet ont dit avoir une plus grande facilité d'accès à la formation avec des collègues enseignants, ce n'est pas le cas pour l'ensemble des AESH. En outre, si les AESH référents sont là pour soutenir les nouveaux AESH et partager leur expertise, leur présence n'est pas systématique sur tous les territoires en raison des contraintes budgétaires. L'équipe de projet a cependant noté des cas de réel accompagnement sur le terrain : ainsi, certains AESH ont pu bénéficier de l'intervention d'éducatrices spécialisées dans la salle de classe, ce qui leur a permis de faire des progrès considérables dans leur pratique.

De nombreux AESH rencontrés par l'équipe de projet (en métropole et issus des départements d'outre-mer) ont également mentionné avoir trouvé des moyens de s'auto-former (p. ex. en ligne) pour compenser les difficultés d'accès à la formation continue ainsi que la qualité variable de la formation. Il n'en reste pas moins que leur perception d'un manque de reconnaissance de leur travail (hormis de la part des parents et des élèves), ainsi que le manque de valorisation des formations qu'ils ont suivies, se traduisent par une perte ou un manque d'intérêt pour la formation ou l'auto-formation.

2.2. Réussir la mise en œuvre des EAFC : défis et opportunités

2.2.1. La création des EAFC a le potentiel de faire un saut qualitatif dans le pilotage de la formation, sa cohérence, sa lisibilité et la richesse et la qualité de son offre

Les EAFC ont pour vocation de renforcer la culture de développement professionnel des personnels de l'Éducation nationale en proposant une formation continue plus accessible, riche et cohérente sur l'ensemble des territoires, et davantage centrée sur les personnels eux-mêmes (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[55]). Elles visent également à soutenir une formation plus individualisée, axée sur des parcours de formation qui permettent de capitaliser sur les formations déjà effectuées pour

obtenir des certificats et même des diplômes. Les EAFC devraient permettre de combler des lacunes dans l'offre de formation existante. Elles facilitent les formations inter-degrés, permettant ainsi de développer une culture professionnelle commune aux enseignants à différents niveaux d'éducation et de construire des parcours scolaires plus cohérents.

2.2.2. Dans un système avec beaucoup de duplications d'efforts, le rôle et la place des EAFC devraient être clarifiés

Les entretiens réalisés par l'équipe de projet ont démontré que la plupart des acteurs (enseignants et autres personnels inclus) ont accueilli favorablement la création des EAFC et en apprécient les objectifs (pour autant que les personnels les connaissent ou les découvrent). Les acteurs institutionnels apprécient la vision globale et coordonnée de l'action de formation au niveau académique, ainsi que les efforts réalisés au niveau des directions du MENJ et du ministère des Sports d'engager une réflexion avec les académies pour impulser les efforts de formation. Quant aux personnels, ils apprécient notamment l'objectif des EAFC de diversifier et ouvrir l'offre de formation. Selon les différents acteurs, la création des EAFC a donné une impulsion aux acteurs de la formation continue pour servir l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale et partager le savoir-faire en matière de formation entre pairs et entre territoires infra-académiques.

Les EAFC visent à soutenir la transition vers une formation plus individualisée, axée sur la construction de parcours de formation. Par rapport aux anciennes Délégations académiques à la formation des personnels (Dafor) qu'elles ont remplacées, elles jouent un rôle plus prononcé dans la conception pédagogique des formations en travaillant conjointement avec les formateurs et en suivant le PAF. Lors du processus de création des parcours de formation, les formateurs construisent avec les ingénieurs de formation des offres de formation en « puzzle » plutôt qu'en silos. Les acteurs rencontrés par l'équipe de projet ont également mentionné que ces parcours de formation devraient, à terme, mener à des certificats ou même des diplômes. L'académie de Versailles, par exemple, a mentionné vouloir mettre en place des badges permettant de certifier les compétences.

Si ces évolutions offrent des opportunités pour motiver et inciter les acteurs à s'engager dans des actions de formation continue, il reste qu'elles doivent être connues de l'ensemble des personnels. De même, elles doivent être appuyées par des systèmes informatiques qui facilitent les inscriptions et permettent une meilleure traçabilité des formations suivies par les personnels. À l'heure actuelle, la mise en place des EAFC est confrontée à deux défis majeurs : leur manque de visibilité auprès des personnels, ainsi que les outils informatiques vieillissants et inadaptés aux changements qu'elles apportent (voir sections suivantes). Ces défis limitent leur potentiel transformateur et leur capacité à atteindre les objectifs affichés en matière de formation des personnels.

Par ailleurs, si leur objectif principal est de constituer une porte d'entrée unique à la formation, la place et le rôle des EAFC restent encore à définir. La création des EAFC a en effet facilité la construction de partenariats regroupant les différentes parties prenantes de la formation au niveau académique. Dans certaines académies, cela s'est traduit par la signature de conventions avec des partenaires de formation (comme l'INSPÉ) permettant de mieux articuler formation initiale et formation continue. La signature de conventions avec Canopé a également facilité une meilleure articulation de l'offre de formation dans le domaine du numérique éducatif entre un ensemble d'acteurs (DRANE, Canopé, EAFC). Cependant, le degré de collaboration varie considérablement selon les académies en fonction des relations entre les responsables en charge de ces partenariats. Dans certaines académies, l'INSPÉ (comme Canopé) répond aux appels d'offre de formation et participe au Conseil de l'école des EAFC, mais n'est pas étroitement associé à l'élaboration du programme ou PAF.

Cette articulation interroge également sur le rôle des EAFC, qui sont parfois perçues comme de simples intermédiaires entre l'offre et la demande de formation et une couche supplémentaire de gouvernance. En effet, dans un système de gouvernance de la formation continue complexe et fragmenté, le rôle des EAFC

en académie ne paraît pas encore clairement défini. Créer plus de lisibilité et combler les manquements dans l'offre existante, rassembler les premier et second degrés, gérer la logistique de la formation, s'investir dans la pédagogie de la formation et servir d'intermédiaire pour structurer l'offre des autres parties prenantes sont autant de questions que l'équipe de projet et les acteurs rencontrés lors des entretiens se sont posées par rapport au rôle à donner aux EAFC. Les réponses à ces interrogations sont très variables selon les académies, laissant entendre que la valeur ajoutée des EAFC n'est pas uniformément perçue.

Par ailleurs, compte tenu de la gouvernance actuelle du MENJ, les EAFC demeurent tributaires des recteurs, limitant ainsi leur champ d'action pour envisager des mutualisations entre académies ou régions. Par exemple, toutes les académies développent des offres de formation et adaptent les outils informatiques (comme SOFIA FMO) aux besoins de gestion de ces dernières, mais chacune y travaille de manière isolée. Malgré les échanges réguliers entre les directeurs des EAFC facilités par le MENJ, il n'existe pas actuellement de réseaux inter académiques des EAFC, produisant sans doute de nombreuses inefficiences dans l'exploitation de leurs ressources. À l'inverse, les parties prenantes au niveau régional (p. ex. DRAJES, DRASI, DRANE) peuvent développer des partenariats et soutenir des offres de formation très différentes, basées sur leur mode de collaboration avec les EAFC de chaque académie. Cette coexistence des niveaux académique et régional soulève aussi bien des questions de duplication d'efforts et de temps dédié à la coordination avec les différentes EAFC que des questions d'inégalités dans les formations proposées aux personnels selon leur localisation sur le territoire.

Le manque de collaboration entre les différentes EAFC pénalise également l'accès à une formation de qualité pour certaines catégories de personnels (p. ex. des secteurs de la jeunesse et du sport, personnel d'encadrement et personnels affectés aux métiers « niches »). Certaines initiatives locales (comme en Auvergne-Rhône-Alpes et Nouvelle-Aquitaine) ont reconnu la valeur ajoutée de mutualiser la formation et les formateurs pour les différentes catégories du personnel d'encadrement. Cela pourrait par ailleurs favoriser l'émergence de spécialisations des EAFC sur certains sujets (p. ex. formations « niche » recouvrant de très faibles effectifs dans chaque académie, ou adaptées aux profils et expériences précédentes de certains personnels). L'efficacité de ces modèles est en cours d'évaluation.

Enfin, selon les entretiens de l'équipe de projet, les équipes des EAFC déplorent le manque d'autonomie décisionnelle ou de pilotage au sein des rectorats. Ce manque d'autonomie les rend difficiles à distinguer de l'ancienne Dafor – d'autant plus que de nombreux personnels de la Dafor ont été intégrés à l'EAFC, si bien que les équipes ont très peu changé. Par ailleurs, les EAFC ont du mal à se positionner au sein des rectorats : dans certaines académies, elles se trouvent sous la direction du directeur des ressources humaines (DRH) alors que dans d'autres, elles fonctionnent en parallèle. Ces différences de positionnement dans l'organisation des rectorats peuvent remettre en question la manière dont la formation continue est liée à la gestion des RH, et en constitue un levier.

2.2.3. Les EAFC ne sont pas assez connues des personnels de l'Éducation nationale

Dans les quatre académies visitées par l'équipe de projet à des stades très différents de développement des EAFC, peu de personnels en connaissaient l'existence, peut-être, en partie, en raison de leur introduction récente (les EAFC étaient présentes dans toutes les académies en septembre 2022). Certains personnels avaient suivi des formations proposées par l'EAFC sans le savoir avant de lire les lettres de convocation. La différence avec l'ancienne Dafor ne semble ainsi pas très marquée. Certaines académies comportent encore des sites internet de la Dafor, compliquant encore la tâche pour les EAFC de se démarquer auprès des personnels.

Ces difficultés tiennent pour partie aux moyens de communication utilisés par les EAFC. Celles-ci s'appuient en effet sur des outils assez classiques (lettres d'information, site internet, etc.), rarement consultés dans un paysage où les personnels sont submergés d'informations et de plateformes informatiques. Les EAFC elles-mêmes évitent de communiquer par mail avec les enseignants, qui

indiquent recevoir trop de lettres d'information par ce biais. En outre, de nombreux personnels disent ne pas avoir l'habitude de consulter leur boîte mail académique. Dans certaines académies, les EAFC n'ont même pas accès aux adresses mail des enseignants (notamment ceux du premier degré) et doivent donc passer par le niveau départemental pour communiquer l'offre de formation.

Les enseignants représentent la grande majorité de la masse salariale de l'Éducation nationale, si bien que d'autres catégories de personnels sont souvent moins bien servies en matière de formation. Avec la création des EAFC, les postes de délégués académiques à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE) ont été maintenus dans l'espoir d'assurer la visibilité de la formation du personnel d'encadrement par rapport à la formation des enseignants. Dans les académies, certains directeurs des EAFC jouent ainsi le rôle de DAFPE ; dans d'autres, ce rôle est exercé par un autre représentant. Dans les académies où les DAFPE sont aussi directeurs des EAFC, ils ont généralement moins de temps pour gérer la formation des personnels d'encadrement. Ils ont néanmoins plus de visibilité sur les budgets qui leur sont alloués et certains ont mis en place des pôles axés sur le personnel d'encadrement. À contrario, les DAFPE qui ne sont pas directeurs des EAFC demeurent parfois isolés. Ces différences entre académies et approches illustrent les difficultés des EAFC à englober toutes les catégories de personnel dans l'offre de formation. Cette gouvernance du système accroît la complexité ainsi que les coûts de transaction ou coordination, alors que la formation continue ne devrait pas faire les frais de la bureaucratisation.

Si les personnels semblent accueillir positivement les objectifs des EAFC, la plupart ont néanmoins indiqué regretter le système précédent, où ils disposaient d'un catalogue de formations imprimé sur un support papier. Les parties prenantes rencontrées ont également souligné de manière unanime la difficulté à utiliser les outils informatiques de gestion des formations, rendant l'offre presque illisible (la Section 2.1 sur les outils informatiques dédiés aux formations détaille davantage ces défis). Dans certaines académies, les acteurs du numérique (p. ex. DRANE à Lille) ont préféré développer et diffuser directement aux établissements des catalogues axés sur leur offre de formation au numérique. Dans d'autres académies (p. ex. Paris), l'EAFC a mis en place des interlocuteurs de proximité, qui proposent régulièrement des points d'étape et viennent présenter aux établissements l'offre de formation dans le cadre du conseil pédagogique. Plus généralement, toutes les EAFC ne semblent pas non être implantées dans des locaux physiques sur le territoire, qui leur permettraient d'être visibles et accessibles aux personnels.

2.2.4. Les personnels d'encadrement des EAFC et ingénieurs de formation devraient être mieux accompagnés

Depuis la création des EAFC, leurs personnels d'encadrement bénéficient d'un accompagnement intensif de la part du MENJ sous forme de formations, réunions bilatérales avec les directeurs des EAFC deux fois par an et réseaux d'échanges (réunions régulières des directeurs des EAFC, séminaires/webinaires organisés par la DGRH et la DGESCO, etc.). Les directeurs échangent également de manière informelle, même si des structures de mutualisation des ressources inter-EAFC n'ont pas (encore) été mises en place au niveau du système.

Avec l'arrivée des EAFC à la place des Dafor, le rôle des ingénieurs de formation, jusqu'alors axé sur la gestion logistique de la formation, est passé à l'ingénierie et la construction de parcours de formation. Néanmoins, leurs formations initiales et parcours varient considérablement, soulevant des questions quant à leur préparation à ce changement de paradigme. Ces variations se traduisent aussi par des perceptions différentes quant à leur rôle, statut et rémunération. Les référentiels métiers ne font pas état d'un poste ou statut spécifique aux ingénieurs de formation, et ce sont le plus souvent des personnels d'autres corps de métiers qui exercent cette fonction. Le rôle et le métier des ingénieurs devraient donc être mieux définis et valorisés afin de permettre des évolutions de carrière. Lors des entretiens effectués par l'équipe de projet, le MENJ a mentionné une réflexion sur le métier d'ingénieur de formation dans le cadre du PNF 2022-2023 (« Accompagner, former au sein des EAFC »).

2.2.5. Le vivier des formateurs mérite d'être élargi et valorisé

Les difficultés de recrutement limitent l'accès à la formation et le développement de formations innovantes pour les personnels de l'Éducation nationale. En effet, le manque de reconnaissance du travail des formateurs ne permet pas d'attirer de nouveaux talents ou de retenir les talents performants. Lors de ses visites en académie, l'équipe de projet a pu noter le manque de formateurs qualifiés ainsi que la présence de formateurs insuffisamment formés. Bien qu'il existe des certifications facultatives pour les formateurs des premier et second degrés⁴ qui ouvrent des droits (p. ex. décharges de service et indemnités), ce n'est pas le cas pas pour les formateurs des cadres ou personnels administratifs de l'Éducation nationale.

En outre, aussi bien le système de formation continue que les EAFC sont dépourvus de dispositifs de valorisation des formateurs qui pourraient inciter les enseignants et autres personnels à devenir formateurs ou motiver les formateurs déjà en exercice. Dans certaines académies visitées, les formateurs ne bénéficiaient pas du statut de maître formateur, si bien qu'ils ne pouvaient pas être déchargés de cours ou alors bénéficiaient de décharges limitées. Une autre difficulté du système réside dans l'existence d'un vivier d'enseignants détenteurs de certifications qui n'exercent pas des métiers en lien avec celles-ci et s'en servent plutôt pour accroître leurs chances de mobilité inter académique. Il en résulte un manque d'optimisation dans l'utilisation des ressources existantes, puisque tant le MENJ que les personnels investissent dans des certifications qui ne servent pas l'objectif voulu.

Enfin, la faible rémunération des formateurs freine les vocations, tout comme l'effort demandé pour concilier le travail de formateur avec celui d'enseignant. Face à cette tension, un équilibre serait peut-être à trouver pour permettre l'intervention de formateurs externes. Le MENJ travaille actuellement sur une réforme visant à rendre le métier de formateur plus attractif en termes de salaire et d'incitations pour travailler en dehors des temps scolaires, mais les personnels demeurent très réticents sur ce dernier point.

2.2.6. Les prestataires de formation aimeraient pouvoir de nouveau déterminer les besoins de formation par eux-mêmes

Ce sont les prestataires de formation (p. ex. réseau Canopé, INSPÉ et DRASI) qui identifient les besoins de formation sur des sujets non disciplinaires, tels que le numérique ou l'école inclusive. Les EAFC y participent également, notamment par le biais d'enquêtes menées au niveau académique. Si la création des EAFC vise à impulser une politique de formation plus cohérente et connectée aux besoins locaux, la relation entre les opérateurs de formation et les écoles/établissements scolaires était autrefois plus directe. Dans certaines académies, l'EAFC joue aujourd'hui le rôle d'intermédiaire : elle identifie les besoins, recherche et sélectionne l'opérateur de formation ou le formateur, et coordonne la formation elle-même. Selon certains prescripteurs, cette « couche » supplémentaire réduit la capacité d'écoute et la réactivité des prestataires de formation. La question se pose alors de la valeur ajoutée des EAFC – à savoir, dans quelle mesure elles peuvent contribuer à une formation plus cohérente et plus proche des besoins locaux, sans rendre le système moins réactif aux besoins de formation en évolution constante.

2.2.7. Le modèle économique des EAFC serait aussi à repenser

L'objectif des EAFC est de mettre en œuvre une politique de formation pluriannuelle et cohérente, avec un budget décentralisé au niveau des académies et un directeur rattaché au recteur. Ce système permet au MENJ d'intégrer la formation dans la stratégie de performance des académies et de rendre le recteur responsable de la formation continue auprès du MENJ.

Si les EAFC portent la politique de formation continue dans les académies, ce sont les recteurs qui allouent les budgets opérationnels pour la formation continue octroyés par le MENJ en fonction de leurs priorités éducatives et des besoins spécifiques de chaque académie. Néanmoins, hormis le dialogue entre le MENJ et les recteurs, le MENJ ne dispose pas de dispositifs pour s'assurer que les priorités nationales en matière de formation continue sont reflétées dans les priorités des recteurs et en académie. Certains acteurs

rencontrés par l'équipe de projet ont mentionné que la qualité des relations entre les directions financières des rectorats et les EAFC joue sur la sécurité budgétaire de ces dernières.

Le modèle économique des EAFC repose largement sur une faible participation à la formation. Si leur création marque le passage d'une optique de formation de masse à celle d'une formation personnalisée (et donc plus coûteuse, avec un volume important de personnels à former), de nombreux acteurs ont souligné que les budgets de formation n'avaient pas augmenté. Ainsi, certains enseignants et personnels ayant souhaité s'inscrire à des formations supplémentaires se sont vu refuser l'accès lorsque la jauge maximale était atteinte. Les entretiens effectués par l'équipe de projet ont également révélé que l'offre de formation était perçue comme « *low cost* » car toujours dispensée en interne et par les mêmes pairs-formateurs, généralement très peu rémunérés⁵. Ces pairs-formateurs sont eux-mêmes confrontés à des défis de formation et ne sont pas toujours les mieux placés pour dispenser ces formations.

Les conventions conclues entre les EAFC et d'autres acteurs de la formation (comme Canopé ou l'INSPÉ) remettent également en cause la soutenabilité du financement des EAFC et leur capacité à atteindre les objectifs qui leur ont été fixés. Selon les parties prenantes rencontrés par l'équipe de projet, 40 % environ des académies seraient couvertes par une telle convention qui régit les flux de financement entre les EAFC et ces autres acteurs de la formation. Les EAFC ne financent néanmoins qu'une partie du coût des formations proposées par ces acteurs. Les organismes comme Canopé financent le coût restant au moyen des subventions sur charge de service public ainsi que leurs fonds propres. Les formateurs issus de ces organismes sont souvent rémunérés par les EAFC à hauteur des heures de formation (sans compter le temps de préparation), si bien que le prix de la formation payé par les EAFC reste inférieur à son coût réel. Il en résulte des interrogations sur la contribution de ces organismes à l'offre des EAFC ainsi que la soutenabilité des partenariats conclus par celles-ci.

2.2.8. La réussite des EAFC repose sur la pertinence et la personnalisation de l'offre de formation pour répondre aux objectifs du ministère et aux besoins individuels

Un défi majeur pour les EAFC consiste à concilier l'objectif de personnalisation de la formation avec celui d'un élargissement de l'offre pour toucher un plus grand nombre de personnels. Ceci, alors que leur modèle économique actuel s'appuie sur une faible participation à la formation. La sous-exécution des crédits alloués à la formation laisse à penser que l'offre actuelle n'est pas suffisamment exploitée (Sénat, 2023_[65]). La tension entre les priorités individuelles et les besoins au niveau national se traduit fréquemment par une inadéquation entre les formations proposées et celles qui sont réellement nécessaires, avec un volume insuffisant d'offres dans certains domaines (p. ex. le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers). Par ailleurs, développer de solides connaissances pédagogiques, curriculaires et d'évaluation, en mettant l'accent sur les priorités nationales (p. ex. le français et les mathématiques) peut être efficace pour améliorer les résultats des élèves dans les matières normalement évaluées. Cela pourrait être néanmoins limité en termes d'objectifs plus larges attendus du système éducatif et qui devraient également être pris en compte (ex. développer la pensée créative, les attitudes de coopération, la capacité d'apprendre à apprendre).

L'objectif d'assurer une adéquation entre les offres de formation et les besoins réels se heurte à une difficulté supplémentaire en ce que les mandats des différents acteurs de la formation continue ne semblent pas clairement différenciés ni complémentaires, d'où un chevauchement avec les actions des EAFC. Cela n'indique pas nécessairement un large éventail d'opportunités distinctes : en effet, les personnels peuvent être submergés d'offres de formation en provenance de différents organismes, avec de nombreux exemples de doublons. Le choix peut être attrayant dans une perspective de marché, mais un manque de planification coordonnée peut nuire à l'inclusivité de la formation.

De même, les difficultés dans la définition et la communication du rôle des EAFC peuvent freiner l'engagement des personnels dans leur développement professionnel (voir l'expérience des AESH, décrite dans la Section 2.1). Cela est d'autant plus vrai dans un système qui est difficile à naviguer.

2.2.9. L'intégration des EAFC dans le premier degré demeure inégale

L'intégration des EAFC dans le premier degré demeure très variable, voire inexistante. Dans les quatre académies visitées par l'équipe de projet, l'entrée de l'EAFC s'est souvent faite par le biais des formations inter-degrés ou à thématiques transversales. Dans l'une de ces académies, l'EAFC n'avait pas du tout intégré le premier degré à son offre de formation.

La construction historique de la gouvernance du premier degré est souvent présentée comme un argument en faveur du maintien de la formation au niveau des départements ou circonscriptions, alors que des besoins communs territoriaux ont été identifiés. Un des premiers obstacles à l'extension des EAFC au premier degré tient à l'autonomie très forte des DASEN, reflétée dans le détachement de la formation du premier degré du reste de la formation de l'Éducation nationale. Ce pilotage territorial est aussi reflété dans le rôle joué dans le premier degré par les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), qui sont considérés comme les pilotes de la formation sur le territoire dont ils ont la charge – contrairement aux inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) dans le second degré, qui n'ont pas de territoire d'action prédéfini. La création des EAFC et du Conseil académique des savoirs fondamentaux constitue une première : les premier et second degrés sont censés s'y concerter au sujet de la formation continue dans chaque académie. C'est aussi la première fois qu'une vision académique cherche à prévaloir dans le premier degré afin d'apporter plus de cohérence de l'offre dans un paysage de la formation très compartimenté.

De nombreux acteurs (notamment au niveau des départements et des inspecteurs) s'appuient sur la singularité locale pour justifier le maintien de la formation au niveau départemental. Pourtant, les visites par l'équipe de projet ont révélé des similitudes dans les besoins de formation des personnels au-delà de la circonscription et du département. Une meilleure intégration de la politique de formation du premier degré au niveau académique et de sa couverture par les EAFC pourrait répondre à ces besoins. Dans les académies où l'EAFC est davantage insérée dans le premier degré, cela s'est fait en construisant ce processus conjointement avec les DASEN et en soulignant la plus-value de l'EAFC par rapport à l'offre existante.

L'équipe de projet a d'ailleurs perçu une certaine résistance des acteurs investis dans la formation au niveau départemental à l'intégration du premier degré aux EAFC, même si certains y voyaient de nombreuses opportunités. Dans les académies de Guyane et Nice, où l'EAFC a pu donner aux enseignants une liberté de choix au sein des 18 heures de formation obligatoire, cette intégration s'est réalisée en soulignant a contrario l'effet démotivant sur les enseignants du manque de choix et en négociant un accord avec le DASEN lorsque des tensions avec les inspecteurs ont émergé.

2.2.10. La formation « à la demande » ne remplit pas encore toutes ses promesses

Certains perçoivent l'arrivée de l'inscription au fil de l'eau comme une amélioration, qui fait l'objet d'un bon accueil (notamment dans les académies où elle n'a pas encore été introduite). En effet, l'inscription au fil de l'eau devrait donner davantage de liberté et flexibilité aux personnels pour s'inscrire à des formations au moment où ils en ressentent le besoin, alors que l'ancien système les obligeait à s'inscrire en début d'année scolaire seulement.

D'autres personnels, en revanche, sont moins convaincus de son utilité, car un ensemble de difficultés liées à sa mise en œuvre les empêchent d'en saisir toutes les opportunités. En effet, le processus d'inscription au fil de l'eau est souvent scindé entre une phase d'abonnement, où les personnels expriment leur intérêt pour la formation, et une phase d'inscription, où ils doivent s'inscrire à la formation. La différence entre ces deux étapes n'est pas encore très claire. La réflexion en cours tendrait à clarifier le processus, en supprimant l'abonnement pour passer directement à la pré-inscription afin de clarifier le processus.

Par ailleurs, l'inscription au fil de l'eau est souvent associée à des retards car le quota nécessaire pour être en mesure de proposer certaines formations se remplit parfois très tardivement, si bien que les formations sont parfois confirmées très tard et à la dernière minute. Ces délais ne permettent pas aux participants d'organiser leur remplacement ni certaines obligations familiales et professionnelles, rendant leur participation à la formation très difficile. Cette communication tardive des dates des formations dissuade certains personnels de chercher à s'inscrire car ils ne peuvent pas anticiper leur charge de travail ou autres contraintes sur les mois à venir. Par ailleurs, cela signifie aussi que les enseignants reçoivent une réponse très décalée, voir trop tardive, par rapport à leurs besoins de formation.

De plus, la procédure de remboursement des frais de déplacement pour accéder aux formations est très compliquée puisque les demandes de remboursement se font encore parfois sur papier, avec l'envoi des justificatifs physiques, ce qui dissuade certains d'effectuer ces démarches. Lors d'une enquête menée par le Cnesco en 2020, environ 10 % des enseignants sondés affirmaient avoir renoncé à effectuer des demandes de remboursement (Sénat, 2023^[65]). Dans le premier degré, où les formations se déroulent généralement au niveau local, le coût de gestion des remboursements est souvent largement supérieur aux montants des remboursements. Il pourrait être plus efficient d'instaurer un remboursement automatique dès la formation effectuée (un tel dispositif pourrait par ailleurs constituer une incitation financière pour que les agents s'engagent dans la formation).

2.3. Suivi et évaluation de la mise en œuvre des E AFC : défis et opportunités

Compte tenu de l'importance croissante de l'apprentissage et du développement professionnels continus, le suivi et l'évaluation devraient fournir des informations précieuses sur leur mise en œuvre et leurs effets. L'évaluation notamment devrait aider à identifier les animations pédagogiques et formations à fort impact, et d'aider celles dont l'impact est plus faible à en devenir. Dans le secteur éducatif, l'efficacité de la formation est généralement mesurée en termes d'effets obtenus, à la fois directs (satisfaction à l'égard de la formation dispensée ou amélioration des compétences des participants) et indirects (performances des élèves). Ces effets peuvent être évalués par des organismes d'assurance qualité externes, ou en interne, au moyen d'auto-évaluations des prestataires de formation (OCDE, 2019^[66]).

2.3.1. Absence d'un plan global de suivi et d'évaluation en adéquation avec les besoins des différents utilisateurs

Le suivi de la formation continue dans des domaines non disciplinaires est principalement régi par le Schéma directeur de la formation continue, qui définit les objectifs nationaux et les domaines d'action prioritaires, et propose quelques macro-indicateurs. Parallèlement, l'Inspection générale de l'éducation est chargée de planifier la mise en œuvre et le suivi des formations disciplinaires, telles que celles figurant dans les Plans mathématiques et français.

Bien que la création de ce schéma directeur constitue une avancée significative dans le suivi de la formation, il n'existe toujours pas de plan global de suivi et d'évaluation définissant les ressources, les processus et les résultats attendus. En outre, il n'existe pas non plus de stratégie d'évaluation permettant d'identifier les effets de la formation sur les enseignants ou leurs pratiques d'enseignement (résultats) ou de déterminer leurs effets sur les performances des élèves (impact).

Il est important de souligner que mesurer les effets de la formation sur les participants en formation ou les élèves n'est pas chose aisée (Avalos, 2011^[67]). Outre la grande hétérogénéité des stratégies et programmes de formation, de nombreux facteurs agissent simultanément sur les écoles et établissements, et donc sur le personnel éducatif et les performances des élèves. Il est donc difficile de comparer les programmes et de comprendre la causalité des effets de la formation continue sur les changements observés, tant chez les enseignants que chez les élèves. Cependant, des approches développées ces dernières années tiennent compte du caractère multidimensionnel et multifactoriel de l'impact sur l'éducation.

2.3.2. Une stratégie descendante et des plans trop en amont des besoins de formation

Depuis 2019, les objectifs de la formation continue sont définis au niveau central et stipulés tous les trois ans dans le Schéma directeur de la formation continue. Conformément aux engagements pris par le MENJ dans le cadre du Grenelle de l'éducation, ce schéma directeur propose une stratégie globale de formation continue qui répond à une logique RH : accompagnement, proximité, personnalisation. Il répond également aux orientations de la loi n°2019-828 du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique préconisant la mobilité, l'accompagnement des transitions professionnelles des agents et une meilleure réponse aux besoins de compétences, et promouvant la déontologie et l'égalité professionnelles (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[68]).

Le Schéma directeur 2022-2025 met en avant six axes : incarner, vivre et transmettre les valeurs de la République et les principes généraux de l'éducation ; accompagner et former les équipes pédagogiques et éducatives ; piloter la mise en œuvre des politiques de la jeunesse, de l'engagement, de l'éducation populaire et des sports ; soutenir le développement professionnel des agents ; accompagner les encadrants dans leurs responsabilités pédagogiques et managériales ; et consolider les connaissances et les usages du numérique.

Ces priorités sont reflétées chaque année dans le PNF, qui établit les priorités nationales pour la formation des formateurs de la formation continue et du corps d'inspection. Les Plans académiques de formation (PAF) adaptent les orientations nationales aux spécificités territoriales ; dans le premier degré, des plans départementaux de formation sont également mis en place pour répondre aux besoins locaux. Il en reste qu'au niveau régional, les académies perçoivent ces orientations nationales comme faisant partie d'une stratégie descendante, puisque les parties prenantes ont indiqué ne pas avoir participé à leur définition. Au niveau central, en revanche, différents acteurs ont mentionné l'existence de certains espaces de dialogue ayant contribué à la définition des orientations nationales, dont le Grenelle de l'éducation. Il est possible que ce type d'espace de dialogue ne touche qu'une petite partie de la population ou que le processus par lequel les accords obtenus par le dialogue ont été traduits dans le Schéma directeur et le PNF ne soit pas très clair ou transparent (ou n'ait pas été suffisamment communiqué).

Les académies sont directement impliquées dans l'élaboration des PAF. Pour ce faire, chaque académie dispose d'un Conseil académique de la formation (CAF), qui réunit des représentants de personnels impliqués dans la mise en œuvre de la stratégie académique de formation continue (premier et second degrés). Parmi les représentants siégeant au CAF figurent certains services publics (dont les EAFC), des opérateurs de formation continue (ex. Canopé, IH2EF, INSPÉ) et des organisations syndicales.

Le processus d'élaboration du PAF entend adapter les objectifs nationaux aux besoins de l'académie, définir les thématiques pour atteindre ces objectifs et mettre en place de groupes de travail thématiques. Si certains acteurs sont satisfaits de leur participation à ce processus, certains estiment ne pas avoir assez de temps pour exprimer leur point de vue compte tenu du grand nombre d'acteurs et de thèmes à aborder. Le décalage temporel entre l'identification des besoins de formation et le développement de l'offre constitue un autre défi, puisque l'élaboration du PAF s'étale généralement sur une durée d'un an et certains des besoins identifiés pourraient ne faire l'objet de formations qu'un an plus tard. Certaines académies s'attachent à concentrer le processus d'élaboration du PAF sur le second semestre afin de réduire le temps de latence. Certaines EAFC commencent également à proposer des formations au fil de l'eau (voir la Section 2.2). Le décalage est moins important dans les FIL ou les formations de bassin, où quelques mois seulement s'écoulent entre la demande de formation et sa mise en œuvre.

2.3.3. Les 15 indicateurs proposés par le Schéma directeur de la formation continue ne sont pas suffisamment alignés avec les résultats attendus

La DGRH et la DGESCO travaillent en partenariat avec les directions de l'encadrement, des sports et de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative pour mettre en œuvre le Schéma directeur

de la formation continue de manière cohérente. Pour ce faire, les académies partagent les indicateurs proposés pour mesurer l'avancement de chacun des objectifs prioritaires (Encadré 2.8). À cela s'ajoutent des réunions bilatérales annuelles avec chaque académie, des séminaires d'échanges de pratiques, des dialogues sur le pilotage stratégique et la performance, et un dialogue avec les partenaires sociaux (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[68]).

Encadré 2.8. Indicateurs de suivi du Schéma directeur de la formation continue

Le suivi et l'évaluation du Schéma directeur s'appuieront sur les 15 indicateurs suivants :

1. Nombre de journées stagiaires réalisées par priorité
2. Nombre de personnels formés par rapport à l'ensemble des personnels, par catégorie et par sexe
3. Durée moyenne de formation en jours par personne formée
4. Taux d'accès à la formation par catégorie de personnel
5. Taux de présence et taux d'assiduité (présence du stagiaire à au moins 2/3 du temps de la formation) des personnels aux formations
6. Nombre et volume de journées stagiaires par type d'action : adaptation immédiate au poste de travail (T1), adaptation à l'évolution prévisible des métiers (T2), développement ou acquisition de nouvelles qualifications (T3)
7. Nombre et volume de journées stagiaires de FIL, dont les formations collaboratives par les pairs, par rapport au volume total de formations
8. Nombre et volume de journées stagiaires de formations de formateurs
9. Nombre et volume de journées stagiaires de formations assurées par les partenaires (opérateurs, associations, etc.)
10. Nombre et volume de journées stagiaires de formations certifiantes ou diplômantes
11. Nombre et volume de journées stagiaires de formations par modalité : en présentiel, en distanciel, hybride, collective ou individuelle
12. Nombre d'académies disposant d'une procédure ou d'un outil de collecte d'expression des besoins
13. Nombre et volume de journées stagiaires de formations déployées sur plus d'une année (logique de parcours)
14. Nombre et volume de journées stagiaires de bénéficiaires d'un accompagnement personnalisé dans le cadre d'un projet de formation, y compris au titre du CPF (gestion des RH de proximité, politique de vivier, cellule mobilité, tutorat, etc.)
15. Montant des crédits de formation hors titre 2 consommés et consacrés à la mise en œuvre du schéma directeur.

Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022^[68]), Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - 2022-2025. Bulletin Officiel N° 8 Du 24 Février 2022. www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm.

Si les indicateurs proposés par le Schéma directeur permettent de suivre la formation continue au niveau agrégé et de comparer les EAFC, les acteurs interrogés par l'équipe de projet qui sont en charge de piloter le système de formation ont souligné certaines limites et risques. Par exemple, les indicateurs ne distinguent pas entre formations volontaires et formations désignées. Étant donné que tous les enseignants du premier degré sont tenus de participer à la formation⁶, il est pertinent de faire cette

distinction afin de se faire une idée de l'évolution de leur motivation pour la formation. En outre, les indicateurs portent davantage sur le temps consacré par les différentes catégories de personnel à la formation continue, sans aborder directement la qualité de celle-ci. Par conséquent, les indicateurs créeraient des incitations pour plus de formation et plus d'heures de formation pour plus d'individus, au détriment possible de la qualité. Par ailleurs, certaines parties prenantes soulignent que les indicateurs ne reflètent pas les formats non formels ou informels d'apprentissage professionnel, qui risquent donc de ne pas être valorisés ou promus. Enfin, les indicateurs n'opèrent pas assez de distinctions entre les différents types de formation et différentes disciplines. Sur ce dernier point, dans la mesure où les formations disciplinaires (dont le plan national) commenceront à être coordonnées et suivies par les EAFC (comme c'est déjà le cas dans plusieurs académies), il serait nécessaire d'intégrer certains indicateurs pour suivre l'évolution des formations disciplinaires, y compris des PNF.

Il est important de mentionner que de nombreux macro-indicateurs proposés par le schéma directeur sont alignés avec des indicateurs internationaux, notamment ceux qui sont liés aux Objectifs de développement durable (ODD) (Encadré 2.9). Le suivi de ces indicateurs internationaux permet de promouvoir des objectifs spécifiques associés à la formation continue, ainsi que le principe des responsabilités communes mais différenciées, et de mettre en place un véritable partenariat de tous les pays pour le développement (CEPAL, s.d.^[69]). En pratique, les ODD sont un outil de planification et de suivi qui permettent aux pays de percevoir les évolutions sur le long terme. D'après ce qui a pu être constaté lors des visites dans les académies, le suivi de ces indicateurs internationaux est très apprécié par, car il permet d'objectiver et de contextualiser la réalité de la formation continue des enseignants en France. Divers rapports sur la situation nationale de la formation continue se réfèrent d'ailleurs aux mesures rapportées dans ces indicateurs, orientant ainsi la discussion nationale et les politiques publiques.

Encadré 2.9. Les Objectifs de développement durable (ODD) et leurs indicateurs de suivi

Les Objectifs de développement durable (ODD) ont été adoptés par les Nations unies en septembre 2015. L'objectif 4 des ODD vise à assurer « une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Au sein de l'objectif 4, la cible 4.c fait référence à la formation continue des enseignants : « D'ici à 2030, augmenter sensiblement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment grâce à la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement ». Cette cible comporte un indicateur global, dont le suivi est obligatoire pour les pays, et six indicateurs thématiques, qui sont facultatifs mais contribuent à la réalisation de l'indicateur global.

L'indicateur global 4.c.1 est défini comme la proportion d'enseignants de l'enseignement primaire, des premier et second cycles de l'enseignement secondaire qui ont au moins reçu, avant ou en cours d'emploi, la formation organisée minimale pour les enseignants (formation pédagogique, par exemple) qui est requise pour enseigner au niveau approprié dans un pays donné, selon le sexe. En ce qui concerne les indicateurs thématiques, sept sont proposés :

- 4.c.2 Ratio enseignant formé/élève, selon le niveau d'enseignement
- 4.c.3 Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'enseignement et type d'établissement
- 4.c.4 Ratio enseignant qualifié/élève selon le niveau d'enseignement
- 4.c.5 Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau de qualification comparable
- 4.c.6 Taux d'attrition des enseignants, selon le niveau d'enseignement

- 4.c.7 Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois, selon le type de formation.

Les données TALIS sont tout à fait cohérentes avec l'indicateur 4.c.7 pour les enseignants du primaire, ainsi que pour les enseignants du premier et du deuxième cycles de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne les autres indicateurs, certains de ceux actuellement fournis par TALIS pourraient être considérés comme des « mesures indirectes » pour les objectifs de développement durable (ODD), en particulier lorsque d'autres indicateurs internationaux ne sont pas disponibles. Par exemple, bien que TALIS ne dispose pas d'un indicateur entièrement adapté à l'objectif 4.c.1, les données sur la certification des enseignants et le niveau d'instruction peuvent être utilisées comme un indicateur des enseignants qualifiés, fournissant des informations sur la mesure dans laquelle l'objectif 4 est en cours de réalisation.

Source : Nations Unies. (2015^[70]). Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/90/PDF/N1529190.pdf?OpenElement> ; OCDE. (2020^[38]). Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés, <https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr>.

Les services informatiques sont inadaptés au recueil et à l'analyse des données

Comme indiqué précédemment (dans la Section 2.1), les systèmes d'information actuels présentent certaines limites pour ce qui concerne la publication de l'offre de formation, le processus d'inscription aux formations et le remboursement des frais de transport des participants. Ces difficultés sont complétées par les difficultés du système actuel à assurer un suivi adéquat de la formation continue.

Logiciel incontournable de la gestion de la formation depuis plus de 20 ans, GAIA s'est avéré être un outil essentiel dans la gestion de la formation continue. Le logiciel permet d'émettre deux millions d'ordres de mission par an, de payer des dizaines de milliers de formateurs et de rembourser des centaines de milliers d'agents annuellement. Cependant, plusieurs personnes rencontrées par l'équipe de projet ont souligné que GAIA est avant tout un outil de gestion, auquel certaines fonctionnalités ont été ajoutées pour contribuer au pilotage. Pour l'instant, ces fonctionnalités ne sont pas suffisamment utiles et appréciées par les acteurs qui pilotent la formation continue. Certains acteurs locaux, notamment au niveau départemental, continuent donc d'utiliser des applications locales ou des outils bureautiques.

Bien que l'obligation de saisie d'informations sur les animations pédagogiques et formations dans le système informatique soit réglementée (du moins au niveau académique), certains acteurs considèrent que les avantages de cet effort n'en compensent pas les coûts. Déjà dans le passé, des études démontraient que de nombreux départements ne renseignaient pas les informations concernant toutes les formations réalisées. C'était notamment le cas dans le premier degré, puisque les formations qui ne faisaient pas partie du PAF – comme les plans nationaux – ne passaient pas par GAIA (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et Inspection générale de l'éducation nationale, 2017^[71]).

Afin d'harmoniser la pratique et améliorer la fiabilité des informations affichées sur la plateforme, la DGESCO publie un guide de codification et organise régulièrement des webinaires pour les gestionnaires de formation. Cependant, les nomenclatures et codes corrects ne sont pas toujours utilisés. Cela peut s'expliquer en partie par la multitude d'acteurs et de micro-gestes nécessaires pour coder les milliers de modules de formation, notamment dans l'enseignement primaire. De même, les utilisateurs finaux ne semblent pas tous avoir eu accès aux formations et n'ont donc pas reçu dès le départ des instructions suffisamment claires sur le type de données à saisir, les procédures de saisie et les utilisations possibles de la plateforme.

D'autres systèmes d'information (p. ex. M@gistère ou Pix + Édu) ne sont pas (ou pas suffisamment) compatibles avec GAIA, et l'impossibilité de croiser efficacement les données à des fins de suivi ou

d'évaluation. Néanmoins, une nouvelle interface permet d'associer une session GAIA avec une session M@gistère, assurant ainsi une inscription automatique des participants et formateurs à cette dernière. Cependant, l'interface ne permet pas de remonter les informations de présence vers GAIA, ni d'inscrire les participants dont l'adresse mail n'est pas renseignée dans GAIA. Il est désormais nécessaire de mettre GAIA à jour pour répondre aux besoins actuels en matière de pilotage, suivi de la formation, ingénierie de formation, et ainsi de suite.

Étant donné que les informations sur les parcours professionnels, les formations suivies, les résultats des rendez-vous de carrière et les performances des élèves se trouvent sur différentes plateformes qui ne sont pas compatibles entre elles, l'intégration de toutes les informations dans une base de données unique est pratiquement impossible. Cette situation limite les possibilités d'exploitation des données à des fins d'évaluation et donc la capacité à prendre des décisions sur la base des informations actuellement disponibles.

Comme mentionné dans la Section 2.1, un nouveau système d'information, VIRTUO, est en cours de conception et devrait aider à résoudre les limites évoquées ci-dessus. La question reste de savoir comment ce nouvel outil contribuera au pilotage de la formation continue au niveau local et pourra « dialoguer » avec les outils existants.

2.3.4. Manque d'évaluations pour mesurer les effets de la formation à court, moyen et long terme

Si les certifications et labels sont censés servir d'indicateurs de qualité, les prestataires de formation peuvent aussi choisir de partager avec le public des informations plus complètes sur les évaluations, les résultats d'apprentissage et la satisfaction de leurs utilisateurs. Selon la publication de l'OCDE *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE, 2022^[72]), la moitié des 33 pays et autres entités dont les données sont disponibles évaluent les activités de développement professionnel des enseignants. Dans plus de la moitié des pays, les prestataires d'activités doivent aussi réaliser une auto-évaluation. En outre, moins de la moitié des pays où l'évaluation est requise utilisent des études d'impact, des évaluations obligatoires des écoles et des évaluations externes, telles que des inspections (voir l'Encadré 2.10 pour des détails sur la prévalence de l'évaluation des activités de développement professionnel pour les enseignants selon OCDE *Regards sur l'Éducation 2022*). Ces évaluations et informations devraient être facilement accessibles et rendre l'offre de formation plus compréhensible et claire (OCDE, 2019^[66]).

Encadré 2.10. Prévalence de l'évaluation des activités de développement professionnel pour les enseignants selon Regards sur l'éducation 2022

Selon la dernière publication de *Regards sur l'éducation 2022*, l'évaluation des activités de développement professionnel des enseignants est réalisée dans la moitié des 33 pays et autres entités dont les données sont disponibles. Dans la plupart des cas, la responsabilité incombe aux autorités éducatives centrales ou nationales, et dans environ deux cinquièmes des pays, les autorités éducatives régionales, sous-régionales et locales, ainsi que les services d'inspection et les écoles individuelles sont également impliqués.

Les prestataires d'activités de développement professionnel sont également responsables de l'auto-évaluation dans plus de la moitié des pays. La collecte de données pour l'évaluation se fait principalement par le biais de questionnaires ou d'enquêtes auprès des enseignants dans plus de 75 % des pays. En outre, certains pays (moins de la moitié des pays où l'évaluation est requise) utilisent des études d'impact, des évaluations obligatoires des écoles et des évaluations externes telles que des inspections.

La plupart des pays collectent des données de plusieurs manières, tandis que certains n'utilisent qu'une seule méthode de collecte de données pour au moins un niveau d'enseignement. Dans la plupart des pays où l'évaluation est obligatoire, une collecte régulière de données est requise. Toutefois, dans certains pays comme l'Espagne et la Turquie, les données sont également collectées sur une base ad hoc, selon les besoins.

Source : OCDE (2022^[73]), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>.

En France, les enquêtes « à chaud » constituent la principale méthode utilisée par les EAFC pour évaluer les programmes de formation. Ces enquêtes sont effectuées en ligne et envoyées à chaque participant immédiatement après la formation. Cependant, elles ne permettent pas pour l'heure de tirer des conclusions sur la qualité ou l'impact de la formation. D'abord, elles portent surtout sur la partie matérielle de la formation, et non sur le contenu ou les compétences acquises (même si c'était le cas, les individus n'auraient pas eu assez de temps pour considérer l'applicabilité de la formation à leur pratique). Ensuite, les personnels consultés par l'équipe de projet ont indiqué ne pas toujours donner leur avis véritable, conscients que les formateurs sont souvent des collègues enseignants qui ont pris sur leur temps personnel pour préparer la formation. Qui plus est, le taux de réponse aux questionnaires est généralement faible, limitant la représentativité des données collectées. Enfin, les données ne sont pas analysées à un niveau agrégé, même pour une formation identique dispensée plusieurs fois. Il n'est donc pas possible d'obtenir des notes moyennes à partir des résultats de l'enquête afin de déterminer l'impact de chaque formation.

Lors des visites d'académies, les différentes parties prenantes interrogées ont déclaré souhaiter disposer de davantage d'informations sur les effets des formations. À cet égard, certaines parties prenantes ont suggéré qu'en plus de l'enquête à chaud, des enquêtes supplémentaires pourraient être menées quelques mois après la formation, « à froid », afin de déterminer si les personnels formés ont pu mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Cependant, comme indiqué auparavant, le taux de réponse aux enquêtes à chaud est déjà assez faible ; il est possible qu'il soit encore plus bas dans le cas d'une enquête envoyée quelques mois après la formation.

Les opérateurs de formation notent également les problèmes d'accès aux résultats des enquêtes à chaud. Même si les EAFC les transmettent souvent au formateur ayant dispensé la formation, les opérateurs de formation (tels Canopé et l'INSPÉ) déclarent ne pas pouvoir accéder directement aux résultats, ce qui influe sur leurs normes de qualité. Par exemple, Canopé avait pour habitude de mener deux enquêtes : la première immédiatement après la formation et la seconde quelques mois après, afin d'évaluer l'application (ou non) des compétences acquises. Depuis que les EAFC ont centralisé cette tâche, Canopé a cessé de mener ses propres enquêtes à froid et n'a donc plus accès à des informations précieuses sur ses prestations. Le système est donc confronté à un double problème : d'une part, les prestataires de formation ne disposent pas d'informations suffisantes pour améliorer les formations qu'ils dispensent, et d'autre part, les parties prenantes ne disposent pas d'indicateurs officiels ou d'informations suffisantes pour identifier les formations les plus qualitatives. Il est donc possible que des formations de faible qualité avec peu d'impact comptent de nombreux participants et continuent d'être organisées, alors que des formations de bonne qualité et à fort impact passent inaperçues.

Comme l'ont souligné certains opérateurs de formation, il est important que le système actuel soit au moins en mesure de maintenir les normes de qualité en place avant la création des EAFC. Une solution pour ce faire pourrait être d'autoriser les opérateurs de formation à mener leurs propres enquêtes. Une autre serait d'intégrer les pratiques d'amélioration continue de ces opérateurs au système d'assurance qualité des EAFC, ce qui demande une collaboration étroite entre les EAFC et les opérateurs de formation.

Bien qu'une enquête soit réalisée immédiatement après la formation, il n'existe pas de stratégies visant à mesurer les effets (résultats directs ou impact de la formation à plus long terme). Les évaluations de

l'impact de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale sont rares – voire inexistante. En effet, les évaluations actuelles se concentrent sur les processus. Selon un rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (2022^[74]), les évaluations des PNF dans l'enseignement primaire portent principalement sur la recherche d'améliorations possibles dans la mise en œuvre des Plans mathématiques et français. Les auteurs du rapport ont privilégié les techniques d'évaluation qualitatives et découragent l'utilisation de techniques quantitatives dans les évaluations futures, eu égard aux modalités très variées des formations dispensées dans le cadre des plans nationaux.

Si les approches qualitatives peuvent générer des informations précieuses pour améliorer la formation dispensée, elles ne permettent pas d'en mesurer les résultats sur les performances. Comme elles ne génèrent pas assez de données permettant de comparer les formations, les prescripteurs de formation ne pourront pas identifier celles qui devraient être éliminées, améliorées ou développées. Bien que la relation causale entre le développement professionnel des enseignants et les performances des élèves ne soit pas systématique, certaines études proposent des cadres d'évaluation permettant d'identifier la causalité des effets en se concentrant sur les facteurs qui facilitent ces liens (King, 2014^[75]). Ces approches plus nuancées peuvent générer des informations précieuses pour les prescripteurs de formation et décideurs publics. Elles permettent également aux enseignants d'évaluer l'impact de leur propre développement professionnel sur leur apprentissage et celui de leurs élèves.

Pour que des approches quantitatives soient bien perçues et utiles, il est nécessaire de créer une culture forte de l'évaluation et de l'amélioration continue. En effet, certaines parties prenantes affirment qu'en l'absence d'une telle culture d'évaluation, les personnels pourraient avoir l'impression que ce sont eux qui font l'objet d'une évaluation plutôt que la formation qu'ils ont suivie.

Outre les évaluations, certaines personnes consultées suggèrent de se concentrer sur des observations croisées (souvent réalisées dans le cadre de la formation en constellation, mais généralement pas pour d'autres types de formation) ainsi que l'accompagnement en classe après la formation. Bien que ces actions ne fournissent pas une vue d'ensemble de l'impact de la formation, elles contribuent à améliorer leur impact.

2.3.5. Limites des certifications de qualité existantes

De nombreux fournisseurs de formation continue très divers opèrent en France, comme ailleurs dans le monde. Parmi eux, on compte les institutions d'enseignement supérieur, les institutions spécialisées dans la formation initiale des enseignants, les écoles, les fournisseurs commerciaux, les agences publiques pour le développement professionnel des enseignants, les organisations professionnelles des enseignants, les syndicats d'enseignants, les autorités éducatives locales et les inspections scolaires. Les enseignants ont également recours à une diversité accrue de sources d'apprentissage autonome (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[8]). Selon une enquête du Cnesco⁷ réalisée en 2020, la moitié des enseignants en France ont suivi des formations auprès d'opérateurs extérieurs au MENJ au cours de leur carrière (Mons, Chesne et Piedfer-Queney, 2021^[36]).

Les autorités collaborent souvent avec des tiers et développent des mécanismes de certification et des labels pour garantir la qualité des institutions et des programmes. Selon *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE, 2022^[72]), plus de 75 % des 34 pays et autres entités dont les données sont disponibles possèdent des mécanismes d'assurance qualité afin de contrôler les activités de développement professionnel des enseignants. Dans plus de 80 % des cas, le contenu de ces activités est aligné sur les normes et cadres en place. Dans 75 % des pays, les organismes de développement professionnel ont des obligations en matière d'accréditation et de qualification. Moins de deux tiers ont érigé des lignes directrices sur les résultats attendus des activités de développement professionnel (OCDE, 2022^[72]).

Dans le domaine de la formation continue, les mécanismes visant à assurer et à promouvoir la qualité comprennent les certifications et les labels de qualité. Les certifications sont des garanties formelles de

conformité à des normes strictes de qualité, tandis que les labels de qualité sont des reconnaissances plus flexibles et souvent plus ciblées, visant à informer et à rassurer sur certains aspects de la qualité des formations. Les autorités collaborent souvent avec des tiers et développent des mécanismes de certification et des labels pour garantir la qualité des institutions et des programmes. Dans certains pays, les programmes sont certifiés et les prestataires accrédités par des agences nationales, avec un impact sur la reconnaissance officielle et le soutien financier des programmes de formation (voir Annexe 2.A pour l'exemple de la **Norvège**). D'autres systèmes optent pour un marché ouvert ou encouragent les enseignants à se tourner vers des prestataires, dans l'optique de renforcer la qualité en stimulant la concurrence. En France, ces deux mécanismes coexistent : les établissements bénéficiant d'un financement public doivent recevoir la certification Qualiopi, mais les professionnels peuvent également accéder à une offre privée de manière autonome.

Dans de nombreux pays, des mécanismes de certification ou labels de qualité facilitent la prise de décision sur les investissements dans la formation et la sélection de prestataires de formation. En **France** depuis 2022 (comme au **Japon**, en **Allemagne**, en **Corée**, en **Roumanie** et au **Chili**), les programmes de formation financés par des fonds publics ne peuvent être dispensés que par des prestataires certifiés, afin de garantir la qualité et l'adéquation de la formation avec les normes établies. En **Suisse**, en **Slovénie** et au **Canada**, les opérateurs sont libres de choisir s'ils veulent être certifiés ou non (OCDE, 2019^[66]).

L'implication de l'État dans la garantie d'un certain niveau de qualité, ainsi que les conditions sous lesquelles le prestataires ou programme de formation doit être accrédité, semblent liées au niveau de privatisation de l'offre de formation continue. En **Nouvelle-Zélande**, par exemple, la formation est largement régie par le marché, mais l'État joue un rôle considérable dans le contrôle des formations financées par les fonds publics (voir l'Annexe 2.A).

Certains pays, comme la **France**, l'**Ontario (Canada)** et le **Royaume-Uni (Écosse et Pays de Galles)**, sont dotés d'un système d'enregistrement et de certification des enseignants, associé à un organisme professionnel en charge de la formation obligatoire des enseignants. Cet organisme peut également être responsable de l'assurance qualité des programmes conçus pour soutenir la formation continue et le développement professionnel des enseignants.

Les personnels devraient disposer d'informations plus complètes sur les formations, et leur qualité devrait être corroborée par des certifications et labels de qualité

Pour que les individus, écoles, collèges et institutions puissent décider en connaissance de cause de la formation dans laquelle ils devraient investir (ou s'investir), ils doivent disposer d'informations pertinentes et actualisées sur la qualité des différents prestataires et programmes de formation. Ces informations devraient être facilement accessibles et présentées de manière claire et compréhensible par le grand public. En France et dans d'autres pays, comme la **Norvège**, le **Royaume-Uni**, le **Brésil** et le **Danemark**, les organismes d'assurance qualité sont chargés de rendre les résultats des évaluations accessibles au public. En **Corée**, des bases de données fournissent des détails sur les programmes de formation disponibles et parfois sur la qualité ou les effets des programmes, comme la satisfaction des utilisateurs ou les résultats de l'apprentissage des élèves (OCDE, 2019^[66]).

En France, une certification de qualité est exigée depuis le 1 janvier 2022 pour tous les prestataires impliqués dans le développement des compétences qui souhaitent bénéficier de financements publics et mutualisés. Cette exigence s'applique à tous les prestataires de services, y compris les formateurs indépendants. Elle couvre toutes les activités liées à la formation, l'évaluation des compétences, la validation des acquis de l'expérience et la formation en apprentissage. Cette politique constitue une avancée importante pour garantir un certain niveau de qualité de l'offre de formation – ou du moins de celle financée par l'État.

Ainsi, les organismes de formation des personnels de l'Éducation nationale peuvent obtenir la certification « Qualiopi » en participant à des audits nationaux réalisés annuellement par le MENJ (Encadré 2.11). Une fois l'audit passé et si les dossiers des institutions candidates répondent aux exigences du référentiel EDUFORM, les établissements reçoivent automatiquement la certification Qualiopi pour une durée de trois ans (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[55]). C'est le MENJ qui publie les résultats du processus, ainsi que les listes des prestataires certifiés. Cependant, si ces certifications sont connues par les institutions et opérateurs de formation, elles ne le sont pas nécessairement par les participants à la formation. Il est donc possible que certains individus – notamment s'ils choisissent de se former dans le secteur privé et s'autofinancent – choisissent des structures de formation qui ne sont pas certifiées.

Encadré 2.11. Le référentiel national qualité

La marque Qualiopi est délivrée par des organismes certificateurs accrédités ou autorisés par le Comité français d'accréditation sur la base du référentiel national qualité.

Ce référentiel est organisé autour de sept critères qualité, recouvrant : 1) les conditions d'information du public sur les prestations proposées, les délais pour y accéder et les résultats obtenus ; 2) l'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires lors de la conception des prestations ; 3) l'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et les modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation ; 4) l'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement aux prestations ; 5) la qualification et le développement des compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations ; 6) l'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel ; et 7) le recueil et la prise en compte des appréciations et réclamations formulées par les parties prenantes aux prestations délivrées.

Pour chacun des sept critères, le référentiel précise les indicateurs à mettre en œuvre en fonction de la catégorie d'action concernée (action de formation, bilan de compétence, valorisation des acquis de l'expérience, formation par apprentissage).

Source : Ministère du Travail, de l'emploi et de l'Insertion. (2023^[76]). Qualiopi: Marque de certification qualité des prestataires de formation. <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/article/qualiopi-marque-de-certification-qualite-des-prestataires-de-formation>.

Un autre moyen de déterminer la qualité d'une formation en France est de vérifier que le formateur possède la certification correspondante⁸. Toutefois, il est important de rappeler que les enseignants peuvent également être formateurs sans posséder le Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur (CAFFA), tout comme les détenteurs du CAFFA ne sont pas toujours des formateurs.

Bien que les formateurs ne soient pas suffisamment incités à obtenir ces certifications, celles-ci ont l'avantage de les pousser à réfléchir à leurs pratiques. Il serait donc intéressant d'analyser l'impact des certifications sur la qualité des formations dispensées. En cas d'impact positif, on pourrait envisager d'accorder aux formateurs le statut nécessaire pour disposer d'heures dédiées à la formation dans leur temps de travail. Sur ce dernier point, si toutes les académies accordent le statut de conseiller pédagogique de circonscription généraliste ou maître formateur aux formateurs du premier degré ayant obtenu le CAFIPEMF, elles n'accordent pas systématiquement celui de formateur académique aux formateurs du second degré ayant obtenu le CAFFA. Ces différences entre académies (peut-être dues à l'introduction relativement récente du CAFFA et au fait que la politique correspondante n'a pas encore été mise en place) créent des différences en termes d'attractivité du métier de formateur d'une académie à l'autre, et donc dans des divergences dans la capacité de certaines académies à trouver et garder des formateurs.

Encadré 2.12. Certification des formateurs dans l'Éducation nationale

La certification du formateur, que ce soit pour le CAFIPMEF ou le CAFFA, joue un rôle essentiel dans le développement et la reconnaissance des compétences professionnelles nécessaires à l'accompagnement et à la formation des enseignants. Le CAFIPMEF est destiné aux enseignants du premier degré avec au moins cinq ans d'expérience, offrant une formation spécifique qui inclut l'observation et la pratique accompagnée. L'examen pour ce certificat se compose de deux épreuves axées sur l'enseignement et un entretien, avec une possibilité de spécialisation dans divers domaines après trois ans d'exercice. Le CAFFA, destiné aux enseignants du second degré ou aux conseillers principaux d'éducation (CPE), met l'accent sur la formation et l'animation d'un réseau de tuteurs, ainsi que sur la contribution à la formation continue.

Source : Ministère de l'Éducation Nationale. (2023^[57]). Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur, <https://eduscol.education.fr/423/certificat-d-aptitude-aux-fonctions-de-formateur>.

Références

- Académie de Nancy-Metz (2023), *E AFC - Formation d'Initiative Locale - FIL*, <https://www.ac-nancy-metz.fr/ea-fc-formation-d-initiative-locale-fil-124973> (consulté le 4 juillet 2023). [7]
- Académie de Paris (2022), *Campus des métiers et des qualifications*, <https://www.ac-paris.fr/campus-des-metiers-et-des-qualifications-125099> (consulté le 7 août 2023). [21]
- Académie de Strasbourg (2022), *Entretien professionnel*, <https://pro.ac-strasbourg.fr/evolution-carriere-mobilite/entretien-professionnel/> (consulté le 7 août 2023). [35]
- Académie de Toulouse (2022), *La formation d'initiative locale à l'échelle de l'établissement*, <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/ea-fc/la-formation-d-initiative-locale-lechelle-de-letablissement> (consulté le 7 août 2023). [20]
- Algan, Y., P. Cahuc et A. Shleifer (2013), « Teaching Practices and Social Capital », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 5/3, pp. 189-210, <https://doi.org/10.1257/app.5.3.189>. [13]
- Algan, Y., É. Huillery et C. Prost (2018), « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle », *Les notes du conseil d'analyse économique*, vol. 48, <http://www.cae-eco.fr> (consulté le 21 juillet 2023). [16]
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2023), *Using the three dimensions of the Australian Curriculum.*, <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/planning-for-student-diversity/using-the-three-dimensions-of-the-australian-curriculum/>. [78]
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2022), *Australian Professional Standards for Teachers*, <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>. [77]

- Avalos, B. (2011), « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 10-20, <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.08.007>. [67]
- Blanchard-Schneider, A. et al. (2018), *Éducation et territoires, éclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France*, CNESCO, <https://shs.hal.science/halshs-01915642/document> (consulté le 19 janvier 2024). [39]
- Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>. [8]
- Campbell, C., C. DeLuca et D. LaPointe-McEwan (2022), *Teacher-led Learning Circles: Developing Teacher Leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning*, <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning> (consulté le 31 janvier 2024). [9]
- Campbell, C. et al. (2017), « The state of educators' professional learning in Canada: Final research report ». [60]
- CEPAL (s.d.), *The Sustainable Development Goals (SDGs)*, <https://www.cepal.org/en/topics/2030-agenda-sustainable-development/sustainable-development-goals-sdgs> (consulté le 9 août 2023). [69]
- Cordingley, P. et al. (2015), *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*, Teacher Development Trust. [11]
- Cordingley, P. et al. (2020), *Developing Great Leadership of CPDL*, CUREE, University of Durham and University of Nottingham, Durham University, <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/Developing%20Great%20Leadership%20CPDL%20-%20final%20summary%20report.pdf> (consulté le 26 février 2021). [52]
- Cour des Comptes (2023), *Mobiliser la Communauté éducative autour du projet d'établissement : Rapport public thématique*. [50]
- Cour des Comptes (2018), « Le recours croissant aux personnels contractuels dans l'Éducation nationale », <http://www.ccomptes.fr> (consulté le 29 janvier 2024). [61]
- Darling-Hammond, L., M. Hyler et M. Gardner (2017), *Effective Teacher Professional Development*. [12]
- DGAFP (2022), « Rapport annuel sur l'état de la fonction publique Édition 2022 Politiques et pratiques de ressources humaines Faits et chiffres ». [2]
- Di Stefano, G., F. Gino et G. Pisano (2023), « Learning by Thinking: How Reflection Can Spur Progress Along the Learning Curve », *Harvard Business School* 14-093. [5]
- Education Scotland (2024), *Professional learning and leadership*, <https://education.gov.scot/about-education-scotland/what-we-do/pll/>. [81]

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022), *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2022 – France*, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/98979>. [64]
- Goodwin, A., C. Lee et S. Pratt (2023), « The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers », *Professional Development in Education*, vol. 49/4, pp. 707-724, <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973067>. [59]
- Hargreaves, A. et M. O'Connor (2018), *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*, Corwin. [14]
- IGEN-IGAENR (2018), *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel* | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-9707> (consulté le 21 septembre 2023). [56]
- Inspection générale de l'éducation, D. (2022), *Suivi du Plan mathématiques*, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, <https://www.education.gouv.fr/suivi-du-plan-mathematiques-341082> (consulté le 7 août 2023). [74]
- Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et Inspection générale de l'éducation nationale (2017), *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837> (consulté le 7 août 2023). [71]
- Jensen, B. et al. (2016), « Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. », *National Center on Education and the Economy*. [15]
- King, F. (2014), « Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework », *Professional Development in Education*, vol. 40/1, <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>. [75]
- Kools, M. et L. Stoll (2016), « What Makes a School a Learning Organisation? », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 137, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>. [26]
- Légifrance (2021), *Arrêté du 29 juin 2021 relatif à l'entretien professionnel annuel des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale*, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043871842> (consulté le 30 janvier 2024). [34]
- Légifrance (2019), *LOI n° 2019-828 du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique*, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000038890318> (consulté le 29 juin 2023). [1]
- Matzat, U. (2013), « Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison », *Computers and Education*, vol. 60/1, pp. 40-51, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.006>. [17]

- McConnell, T. et al. (2013), « Virtual Professional Learning Communities: Teachers' Perceptions of Virtual Versus Face-to-Face Professional Development », *Journal of Science Education and Technology*, vol. 22/3, pp. 267-277, <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9391-y>. [18]
- Minea-Pic, A. (2020), « Innovating teachers' professional learning through digital technologies », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 237, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/3329fae9-en>. [19]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), *L'évaluation des acquis des élèves du CP au lycée*. [4]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022), *Note sur l'exploitation des résultats des Plans mathématiques et français*, <https://eduscol.education.fr/document/45664/download?attachment> (consulté le 26 juillet 2023). [24]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023), *Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur*, <https://eduscol.education.fr/423/certificat-d-aptitude-aux-fonctions-de-formateur> (consulté le 9 avril 2024). [57]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023), *Conseil d'évaluation de l'École : l'évaluation des établissements*, <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-l-evaluation-des-etablissements-340814> (consulté le 20 juillet 2023). [22]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023), *Repères et références statistiques 2023*, <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608> (consulté le 29 août 2023). [23]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022), *EDUFORM : le label qualité de l'Éducation nationale pour la formation professionnelle*, <https://www.education.gouv.fr/eduform-le-label-qualite-de-l-education-nationale-pour-la-formation-professionnelle-41585> (consulté le 7 août 2023). [55]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022), *Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - 2022-2025*, Bulletin officiel n° 8 du 24 février 2022, <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm> (consulté le 7 août 2023). [68]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019), *Mise en place du service dans les académies*, Bulletin officiel n°29 du 18 juillet 2019, <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo29/MENH1920665C.htm> (consulté le 29 juin 2023). [3]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), *12 mesures pour faire du lycée professionnel un choix d'avenir pour les jeunes et les entreprises*, <https://www.education.gouv.fr/12-mesures-pour-faire-du-lycee-professionnel-un-choix-d-avenir-pour-les-jeunes-et-les-entreprises-378032> (consulté le 7 août 2023). [58]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), « ICILS 2023 : enquête internationale des élèves de quatrième en littératie numérique et pensée informatique », <https://www.education.gouv.fr/icils-2023-enquete-internationale-des-eleves-de-quatrieme-en-litteratie-numerique-et-pensee-357584> (consulté le 10 août 2023). [43]

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), *Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse*, <https://www.education.gouv.fr/pirls-2021-la-france-stabilise-ses-resultats-contre-10-aout-2023> (consulté le 10 août 2023). [41]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), *PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves)*, <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558> (consulté le 10 août 2023). [44]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), *Talis : enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, <https://www.education.gouv.fr/talis-enquete-internationale-sur-l-enseignement-et-l-apprentissage-9815> (consulté le 18 septembre 2023). [37]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), *TIMSS : évaluer les compétences des élèves de CM1 et de 4e en mathématiques et en sciences*, <https://www.education.gouv.fr/timss-evaluer-les-competences-des-eleves-de-cm1-et-de-4e-en-mathematiques-et-en-sciences-308600> (consulté le 10 août 2023). [42]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2022), *Rendez-vous de carrière : mode d'emploi*, <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627> (consulté le 7 août 2023). [33]
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s.d.), *L'évaluation des acquis des élèves au CP et au CE1 : des réponses à vos questions*, 2022, <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-au-cp-et-au-ce1-des-reponses-vos-questions-7412> (consulté le 18 septembre 2023). [40]
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020), *Guide National des Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap*, <https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>. [63]
- Ministère de l'Éducation Nationale, D. (2013), *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> (consulté le 19 janvier 2024). [47]
- Ministère de l'Éducation nationale, D. (2021), *Relevé de décisions relatif au plan de requalification pluriannuel de la filière administrative*, <https://nuage.unsa.org/index.php/s/48ckRAjAFCAZsWq> (consulté le 29 janvier 2024). [62]
- Ministère du Travail, D. (2023), *Qualiopi | Marque de certification qualité des prestataires de formation*, <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/article/qualiopi-marque-de-certification-qualite-des-prestataires-de-formation> (consulté le 8 septembre 2023). [76]
- Mon Parcours Handicap (2023), *Scolarisation des élèves en situation de handicap | Mon Parcours Handicap*, <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/actualite/journee-de-leducation-2023-quelles-avancees-pour-les-eleves-handicapes> (consulté le 31 janvier 2024). [84]
- Mons, N., J. Chesne et L. Piedfer-Queney (2021), *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse*, CNEC, Paris. [36]
- National Academy for Educational Leadership Wales (NAEL) (s.d.), *Leading Professional Development*, <https://nael.cymru/leading-professional-learning/>. [82]

- National Center on Education and the Economy (NCEE) (2016), *Australia: Toward a National System*, <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/08/EEAustraliaBrief.pdf>. [79]
- Nations Unies (2015), *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/90/PDF/N1529190.pdf?OpenElement> (consulté le 9 août 2023). [70]
- New Zealand Ministry of Education (s.d.), *Accreditation for PLD facilitators open now – Education Gazette*, 2016, <https://gazette.education.govt.nz/articles/accreditation-for-pld-facilitators-open-now/> (consulté le 17 janvier 2024). [83]
- OCDE (2022), « Quelle est l'intensité du développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ? », dans *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/aef37208-fr>. [72]
- OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>. [73]
- OCDE (2021), « Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 31, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en>. [27]
- OCDE (2021), « Teachers' professional learning study: Diagnostic report for Wales », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 33, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/caf912c7-en>. [30]
- OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr>. [38]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>. [66]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [49]
- OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>. [6]
- OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I): Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>. [48]
- OCDE (2019), *Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [31]
- Omar, C. (2014), « Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School. », *International Journal for Innovation Education and Research*, vol. 2/11, pp. 1-9, <https://doi.org/10.31686/IJIER.VOL2.ISS11.261>. [25]

- Recherche, I. et I. nationale (2017), *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837> (consulté le 7 août 2023). [45]
- Robinson, V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009), « Best Evidence Synthesis Iteration », dans *School Leadership and School Outcomes: Identifying What Works and Why*, New Zealand Ministry of Education and University of Auckland. [51]
- Robinson, V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf (consulté le 19 septembre 2023). [53]
- Sénat (2023), *Rapport d'information - La formation continue des enseignants*, <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-869.html> (consulté le 29 août 2023). [65]
- Service-public.fr (2022), *Bilan de compétences dans la fonction publique d'État (FPE)*, <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F3027> (consulté le 7 septembre 2023). [46]
- Sims, S. et al. (2021), *What are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review & Meta-analysis*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics> (consulté le 15 septembre 2023). [32]
- Stobart, G. (2014), *The Expert Learner: Challenging the Myth of Ability*, Open University Press/McGraw Hill. [28]
- Stoll, L. et al. (2006), « Professional Learning Communities: A Review of the Literature », *Journal of Educational Change* 2006 7:4, vol. 7/4, pp. 221-258, <https://doi.org/10.1007/S10833-006-0001-8>. [10]
- Teaching School Hubs Council (s.d.), *Teaching School Hubs Council*, <https://tshc.org.uk/>. [80]
- Thoonen, E. et al. (2011), « How to Improve Teaching Practices », *Educational Administration Quarterly*, vol. 47/3, pp. 496-536, <https://doi.org/10.1177/0013161x11400185>. [29]
- Timperley, H. et al. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*, Ministry of Education, <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>. [54]

Annexe 2.A. Bonnes pratiques européennes et internationales

Australie : soutien national au développement professionnel continu au sein d'un système éducatif

Le système éducatif australien est gouverné par six États et deux territoires qui disposent chacun de leur propre ministère de l'Éducation et sont responsables de la création de leurs propres politiques éducatives et de la supervision du fonctionnement des écoles dans leur juridiction. Cependant, depuis 2009, le gouvernement fédéral travaille avec les États et les territoires pour élaborer un programme national et soutenir le développement des capacités des enseignants afin d'améliorer les performances des élèves et l'équité.

Les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (*Australian Professional Standards for Teachers*) définissent sept normes « qui décrivent ce que les enseignants devraient savoir et être capables de faire » en plus d'aider les enseignants à être des praticiens réfléchis qui développent leur expertise (Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2022^[77]). Les normes sont organisées en 3 domaines : connaissances professionnelles, pratique professionnelle et engagement professionnel.

L'Institut australien pour l'enseignement et le leadership scolaire (*Australian Institute for Teaching and School Leadership* - AITSL) est chargé d'élaborer « des cadres nationaux, des lignes directrices, des outils pratiques et des ressources pour améliorer la qualité de l'enseignement » (AG, sd). La Charte australienne pour l'apprentissage professionnel (*Australian Charter for Professional Learning*) « définit sans équivoque un apprentissage professionnel efficace comme une responsabilité partagée qui doit être assumée à tous les niveaux du système éducatif – par les enseignants, les chefs d'établissement, les dirigeants du système et les décideurs politiques » (Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2022^[77]). La recherche sur les enseignants et la recherche-action axée sur les besoins des élèves sont un élément clé de la Charte et reflètent la conviction que le développement professionnel continu est plus efficace lorsqu'il est « pertinent, collaboratif et axé sur l'avenir, et lorsqu'il aide les enseignants à réfléchir, à remettre en question et à améliorer consciemment leur pratique » (Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2022^[77]).

Bien que le nombre d'heures de formation professionnelle continue varie d'un État à l'autre, les enseignants sont tenus de prouver leur participation à la formation continue et la manière dont leur participation éclaire leur développement professionnelle. En outre, les enseignants sont tenus de documenter explicitement la manière dont la formation professionnelle répond aux normes professionnelles australiennes pour les enseignants (*Australian Professional Standards for Teachers*). Tous les enseignants doivent prouver qu'ils ont suivi une formation professionnelle afin de conserver leur certification d'enseignant.

Source : Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2023^[78]), Using the three dimensions of the Australian Curriculum, www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/planning-for-student-diversity/using-the-three-dimensions-of-the-australian-curriculum/ ; Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2022^[77]), Australian Professional Standards for Teachers, www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf ; National Center on Education and the Economy (NCEE) (2016^[79]), Australia: Toward a National System, <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/08/EEAustraliaBrief.pdf>.

Angleterre (Royaume-Uni) : travailler en réseau et avec d'autres partenaires pour le développement professionnel des enseignants – l'exemple des Teaching School Hubs

Le programme des *Teaching School Hubs* (TSH) est un réseau de 87 centres d'excellence pour la formation et le développement des enseignants, dirigés par des certaines des meilleures écoles et fiduciaires multi-académies (groupes d'écoles) du pays. Ce programme, précédé d'une phase de « test et apprentissage » en 6 pôles, a remplacé l'ancien réseau d'environ 750 écoles d'enseignement, qui a pris fin en août 2021. Les TSH collaborent avec des partenaires pour offrir un développement professionnel de haute qualité aux enseignants à tous les stades de leur carrière. Ils jouent un rôle important dans :

- la formation initiale des enseignants en milieu scolaire (*Initial Teacher Training - ITT*)
- l'encadrement du début de carrière (*Early Career Framework - ECF*)
- les qualifications professionnelles nationales spécialisées (*National Professional Qualification-NPQ*)
- les NPQ de leadership
- l'offre de services appropriés pour les enseignants en début de carrière – suivi du soutien et suivi de l'évaluation des enseignants en début de carrière (ECT) au cours de leur période d'intégration de deux ans.

Les TSH proposent également aux chefs d'établissement et aux enseignants d'autres formations professionnelles de haute qualité fondées sur des données probantes, notamment des pôles de mathématiques, des pôles d'alphabétisation, des pôles de comportement et des pôles linguistiques accrédités par le département de l'Éducation (DfE). Les TSH sont financés pendant trois ans depuis 2021 et reçoivent une subvention annuelle, soumise à conditions, notamment la démonstration de progrès par rapport aux indicateurs de performance. Chaque pôle possède sa propre zone définie et doit desservir toutes les écoles qui s'y trouvent, bien qu'il puisse également travailler avec des écoles situées en dehors de sa zone.

Source: Teaching School Hubs Council (s.d.^[80]), Teaching School Hubs Council, <https://tshc.org.uk/>.

Ontario (Canada) : programme d'apprentissage et de leadership des enseignants pour l'échange de connaissances

Le Programme d'apprentissage et de leadership des enseignants de l'Ontario (PALPE) avait trois objectifs principaux :

- aider les enseignants expérimentés à entreprendre un développement professionnel avancé et autonome
- développer les compétences de leadership des enseignants pour partager leur apprentissage professionnel et leurs pratiques exemplaires
- faciliter l'échange de connaissances pour la diffusion et la durabilité de pratiques efficaces et innovantes.

Le troisième objectif exigeait que les enseignants partagent systématiquement et de façon professionnelle leur apprentissage avec d'autres personnes, y compris au sein et au-delà de leur propre école. Il convient de noter que les enseignants participant au PALPE ont reçu du financement et une formation pour soutenir ce travail.

Une étude longitudinale du PALPE a révélé que les méthodes suivantes étaient utilisées par les enseignants pour partager leurs apprentissages et leurs pratiques :

- Offre d'ateliers
- S'engager dans des communautés d'apprentissage professionnel
- Contribuer aux groupes de formation professionnelle des enseignants
- S'engager dans des communications en ligne, y compris le contenu de sites Web, de blogs et de médias sociaux
- Travailler avec d'autres enseignants dans leurs classes
- Pratiques de modélisation en classe
- Encadrer d'autres enseignants
- Présenter/partager lors des réunions du personnel
- Donner des présentations lors de conférences
- Partage lors d'événements communautaires
- Rédaction pour des bulletins scolaires, des journaux locaux et/ou des revues.

Ces exemples indiquent l'utilisation d'une gamme variée de méthodes en personne et en ligne.

Source : Campbell, C.; DeLuca, C.; LaPointe-McEwan, D. (2022^[9]), The teacher learning and leadership program: Final research report. Ontario Teachers' Federation. www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf.

Écosse (Royaume-Uni) : programmes de développement du leadership scolaire

Education Scotland est une agence exécutive du gouvernement écossais chargée de soutenir la qualité et l'amélioration de l'éducation écossaise (voir : <https://education.gov.scot/about-education-scotland/>). L'agence supervise, commande, assure la qualité et approuve une suite de programmes de développement du leadership. Le processus d'approbation garantit que les prestataires relient le programme au modèle national d'apprentissage professionnel et aux normes professionnelles du *General Teaching Council of Scotland* (GTCS).

Les programmes de leadership actuels comprennent :

- **Aspiring to Middle Leadership** pour les enseignants souhaitant ou nouveau occupant des postes de direction, par exemple chef de département.
- **Middle Leaders – Leading Change** est conçu pour les enseignants qui occupent actuellement des postes de direction intermédiaire.
- **Into Headship** est un programme national dispensé en partenariat avec des universités et des autorités locales, et constitue une exigence obligatoire pour les futurs directeurs d'école.
- **In Headship**, un programme de troisième cycle conçu pour les nouveaux directeurs d'établissement/chefs d'établissement à un stade précoce de leur poste.
- **Excellence in Headship** pour les chefs d'établissement expérimentés en poste depuis deux ans ou plus.

Source: Education Scotland (2024^[81]), Professional learning and leadership, <https://education.gov.scot/about-education-scotland/what-we-do/pll/>.

Pays de Galles (Royaume-Uni) : développer le leadership pédagogique du développement professionnel

La National Academy for Educational Leadership (NAEL) a développé une ressource en ligne pour les chefs d'établissement afin de les aider à devenir des promoteurs du développement professionnel au sein de leur école. La création de cette ressource fait suite à une revue de la littérature internationale pour

identifier les aspects clés du développement du leadership pour les directeurs d'école et chefs d'établissement afin de promouvoir le développement professionnel continu de leur personnel. La ressource identifie « huit caractéristiques d'un apprentissage professionnel bien dirigé » :

- Centré sur l'accompagnement de tous les apprenants et soucieux du bien-être
- Sur mesure et piloté par les praticiens
- Enraciné dans le perfectionnement professionnel et l'amélioration de l'école
- Axé sur l'application de l'apprentissage professionnel
- Construit sur une vision critique de la recherche, de l'enquête professionnelle et de l'expertise externe
- Renforcé par la collaboration professionnelle
- Planifié stratégiquement à court, moyen et long terme
- Conçu pour permettre des approches innovantes en matière d'apprentissage et de pédagogie.

Pour chaque caractéristique, l'objectif est d'inspirer les directeurs d'école et chefs d'établissement en proposant des études de cas, des lectures complémentaires, des films mettant en vedette des experts internationaux, des animations et des enregistrements de conférences et d'événements discutant de chaque caractéristique. Les définitions de ces « caractéristiques d'un apprentissage professionnel bien dirigé » sont toutes référencées et basées sur des publications et recherches universitaires.

Cette ressource est destinée à être connectée au cadre plus large de développement professionnel continu au Pays de Galles.

Source: Professional learning and leadership (s.d.^[82]), Leading Professional Development, <https://nael.cymru/leading-professional-learning/>.

États-Unis : de la formation initiale au mentorat continu

Goodwin, Lee et Pratt (2023^[59]) fournissent des preuves d'une approche holistique du mentorat dans un programme de résidence urbaine aux États-Unis d'Amérique qui combine une formation d'enseignant diplômé de niveau universitaire avec une période d'initiation de deux ans soutenue par un mentor. Le mentorat comprend une attention aux connaissances et compétences techniques et procédurales requises pour la pratique de l'enseignement, une attention au but moral de l'enseignement et de l'éducation, ainsi qu'à l'importance des relations et de leur développement dans la profession et dans leur travail. Il est à noter que « les données du programme de préparation des enseignants dans cette étude suggèrent que la mise en œuvre d'approches holistiques lors de l'intégration a contribué à la rétention des diplômés jusqu'à dix ans après l'obtention de leur diplôme » (Goodwin, Lee et Pratt, 2023^[59]).

Source : Goodwin, A. L., Lee, C. C., & Pratt, S. (2023^[59]), "The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers". *Professional Development in Education*, 49(4), 707–724. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973067>.

Nouvelle-Zélande : régulation par l'État des fournisseurs de formation professionnelle et de leurs formateurs

Dans le cadre de l'apprentissage et du développement professionnel financés par l'État néo-zélandais, les fournisseurs (institutions et formateurs) de formation doivent s'inscrire en remplissant un court formulaire détaillant leur expertise et leur offre de formation pour les écoles. L'apprentissage et développement professionnels continus financés au niveau central seront attribués au niveau régional. Les écoles, les kura (écoles publiques où l'enseignement est dispensé en Māori et se fonde sur la culture et les valeurs Māori) et les Communautés d'apprentissage présenteront des demandes aux groupes d'attribution régionaux qui examineront les propositions chaque trimestre. Une fois le plan approuvé, les écoles

peuvent choisir parmi les prestataires accrédités (visibles sur une base de données en ligne) celui qui assurera la formation.

Ce modèle a suscité des inquiétudes dans la communauté néo-zélandaise quant à l'influence du Ministère sur le choix de la formation par les écoles et aux coûts administratifs élevés. Dans le même temps, la qualité de la formation dispensée suscite des inquiétudes, car après l'enregistrement initial, la qualité ne sera pas contrôlée, le marché étant censé la réguler.

Source : New Zealand Ministry of Education (s.d.^[83]), Accreditation for PLD facilitators open now – Education Gazette, <https://gazette.education.govt.nz/articles/accreditation-for-pld-facilitators-open-now/> ; Perry, Boylan, & Booth. (2019^[95]), Quality Assurance of Teachers' Continuing Professional Development Rapid Evidence Review. <https://wellcome.org/sites/default/files/quality-assurance-of-teachers-continuing-professional-development.pdf>.

Annexe 2.B. Les acteurs clés dans la formation continue des personnels de l'éducation

Au-delà des personnels, des écoles et des établissements scolaires, le système de la formation continue des personnels de l'éducation en France est composé d'un éventail d'acteurs :

Au sein du MENJ (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse) – plusieurs directions et instances jouent un rôle dans le système de formation des personnels de l'Éducation nationale :

- Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)
- Direction générale des ressources humaines (DGRH)
- Direction de l'encadrement (DE)
- Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE)
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
- Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA)
- Direction des Sports (DS)
- Conseil d'évaluation de l'École.

Parmi les acteurs de la formation du personnel – un certain nombre d'entités liées au MENJ agissent en tant qu'opérateurs de formation, souvent avec des thématiques ou publics spécifiques :

- Canopé
- Institut des hautes études de l'éducation et de la formation) (IH2EF)
- Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ).

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) – un service interministériel exerçant des missions d'inspection, de contrôle, d'audit, d'évaluation, etc. qui remet des rapports conformément aux demandes des ministres de tutelle sur des thèmes prioritaires, dont la formation continue.

Académies – au sein de chaque académie, plusieurs acteurs sont également impliqués dans l'élaboration, le pilotage et la mise en œuvre des politiques de formation sur le territoire :

- Recteurs
- Directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN)
- Directeur des ressources humaines (DRH)
- Directeurs des EAFC (écoles académiques de la formation continue)
- IEN (L'inspecteur de l'Éducation nationale), chargés du premier degré ; IA-IPR (inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux) et Inspecteurs de l'Éducation nationale enseignement technologique, enseignement général et information et orientation (IEN ET-EG), chargés du second degré
- DAFPE
- Ingénieurs de formation et équipes des EAFC (écoles académiques de la formation continue)
- Professeurs des écoles - maitres formateurs et conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux (CPC-CPD) pour le suivi et la formation des enseignants du premier degré
- Formateurs académiques
- Conseil Académique en Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE).

Délégations et directions régionales – outre l’organisation de la formation au niveau académique, d’autres acteurs interviennent à l’échelon interacadémique ou régional :

- Délégations Régionales Académiques à la Jeunesse, à l’Engagement et aux Sports (DRAJES)
- Délégation régionale académique au numérique éducatif (DRANE)
- Direction régionale académique des systèmes d’information (DRASI).

Écoles et établissements scolaires – enfin, les publics ciblés par la formation dans les écoles et établissements sont pertinents, que ce soit en tant que bénéficiaires des actions de formation ou acteurs de celle-ci :

- Directeurs d’écoles
- Chefs d’établissement public local d’enseignement
- Enseignants
- Personnels administratifs
- Accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH).

Partenaires sociaux – la formation faisant partie du périmètre de travail des instances de dialogue social :

- Organisations syndicales représentatives
- Dialogue social.

Acteurs pertinents en dehors de l’Éducation nationale – des associations ou organismes de formation indépendants de l’Éducation nationale jouent également un rôle dans le système de formation grâce à leur fonction de groupes de plaidoyer et de représentation des différentes catégories de personnels, mais également en raison du dialogue social inhérent aux réformes touchant les personnels de l’Éducation :

- Associations.

Notes

¹ 2024 pour l’administration centrale et 2025 pour deux académies pilotes (Bordeaux et Lyon), puis généralisation à toutes les académies.

² D’après un échantillon restreint de 15 pays européens (hors France) ayant participé à TALIS 2013 et TALIS 2018.

³ En 2022, le système éducatif dénombrait 132 000 AESH (Mon Parcours Handicap, 2023^[84]).

⁴ Respectivement le Certificat d’aptitude d’instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) et le Certificat d’aptitude aux fonctions de formateur (CAFFA), ainsi que le Certificat d’aptitude professionnelle aux pratiques de l’éducation inclusive (CAPPEI).

⁵ Dans l’une des académies visitées par l’équipe de projet, les formateurs mentionnaient recevoir EUR 42 par heure de formation en présentiel ; cette rémunération n’incluait pas les heures de préparation et le montant était partagé entre plusieurs intervenants dans les cas où la formation était assurée par plusieurs personnes.

⁶ Dans le cadre des 18 heures d’animation pédagogique, lesquelles sont remplacées (entièrement ou partiellement) par les Plans mathématiques et français, qui durent deux années sur une période de six années.

⁷ Centre national d’études du système scolaire.

⁸ CAFIPEMF, CAFFA ou CAPPEI.

3

Recommandations pour accroître la participation à la formation continue et renforcer les EAFC

Ce chapitre propose des recommandations pour accroître la participation du personnel du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) à la formation continue et renforcer la pertinence, la qualité et le caractère inclusif de la formation dispensée par les écoles académiques de la formation continue (EAFC). Pour appuyer ces recommandations, il présente certaines bonnes pratiques européennes et internationales qui pourraient inspirer le MENJ et les EAFC nouvellement créées dans la mise en œuvre des réformes de la formation continue en cours et futures.

3.1. Développer des EAFC à fort impact : répondre aux enjeux de la formation continue et de l'apprentissage professionnel des personnels de l'éducation en France

Les changements éducatifs à grande échelle passent généralement par des changements structurels et culturels, et/ou un renforcement des capacités (International Council of Education Advisers, 2018^[1]). Les changements structurels demandent du temps et des ressources. Les changements culturels s'opèrent au niveau des mentalités; ils visent à garantir une culture qui soutient les élèves et les personnels, et leur permet de progresser. Le renforcement des capacités implique de fournir des ressources pour améliorer les connaissances, compétences et pratiques des différents acteurs du système éducatif.

3.1.1. Créer un système qui promeut l'apprentissage et le développement professionnels continus

Englober l'apprentissage professionnel et le rôle des EAFC dans une vision commune

L'observation des EAFC par l'équipe de projet a démontré la nécessité d'une réflexion élargie sur les actions à prévoir en matière de développement professionnel des personnels de l'éducation, qui prioriserait l'apprentissage et le développement professionnels continus. En plus de clarifier et convenir du rôle des EAFC, cette vision sur le rôle de l'apprentissage professionnel et des EAFC devrait s'insérer dans un travail plus large de co-construction d'une vision éducative globale de la France. La **Communauté Française de Belgique** et le **Pays de Galles (Royaume-Uni)**, par exemple, ont construit une vision globale avec l'ensemble des parties prenantes de leur système éducatif, qui intègre le système de formation professionnelle (voir Annexe 3.A).

Il serait donc souhaitable que la France développe une vision partagée de l'apprentissage professionnel et du rôle de l'EAFC dans le système éducatif français, et cela à deux niveaux :

- Au niveau national, le MENJ pourrait rassembler les représentants et les parties prenantes des EAFC, de la formation continue et des différentes catégories de personnel pour co-construire une vision globale des valeurs et objectifs des EAFC, assortie d'un plan d'action. Cela pourrait se faire sur la base de discussions modérées, d'un processus de consultation en personne et/ou en ligne, d'un comité national de suivi de l'apprentissage et du développement professionnel, ou de groupes de travail alliant les parties prenantes à la formation. En **Ontario (Canada)**, une table de travail sur le développement des enseignants a été créée en collaboration entre le ministère de l'Éducation et les principales parties prenantes de l'éducation, notamment des représentants de la profession enseignante. En **Irlande**, le cadre Cosán pour la formation des enseignants s'appuie sur une définition du développement professionnel continu élaborée par voie de consultation, le Code de conduite professionnelle des enseignants et un ensemble de principes pour guider l'intention et l'utilisation du cadre Cosán (Annexe 3.A).
- Au niveau académique, les Conseils académiques de formation pourraient jouer un rôle important pour adapter et créer des rôles spécifiques pour les EAFC dans leur académie. Ces dialogues permettraient aux EAFC de répondre aux attentes nationales et différencier d'autres fonctionnalités ou priorités spécifiques à leur contexte. Ces conseils académiques pourraient par ailleurs exprimer les besoins des académies en remontant les résultats de leurs échanges au niveau national.

Il importe également de veiller à la cadence des réformes, qui peut constituer un frein au développement d'une vision à long terme du système éducatif, qui comprendrait le développement professionnel des personnels de l'éducation. Plutôt que de multiplier les initiatives, il conviendrait de concentrer les efforts sur l'alignement, la séquence et la co-construction des réformes introduites dans le système éducatif pour réussir leur mise en œuvre et améliorer les pratiques professionnelles.

Changer de modèle en matière de formation continue et développer une culture d'apprentissage tout au long de la vie

Affirmer l'apprentissage professionnel comme un droit et une responsabilité de tous les personnels

Les systèmes éducatifs de haute qualité ont une culture qui valorise, soutient et promeut la formation et l'apprentissage continu (Schleicher, 2018^[2] ; Darling-Hammond et al., 2017^[3]). Affirmer l'apprentissage et le développement professionnels continus comme un droit et une responsabilité implique de créer les conditions propices à un esprit d'apprentissage tout au long de la vie. Cela nécessite que l'ensemble des personnels de l'éducation, à tous les stades de carrière et dans tous les contextes, aient accès à des opportunités de formation professionnelle de haute qualité (Campbell et Lewis, 2023^[4]).

Dans cette optique, le passage à une langue d'apprentissage est important pour soutenir les réflexions et les actions en faveur de l'apprentissage individuel et collectif (Stoll, 2020^[5]). À l'échelle internationale, la terminologie de l'apprentissage professionnel ou du développement professionnel a évolué (Encadré 3.1). Dans la même optique, (Cordingley et al., 2022^[6]) font la distinction entre :

- **Développement professionnel continu** (*continuous professional development* [CPD]) : le développement de compétences, connaissances et d'expérience au-delà de la formation initiale d'enseignant.
- **Apprentissage et développement professionnels continus** (*continuous professional learning and development* [CPLD]) : les processus et activités entreprises par les enseignants lorsqu'ils participent et répondent au CPD.

La distinction entre CPD et CPLD a été utilisée dans un ensemble de pays (p. ex. **Brésil, Malaisie, Corée du Sud, Suisse et Uruguay**) lors du développement de cercles d'apprentissage dirigés par des enseignants. Dans ces cas, le CPD désigne les ateliers formels animés proposés aux enseignants participants. Le CPLD désigne l'apprentissage professionnel continu (réflexion, enquête, collaboration professionnelle, expérimentation) qui a lieu à la suite des ateliers pour mettre en pratique le nouvel apprentissage en classe (Campbell, DeLuca et LaPointe-McEwan, 2022^[7]).

Encadré 3.1. Évolution de la terminologie de l'apprentissage professionnel

L'apprentissage professionnel inclut différentes formes d'apprentissage ciblant la croissance professionnelle. Les cours ou séminaires de développement professionnel traditionnels sont un élément d'un système beaucoup plus vaste de possibilités de formation continue. Si les initiatives de développement professionnel peuvent conduire à un apprentissage professionnel, elles ne lui sont pas identiques.

Le terme « développement du personnel » a été associé au développement dans son sens passif, où des unités de connaissances étaient délivrées aux membres du personnel dans des contextes tels que des ateliers, des séminaires et des conférences. Au fil du temps, le terme « développement professionnel » a largement remplacé celui de développement du personnel, souvent dans un contexte de progression de carrière et d'amélioration souhaitée des compétences des enseignants, conformément aux normes professionnelles et/ou à des réformes à l'échelle du système. La recherche sur le développement professionnel est généralement restée axée sur les activités qui transmettent des connaissances et une expertise aux enseignants, plutôt que sur les contextes particuliers dans lesquels les enseignants appliquent ces connaissances (Webster-Wright, 2009^[8] ; Timperley, 2011^[9]).

Le terme « apprentissage professionnel » est généralement utilisé pour souligner le professionnalisme des enseignants et leur capacité à contribuer à la définition et la réalisation des objectifs pour les élèves, l'école, la communauté, le système et la profession elle-même (Webster-Wright, 2009^[8] ; Timperley, 2011^[9]).

Les caractéristiques suivantes distinguent le concept d'apprentissage professionnel de celui de développement professionnel : (Doyle, 1990^[10] ; Timperley et Alton-Lee, 2008^[11] ; Bleicher, 2013^[12] ; Timperley, 2011^[13] ; Timperley, 2011^[14] ; Cordingley et al., 2020^[15]).

- un rôle actif des enseignants (individuellement et collectivement), qui sont considérés comme des professionnels réflexifs
- un processus basé sur le contexte, qui reconnaît l'importance pour les enseignants d'être attentifs aux besoins d'apprentissage particuliers de leurs élèves et pour les écoles de répondre aux besoins particuliers de leurs communautés
- une forte dimension évaluative, où les enseignants examinent systématiquement l'efficacité de leur propre pratique
- un processus à long terme intégré à la vie scolaire régulière et comprenant des opportunités systématiquement planifiées pour promouvoir la croissance professionnelle
- un processus qui conduit à un changement dans les connaissances, les croyances et la pratique ou la capacité de pratique des enseignants.

Source : Adapté de Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020^[16]), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

En France, il apparaît opportun de faire évoluer le système éducatif vers une culture valorisant l'apprentissage et le développement professionnels continus. L'accent mis sur l'apprentissage professionnel impliquerait de valoriser les opportunités et expériences à la fois formelles et informelles permettant aux personnels de développer et d'appliquer leurs connaissances, compétences et pratiques. Une culture valorisant un éventail plus large d'apprentissages professionnels permet également de reconnaître l'importance de la formation obligatoire et de l'apprentissage continu tout au long de la vie en tant que droit et responsabilité de tous les personnels. Cela nécessite que tous les personnels, à tous les stades de carrière et travaillant dans tous les contextes, puissent accéder à des opportunités de formation professionnelle de haute qualité (Campbell et Lewis, 2023^[4]).

Une telle évolution implique aussi que le personnel participe activement à l'identification de ses propres besoins professionnels et des opportunités de développement professionnel et d'apprentissage. Par conséquent, parallèlement aux exigences de formation obligatoire existantes en France, il est recommandé qu'une stratégie soit élaborée et mise en œuvre pour que tous les personnels bénéficient d'un apprentissage professionnel de haute qualité, à la fois par le biais d'opportunités de développement professionnel formelles et d'une capacité à s'engager dans l'apprentissage informel, individuel et collaboratif (Encadré 3.2). L'élaboration de normes et standards sur les compétences attendues à différents stades de leur carrière pourraient encourager ce changement de paradigme. Développer l'habitude d'une pratique réflexive et apprendre de ses expériences est important pour améliorer les connaissances, compétences et actions futures des éducateurs (Thompson, 2021^[17]). Il est important de noter que la réflexion sur la pratique est plus efficace pour améliorer les performances futures que le simple fait d'acquérir plus d'années d'expérience sans apprentissage professionnel réflexif (Di Stefano, Gino et Pisano, 2023^[18]).

Encadré 3.2. Envisager et reconnaître une gamme complète d'apprentissage professionnel continu

Les activités d'apprentissage professionnel peuvent comprendre des activités formelles (p. ex. cours, formations) ainsi que des activités plus autonomes. Ces dernières peuvent d'ailleurs évoluer vers ou susciter davantage d'expériences d'apprentissage formel par la suite. Entre ces deux pôles se situe un large éventail de pratiques d'apprentissage professionnel avec des degrés intermédiaires de formalité. Qu'elles soient informelles ou non-formelles, les activités d'apprentissage peuvent être formalisées au fil du temps (p. ex. par l'établissement de structures ou lorsque l'engagement des personnels est reconnu et certifié).

Tableau 3.1. Exemples d'activités d'apprentissage professionnel

| Cadre | Plus formel β | Degré typique de formalité | à Moins formel |
|-----------------|---|----------------------------|--|
| Privé | Cours et séminaires en ligne | | Échanges sur les plateformes en ligne |
| | Auto-apprentissage avec résultats surveillés | | Auto-apprentissage sans résultats surveillés |
| Milieu scolaire | Ateliers et formations sur le terrain | | Communautés d'apprentissage professionnel ¹ |
| | Des programmes d'initiation structurés | | Échange entre pairs et collaboration |
| | Observation dans le cadre de l'évaluation formative | | Observation par les pairs et auto-observation |
| | Coaching et mentorat structurés | | Coaching et mentorat ponctuels |
| Hors site | Cours/formations et séminaires externes | | Échanges inter-écoles |
| | Programmes de qualification | | Réseaux d'enseignants |
| | Conférences d'enseignants ou chercheurs | | |

1 : Les communautés d'apprentissage professionnel font référence à des groupes scolaires impliquant le personnel dans des activités de développement professionnel collaboratif pour améliorer les pratiques d'enseignement. Ils peuvent être fondés sur des matières ou des niveaux scolaires et ont tendance à impliquer le partage et l'interrogation critique des pratiques de manière continue, réflexive, collaborative et axée sur l'apprentissage (Stoll et al., 2006^[19]).

Source : Adapté de Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020[8]), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

Élaborer et déployer un plan de communication sur l'apprentissage et le développement professionnels continus

Le MENJ et les acteurs de la formation continue pourraient également élaborer un plan de communication multi-supports afin d'éclairer les publics sur l'orientation stratégique, les principes directeurs et la mise en œuvre des actions d'apprentissage professionnel continu. Ce plan de communication devrait également porter sur le rôle des EAFC et les opportunités disponibles. L'implication du personnel de l'Éducation nationale dans le développement et la mise en œuvre de ce plan de communication sont souhaitables. En **Irlande**, le cadre Cosán guide et soutient l'apprentissage professionnel des enseignants après leur processus d'intégration. Un élément clé du plan d'action Cosán a tourné autour des activités de communication pour informer les personnes travaillant dans le système éducatif, les parties prenantes et le grand public du plan d'apprentissage professionnel des enseignants. Mais aussi, le cadre Cosán a été complété par un plan d'action précisant les priorités et les actions à court et moyen terme pour atteindre l'objectif de mise en œuvre à l'échelle du système de l'apprentissage professionnel des enseignants aligné sur le cadre Cosán (Annexe 3.A).

Renforcer les politiques de ressources humaines en matière de formation continue

Les politiques de ressources humaines (RH) en France pourraient être renforcées, en insistant sur l'importance de la formation continue sur des sujets prioritaires et en encourageant l'ensemble des personnels de l'éducation à poursuivre un apprentissage et un développement professionnels continus au moyen d'activités aussi bien formelles qu'informelles. De ce point de vue, la France pourrait s'inspirer du modèle du **Pays de Galles (Royaume-Uni)**, où l'approche nationale intègre des normes professionnelles, un droit national à l'apprentissage professionnel et un passeport d'apprentissage professionnel.

Afin d'encourager l'engagement des personnels dans un processus d'apprentissage professionnel continu, les politiques de RH pourraient lier des formations spécifiques à l'évolution de carrière, et davantage diversifier les rôles et étapes de carrière (voir Annexe 3.A) pour les exemples de politiques de développement et de progression de carrière de l'**Ontario au Canada**, de l'**Écosse au Royaume Uni**, du **Singapour** et de la **République slovaque**). En complément des opportunités actuelles d'évolution des enseignants vers des postes d'inspecteur ou de chef d'établissement, le MENJ pourrait également créer des opportunités d'évolution au sein de la profession enseignante. L'un des critères pour accéder à ces opportunités de progression de carrière pourrait être de présenter un profil d'enseignant « apprenant tout au long de la vie » (voir l'exemple des *National Professional Qualifications* en **Angleterre, au Royaume-Uni**, dans Annexe 3.A).

Alors que de telles mesures pourraient susciter une motivation extrinsèque pour la formation, le MENJ et les EAFC devraient également promouvoir la motivation intrinsèque des enseignants. Ainsi, l'offre d'une initiation structurée (comprenant également un mentorat) pour les enseignants en début de carrière les aiderait à développer l'habitude d'un développement professionnel continu et améliorer leurs performances au fil du temps (Brookfield, 2017^[20] ; Goodwin, Lee et Pratt, 2023^[21] ; Korthagen, 2001^[22]). De même, le MENJ pourrait certifier les expériences d'apprentissage non-formelles et informelles et les intégrer dans les cadres nationaux de certifications. Le MENJ pourrait également instaurer un système qui valoriserait la participation volontaire à des heures de formation « supplémentaires » en octroyant des « points » donnant droit à des formations longues et coûteuses (p. ex. fournies par des prestataires externes) ou en facilitant la mobilité des personnels (p. ex. entre les écoles et les académies, comme en **Espagne**) (Boletín Oficial del Estado, 2022^[23]).

Le MENJ et les EAFC pourraient également mieux utiliser les outils numériques pour stimuler la motivation intrinsèque et extrinsèque des personnels à s'engager dans l'apprentissage professionnel continu. Des plateformes numériques, comme le *Professional Learning Passport* au **Pays de Galles (Royaume-Uni)** (Annexe 3.A), permettent aux personnels de documenter leur apprentissage effectué par le biais de canaux formels ou informels (p. ex. collaboration avec les pairs). Une approche similaire à celle appliquée en **Ontario (Canada)**, où la participation des enseignants à des cours accrédités est notée dans leur dossier professionnel, pourrait mener à une certification plus poussée. La micro-accréditation et l'utilisation de badges de reconnaissance, comme en **Espagne**, pourraient également valider les activités de développement professionnel et davantage développer le processus d'assurance qualité dans le système (Annexe 3.A).

Les communautés d'apprentissage professionnel en ligne constituent également des réseaux de soutien et d'échange permettant aux enseignants de construire un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle importante, ainsi que leur identité professionnelle et leur confiance en soi. Dans la **Communauté flamande de Belgique**, la plateforme KlasCement, créée par et pour les enseignants, permet à ces derniers d'utiliser et d'échanger sur les ressources pédagogiques existantes (y compris les opportunités de formation) proposées par d'autres enseignants ou organisations. La plateforme permet également à des prestataires externes de partager du contenu et d'ajouter des opportunités de formation sur le site. Des modérateurs (eux-mêmes enseignants à temps partiel) surveillent et valident la publication des ressources pédagogiques et des contenus soumis par les utilisateurs (Minea-Pic, 2020^[24]).

Consolider la gouvernance du système de formation continue

Un leadership stratégique des actions ciblant le développement d'une culture d'apprentissage professionnel continu pour l'ensemble des personnels est essentiel. Pour cela, il serait souhaitable d'établir un groupe de pilotage stratégique de haut niveau qui pourrait convenir de l'orientation future et de la stratégie d'apprentissage professionnel des personnels de l'Éducation nationale en France. Cette structure de gouvernance devrait inclure des représentants de tous les partenaires et parties prenantes essentielles, afin de favoriser une approche plus distribuée et collaborative pour diriger l'apprentissage et le développement professionnels continus. Ce groupe pourrait également être habilité à former des groupes de travail chargés de concevoir et mettre en œuvre des plans d'action spécifiques.

Il est également important de soutenir le rôle du MENJ de manière durable. Étant donné que plusieurs directeurs généraux sont impliqués dans la formation, l'apprentissage et le développement professionnels continus, un secrétariat ou réseau dédié pourrait être créé afin de partager au niveau ministériel les priorités, initiatives et plans en la matière.

À plus long terme, il serait également souhaitable de mener un audit afin d'identifier les duplications au sein du système, les possibilités de gagner en efficacité et les obstacles à la réforme, et de proposer des structures de gouvernance adaptées à la nouvelle culture d'apprentissage professionnel. Cet audit pourrait également envisager une harmonisation des périmètres d'action d'un ensemble d'organes impliqués dans la formation continue (DRANE, DRASI, DRAJES, EAFC, etc.) aux niveaux académique et régional. Cela garantirait que tous les acteurs d'un territoire donné soient soumis à la même orientation stratégique en matière de formation des personnels de l'éducation.

Renforcer l'identification des besoins de formation et le développement d'opportunités d'apprentissage différenciées

Améliorer et rendre plus transparente la classification des formations selon leurs objectifs et bénéfices

Le système de développement professionnel des personnels de l'Éducation nationale en France devrait disposer d'approches permettant de reconnaître l'évolution des besoins des personnels et d'aligner rapidement l'offre de formation continue sur ces besoins. L'article L. 912-1-2 du code de l'éducation dispose que « l'offre de formation continue est adaptée aux besoins des enseignants. Elle participe à leur développement professionnel et personnel et peut donner lieu à l'attribution d'une certification ou d'un diplôme ». Une recherche de consensus entre toutes les parties prenantes devrait permettre de trouver un équilibre entre les besoins individuels des enseignants et les besoins collectifs, y compris ceux des élèves. Afin de mieux cibler les formations en fonction des différents contextes, ce rapport distingue deux types de formations : les formations qui sont en lien avec les priorités collectives (compétences professionnelles et bien-être des participants, amélioration des résultats des élèves et du climat scolaire) et les formations qui correspondent aux intérêts individuels des participants mais n'ont pas d'impact direct sur la qualité de l'enseignement (et donc sur les résultats scolaires des élèves).

Au niveau international, les formations générant des bénéfices collectifs reçoivent en règle générale un financement public et sont réglementées, tandis que les formations procurant principalement des avantages individuels aux enseignants sont moins financées et réglementées par le secteur public (Encadré 3.3). Dans le contexte de la formation des personnels de l'Éducation nationale, les conditions stipulées par le secteur public pour financer et réglementer les initiatives de développement professionnel pourraient être plus clairement définies. Cela aurait l'avantage de rendre le modèle de financement plus transparent et d'aligner les initiatives d'apprentissage sur les priorités collectives.

Encadré 3.3. Financement et stratégies de soutien pour le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement

L'OCDE a analysé 36 pays (26 de l'UE) en 2021 dans le cadre de l'enquête OCDE-INES-NESLI sur le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (OCDE, 2022^[25]). Cette enquête fournit des informations précieuses sur l'étendue des activités de développement professionnel, leur contenu, leur caractère obligatoires ou non et leur évaluation. Elle met également en évidence l'implication des écoles et des établissements de formation initiale des enseignants dans la mise en place d'activités de développement professionnel.

D'après les résultats de l'enquête, la stratégie de financement et de soutien pour le développement professionnel des enseignants varie significativement entre les activités obligatoires et non obligatoires, avec un soutien plus répandu pour les activités obligatoires. Environ la moitié des 31 pays et d'autres participants ayant des activités de développement professionnel obligatoires couvrent intégralement les coûts des activités obligatoires, et les couvre partiellement dans deux cinquièmes d'entre eux. En revanche, moins d'un cinquième des 35 pays et d'autres participants étudiés prend en charge intégralement les coûts des activités non obligatoires, et les couvre partiellement dans environ la moitié d'entre eux. Sept pays ne subventionnent pas du tout les coûts des activités non obligatoires, mais couvrent au moins partiellement les coûts des activités obligatoires.

Les coûts de participation sont partiellement couverts dans tous les pays, mais les activités obligatoires bénéficient d'un soutien financier plus substantiel. Les écoles n'ont généralement pas de budget séparé pour le développement professionnel, mais dans quelques pays, elles reçoivent des budgets spécifiques pour les activités obligatoires ou non obligatoires.

Les enseignants participant à des activités de développement professionnel reçoivent généralement des congés payés, mais cela est moins fréquent pour les activités non obligatoires. Les coûts des enseignants remplaçants sont pris en charge dans la plupart des pays, bien que cela soit souvent limité. Trois pays et autres participants n'ont pas besoin de fournir des enseignants remplaçants car les activités de développement professionnel n'affectent pas l'emploi du temps des élèves, soit parce qu'elles ont lieu en dehors des heures de classe (par exemple en Grèce et au Mexique), soit parce qu'il y a des jours où les écoles sont fermées pour les activités de développement professionnel des enseignants (par exemple, la Communauté française de Belgique).

Les stratégies de financement pour le développement professionnel des chefs d'établissement sont similaires à celles des enseignants, bien que des différences puissent exister dans moins de la moitié des pays analysés, notamment en termes de subvention complète ou partielle pour les activités obligatoires. Par exemple, en Israël, les enseignants et les chefs d'établissement sont tenus de suivre un développement professionnel pour obtenir une augmentation de salaire, mais les enseignants bénéficient d'une subvention totale pour ce développement professionnel obligatoire, tandis que les chefs d'établissement en bénéficient seulement partiellement.

Source : OCDE (2022^[25]), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Tableaux D7.5 et D7.9, <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>.

Afin de distinguer les formations bénéficiant à la fois à l'individu et au collectif de celles bénéficiant essentiellement à l'individu, il est nécessaire de prendre en compte non seulement les objectifs des actions de formation, mais aussi les résultats des évaluations. Celles-ci pourraient mesurer plusieurs éléments : les niveaux de satisfaction des participants, les effets de la formation sur l'évolution des pratiques des enseignants et la relation entre enseignants et élèves, et enfin l'impact sur les élèves. Une évaluation systématique permettrait ainsi de déterminer plus précisément les actions de développement

professionnel qui génèrent des bénéfices collectifs. La Section 3.3 développe des recommandations pour renforcer le système d'évaluation et de suivi.

Renforcer le rôle du corps d'inspection dans l'identification des besoins et le développement professionnel

Plusieurs études soulignent le rôle important des experts externes (inspecteurs, chercheurs, professeurs d'université) pour ce qui est d'introduire de nouvelles perspectives invitant à la réflexion et au dialogue sur la pratique pédagogique (Hauge et Wan, 2019^[26]). Dans le contexte français, l'intervention d'acteurs extérieurs aux établissements scolaires, comme les membres du corps d'inspection, devrait s'inscrire dans une stratégie RH d'ensemble englobant non seulement la formation mais aussi le mentorat, l'accompagnement des transitions professionnelles et les RH de proximité. En collaboration avec les EAFC, les membres du corps d'inspection pourraient aborder plus souvent la question du développement professionnel, indépendamment des rendez-vous de carrière. Le travail effectué par l'Institut de formation de l'éducation nationale du **Luxembourg** pour soutenir le processus d'identification des besoins, de planification et de gestion du développement professionnel en est un exemple (Annexe 3.A).

Il serait utile que les inspecteurs aient accès aux données concernant la participation des enseignants aux activités de formation. Ils devraient également avoir accès aux données résultant des enquêtes menées par les EAFC pour détecter les besoins de formation des personnels de l'éducation, ainsi qu'aux résultats des évaluations nationales des acquis des élèves.

Il est également recommandé de mieux former les inspecteurs et conseillers pédagogiques à interpréter et utiliser les données disponibles pour élaborer des programmes de formation. Ce renforcement des compétences devrait inclure une formation approfondie sur les défis liés à la gestion des RH et l'accompagnement professionnel, conformément à leur mission réglementaire récemment révisée.

Standardiser les enquêtes et données utilisées au niveau académique pour l'identification des besoins

Pour aider les académies à adapter l'offre de formation aux besoins locaux, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pourrait fournir un soutien technique aux EAFC pour 1) élaborer des enquêtes visant à identifier les besoins; et 2) standardiser les questionnaires afin de garantir la fiabilité, la cohérence et la comparabilité des données entre les académies.

Les formations existantes, déjà incluses dans le Programme national de formation, devraient être renforcées afin d'améliorer les compétences des personnels des EAFC en matière de collecte et d'analyse des données. Il faudrait également susciter des taux de réponse aux enquêtes très supérieurs aux niveaux actuels et permettre aux écoles et établissements scolaires d'étudier les résultats au niveau institutionnel (et pour les différentes catégories professionnelles), tout en préservant l'anonymat des réponses. Ces résultats pourraient non seulement orienter la stratégie globale de formation académique, mais aussi les stratégies de développement professionnel au niveau des écoles et des établissements. Le taux de réponse pourrait être amélioré en donnant un rôle actif aux leaders des écoles et des établissements scolaires pour encourager les réponses, en envoyant l'enquête à l'adresse électronique académique et à celle de l'école ou de l'établissement utilisée par chaque individu, et/ou en envoyant des rappels par courrier électronique.

Bien que déjà entérinée (Encadré 3.4), la collaboration interministérielle dans l'identification des besoins et la conception de la formation pourrait être davantage développée. Les EAFC pourraient aussi formaliser l'implication d'autres directions du MENJ (comme la Direction de l'encadrement et les responsables des directions jeunesse et sports) ainsi que les prestataires de formation dans le processus d'élaboration des questionnaires destinés à identifier les besoins de formation. Cette collaboration permettrait de s'assurer que les besoins de formation spécifiques des personnels non enseignants seraient également couverts.

La formation pourrait, par exemple, comprendre des modules communs et des modules spécifiques à chaque ministère ou catégorie de personnel.

Encadré 3.4. Formation interministérielle

Depuis 2018, la Direction Générale de l'Administration et de la Fonction Publique (DGAFP) de la France a mis en place une offre de formation interministérielle pour améliorer la formation continue des employés de l'État. Cette initiative, qui fait partie du premier plan directeur de formation professionnelle continue lancé en 2018, vise à encourager la coopération entre les ministères et améliorer la gestion et la qualité de la politique de formation.

Chaque année, la DGAFP organise et finance des programmes de formation pour les domaines des « RH/gestion » et d'autres secteurs professionnels. L'objectif est d'aligner ces actions avec les directives en RH, le développement de réseaux professionnels et la réponse aux besoins spécifiques des ministères qui ne peuvent pas être satisfaits en raison de limitations de personnel.

Le financement de ces initiatives provient de crédits interministériels, avec la DGAFP gérant tout, de la planification à l'évaluation des programmes.

Source : Ministère de la transformation et de la fonction publiques. (2022^[27]). L'offre de formation des directions interministérielles. www.fonction-publique.gouv.fr/la-dgafp/notre-coeur-dactivite/animer-la-politique-interministerielle-de-formation/mobiliser-loffre-de-formation-dans-la-fonction-publique/la-formation-professionnelle-dans-la-fonction-publique-de.

Dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP), les enseignants de la voie professionnelle ayant des besoins de formation spécifiques et étant plus dépendants de l'évolution du marché du travail, une analyse globale des besoins pourrait renforcer l'identification des besoins en connaissances et compétences des enseignants. Les résultats fourniraient une base pour adapter les programmes de formation aux priorités professionnelles de l'EFP. Cette analyse, réalisée au niveau académique ou régionale, pourrait impliquer une collaboration entre acteurs clés, tels que le MENJ, le ministère du Travail, les régions, les prestataires d'éducation et le monde de l'entreprise. Cette approche collaborative permettra non seulement de recueillir les besoins de formation identifiés par les personnels, mais aussi les besoins de formation identifiés par des acteurs du monde du travail. L'analyse des besoins en formation réalisée dans le secteur de l'EFP en Angleterre (Royaume-Uni) en est un exemple (Annexe 3.A).

Adapter les outils informatiques aux besoins des académies et des personnels

Au vu des échanges de l'équipe de projet avec les différents acteurs de la formation continue, il apparaît indispensable que le MENJ et les EAFC consacrent davantage d'efforts et de ressources à l'intégration des différentes plateformes informatiques existantes. Ils pourraient également recourir à des experts externes pour améliorer l'expérience des personnels souhaitant accéder à la formation, en simplifiant les outils existants et remplaçant les outils obsolètes.

Par ailleurs, le MENJ et les EAFC devraient profiter de la période restant avant la mise en œuvre de VIRTUO en 2025 pour s'assurer que cet outil pourra effectivement répondre aux besoins exprimés par les académies et être adapté facilement aux besoins locaux. Cela exigerait de prévoir assez de temps pour le corriger avant son déploiement national. Les personnels d'autres EAFC pourraient être associés au pilotage prévu du dispositif en administration centrale et dans deux académies, en observant et/ou échangeant avec leurs collègues dans les académies pilotes. Ces échanges permettraient de déterminer assez rapidement quelles adaptations pourraient s'avérer nécessaires pour que l'outil réponde aux besoins des différentes académies. Ils permettraient également d'identifier les besoins de formation des agents amenés à opérer sa mise en œuvre.

3.1.2. Intégrer l'apprentissage et le développement professionnel continu dans les écoles et établissements scolaires

Former les directeurs et chefs d'établissements à devenir pilotes de l'apprentissage et du développement professionnels continus dans leurs écoles et établissements

En collaboration avec les EAFC et toutes les parties prenantes de la formation continue, les écoles et les établissements d'enseignement ont un rôle crucial à jouer pour permettre et soutenir l'engagement de leurs personnels dans le développement professionnel formel et l'apprentissage professionnel continu informel. Le rôle des directeurs d'écoles et chefs d'établissements dans la direction et le soutien de l'apprentissage et du développement professionnels continus du personnel est vital (Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009^[28]). Les responsables éducatifs, y compris les directeurs d'école, ont besoin d'être formés sur ce qu'est un développement professionnel efficace ; sur la manière d'aider le personnel à s'engager dans une démarche de développement professionnel ; et sur la manière d'intégrer l'apprentissage et le développement professionnels dans la culture, les plans et les actions de l'école. Le MENJ, les EAFC et les parties prenantes de la formation des personnels d'encadrement (notamment l'IH2EF) pourraient développer des formations au leadership axées sur le pilotage du développement et de l'apprentissage professionnels (voir les exemples du **Pays de Galles** et de **l'Angleterre**, au **Royaume-Uni**, dans Annexe 3.A). Cela implique d'investir dans leur préparation à ces nouvelles responsabilités, en leur accordant par exemple du temps pour participer à des formations et stages (p. ex. dans le cadre d'un accord national sur les journées ou événements annuels de leadership).

À mesure que les rôles des chefs d'établissements et directeurs d'écoles évoluent pour se concentrer sur le pilotage de l'apprentissage, ce rôle devrait être intégré aux processus existants soutenant la formation et le développement des personnels. En particulier, il est nécessaire d'élaborer des méthodes d'évaluation annuelle des performances des personnels, y compris un plan d'apprentissage et de développement professionnel annuel, pour améliorer ou remplacer les entretiens de carrière individuels actuels – trop peu nombreux, sans suivi des activités de formation et souvent menés sans y associer le directeur d'école ou le chef d'établissement pour les personnels enseignants. La collaboration avec les inspecteurs pour identifier les besoins et les opportunités de développement professionnel collectif est également importante pour relier les besoins à la formation prévue et offerte. Elle permet d'assurer l'équilibre entre les besoins individuels et les besoins de l'ensemble de l'école/des personnels.

Donner aux écoles et établissements davantage d'autonomie en matière d'apprentissage et de développement professionnels continus

À l'instar des systèmes éducatifs, les écoles et établissements performants fonctionnent comme des organisations apprenantes, où l'attention portée au développement du personnel est intégrée à la culture et aux opérations (Kools et Stoll, 2016^[29] ; Darling-Hammond et al., 2017^[3]). Les écoles et établissements ont besoin chaque année non seulement d'un plan d'action, mais aussi d'un budget pour l'apprentissage et le développement professionnels continus. Certains systèmes éducatifs (**Communauté flamande de Belgique**, **Royaume-Uni**, **Estonie**) leur allouent davantage de responsabilités et d'autonomie dans le financement de l'apprentissage professionnel (Annexe 3.A). Cette autonomie accrue devrait s'accompagner de stratégies pour atténuer les inégalités potentielles, et rendre les écoles et établissements scolaires responsables de l'utilisation de leurs ressources (OCDE, 2021^[30] ; OCDE, 2022^[31]). Différents types d'apprentissage du leadership pour différents leaders à différentes étapes de leur carrière peuvent également soutenir le développement des écoles comme des organisations apprenantes (voir l'exemple de la *National Professional Qualification for Leading Teacher Development* en **Angleterre**, au **Royaume-Uni**, Annexe 3.A)

Les écoles/établissements pourraient inclure explicitement le développement professionnel dans leurs plans d'amélioration, ce qui n'est pas forcément le cas aujourd'hui s'ils ne le considèrent pas comme un

objectif prioritaire. Cela entraînerait de valoriser le rôle du chef d'établissement en tant que gestionnaire des RH et son implication directe dans le développement professionnel de ses équipes. Il serait aussi nécessaire de relier systématiquement les programmes de formation et le projet global de l'établissement pour que le développement professionnel corresponde aux objectifs institutionnels. Les directeurs d'écoles et chefs d'établissements pourraient soutenir les plans de développement professionnel de leurs établissements en allouant du temps à la collaboration et la formation continue de leurs personnels (par exemple par le biais des FIL) et/ou en formant des réseaux de soutien avec d'autres établissements scolaires et acteurs de l'apprentissage continu (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]).

Promouvoir l'apprentissage collaboratif

Une approche constructive et co-construite au sein de l'école ou établissement est nécessaire pour améliorer le développement professionnel de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale en France. L'instauration d'une culture de collaboration entre enseignants facilite l'échange d'idées dans différents contextes et améliore le bien-être au travail, les méthodes d'enseignement et les résultats des élèves (Postholm, 2016^[32]). Il est donc conseillé de créer des espaces de collaboration entre profils enseignants issus de différents domaines ou avec des niveaux d'expérience variés : il s'agit ici non seulement d'enseignants expérimentés qui encadrent des novices, mais aussi des néo-titulaires qui apportent à leurs collègues plus âgés des idées et techniques fraîchement acquises lors de leur formation initiale (Geeraerts, Vanhoof et Van den Bossche, 2016^[33]).

Le MENJ (et les EAFC) pourraient élaborer des orientations pour soutenir la collaboration professionnelle au sein et au-delà des écoles et établissements, comme c'est le cas en **Norvège**, en **Slovénie** (Annexe 3.A) et à **Singapour**. Cela implique néanmoins d'opérer un équilibre délicat entre la responsabilisation des personnels en matière d'apprentissage professionnel et la mise en place des conditions (octroi de temps, développement du leadership) nécessaires à la collaboration (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]). La collaboration est aussi un comportement et une approche qui doit être apprise. En effet, une collaboration imposée risque de créer une « collégialité artificielle », plutôt que de favoriser des pratiques collaboratives efficaces (Hargreaves et Dawe, 1990^[34]).

Les activités d'apprentissage collaboratif nécessitent un développement intentionnel et des ressources adéquates (p. ex. aides financières, temps pour la collaboration). **L'Autriche** fournit ainsi des ressources et du temps pour l'enseignement en équipe ; le **Portugal** inclut également du temps dédié à la collaboration dans le temps de travail hebdomadaire des enseignants (OCDE, 2019^[35]). Le MENJ pourrait également envisager de financer une initiative nationale pour soutenir l'apprentissage professionnel collaboratif des personnels de l'Éducation nationale, avec un engagement des bénéficiaires à le partager ensuite au niveau local et régional. Certains systèmes éducatifs, comme en **Communauté française de Belgique** et au **Chili**, ont demandé aux écoles d'inclure des stratégies de collaboration dans leurs plans de développement scolaire. Des systèmes comme celui de **l'Ontario (Canada)** ont formalisé la collaboration au sein des écoles et entre elles par le biais de protocoles et d'un soutien technique. D'autres approches consistent à investir dans un personnel scolaire chargé d'encourager et de développer les possibilités de travail en équipe (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]).

La France pourrait aussi s'appuyer sur les initiatives existantes. Les FIL et les actions du Conseil National de la Refondation (Fonds d'Innovation Pédagogique [FIP]) constituent une opportunité pour le MENJ et les académies de financer des actions de développement professionnel collaboratif. L'espace M@gistère de la communauté « Notre école, Faisons-la ensemble », lancé à la fin novembre 2023, rassemble plus de 3 000 acteurs et constitue une avancée positive vers davantage de collaboration professionnelle. Des critères régissant le développement du travail collaboratif des personnels et le partage des nouveaux apprentissages issus de ces projets (à l'instar du Programme d'apprentissage et de leadership des enseignants de **l'Ontario, au Canada**) pourraient être intégrés à ces initiatives.

Par ailleurs, garder les enseignants constamment présents dans leur classe peut constituer une entrave à l'apprentissage collaboratif. Une grande partie de l'apprentissage collaboratif le plus puissant se réalise lorsque les enseignants s'observent mutuellement en train d'enseigner. Le MENJ pourrait encourager le *co-enseignement* (voir l'exemple de l'**Autriche**, Annexe 3.A), l'*observation des cours* d'autres enseignants et les *activités conjointes* dans différentes classes ou niveaux. Ce sont autant d'actions qui favorisent l'apprentissage et la collaboration professionnels entre enseignants, décloisonnent les pratiques et aident à développer une culture de la porte ouverte dans les écoles françaises (OCDE, 2021^[36]). À **Shanghai (République populaire de Chine)**, des groupes de recherche composés d'enseignants se réunissent toutes les semaines pour réaliser une série d'activités liées à l'apprentissage des élèves. Dans d'autres systèmes, des équipes d'apprentissage collaboratif évoquent ensemble l'apprentissage des élèves. L'exemple **japonais** des « études de cours » (*lesson studies*) est répliqué en **Norvège, en Angleterre (Royaume-Uni)** et aux **États-Unis**. En France, ce modèle est utilisé dans le cadre des formations en constellations, mais ce n'est pas systématique dans les académies visitées. Une extension de ce modèle au-delà du premier degré serait la bienvenue.

Le MENJ et l'ensemble des parties prenantes devraient donc continuer de soutenir les initiatives d'apprentissage et de développement professionnels collaboratifs (p. ex. projets d'équipe, recherche-action [voir l'Annexe 3.A pour l'exemple des **États-Unis**], mentorat et encadrement formels ou informels). Si ces initiatives de collaboration sont bénéfiques, le MENJ et les EAFC devraient aller au-delà en mettant l'accent sur le développement d'un modèle cohérent et global de collaboration professionnelle. Les *communautés d'apprentissage professionnel* sont un exemple de modèle cohérent de collaboration professionnelle et un puissant moyen de diffuser les bonnes pratiques (voir l'Annexe 3.A pour l'exemple de l'**Estonie**). Les opportunités de *réseautage* en personne et en ligne qui permettent d'étendre la collaboration au-delà d'un seul établissement sont également importantes. Par exemple, les responsables pourraient participer à des journées de formation professionnelle ou thématique ou appartenir à des réseaux plus larges afin de partager leurs expériences avec leurs binômes. Le MENJ pourrait ainsi créer des opportunités d'*échanges inter-écoles et établissements* (voir l'Annexe 3.A pour les exemples de l'**Angleterre**, au **Royaume-Uni**). Renforcer le rôle de l'équipe d'encadrement et le leadership des enseignants pour promouvoir l'apprentissage collaboratif.

Dans les établissements d'enseignement français, le rôle de l'équipe d'encadrement dans le développement professionnel des personnels pourrait être renforcé afin de promouvoir le travail collaboratif. Bien que les 108 heures de travail annuel des enseignants comprennent quelques périodes allouées à la réflexion collective (comme les conseils d'enseignants ou conseils de cycle), elles n'ont pas tendance à se concentrer sur l'identification des besoins d'apprentissage et de développement professionnels. Afin de faciliter la réflexion collective sur le développement professionnel, les évaluations des écoles et des établissements scolaires pourraient être utilisés d'avantage pour identifier les besoins d'apprentissage et développement professionnels au niveau de l'école ou l'établissement. Les besoins identifiés dans le cadre de ces réflexions collectives pourraient ensuite faire l'objet de FIL. Le temps de réflexion devrait être complété par des structures de soutien, du leadership de la part des enseignants, des protocoles établis et une attention particulière à la promotion d'une culture scolaire propice (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]). Par exemple, les séances de groupe pourraient explorer des perspectives diverses et formuler des plans d'action pour améliorer la pratique. Pour garantir leur mise en œuvre effective, elles pourraient être complétées par un accompagnement individualisé (par des tuteurs ou membres du corps d'inspection).

Créer des conditions propices est essentiel pour favoriser la collaboration et le leadership des enseignants. Les enseignants commencent par se concentrer sur leur propre apprentissage avant d'assumer des rôles de leadership collaboratif (Fairman et Mackenzie, 2012^[37]). Afin de renforcer le leadership des enseignants en France, il leur est essentiel de développer à la fois des compétences intrapersonnelles, qui favorisent la réflexion personnelle sur leur travail, et des compétences interpersonnelles, qui permettent un dialogue et un travail collaboratifs. Le développement de ce type de compétences pourrait améliorer indirectement

la prise de décision collective, et plus spécifiquement la définition et la mise en œuvre des FIL. Il serait donc souhaitable pour les EAFC de soutenir les écoles et établissements dans le processus de discussion et de définition des FIL. Pour cela, elles devraient renforcer leur capacité à mener ces processus internes de manière autonome. Elles devraient également faciliter le dialogue entre les différents membres de l'école/établissement scolaire, ainsi qu'entre les écoles/établissements et prestataires de formation, pour permettre d'identifier les besoins et de définir conjointement la formation la plus appropriée.

3.1.3. Intégrer l'apprentissage et le développement professionnels continus dans les pratiques des personnels de l'Éducation nationale

Accorder plus d'autonomie aux personnels dans le choix des formations, tout en respectant un équilibre entre les orientations nationales et les priorités locales

En France, l'importance de la formation et du développement continu dans le système éducatif fait l'objet d'un consensus. Cet engagement devrait être concrétisé par l'élaboration d'une stratégie qui habiliterait les écoles, établissements scolaires et personnels à identifier leurs propres besoins et opportunités d'apprentissage professionnel. Cet apprentissage pourrait prendre la forme d'opportunités de développement professionnel formelles et de modalités d'apprentissage informel, individuel et collaboratif. Cette stratégie pourrait s'appuyer sur un « professionnalisme intelligent », qui s'éloignerait des mandats centralisés en faveur d'une approche « privilégiant l'expertise dans la profession elle-même » (Thompson, 2021^[38]). Dans le même temps, il est crucial qu'ils développent une curiosité professionnelle afin de s'assurer que leur apprentissage répond aux besoins des élèves et non seulement à leurs propres intérêts (Timperley, 2011^[9]).

Ce rapport préconise d'offrir aux personnels plus de choix parmi les formations générant des bénéfices collectifs. Pour l'heure, les enseignants du premier degré doivent essentiellement suivre des formations obligatoires, sans réelle marge de choix. Quant aux enseignants du second degré, ils ont un choix de formations très restreint, reposant sur une offre qui ne répond pas nécessairement à leurs besoins.

Les formations obligatoires, qui traitent de questions essentielles et prioritaires pour le système éducatif, devraient être basées sur des besoins identifiés au niveau national et international par le biais de mécanismes dédiés. Par exemple, d'après l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019^[39]), les enseignants ont exprimé de besoins de formation en matière de technologie de l'information et de la communication à l'appui de l'enseignement, d'approches pédagogiques individualisées, d'enseignement dans des environnements multiculturels ou multilingues, et surtout d'enseignement aux élèves ayant des besoins spécifiques, ce qui conforte le point de vue de leurs chefs d'établissement. Les chefs d'établissements, de leur côté, soulignent que le manque d'enseignants spécialisés pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques et le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge des élèves défavorisés sont deux des principaux obstacles à un enseignement de qualité.

Au niveau local, les acteurs impliqués dans l'offre de formation (comme les inspecteurs ou ingénieurs de formation des EAFC) devraient s'appuyer sur les enquêtes menées par les EAFC. Il conviendrait également d'interroger les enseignants par le biais d'une variété de moyens (p. ex. à travers d'entretiens et de groupes de discussion) permettant une bonne compréhension des besoins, et une adéquation des actions de formation aux besoins identifiés. Les besoins locaux ou individuels peuvent être liés au contexte scolaire ou à la présence d'élèves à besoins particuliers. Rendre plus transparents le processus ou les moyens utilisés pour l'identification des besoins de formation, et les propositions de formation qui en découlent, donnerait plus de validité aux formations – surtout celles qui ont un caractère obligatoire.

Les visites de terrain menées par l'équipe de projet ont révélé que les personnels de l'Éducation nationale en France perçoivent un déséquilibre entre les formations obligatoires décidées au niveau central et les formations locales ou librement choisies. Pour que le processus d'apprentissage soit efficace, les individus devraient avoir une marge de manœuvre pour déterminer les contenus ou compétences à développer,

même dans le contexte d'orientations nationales obligatoires. De même, les écoles et enseignants devraient bénéficier de l'autonomie et des ressources nécessaires pour créer des opportunités d'apprentissage ciblées et personnalisées, même si celles-ci ne correspondent pas forcément aux priorités définies au niveau national.

Dans le cadre des Plans mathématiques ou français, par exemple, les acteurs locaux devraient pouvoir choisir les domaines disciplinaires (p. ex. géométrie ou algèbre) dans lesquels ils seront formés, ou les outils pédagogiques qui les aideraient à enseigner leur matière à des publics spécifiques (comme les élèves à besoins éducatifs particuliers). Bien que ce soit déjà le cas en France, il est suggéré de renforcer les mécanismes servant à définir les thématiques de formation, notamment au moyen de consultations avec les acteurs locaux (voir l'Annexe 3.A pour l'exemple de la **Norvège**, dont le modèle de développement professionnel pour les enseignants est axé sur une évaluation locale des besoins de formation et le principe de l'apprentissage collectif).

Il serait également important de mieux adapter la formation à la population cible, en interrogeant les personnels sur leurs préférences quant aux contenus et modalités (en face-à-face/en ligne/hybride). Par exemple, une formation obligatoire visant à informer les enseignants sur les réformes récentes pourrait être dispensée en ligne, tandis qu'une formation ciblant un changement des pratiques de travail bénéficierait d'un format en face-à-face. Enfin, les outils utilisés devraient être capables d'identifier les différents besoins de formation en fonction des profils des personnels, et donc de proposer une formation adaptée à leur expérience ou niveau de compétences.

Accorder une marge de manœuvre accrue aux enseignants du primaire dans le choix de leur formation

L'offre de formation actuelle en France devrait être différenciée afin de répondre au large éventail de besoins en formation des enseignants. Dans le cas des enseignants, une approche universelle de la formation n'est ni appropriée ni efficace (Campbell et al., 2017^[40]), car leurs besoins d'apprentissage varient (selon leurs valeurs et convictions, contexte de travail et stade de carrière, et les besoins d'apprentissage de leurs élèves (Day et al., 2006^[41])). Un enseignant débutant peut avoir des besoins de développement professionnel différents d'un enseignant expérimenté (Day, 1999^[42]).

Les systèmes d'apprentissage professionnel efficaces sont ceux qui réussissent à trouver un équilibre entre des prescriptions descendantes et une reconnaissance de l'autonomie des enseignants qui leur permet aussi d'assumer la responsabilité de leur (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]). En France, les enseignants du premier degré devraient avoir plus de choix dans leur formation afin de les motiver à apprendre tout au long de leur carrière et s'adapter aux transformations du système éducatif. Un équilibre approprié devrait être établi entre les priorités du système, telles que reflétées dans la formation obligatoire et les plans nationaux, et le libre arbitre des enseignants pour choisir parmi et au-delà de cette offre de formation (Campbell et al., 2017^[40]). Par exemple, les formations obligatoires en mathématiques et français devraient leur permettre d'opter pour des sujets adaptés à leur expérience et leur niveau de connaissances.

Les enseignants devraient également pouvoir exercer un choix au-delà des formations en français et mathématiques. Pour cela, il faudrait que le MENJ veille à ce qu'ils aient plus de marge de manœuvre dans l'utilisation des 18 heures de formation obligatoire. Les créneaux dédiés au choix des enseignants pourraient varier d'une année sur l'autre pour qu'à moyen terme (cinq ou six ans), ils puissent non seulement suivre les formations qui répondent aux besoins du système, mais également celles qui correspondent à leurs besoins ou intérêts personnels. Donner aux enseignants du primaire plus de choix dans leur formation et apprentissage professionnel implique aussi que le MENJ leur donne les moyens de ce choix et leur ouvre l'accès à des formations ou expertises externes. En **Italie**, par exemple, les enseignants bénéficient d'une carte personnelle de formation, qu'ils utilisent librement pour s'inscrire à des formations ou acquérir les ressources d'apprentissage dont ils ont besoin (Annexe 3.A). Libérer du temps

pour la formation en dehors du français et des mathématiques signifie aussi reconnaître le rôle de l'ensemble des disciplines dans le développement des compétences fondamentales et l'engagement dans l'apprentissage.

Le MENJ, les académies et les E AFC pourraient également tirer des leçons des expériences déjà réalisées dans certaines académies (p. ex. Guyane et Nice où l'E AFC a donné aux enseignants une liberté de choix au sein des 18 heures de formation obligatoire) pour éventuellement les déployer à plus grande échelle si elles ont fait leurs preuves (voir le Chapitre 2). Le MENJ pourrait également expérimenter différents niveaux d'autonomie dans le choix des formations des enseignants du premier degré dans différentes académies, afin d'éclairer le choix d'une approche équilibrée entre pilotage de la formation au niveau du système et au niveau individuel.

Encourager et habiliter les enseignants à auto-identifier et promouvoir leurs besoins de formation

La recherche indique que les enseignants engagés dans une démarche réflexive sont plus aptes à identifier leurs besoins d'apprentissage et maximiser l'efficacité des programmes de développement professionnel (Monet et Etkina, 2008^[43]). Pour améliorer le développement professionnel des enseignants en France, il est essentiel d'établir une séparation claire entre les objectifs de formation visant le développement et les objectifs relatifs aux évaluations des performances. Outre les évaluations pour s'assurer des progrès et de l'alignement de leurs pratiques sur les objectifs professionnels, les enseignants devraient s'engager régulièrement dans des pratiques réflexives dans le cadre de leurs activités professionnelles.

Pour que la réflexion ait un impact plus important sur le développement professionnel, il est suggéré d'utiliser des modèles structurés de réflexion critique adaptés au niveau d'expérience et de connaissances des enseignants (Williams et Grudnoff, 2011^[44]). Afin d'aider les praticiens à identifier leurs besoins d'apprentissage et suivre leurs progrès, il est possible d'utiliser des référentiels professionnels ou des cadres de compétences (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]). Les normes préprofessionnelles pour les enseignants en **Australie** et le cadre de compétences clés pour les enseignants des **Pays-Bas** en sont des exemples (Annexe 3.A). En France, le référentiel de compétences pour les personnels de l'éducation pourrait être davantage exploité, en encourageant son utilisation à des fins de développement professionnel¹ Ce référentiel devrait être mis à jour, en collaboration avec les parties prenantes de l'éducation (notamment les universités, écoles, enseignants, inspections et partenaires sociaux), pour refléter les besoins actuels du système éducatif. Il pourrait être transformé en un outil qui permettrait aux personnels (enseignants compris) d'identifier eux-mêmes les compétences qu'ils devraient développer. Il pourrait également orienter la réflexion individuelle et/ou collective sur le développement professionnel. Enfin, il pourrait être aligné sur le Schéma directeur de la formation continue. Ainsi, le référentiel ne guiderait pas seulement le développement professionnel au niveau individuel, mais aussi aux niveaux académique et national.

Il est également important de reconnaître l'importance d'un apprentissage différencié pour améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants et répondre aux besoins des élèves (Grierson et Woloshyn, 2013^[45]). Lors de la définition des plans individuels de développement professionnel, il est essentiel de fixer des objectifs immédiats et de soutenir les enseignants de manière personnalisée pour les aider à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement (Grierson et Woloshyn, 2013^[45]).

Renforcer le coaching et le mentorat

Si le coaching et le mentorat sont déjà utilisés en France pour développer des programmes de développement professionnel différenciés, ils pourraient être renforcés et promus. Le coaching est un processus d'accompagnement personnalisé destiné à aider un individu, en l'occurrence un membre du personnel éducatif, à atteindre des objectifs professionnels spécifiques. Ce processus implique souvent

des sessions régulières avec un coach professionnel qui utilise diverses techniques de questionnement, de réflexion et de feedback pour améliorer les compétences, les performances et le bien-être de l'individu. Le mentorat est une relation de soutien et de développement personnel entre un mentor expérimenté et un mentoré, généralement un membre du personnel éducatif moins expérimenté. Le mentor partage ses connaissances, son expérience et ses conseils pour guider et inspirer le mentoré, l'aidant à développer ses compétences professionnelles, à surmonter des défis et à progresser dans sa carrière. Ce sont souvent les conseillers pédagogiques, formateurs académiques et maîtres de formation qui jouent le rôle de coach ou tuteur. Leur rôle est encadré par le référentiel de compétences des formateurs, qui détaille les savoirs et savoir-faire nécessaires pour mener à bien une telle mission (Encadré 3.5). Dans la mesure où cette approche structurée est maintenue, il serait important que les enseignants qui jouent ce rôle disposent de temps pour mener à bien leurs différentes activités. Ils devraient également posséder les compétences nécessaires pour exercer cette fonction, par exemple en obtenant le Certificat d'aptitude d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPMEF) ou le Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur (CAFFA) (voir le Chapitre 2).

Encadré 3.5. Référentiel des compétences professionnelles des formateurs en France

Ce cadre insiste sur l'engagement éthique des formateurs, basé sur le respect de chaque apprenant et aligné sur les objectifs éducatifs institutionnels, tout en promouvant une professionnalité intégrant réflexion théorique et pratique pédagogique. Le référentiel est structuré autour de quatre domaines clé :

- Penser - Concevoir - Élaborer : Ce domaine implique de comprendre la formation professionnelle, d'identifier les besoins des apprenants, de développer des programmes adaptés et de créer des scénarios pédagogiques, tant en présentiel qu'à distance.
- Mettre en œuvre - Animer : Il s'agit de créer un environnement d'apprentissage stimulant, d'utiliser des méthodes pédagogiques interactives, de gérer la dynamique de groupe, et d'accompagner les apprenants, en considérant l'impact émotionnel de la formation.
- Accompagner l'individu et le collectif : Cette compétence se concentre sur le soutien personnalisé et collectif, en favorisant l'échange, l'engagement dans le développement professionnel et en utilisant des feedbacks pour promouvoir la confiance et l'autonomie.

Ce référentiel encourage une démarche de développement professionnel continu, alignée avec les orientations éducatives nationales. Il met en avant la nécessité d'une approche structurée pour la professionnalisation et l'accompagnement des enseignants, soulignant l'importance d'une culture commune et facilitant l'accès et l'appropriation des connaissances par les formateurs, dans le but d'enrichir leur parcours professionnel.

L'intégration de ce référentiel dans le plan national de formation (PNF) souligne la priorité donnée à la formation des formateurs, alignée sur les thématiques du schéma directeur de la formation continue du personnel de l'éducation nationale. Cela vise à renforcer le réseau de formateurs au sein des académies et à assurer une application effective des formations nationales du PNF, facilitant ainsi le partage des connaissances et la mise en œuvre des politiques éducatives à travers le territoire.

Source Ministère de l'Éducation Nationale (2023^[46]), Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur, <https://eduscol.education.fr/423/certificat-d-aptitude-aux-fonctions-de-formateur>.

Outre l'approche formelle de coaching ou mentorat, des actions plus informelles et intégrées à la pratique professionnelle pourraient être encouragées. Ainsi, les enseignants pourraient collaborer avec des coaches pour identifier les domaines à améliorer, s'engager dans une pratique réflexive et recevoir des conseils personnalisés. Le coaching peut se faire dans le cadre de séances individuelles ou de groupe. Pour garantir un certain niveau de qualité, les coaches pourraient être des collègues appartenant à la même

catégorie professionnelle que le personnel coaché, et formés au coaching et à l'accompagnement du développement professionnel. Quant aux mentors, ils pourraient faciliter un dialogue, une modélisation en classe et un retour d'information constructif afin de les aider à perfectionner leurs pratiques d'enseignement (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]). Le mentorat sur le lieu de travail peut également se manifester par l'offre de conseils ponctuels de la part de collègues, sans cadre formel ni lignes directrices. Pour développer d'avantage cet approche plus informelle en France, il serait nécessaire de former les enseignants à l'observation croisée (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]).

Lutter contre les inégalités d'accès des enseignants à un développement professionnel de qualité

L'offre d'un large éventail d'activités d'apprentissage formelles et informelles, individuelles et collaboratives, réduit les inégalités d'accès. Le MENJ pourrait envisager d'ouvrir les formations externes aux enseignants afin de réduire les difficultés d'accès à la formation, notamment entre disciplines ou dans les territoires excentrés (voir l'exemple de la carte personnelle de formation en **Italie** dans Annexe 3.A). Le MENJ pourrait également envisager un libre accès aux conférences ou formations organisées dans d'autres académies : il pourrait ainsi concevoir une plateforme de partage des contenus de formation proposés par les EAFC, ou créer une section sur M@gistère pour mutualiser les ressources existantes (M@gistère 2 devrait permettre d'apporter des réponses à cet égard). Les opportunités de développement professionnel partagées, aussi bien au sein qu'au-delà des académies, pourraient non seulement accélérer le partage d'expertise mais également favoriser la participation à des formations de haute qualité en augmentant la fréquence des sessions afin de servir un plus grand nombre de participants. Cependant, une telle évolution nécessiterait un changement de gouvernance et de financement des EAFC.

Les outils numériques pourraient également être mieux mis à profit pour réduire les inégalités d'accès. L'apprentissage en ligne, notamment en libre accès, peut soutenir l'engagement des personnels sur l'ensemble du territoire français. Le MENJ et les EAFC pourraient élargir l'offre de formation en ligne, par exemple en enregistrant et proposant en libre accès des modules et conférences par des experts reconnus. Ils pourraient également diversifier les formats, par exemple en utilisant davantage les modules en ligne pour informer les participants sur les réformes en cours et en réservant les formats hybrides ou présentiels à des activités de formation liées aux pratiques professionnelles.

Si un changement en matière de développement professionnel est nécessaire, le MENJ devrait également veiller à ce que ce processus ne creuse les inégalités entre les écoles et établissements. Les enseignants dans les écoles et établissements très performants ont généralement davantage d'opportunités d'apprentissage professionnel collaboratif ; dans les établissements d'enseignement qui subissent un fort roulement ou des pénuries de personnel, il peut être difficile d'instaurer des formats plus collaboratifs et soutenus (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]). Les enseignants des écoles et établissements REP²⁺ bénéficient déjà de conditions particulières d'exercice qui facilitent leur accès à la formation continue et au travail collaboratif, même si les questions de remplacement constituent un obstacle dans le premier degré. Le MENJ pourrait promulguer à tous les niveaux un système de financement de la formation fondé sur les besoins, qui garantirait que les écoles ou établissements présentant certaines caractéristiques recevraient davantage de ressources pour l'apprentissage professionnel.

Dans les établissements ciblés, des mentors ou des séances de coaching pourraient aussi être proposés pour former les directeurs, chefs d'établissements et enseignants plus expérimentés à identifier les besoins de développement professionnel continu dans leurs écoles. Dans le cadre d'un soutien accru à la formation dans les écoles/établissements qui sont plus en difficulté, il pourrait par exemple être envisagé de les appairer avec des écoles ou établissements plus performants. Un temps de formation dédié leur permettrait de partager des pratiques, de s'observer et de bénéficier du soutien de leurs collègues.

Dégager du temps pour l'apprentissage et le développement professionnels continus des enseignants

La question du temps est une problématique centrale dans les systèmes de développement professionnel des enseignants de nombreux pays de l'OCDE. Depuis la rentrée 2023, les EAFC doivent diminuer la fréquence des formations en face-à-face pédagogique afin de réduire les besoins de remplacement des enseignants. L'objectif est qu'à la rentrée 2024, toutes les formations se dérouleront en dehors du temps de face-à-face pédagogique. Dans ce contexte, le MENJ ainsi que l'ensemble des parties prenantes du système de formation continue devraient focaliser leurs efforts sur la création ou la libération de temps pour le développement professionnel.

Le changement de modèle vers la promotion et la reconnaissance d'un éventail plus large d'activités d'apprentissage (formelles et informelles, individuelles et collaboratives), allant au-delà des formations classiques sous forme de séminaires ou cours, permettrait de donner plus de flexibilité à la mise en œuvre des activités d'apprentissage, et de les intégrer dans le travail quotidien des enseignants et des écoles/établissements.

Une réforme de la réglementation portant sur le temps de travail et le temps alloué au développement professionnel (comme dans le premier degré) pourrait être utile. Une formation continue obligatoire, comportant un nombre déterminé de journées annuelles de formation, pourrait garantir que les personnels se forment. Dans la **Communauté française de Belgique**, le décret sur le temps du travail des enseignants de 2019 a intégré dans l'emploi du temps de chaque enseignant des périodes de travail collaboratif obligatoire et a défini les tâches des enseignants, en augmentant également le nombre de journées de formation continue (OCDE, 2019^[47]). Une telle approche exigerait également des incitations pour que les personnels se forment au-delà du minimum obligatoire (p. ex. en développant une culture d'apprentissage tout au long de la vie, et/ou en créant des mécanismes pour reconnaître et valoriser les activités d'apprentissage volontaires au-delà du minimum obligatoire).

Donner aux écoles/établissements une marge de manœuvre appropriée dans la distribution du temps des enseignants implique aussi de former les personnels de direction au niveau de l'école/établissement à l'identification des besoins des enseignants ainsi que de favoriser le travail collaboratif des directeurs d'écoles/chefs d'établissements avec les enseignants, tout en évitant de micro-manager le temps des enseignants. Le **Danemark** et le **Portugal** ont ainsi octroyé de la flexibilité aux écoles et aux établissements dans la gestion du temps des enseignants (Annexe 3.A). Dans un système qui accorderait davantage d'autonomie au niveau des écoles/établissements dans la gestion du temps des enseignants, les dirigeants auront besoin d'un soutien technique et d'un accompagnement.

Tout en poursuivant la consigne de 100 % de formations en dehors du temps de face-à-face pédagogique, le MENJ pourrait envisager davantage de flexibilité dans la distribution du temps de travail des enseignants. Intégrer le temps de formation dans la journée scolaire, attribuer des journées de formation à des moments précis de l'année scolaire, créer des plages de temps à différents moments de l'année pour que les enseignants puissent se former ensemble, ou encore créer des journées disciplinaires dans le secondaire durant lesquelles les enseignants n'ont pas cours et peuvent se former, sont autant de pistes que la France pourrait considérer. Une réforme du temps d'enseignement pourrait également être construite avec l'ensemble des parties prenantes. Les pays de l'OCDE et au-delà (**Autriche, Canada, Colombie, Écosse au Royaume-Uni, Irlande, Singapour**) offrent plusieurs exemples en ce sens (Annexe 3.A).

Accompagner les enseignants néo-titulaires et contractuels sur la durée

Le MENJ et les EAFC pourraient développer des programmes d'intégration professionnelle pour l'ensemble des enseignants, alliant formations, accompagnement (p. ex. mentorat) et suivi dans les premières années d'exercice du métier. En effet, des programmes d'insertion, de soutien et de tutorat

d'une durée suffisante (ex. deux ans, à l'instar de programmes *Early Career Teachers* en Angleterre, au Royaume-Uni ou du mentorat dans un programme de résidence urbaine aux États-Unis (Goodwin, Lee et Pratt, 2023^[21]) pourraient améliorer les taux de rétention des nouveaux enseignants, ainsi que les performances des enseignants et des élèves. Les facteurs clefs de ce succès résident dans le travail collaboratif et l'élaboration de programmes d'entrée en service, de soutien et de tutorat, en assurant un développement professionnel continu et en développant le leadership des écoles et établissements (EENEE-NESET, 2023^[48]).

En France, les enseignants en début de carrière devraient bénéficier d'un solide développement professionnel. D'une part, leur formation initiale a davantage porté sur la discipline à enseigner que sur les pratiques pédagogiques nécessaires à l'enseignement (OCDE, 2019^[39]). D'autre part, les jeunes enseignants ont tendance à être affectés dans des écoles moins favorisées (OCDE, 2019^[39]), où leur manque d'expérience en gestion de classe peut handicaper leurs premiers pas dans le métier. L'Annexe 3.A décrit les initiatives de l'**Ontario (Canada)**, de la **Communauté flamande de Belgique** et de l'**Angleterre (Royaume-Uni)** en matière d'initiation et d'intégration des nouveaux enseignants. Les directeurs d'écoles et chefs d'établissements jouent un rôle essentiel et devraient bénéficier d'une formation professionnelle pour les aider à intégrer les enseignants débutants (OCDE, 2021^[36]). Reconnaître le rôle et le travail des tuteurs/mentors et accompagner les chefs d'établissements dans ce domaine est crucial pour s'assurer que ces personnels s'engagent efficacement dans l'encadrement et le soutien aux nouveaux enseignants. Les chefs d'établissements devraient également bénéficier d'une formation professionnelle et d'un soutien pour garantir leur efficacité dans ce domaine (OCDE, 2021^[36]).

Les activités de collaboration professionnelle réalisées au sein des écoles et établissements servent également de structures de soutien précieuses pour les nouveaux enseignants. En effet, les données de TALIS 2018 (OCDE, 2019^[39]) montrent que l'enseignement avec des collègues plus expérimentés dans le cadre de l'intégration est associé à des niveaux d'auto-efficacité plus élevés. Plus de la moitié des enseignants en Autriche, en Italie, au Japon et au Mexique déclarent enseigner en équipe au moins une fois par mois (OCDE, 2020^[49]).

Par ailleurs, les enseignants contractuels devraient avoir les mêmes droits et responsabilités en matière de développement professionnel continu que leurs pairs titulaires. Le MENJ pourrait mettre en place un dispositif formel d'accompagnement des contractuels dans les établissements et leur assurer un nombre minimum d'heures de développement professionnel. Tout engagement volontaire des contractuels dans ces opportunités d'apprentissage devrait être valorisé et appuyer leur mobilité et progression de carrière (p. ex. titularisation).

Refléter la nouvelle fonction des directeurs d'écoles dans leur formation initiale ainsi que dans leur apprentissage professionnel continu

La loi Rilhac (2021³) fait évoluer la fonction des directeurs d'écoles et leur reconnaît un rôle dans la formation. Le MENJ et les EAFC devraient s'assurer que les directeurs d'écoles bénéficient d'une formation conséquente et régulière pour accompagner l'évolution de leur rôle à la suite de la loi Rilhac. Au-delà d'une mise à jour de leur formation initiale pour les préparer à leurs nouvelles fonctions, une offre de développement professionnel pertinente devrait soutenir les directeurs en poste et garantir qu'ils disposent des connaissances, compétences et capacités nécessaires pour les mettre en pratique. Depuis la loi Rilhac, le MENJ a engagé des actions de formation à destination des référents directeurs d'école afin de former des pairs experts qui accompagnent sur le terrain une communauté apprenante de directeurs d'écoles. Une action spécifique à destination des directeurs d'école, centrée sur le pilotage et le leadership pédagogique, était prévue au niveau national en 2023/24.

Il serait souhaitable de mieux aligner l'offre de formation avec les besoins identifiés par les directeurs (p. ex. dans le domaine juridique et l'utilisation d'outils informatiques) et de leur proposer des formations plus fréquentes que la cadence quinquennale stipulée par la loi Rilhac pour la formation obligatoire. Des

séances de formation courtes et régulières (en ligne et présentielles), portant sur les changements apportés par leur nouvelle fonction et la mise en place de réseaux de soutien, pourraient faciliter la transition des directeurs d'écoles vers leur nouvelle fonction.

Si la formation des directeurs d'écoles n'est pour l'instant pas incluse dans la formation destinée au personnel d'encadrement, leur passage à une autorité fonctionnelle au sein de l'école se traduit par des besoins de formations de plus en plus proches de ceux des chefs d'établissements du second degré. Pour les chefs d'établissements, une stratégie de développement du leadership au niveau national permettrait de s'assurer que l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation du personnel d'encadrement (ex. IH2EF, DE, EAFC) poursuivent les mêmes objectifs et articulent leurs actions.

Pour le système dans son ensemble, des synergies ou échanges plus importants entre la formation des directeurs d'écoles et celle des chefs d'établissements (ainsi qu'entre les autorités en charge) pourraient aider les directeurs d'écoles à se préparer à leur nouveau rôle. Cela permettrait également de traiter de façon plus cohérente les problématiques communes aux deux degrés. Parallèlement aux programmes formels de développement du leadership, la création de réseaux physiques au niveau de la circonscription ou du département, ou en ligne, pourrait impulser l'échange d'idées, de connaissances et de pratiques. De même, les réseaux collaboratifs intersectoriels, impliquant par exemple les directeurs d'écoles et chefs d'établissements, pourraient être utiles pour partager l'expertise, à l'instar du programme *Excellence in Headship Stretch* de l'**Écosse (Royaume-Uni)**. De telles expériences permettraient également aux directeurs d'écoles de mieux s'adapter à leur changement de fonction et d'échanger avec leurs pairs. Ils bénéficieraient en même temps du soutien des directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN), inspecteurs ou formateurs.

Enfin, le mentorat et le coaching sont importants à toutes les étapes de la carrière, notamment lors des transitions vers de nouvelles responsabilités d'enseignement ou vers le leadership (Harrison, 2019^[50]). En **Ontario (Canada)**, la Stratégie ontarienne de leadership s'engage à fournir un mentorat et un encadrement à tous les nouveaux directeurs d'écoles ou chefs d'établissements.

Accompagner les chefs d'établissements tout au long de la carrière

Les nouveaux responsables scolaires ont besoin d'être soutenus au début et à chaque étape de leur carrière, notamment lorsqu'ils passent du rôle d'adjoint à celui de chef d'établissement, ou de principal de collège à proviseur de lycée. Si certains dispositifs sont déjà en place dans certaines académies (p. ex. Créteil et Versailles), une stratégie et des orientations au niveau national permettraient de garantir que tous les personnels sur le territoire aient accès à des programmes de qualité, par exemple une offre de coaching ou de mentorat, des programmes de formation propres et des réseaux professionnels. L'Annexe 3.A décrit les formations en leadership proposées au **Royaume-Uni (Écosse et Pays de Galles)** et en **Australie (New South Wales)**.

Le temps demeure un obstacle majeur pour la participation des chefs d'établissements à la formation. Pour alléger leur charge, le MENJ pourrait déléguer certaines de leurs responsabilités à des enseignants souhaitant renforcer leurs compétences en gestion (OCDE, 2020^[49]). Cette option permettrait également aux enseignants de s'orienter vers des postes n'impliquant pas d'enseignement, mais toujours proches de la vie des écoles et établissements. Le MENJ et les EAFC pourraient aussi promouvoir les communautés d'apprentissage professionnel regroupant les directeurs d'écoles/chefs d'établissements et les personnels. Ils pourraient également développer un matériel d'apprentissage intégrant plusieurs approches pédagogiques pour les enseignants et dirigeants (voir l'Annexe 3.A pour une description des résultats comparés du « Programme d'amélioration des écoles performantes » aux **Pays-Bas**).

Élaborer une stratégie de formation continue pour les personnels en lien avec la requalification de la filière administrative

Plusieurs mesures pourraient être envisagées pour améliorer le développement professionnel continu du personnel administratif de l'Éducation nationale en France. Tout d'abord, une analyse approfondie des besoins devrait être menée afin d'identifier les sujets prioritaires actuels et les formats de formation les plus adaptés en fonction du rôle et de l'étape de carrière des agents. Cette analyse servirait de base pour concevoir des opportunités de développement professionnel pertinentes, garantissant ainsi une réponse efficace aux évolutions du secteur. Les EAFC pourraient mener l'enquête d'identification des besoins adaptée à ce public, en prenant également en considération les particularités des personnels administratifs travaillant dans le secteur de l'éducation. Pour enrichir les résultats des enquêtes et mieux comprendre les besoins de développement professionnel de ces publics, une collecte d'informations qualitatives (p. ex. par le biais de groupes de discussion) pourrait être réalisée.

En outre, il est crucial d'élaborer une stratégie de formation spécifique pour le personnel administratif. Cette stratégie devrait répondre aux besoins de développement professionnel identifiés et accompagner la requalification en cours dans la filière administrative. Ce dernier point contribuerait à une transition fluide entre les catégories professionnelles et permettrait aux personnels de s'adapter aux nouvelles exigences professionnelles. Pour garantir une plus grande flexibilité et mobilité des personnels administratifs, il est recommandé d'aligner la stratégie de développement professionnel avec la stratégie nationale en vigueur.

Comme stipulé dans le plan de requalification des personnels de la filière administrative, les académies devraient soutenir le développement du projet professionnel des personnels administratifs. Les formations pour développer les compétences et outils nécessaires à ce processus pourraient être mutualisées entre les académies. Dans le même ordre d'idées, il serait opportun de tirer parti des initiatives interministérielles existantes, comme le programme de mentorat, pour opérer une meilleure mutualisation des ressources et opportunités de formation.

Pour répondre aux besoins de formation les plus fréquemment exprimés (notamment en matière d'utilisation de logiciels et de prise de fonction), il est nécessaire de concevoir des programmes de formation ou d'accompagnement adaptés. Ces derniers devraient être flexibles et tenir compte de l'autonomie des écoles et établissements dans le choix des outils de gestion. La mise en place d'un programme de mentorat pourrait constituer une alternative à une formation « classique » sur un logiciel donné : dans ce cas, les personnels expérimentés dans l'utilisation d'un logiciel ou protocole particulier pourraient accompagner ou former les personnels moins expérimentés.

Dans le même temps, les espaces d'apprentissage informels existants pourraient être renforcés, en encourageant la participation des personnels administratifs aux formations et un soutien entre pairs, non seulement au sein des écoles et établissements, mais aussi au niveau interinstitutionnel. Même en cas de formations en ligne, il est important de créer des espaces pour que les individus se rencontrent et interagissent. Des communautés de discussion en ligne pourraient aussi être créées.

Par ailleurs, il est crucial de surmonter les obstacles – notamment temporels – à la participation à la formation continue. Des formats d'apprentissage plus flexibles, alliant des sessions en présentiel et en ligne en fonction des préférences des participants, permettraient aux agents de se former à leur propre rythme. La programmation des sessions de formation devrait également tenir compte du calendrier scolaire et des calendriers de travail des personnels administratifs.

Enfin, les personnels administratifs contractuels devraient faire l'objet d'efforts pour leur garantir un accès équitable à la formation. Cela implique une communication transparente sur les droits à la formation et les processus d'accès et d'inscription, ainsi qu'une meilleure planification des formations avant leur prise de fonction.

Renforcer le soutien systémique, institutionnel et individuel accordé aux AESH

Le MENJ devrait travailler avec l'ensemble des parties prenantes pour renforcer le soutien systémique, institutionnel et individuel apporté aux AESH. Par ailleurs, le MENJ et les EAFC pourraient concevoir ensemble des initiatives spécifiques pour motiver les AESH à se former.

Au niveau *systémique*, un parcours d'intégration (incluant la formation obligatoire) devrait constituer un droit pour les AESH et une responsabilité pour les EAFC et établissements accueillant les AESH. Des heures de formation pourraient être fournies aux AESH avant leur prise de poste (p. ex. en faisant démarrer leur contrat plus tôt, comme pour les enseignants contractuels) ainsi que pendant les premiers mois de leur prise de poste. Le reste des 80 heures de formation obligatoires pourrait être étalé dans le temps, en fonction de leurs besoins spécifiques.

Toujours au niveau systémique, une stratégie de communication portant sur l'offre de formation destinée aux AESH permettrait de faire en sorte qu'ils soient mieux informés de leur droit à la formation. Les principes d'une telle stratégie pourraient être posés au niveau national et déclinés dans les territoires par les EAFC en fonction des besoins locaux. Comme pour les autres catégories de personnel, le MENJ et les EAFC pourraient élaborer des mécanismes pour reconnaître et valoriser les efforts d'auto-formation des AESH. De même, des structures de collaboration entre AESH sur les territoires leur permettraient d'échanger sur leurs pratiques et de bénéficier d'un accompagnement plus proche des AESH référents. Dans cette optique, il pourrait être utile de décharger les AESH référents de certaines de leurs responsabilités afin de garantir leur présence dans l'ensemble des académies.

Au niveau *institutionnel*, les personnels devraient être mieux formés à intégrer les AESH dans les écoles/établissements et salles de classes et articuler leur dynamique pédagogique avec les AESH. Des formations conjointes, ainsi que des communautés d'apprentissage regroupant AESH et enseignants, permettraient de mieux répondre aux besoins des élèves, renforcer les liens entre les personnels et valoriser le travail des AESH.

Enfin, au niveau *individuel*, un accompagnement des AESH à différents moments de leur carrière (notamment au début) est souhaitable et devrait comprendre l'intervention de spécialistes pour les conseiller directement dans la salle de classe. Améliorer les conditions de travail des AESH permettrait également de surmonter un ensemble d'obstacles (temporels, financiers, etc.) qui les empêchent actuellement de participer à la formation. Cela pourrait impliquer de réduire le nombre d'établissements, de niveaux d'éducation et de disciplines couverts par un même AESH. Le MENJ pourrait également diversifier les voies d'évolution de carrière des AESH et leur proposer des passerelles vers d'autres métiers de l'Éducation nationale (p. ex. conseillers principaux d'éducation) ou l'enseignement spécialisé (pour ceux possédant les prérequis académiques). Une telle option constituerait également une voie de recrutement en réponse aux pénuries d'enseignants (notamment pour les élèves à besoins particuliers). La mise en place de mécanismes de validation des acquis de l'expérience des AESH dans d'autres domaines pourrait accompagner ce processus.

3.2. Réussir la mise en œuvre des EAFC

Au-delà des défis à relever pour l'ensemble du système de formation continue développés dans la section précédente, les EAFC doivent également répondre à des enjeux portant sur leur gouvernance et modèle économique, les outils sur lesquelles elles s'appuient pour développer et gérer la formation, et sur leur visibilité auprès des personnels de l'éducation. Ces éléments constituent des conditions essentielles pour réussir leur mise en œuvre.

3.2.1. Mieux définir le rôle et la place des EAFC dans le système de formation

Définir le rôle des EAFC requiert de préciser leur place dans le système de formation continue, mais aussi les conditions de leur présence physique et virtuelle. Le MENJ, les recteurs et les EAFC devraient travailler avec les autres parties prenantes du système de formation pour définir un objectif commun ainsi que les rôles et contributions de chacun, à la fois au niveau national et en académie.

Au niveau académique, les EAFC devraient communiquer conjointement sur leur vision et objectifs communs. Elles pourraient s'appuyer sur une partie de contenu commun, préparé et mis à disposition des EAFC par l'administration centrale pour plus de cohérence et d'efficacité. Chaque EAFC devrait en complément élaborer une stratégie de communication individuelle pour sensibiliser les personnels de l'éducation sur son territoire aux opportunités de formation disponibles. Il est également important que la formation trouve sa place dans la feuille de route RH portée par le recteur. À mesure que les EAFC se développent, le MENJ et les EAFC devraient s'appuyer sur l'expertise de spécialistes en communication pour élaborer une stratégie de communication et un plan d'action à différents niveaux du système, peut-être par le biais d'une campagne de sensibilisation physique (présence aux conseils d'école ou d'établissement), sur papier (campagnes d'affichage dans les salles de professeurs et les établissements) et en ligne. Cette campagne devrait également permettre au MENJ de communiquer sur les raisons de la mise en place des EAFC.

Par ailleurs, il est également nécessaire de clarifier de manière cohérente entre les académies la place de l'EAFC par rapport au pôle RH. La formation est un des leviers les plus importants des RH. Par conséquent, il est nécessaire d'intégrer la formation dans une stratégie RH globale portant sur l'accompagnement des parcours des agents. Un travail conjoint au niveau national entre les recteurs et le MENJ permettrait d'aboutir à une vision commune sur la place des EAFC dans les structures académiques.

À l'heure actuelle, les EAFC sont généralement implantées dans des bureaux de gestion administrative situés à proximité du rectorat. Pour les aider à marquer davantage leur présence physique sur le territoire, il faudrait les doter d'une présence physique visible des personnels et distincte des bureaux du rectorat, qui inclurait notamment une salle de formation (voir l'Annexe 3.A pour l'exemple de la « salle de classe du futur » (*Aula del Futuro*) en **Espagne**). Par ailleurs, une implantation plus délocalisée (p. ex. sous forme de bureaux de représentation ou d'information) permettrait aux EAFC d'atteindre plus facilement leur public cible, notamment dans les départements (pour ce qui concerne les personnels du premier degré). Au **Portugal**, des centres de formation des associations scolaires (CFAE) implantés sur le territoire déroulent des activités de sensibilisation au développement professionnel, ainsi que des formations conçues sur la base des besoins identifiés à l'échelle locale (Annexe 3.A).

Des représentants des EAFC pourraient également aller à la rencontre des personnels des écoles et établissements sur le territoire afin de les sensibiliser aux formations proposées. En outre, les EAFC pourraient envisager des partenariats avec des organismes dotés d'une implantation territoriale plus développée (p. ex. le Réseau Canopé) afin de communiquer sur les opportunités de formation au-delà du numérique. Les EAFC et les académies devraient également archiver ou bloquer l'accès aux anciens sites en ligne de la Délégation académique à la formation des personnels afin d'éviter toute confusion parmi les personnels.

Une autonomie accrue à moyen-long terme donnerait aux EAFC les moyens de leurs ambitions en leur évitant d'être perçues comme de simples services administratifs au sein des rectorats. Cela requiert de construire progressivement leurs capacités afin de garantir un fonctionnement efficace. Le MENJ devrait échanger régulièrement avec l'ensemble des recteurs sur le court et moyen terme afin de les associer étroitement à cet effort.

3.2.2. *Intégrer le premier degré dans les EAFC avec l'appui des DASEN et des inspecteurs*

Une vision commune de l'enseignement primaire gagnerait à être co-construite par toutes les parties prenantes, y compris les enseignants. Il ne s'agit pas seulement de sensibiliser, mais aussi d'inciter toutes les personnes concernées à s'approprier la culture et le fonctionnement de la formation. Le MENJ pourrait faciliter les échanges entre EAFC à différents stades d'intégration, puisque certaines académies ont déjà intégré le premier degré et pourraient fournir des exemples de bonnes pratiques aux académies rencontrant des difficultés. Le MENJ pourrait également organiser des échanges entre les recteurs, les EAFC et les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN) dans les académies où le premier degré n'est pas encore suffisamment intégré à l'EAFC afin d'identifier les obstacles rencontrés et les leviers possibles pour faciliter la transition. Le rôle des DASEN à cet égard pourrait être formalisé, en incorporant à leur mission le devoir de soutenir l'élaboration des offres de formations proposées par les EAFC aux enseignants du premier degré.

Des temps de formation plus réguliers, opérés conjointement par les EAFC et les DASEN, dans les académies où le premier degré n'est pas encore intégré, pourraient être envisagés. Par ailleurs, l'offre de formation devrait tenir compte des transitions entre degrés, en abordant davantage leurs thématiques communes. Ainsi, les expériences d'apprentissage professionnel cibleraient à la fois le primaire et le secondaire, en permettant aux enseignants des deux degrés de poursuivre un développement professionnel en réseau sur des sujets spécifiques.

Par ailleurs, le MENJ et les parties prenantes en charge des personnels d'encadrement pourraient renforcer le rôle des inspecteurs en les impliquant davantage dans l'identification des besoins collectifs et la conception des formations, en coopération avec les EAFC.

3.2.3. *Promouvoir la mutualisation et la coopération interacadémiques*

Soutenir la coopération et le soutien mutuel inter-EAFC

Si les EAFC doivent conserver leur rôle et leur leadership au niveau local, les opportunités de collaboration à l'échelle académique, régionale et nationale sont également importantes. Des communautés d'apprentissage professionnel regroupant les EAFC et leurs partenaires devraient être financées, et des opportunités de travail collaboratif (en ligne et en personne) créées. En **Angleterre (Royaume-Uni)**, le programme *Teaching School Hubs* est un réseau de 87 centres d'excellence pour la formation et le développement des enseignants qui forme les dirigeants et diffuse les bonnes pratiques (Annexe 3.A). En **Autriche**, l'Académie autrichienne de leadership, active de 2004 à 2018, organisait quatre formations par an sur une durée de trois jours pour ses cohortes afin de conduire le changement. Chaque participant développait son propre projet au cours de l'année (Annexe 3.A).

Mutualiser les contenus et modalités des formations

La mutualisation interacadémique pourrait permettre un accès commun à une offre de formation de meilleure qualité, tout en permettant aux EAFC de proposer une offre spécifique adaptée aux besoins locaux. Les EAFC pourraient ainsi fonder leur offre sur un concept de formation obligatoire de base (p. ex. en français et mathématiques, citoyenneté et laïcité, lutte contre le harcèlement), et la compléter par des sujets différenciés et diversifiés en lien avec les besoins des personnels locaux. Tout support de cours spécialisé ayant été développé par une académie devrait être rendu disponible aux personnels d'autres académies. Ce principe pourrait s'appliquer à la fois à la formation nationale dispensée localement et à la formation locale. Idéalement, un registre national accessible à tous les personnels de l'éducation devrait être créé pour regrouper et donner accès à l'ensemble de ces formations. Cela requiert néanmoins

de pouvoir cartographier les formateurs et leurs domaines d'expertise. La faisabilité d'une telle évolution est tributaire de la réussite de l'outil VIRTUO.

Si le partage des contenus des formations émanant de différentes EAFC constitue un premier pas, l'inscription des personnels aux formations proposées par d'autres EAFC devrait être envisagée. Chaque EAFC pourrait développer des domaines d'expertise, qu'elles partageraient avec les autres. Les cours ouverts à l'inscription partagée devraient être facilement identifiables et inclus dans un calendrier commun. Une telle mutualisation exigerait néanmoins une réforme des structures de gouvernance actuelle, où les EAFC restent sous l'autorité des recteurs et dépendent des financements qui leur sont alloués au niveau académique. Des initiatives de mutualisation interacadémique semblent déjà exister (comme la mise en commun d'un vivier de formateurs pour les personnels d'encadrement entre les académies de Créteil, Paris et Versailles). Elles devraient pouvoir servir d'exemples pour l'ensemble du territoire.

Une meilleure intégration des niveaux académique et régional permettrait également de couvrir les compétences et profils actuellement peu présents dans l'EAFC d'une seule académie, avec des gains d'efficacité. Le MENJ et les académies pourraient s'inspirer des expérimentations en cours (voir les exemples de la Nouvelle Aquitaine et de la région Auvergne-Rhône-Alpes dans l'Encadré 3.6) ou piloter d'autres modèles de régionalisation en fonction des besoins identifiés au niveau local.

Encadré 3.6. Mutualiser les moyens de formation et les formateurs pour le personnel d'encadrement – l'exemple des régions Auvergne-Rhône-Alpes et Nouvelle-Aquitaine

Dans les régions Auvergne-Rhône-Alpes et Nouvelle-Aquitaine, des services régionaux mutualisent aussi bien les moyens de formation que les formateurs pour les personnels d'encadrement. Leurs modèles de mutualisation interacadémique sont cependant différents. En Auvergne-Rhône-Alpes, une délégation régionale à la formation des personnels d'encadrement (DRAFPE), créée en 2020 et placée sous l'autorité du recteur académique, pilote les politiques de formation de ces derniers. En Nouvelle-Aquitaine, un service interacadémique de la formation des personnels de l'encadrement a été créé en 2022 et joue un rôle de coordination entre les académies. Le modèle Auvergne-Rhône-Alpes est marqué par une volonté d'intégration plus marquée que celui de la Nouvelle-Aquitaine, car la DRAFPE pilote la politique de formation des cadres sur l'ensemble de la région. L'efficacité de ces modèles d'organisation interacadémique (création de structure supplémentaire vs coordination) fait actuellement l'objet d'une évaluation. Par ailleurs, le MENJ pourrait également donner l'opportunité aux EAFC et à leurs personnels de s'observer mutuellement, en particulier au niveau des personnels de direction.

Valoriser et diversifier le vivier des formateurs

L'engagement en faveur du droit au développement professionnel continu de tous les personnels nécessite d'élargir et de diversifier le vivier de formateurs. Il serait souhaitable de ce point de vue que le MENJ et les académies uniformisent le statut des formateurs certifiés sur l'ensemble du territoire. Étant donné que l'organisation des formations en dehors du temps de face-à-face pédagogique mobilisera les formateurs sur des créneaux plus variés (et potentiellement moins attirants), une rémunération appropriée (y compris du temps consacré à la préparation et au suivi des cours), sera importante pour pérenniser les viviers de formateurs.

Les EAFC pourraient également explorer le potentiel des coopérations interministérielles et internationales, surtout dans les régions frontalières, ce qui présenterait l'avantage de diffuser d'autres approches ou innovations pédagogiques dans le système éducatif français. Certaines de ces propositions demeurent cependant tributaires des financements disponibles et de la volonté des recteurs de mieux reconnaître la contribution des formateurs à l'amélioration de l'éducation. Ouvrir la formation à des intervenants extérieurs à l'Éducation nationale pourrait cependant requérir de revoir les mécanismes de

financement des EAFC (puisque l'académie peut déjà acheter des prestations de formation) et de la formation plus généralement. Il faudrait également donner davantage d'autonomie aux enseignants dans le choix de leur formation.

En **Irlande**, les services de développement professionnel continu financés par l'Etat sont assurés par des enseignants détachés des écoles. Ces derniers sont embauchés pour une durée maximale de cinq ans, avec un processus d'évaluation annuel impliquant à la fois le ministère de l'Éducation et des Compétences et l'école de l'enseignant détaché. Les détachements fournissent un modèle de dotation flexible pour recruter des enseignants expérimentés et spécialisés dans les domaines prioritaires. Le détaché, de son côté, acquiert des compétences de leadership au sein d'un service national, dont il pourra faire profiter son école à son retour (O'Donnell, 2023^[51]) (Annexe 3.A).

Enfin, le développement formel et la reconnaissance des formateurs et facilitateurs de développement professionnel (p. ex. les ingénieurs de formation) pourraient également faire partie du cheminement de carrière des enseignants. À **Singapour**, les filières d'enseignement et de spécialisation encouragent les enseignants à devenir des experts qui soutiennent le développement professionnel dans le système éducatif (Annexe 3.A). L'**Angleterre (Royaume-Uni)** déploie une approche similaire depuis plusieurs années (Hutchings et al., 2012^[52]) (Annexe 3.A). De même, les prestataires de formation pourraient demander une assurance qualité formelle de la part des EAFC. En **Écosse (Royaume-Uni)**, le General Teaching Council Scotland a élaboré un processus formel permettant aux prestataires externes de postuler à un examen en vue d'une accréditation.

Renforcer le statut des ingénieurs de formation

Le MENJ devrait travailler avec les académies et les partenaires sociaux pour clarifier le rôle des ingénieurs de formation et leur attribuer un statut. L'expertise des ingénieurs devrait également être reflétée dans leurs perspectives de carrière (au sein des EAFC, au niveau intra-académique et au niveau national) ainsi que leurs conditions de travail.

Les ingénieurs de formation travaillent au plus près de la conception de la formation et devraient donc être au cœur de la stratégie de coopération et de mutualisation des EAFC. Dans cette optique, le MENJ et les EAFC pourraient mettre en place des réseaux d'échange pour les ingénieurs de formation de différentes EAFC afin de réduire les duplications dans le système, leur permettre de découvrir les bonnes pratiques d'autres académies et favoriser l'émergence de spécialisations dans certaines EAFC (p. ex. sur des formations « niche » ou basées sur les profils et expériences de certains personnels).

Par ailleurs, le développement professionnel continu et l'accompagnement des ingénieurs de formation dans la mise en place des EAFC devraient être intensifiés. Ces efforts devraient être centrés sur les aspects prioritaires pour le déploiement des EAFC (p. ex. outils et stratégies d'identification des besoins de formation des personnels, méthodes de suivi et d'évaluation des formations, communication). Le développement d'un profil de compétences pour les ingénieurs de formation ou de normes orientant leur apprentissage professionnel pourrait également assurer une plus grande homogénéité et mobilité professionnelle des ingénieurs entre les académies.

Simplifier les processus et outils administratifs

Rendre la formation plus accessible implique de surmonter les obstacles administratifs et informatiques qui découragent actuellement les personnels de s'inscrire ou participer à la formation. L'inscription au fil de l'eau permet de se diriger vers une formation à la demande, sous condition d'une mise en œuvre efficace. Pour cela, il convient d'améliorer les dispositifs d'enregistrement. D'abord, les EAFC devraient s'assurer que les dates de formation sont connues à l'avance. Dans le cas contraire, elles devraient permettre aux participants de se désinscrire sans pénalité. Elles devraient aussi éviter de confirmer les inscriptions trop tardivement, ce qui pourrait conduire les participants à se désinscrire faute d'avoir pu

organiser leur absence. A défaut, les EAFC pourraient envisager un système d'inscription moins souple, qui permettrait aux participants de s'inscrire sur seulement quelques créneaux dans l'année mais serait assorti d'informations précises sur les dates et les lieux de formation.

Une mutualisation des ressources devrait également permettre aux EAFC de résoudre la question des quotas nécessaires pour valider la tenue d'une formation. Ainsi, lorsque le quota n'est pas atteint dans une académie, il devrait être possible d'ouvrir la formation aux participants d'autres académies (lorsqu'elle peut être réalisée en distanciel) ou d'académies limitrophes (lorsqu'elle est dispensée en présentiel). De même, la mise en place de remboursements automatiques des frais de participation inférieurs à un certain montant faciliterait l'accès à la formation. Cela libérerait aussi du temps pour que les agents administratifs des EAFC se consacrent à d'autres activités (y compris leur propre formation continue).

Enfin, le MENJ devrait mettre à disposition des EAFC des outils modernes, avec une interface pratique, intuitive et inspirante afin d'accompagner les participants à la formation dans des parcours de qualité sur l'ensemble du territoire. La phase pilote de VIRTUO pourrait être décisive à cet égard.

3.3. Assurer le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des EAFC

Cette section formule des recommandations pour améliorer le suivi et l'évaluation de l'apprentissage et du développement professionnels, ainsi que la mise en œuvre des EAFC.

3.3.1. Créer un plan global de suivi et d'évaluation correspondant aux besoins des différents utilisateurs

L'évaluation de la qualité de l'offre et des prestataires de formation continue est rendue plus difficile par la diversité des formats et des résultats visés par les programmes de développement professionnel (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]). Toutefois, un système de suivi et d'évaluation (S&E) efficace est crucial pour informer les décisions et allocations de fonds. Un tel système devrait inclure des indicateurs de performance bien sélectionnés, des données probantes robustes et des boucles de rétroaction (Encadré 3.7). Pour maintenir ces dernières, il est impératif de renforcer les capacités locales de collecte, d'analyse et d'utilisation des données, en garantissant un accès adéquat aux ressources nécessaires.

Encadré 3.7. Résultats de l'enquête OCDE-INES-NESLI sur le S&E

L'OCDE a analysé 36 pays (dont 21 de l'Union européenne, y compris la France) en 2021 dans le cadre de l'enquête OCDE-INES-NESLI* sur le développement professionnel des enseignants et chefs d'établissements. Dans quatre cas sur cinq (dont la France), les pays étudiés ont eu recours à des normes ou cadres régissant ces activités. Dans environ trois quarts des cas (y compris la France), une accréditation ou des normes de certification ont été mises en œuvre pour les prestataires. Dans moins de deux tiers des cas (dont la France), des lignes directrices sur les résultats escomptés ont également été fournies. Dans certains pays où les systèmes éducatifs sont décentralisés, les efforts de développement professionnel sont contrôlés au niveau infranational.

La plupart des pays recueillent des données quantitatives. Plus de 75 % des pays interrogés (y compris la France) collectent des données sur les taux de participation et les niveaux de satisfaction des participants. Plus de 50 % des pays (dont la France) enregistrent les taux d'achèvement des programmes de développement professionnel, ainsi que les certifications délivrées. Plus de 40 % de ces pays (y compris la France) collectent les quatre catégories de données.

Ces données servent principalement à évaluer l'efficacité du développement professionnel et les ressources qui lui sont consacrées. Près de 75 % des pays où les données sont disponibles (dont la France) déclarent que c'est leur objectif principal. Environ 66 % des pays (y compris la France) se servent des données pour identifier les opportunités de développement professionnel réussies ou potentielles et surveiller les niveaux de participation des enseignants aux activités, qu'elles soient obligatoires ou non. Plus de la moitié des pays (dont la France) collectent des données au niveau du système pour prévoir ou évaluer les besoins en compétences des enseignants. Certains pays (moins nombreux, mais la France entre eux) s'en servent pour informer l'évaluation des plans et priorités de l'éducation nationale, et le financement des programmes de développement professionnel.

Dans 66 % des pays (y compris la France) pour lesquels des données sont disponibles, les autorités éducatives centrales supervisent l'évaluation des programmes de développement professionnel. Environ deux cinquièmes délèguent cette responsabilité aux services d'inspection, aux écoles individuelles ou aux autorités éducatives infra-étatiques. Plus de la moitié des pays exigent des prestataires de développement professionnel qu'ils s'auto-évaluent. À l'exception de la République slovaque et de la Hongrie, où elle relève exclusivement des écoles, l'évaluation des activités de développement professionnel est une tâche commune à plusieurs parties prenantes.

Dans près de 75 % des pays analysés (dont la France), l'évaluation du développement professionnel implique la mise en œuvre d'enquêtes ou de questionnaires auprès des enseignants. Plus de la moitié des pays utilisent plusieurs méthodes (études d'impact, auto-évaluations et/ou évaluations externes des écoles au moyen d'inspections). Seuls six pays s'appuient sur une seule méthode de collecte de données.

Note : INES : indicateurs des systèmes nationaux d'enseignement ; NESLI : Réseau de l'INES sur les indicateurs systémiques.

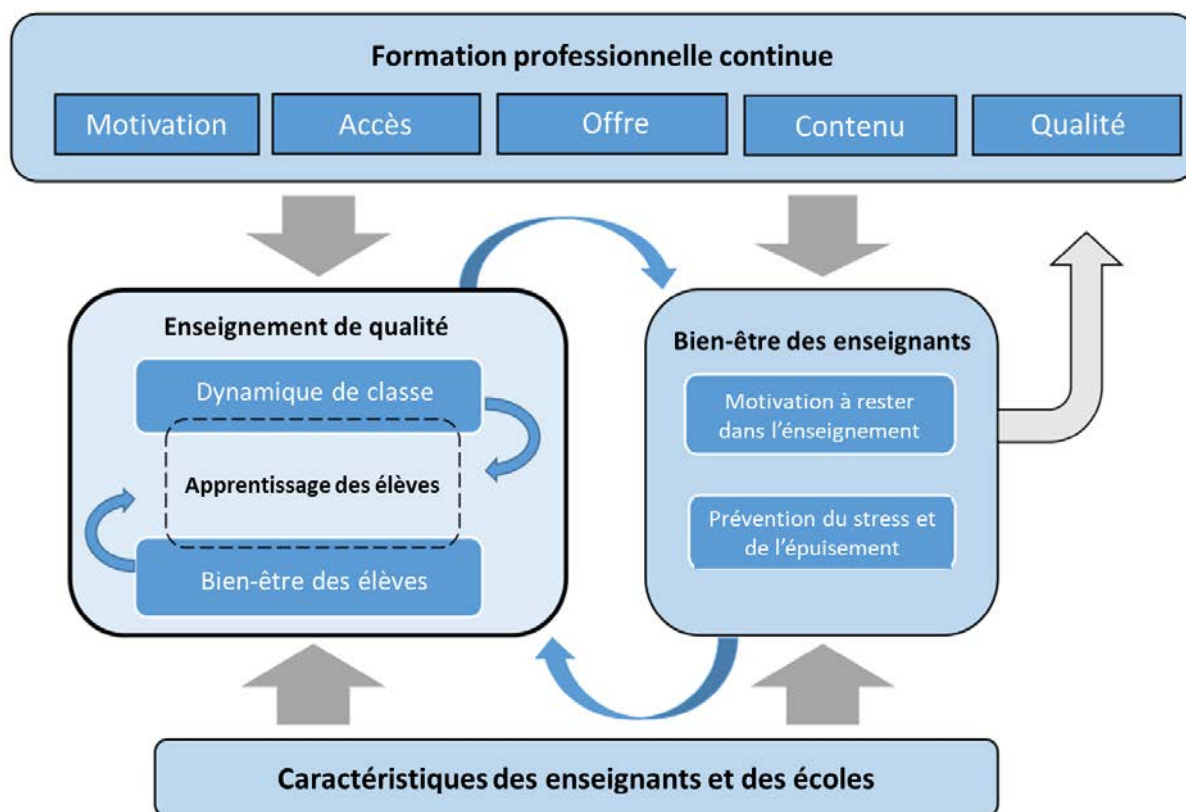
Source : OCDE (2022^[25]), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>.

Mettre en place un système de suivi et d'évaluation fondé sur des données probantes

La mise en place d'un système de S&E pour le développement professionnel des personnels de l'Éducation nationale devrait répondre à deux objectifs fondamentaux. D'abord, le système doit garantir la mise en œuvre adéquate du programme de développement professionnel, tout en facilitant les adaptations en cas de besoin. Ensuite, il doit suivre les progrès réalisés en termes de pratiques pédagogiques, d'interactions entre élèves et enseignants, et d'apprentissage des élèves.

Le cadre de S&E devrait mesurer les résultats à différents niveaux de la chaîne de causalité de l'apprentissage et du développement professionnels continus (Graphique 3.1), en reliant systématiquement les moyens, activités et résultats aux objectifs de développement professionnel (Akmal, 2022^[53]).

Graphique 3.1. Résultats de l'apprentissage professionnel continu



Source : Traduit de Boeskens, Nusche et Yurita, (2020^[16]), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

Il est important de dépasser les indicateurs traditionnels, tels que les gains de réussite des élèves aux tests standardisés ou la satisfaction des participants aux formations. Les travaux de recherche de Guskey (2002^[54]) ou Sims et al. (2021^[55]) pourraient servir de guide pour améliorer aussi bien l'organisation des actions d'apprentissage et développement professionnels que l'évaluation de leurs effets (Encadré 3.8). Il est également essentiel de procéder à des évaluations pour déterminer dans quelle mesure la formation dispensée influe sur les connaissances et compétences des enseignants. Outre l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la formation continue est susceptible de générer un certain nombre de résultats secondaires positifs sur le bien-être des enseignants, leur satisfaction au travail et leur maintien en poste. Il est donc important de reconnaître ces résultats secondaires comme des réalisations distinctes (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]).

Encadré 3.8. Modèles logiques d'impact des interventions de développement professionnel sur la réussite des élèves

Modèle de Guskey (2020)

La plupart des modèles logiques utilisés pour mesurer l'impact de la formation continue semblent s'inspirer des travaux de Tom Guskey. Celui-ci propose cinq niveaux pour mesurer la capacité de l'organisation (l'école/établissement) à aider l'enseignant à affiner et intégrer de nouveaux apprentissages (connaissances et compétences) :

1. Réactions des participants : satisfaction des participants
2. Apprentissage des participants : acquisition de nouvelles connaissances et compétences
3. Soutien et changement de l'organisation : dans quelle mesure l'organisation soutient l'enseignant dans l'intégration de nouveaux apprentissages
4. Utilisation par les participants de nouvelles connaissances et compétences : dans quelle mesure les participants appliquent les nouvelles connaissances et compétences dans leur pratique
5. Résultats d'apprentissage des élèves : impact sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Source : Guskey, Thomas. (2002^[54]). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/7

Modèle de Sims et al. (2021)

Sam Sims et ses collègues ont cherché à répondre à la question suivante : « Quelles sont les caractéristiques d'un développement professionnel efficace pour les enseignants? » Ils ont créé un modèle logique expliquant le cheminement entre l'activité de développement professionnel, les changements pour les enseignants et les changements pour les élèves. Ce cheminement se déroule comme suit :

- Les différentes formes de développement professionnel entraînent des changements chez les enseignants (en termes de connaissances, motivation, compétences et habitudes).
- Ces derniers les mettent en œuvre dans l'enseignement (p. ex. méthodes, style d'enseignement, ressources).
- Ces nouvelles modalités produisent des changements chez les élèves (en termes de connaissances, compétences, motivation et attitudes, auto-efficacité et concept de soi), qui peuvent influencer de manière positive sur leurs performances et résultats.

Il est important de noter que les caractéristiques individuelles des élèves peuvent influencer ce processus et les changements qui en résultent (ou non). En outre, le contexte de l'école ou établissement influe également sur les expériences des enseignants et élèves.

Le modèle logique de Sims et al. est utile pour déterminer les aspects (p. ex. développement de connaissances, motivation des enseignants, perfectionnement des techniques d'enseignement et intégration de la pratique) qui pourraient être inclus dans l'évaluation du développement professionnel.

Source : Centre suisse de l'enseignement secondaire II (2018^[56]), Rapport de monitoring : Formation continue des enseignant-e-s et des cadres du secondaire II. <https://edudoc.ch/record/207117> ; Sims et al. (2021^[55]), What are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review & Meta-analysis, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics> ; Education Endowment Foundation (2021^[57]), Effective Professional Development: The mechanisms of PD, <https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/effective-professional-development/EEF-Effective-PD-Mechanisms-Poster.pdf?v=1693581277>.

Adapter les indicateurs de suivi du Schéma directeur de formation continue pour mieux refléter la diversité des parcours professionnels et besoins de développement

Toutes les académies et EAFC devraient utiliser les indicateurs définis dans le Schéma directeur de formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2022-2025. Les données de ces indicateurs pourraient être agrégées afin de mieux comprendre la portée de la formation continue en France et comparées afin d'identifier d'éventuelles bonnes pratiques dans les territoires. Les indicateurs de suivi

pourraient éventuellement être ajustés de manière stratégique afin de mieux refléter la diversité des parcours professionnels et besoins de développement.

Il importe de distinguer et d'évaluer séparément les formations à public désigné et à candidature individuelle; suivies sur le temps de classe et en dehors; et suivies sur le temps de travail ou pendant les périodes de vacances. Les lignes directrices de 2023 requièrent de disposer d'indicateurs ainsi différenciés.

En outre, il est essentiel d'intégrer plus systématiquement des indicateurs permettant de mesurer la qualité de la formation, la satisfaction des personnels formés ou leur perception de l'utilité de la formation reçue. Cela pourrait se faire systématiquement en collectant et analysant des données agrégées à chaque niveau territorial. Ces informations pourraient être collectées par les EAFC par le biais de l'enquête « à chaud » réalisée à l'instar de la plupart des EAFC immédiatement après la formation, mais aussi d'une enquête « à froid » quelques mois plus tard (actuellement rarement pratiquée), qui permettrait de mieux comprendre comment les participants appliquent les connaissances et les compétences acquises pendant la formation dans leur travail quotidien.

Afin de renforcer le système d'évaluation, il est également fortement recommandé de mettre en place des indicateurs spécifiques pour distinguer entre les différents types de formations, notamment disciplinaires. Dans cette optique, il serait essentiel d'intégrer aux indicateurs proposés par le Schéma directeur des indicateurs spécifiques permettant de suivre précisément l'évolution des plans de formation nationaux.

Il est important de noter que les changements résultant du développement professionnel sont d'abord ressentis par l'enseignant et influent par conséquent sur les résultats des élèves (Garrett et al., 2021^[58]). Une formation adéquate peut réduire le stress des enseignants en leur offrant les compétences et ressources nécessaires pour mieux gérer le stress et augmenter leur satisfaction au travail (Herman, Hickmon-Rosa et Reinke, 2018^[59]; Abós et al., 2019^[60]; Ainsworth et Oldfield, 2019^[61]). Il est proposé d'incorporer des indicateurs qui mesurent les impacts secondaires de la formation continue sur les enseignants, comme la satisfaction au travail et le bien-être. Il est également suggéré d'évaluer l'assiduité des personnels et d'analyser le lien entre la formation continue et ces indicateurs. L'Encadré 3.9 présente quelques outils et indicateurs internationaux qui mesurent, entre autres, la santé et le bien-être des personnels éducatifs. Il convient de noter que plusieurs des nouveaux indicateurs proposés dans cette section nécessiteraient d'adapter les plateformes utilisées pour la collecte des données, notamment GAIA ou le futur VIRTUO.

Encadré 3.9. Mesures internationales de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation

Baromètre International sur la Santé et le Bien-être du Personnel Éducatif

Le Baromètre International sur la Santé et le Bien-être du Personnel Éducatif a été développé par le Réseau Éducation et Solidarité, en collaboration avec la Fondation MGEN pour la Santé Publique. L'étude a été réalisée par le biais de questionnaires en ligne distribués entre mai et juillet 2021. Elle portait sur 6 pays (France, Québec, Belgique, Maroc, Gambie, Mexique) et un échantillon de 8 002 enseignants, ajusté dans la plupart des cas pour le genre, l'âge et le niveau éducatif.

Le baromètre couvre de multiples dimensions de l'environnement de travail éducatif : 1) le profil sociodémographique et professionnel des enseignants; 2) leurs conditions et environnement de travail, comme les facteurs organisationnels et motivationnels, le climat scolaire et les relations sociales, la violence et la sécurité au travail, et l'interface entre travail et vie personnelle; 3) la santé et le bien-être des enseignants; 4) l'expérience des enseignants durant la pandémie de COVID-19; et 5) les besoins identifiés par le personnel éducatif, recouvrant la formation, le soutien et la protection sociale.

Le baromètre mesure également plusieurs indicateurs clés sur la santé et le bien-être des enseignants :

Indicateurs dans le contexte de travail :

- Satisfaction et valorisation de la profession : le baromètre évalue si les enseignants considèrent que les avantages de leur profession surpassent les inconvénients; s'ils choisiraient à nouveau cette carrière; et s'ils pensent que la société valorise leur profession.
- Stress professionnel : le baromètre demande aux enseignants d'indiquer le niveau de stress ressenti depuis le début de l'année scolaire, fournissant ainsi une mesure du stress professionnel perçu.

Indicateurs généraux :

- Qualité de vie : les enseignants expriment leur perception de leur qualité de vie sur une échelle.
- Santé générale perçue et équilibre vie-travail : le baromètre mesure la santé générale auto-déclarée et la fréquence des sentiments négatifs, tels que l'anxiété ou la dépression; et l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle.
- Limitations dans les activités quotidiennes dues à des problèmes de santé : le baromètre identifie les problèmes de santé ayant potentiellement limité les activités quotidiennes des enseignants au cours des six derniers mois.

Source : Education and Solidarity Network. (2021^[62]), International Barometer on Education Personnel's Health and Well-being, www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2021/11/ESN-FESP-Barometer-InternationalReport-2021-EN-1.pdf.

TALIS

Le cadre conceptuel de TALIS 2018 aborde des thèmes et priorités durables liées aux caractéristiques professionnelles ainsi qu'aux pratiques pédagogiques au niveau institutionnel et individuel. Au niveau de l'enseignant, il aborde les pratiques pédagogiques et professionnelles qui influent directement sur l'expérience des élèves en classe. Ces pratiques dépendent des caractéristiques suivantes : formation initiale et préparation de l'enseignant, formation continue et retour d'information de l'enseignant, sentiment d'efficacité personnelle, niveau de satisfaction professionnelle et motivation.

Les indicateurs mesurés dans TALIS 2018 associés à la satisfaction professionnelle sont les suivants :

- satisfaction professionnelle générale (par rapport à l'établissement et à la profession)
- perception de l'enseignant concernant la valorisation de la profession par la société
- perception de l'enseignant quant aux politiques éducatives nationales et locales
- satisfaction quant au salaire et aux conditions de travail
- opinions de l'enseignant sur les priorités des politiques et des réformes éducatives.

Les indicateurs mesurés dans TALIS 2018 associés à la gestion des RH et les relations avec les acteurs sont les suivants :

- politiques d'établissement qui reconnaissent, récompensent et évaluent les enseignants
- échelle et perspectives de carrière des enseignants
- perceptions de l'impact des politiques d'établissement qui reconnaissent, récompensent et évaluent les enseignants
- reconnaissance de l'innovation dans les pratiques pédagogiques
- intervention en cas de sous-performance.

Les indicateurs mesurés dans TALIS 2018 associés à l'efficacité personnelle des enseignants sont les suivants :

- auto-évaluation des connaissances pédagogiques générales des enseignants (processus éducatifs, apprentissage des élèves, évaluation formative)
- efficacité personnelle des enseignants en général
- auto-évaluation des compétences non cognitives, de la patience et de la motivation des enseignants.

Source : Ainley, J. et R. Carstens (2019^[63]) , « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS): Cadre conceptuel », n° 187, <https://doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>.

Un autre aspect fondamental de cette recommandation consiste à « protéger » les espaces de formation informels ou non formels en les reconnaissant comme des éléments importants du développement professionnel. Bien que l'apport de ces espaces ne puisse pas toujours être mesuré de manière conventionnelle, leur prise en compte dans la partie qualitative de l'évaluation pourrait offrir une perspective plus complète et équilibrée du développement professionnel.

Améliorer les systèmes informatiques de suivi et résoudre les problèmes de compatibilité

Le suivi et la gestion des informations sur le système de formation continue en France aurait besoin d'être amélioré. L'intégration dans la plateforme VIRTUO d'une composante dédiée au suivi de la formation continue pourrait fournir des informations pertinentes aux établissements scolaires, aux inspections et académies, et à l'administration centrale du MENJ. Elle devrait cependant faire l'objet d'une conception minutieuse, impliquant une collaboration étroite avec les parties prenantes clés. La phase d'expérimentation de VIRTUO pourrait être l'occasion d'évaluer la capacité du nouveau système à informer les différentes parties prenantes ainsi que d'identifier les possibilités d'amélioration.

La plateforme GAIA présente actuellement des lacunes importantes, qui influent sur la qualité du S&E de la formation continue et devraient être prises en considération dans le développement de l'outil VIRTUO. Dans le cas où VIRTUO remplacerait GAIA dans cette fonctionnalité de suivi, la formation à l'utilisation de la nouvelle plateforme devrait anticiper les problèmes éventuels liés à son utilisation par les différents acteurs. Outre les leçons tirées de l'utilisation de GAIA, des tests pourraient être effectués afin d'identifier et résoudre les problèmes récurrents dont le rapport d'analyse donne des exemples. Quel que soit l'outil utilisé (GAIA ou VIRTUO), il est essentiel de former les personnels à son utilisation, en soulignant l'importance des informations à saisir, les modalités de saisie et les bénéfices résultant d'une utilisation adéquate de la plateforme.

En parallèle, il conviendrait de résoudre rapidement les problèmes de compatibilité entre le système d'information en place (GAIA ou VIRTUO) et d'autres systèmes d'information (comme M@gistère ou Pix + Edu). L'objectif devrait être de créer une base de données unique pour faciliter le croisement d'informations essentielles sur les parcours professionnels, les formations, les résultats des rendez-vous de carrière et les performances des élèves. Cette intégration permettrait d'exploiter plus efficacement les données à des fins d'évaluation et d'améliorer ainsi la qualité globale du suivi de la formation continue.

3.3.2. Mettre en place un système d'évaluation des résultats favorisant l'amélioration continue

Encourager les participants aux formations à répondre aux enquêtes « à chaud »

L'intégration d'une culture d'amélioration continue au niveau du personnel, de l'école/établissement et du système est essentielle au développement professionnel. Pour cela, il faut que les parties prenantes aient

accès à des informations pertinentes et opportunes sur la mise en œuvre et les résultats des actions de formation.

L'utilisation des enquêtes « à chaud » devrait être optimisée pour mesurer la satisfaction des participants et informer l'amélioration continue du système. Les stagiaires devraient être encouragés à participer aux enquêtes menées après chaque programme de formation. Les questionnaires devraient être simples, ciblés et d'une longueur appropriée, et garantir l'anonymat des participants. Ensuite, les résultats des enquêtes à chaud devraient sous-tendre le processus décisionnel : ils pourraient être agrégés afin d'estimer les niveaux de satisfaction moyens des participants aux formations, la pertinence de la formation et les possibilités de mise en pratique dans la salle de classe. Cette analyse agrégée pourrait aider à identifier les écarts entre territoires, ainsi que les programmes de formation plus performants.

Les opérateurs et formateurs devraient également avoir accès aux résultats d'évaluation en temps utile, car ils pourraient leur fournir un retour d'information objectif qui les aiderait à améliorer les futures activités de développement professionnel. Afin d'améliorer les prestations des formateurs, des personnels de l'E AFC (p. ex. ingénieurs de formation) ou d'autres formateurs pourraient observer les séances de formation et renseigner une grille d'évaluation afin d'orienter un retour constructif.

Favoriser l'utilisation de méthodes d'évaluation mixtes

L'utilisation de méthodes d'évaluation mixtes, mêlant des approches quantitatives et qualitatives, impulserait une évaluation plus approfondie de la mise en œuvre et des résultats de la formation continue. Les méthodes quantitatives permettent d'évaluer la participation des personnels à la formation et de mesurer l'effet de la formation. Les méthodes qualitatives fournissent des informations plus fines sur la mise en œuvre du programme et aident à expliquer les résultats quantitatifs observés. L'Annexe 3.A présente un exemple d'évaluations de l'impact des collaborations régionales en **Écosse (Royaume-Uni)**.

En France, l'évaluation de la formation se fonde principalement sur l'enquête à chaud, qui concerne davantage la mise en œuvre matérielle de la formation. Certaines évaluations s'appuient également sur des approches qualitatives, notamment pour ce qui est de la mise en œuvre des plans nationaux. Ces outils existants pourraient être complétés par d'autres types d'évaluation, afin de mesurer la qualité et les effets des actions de formation tout au long de la chaîne de causalité. En règle générale, les EAFC pourraient utiliser des évaluations « à froid » permettant de mieux comprendre comment les participants appliquent à leur travail quotidien les connaissances et compétences acquises pendant la formation. Le Réseau Canopé avait pour habitude de mener une telle enquête, mais depuis que les EAFC jouent le rôle d'intermédiaires entre les participants et les opérateurs de formation, l'enquête a été supprimée. Les EAFC, en collaboration avec Canopé, pourraient examiner l'enquête précédemment réalisée, y apporter des ajustements si nécessaire, la remettre en place et la généraliser à plus de domaines.

Pour les actions de formation à l'échelle nationale ou ciblant un grand nombre de personnels, des évaluations d'impact pourraient être utilisées. Les évaluations d'impact permettent de déterminer si les interventions produisent les résultats escomptés. Selon la définition élaborée par le Comité d'aide au développement de l'OCDE, l'impact est l'effet primaire et secondaire produit par une intervention, qu'il soit positif ou négatif, direct ou indirect, attendu ou inattendu (OCDE, 2002_[64]). La principale différence entre le suivi des résultats et l'évaluation d'impact réside dans le fait que cette dernière utilise un contrefactuel pour estimer quelle part des résultats observés peut être attribuée à l'intervention de formation (White, Sinha et Flanagan, 2006_[65]). D'un point de vue plus pratique, et conformément aux règles du programme pour une meilleure réglementation de l'Union européenne, les impacts font généralement référence aux changements associés à une intervention donnée sur le long terme (Union européenne, s.d._[66]).

Les études d'impact peuvent contribuer à une prise de décision informée par des données probantes, permettant ainsi d'allouer des ressources aux programmes et politiques publiques ayant démontré un impact plus important ou un meilleur rapport coût-efficacité. Pour encourager leur utilisation, le MENJ pourrait mettre à la disposition des EAFC des ressources pour évaluer l'impact des actions

d'apprentissage et de développement professionnels continus dispensées à grande échelle sur leur territoire. Ces évaluations pourraient être réalisées par des spécialistes externes, ce qui permettrait de s'assurer que la méthodologie choisie est la plus appropriée et de garantir une plus grande impartialité. En outre, la DEPP pourrait coordonner des évaluations d'impact pour les formations dispensées au niveau national ou touchant un grand nombre de participants. Afin de garantir l'impartialité et la fiabilité de leurs résultats, ces évaluations pourraient faire l'objet d'un appel d'offres public auprès d'universités ou d'agences spécialisées.

Renforcer les mesures d'accompagnement pour les participants après la formation

La mise en place d'un suivi post-formation renforce la pratique en classe (Cha, 2015^[67]). Par exemple, des sessions de suivi individuelles pourraient permettre aux enseignants d'être conseillés par des formateurs expérimentés sur les défis auxquels ils sont confrontés. Cependant, cette approche pourrait être coûteuse, car elle nécessite un grand nombre de formateurs ou un investissement en temps plus important de la part de chaque formateur.

L'observation croisée en salle de classe est une autre possibilité, moins coûteuse, qui favoriserait l'échange d'idées et de bonnes pratiques entre pairs. Pour qu'elle soit efficace, les formateurs et ingénieurs de formation pourraient mettre à disposition des enseignants des lignes directrices pour un retour positif et constructif. Cette approche collaborative offre une opportunité d'améliorer les méthodes d'enseignement sans les coûts associés aux prestations de formateurs externes. Pour développer d'avantage cet approche informelle en France, il serait nécessaire de former les enseignants à l'observation croisée (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020^[16]).

Une troisième alternative serait d'organiser des séances de facilitation au sein de l'école ou l'établissement scolaire, qui permettraient aux enseignants de partager leurs expériences, d'identifier conjointement des solutions et de recevoir un retour d'information constructif de leurs pairs. Par exemple, des réunions régulières de l'équipe enseignante pourraient être consacrées à la réflexion sur les pratiques, la résolution des problèmes et la recherche de solutions. Cet échange d'idées pourrait être animé par des modérateurs qualifiés, et structuré par des guides qui favorisent la réflexion et l'identification des éléments les plus significatifs de la formation suivie. Dans le premier degré, les conseils des maîtres et de cycle se réunissent régulièrement pour aborder ces thématiques dans le cadre des 108 heures dédiées. Cette pratique pourrait être étendue au second degré.

Une autre initiative à considérer, comme c'est souvent le cas pour les formations sur M@gistère, serait de mettre à la disposition des enseignants des plateformes ou des applications comportant des ressources, des forums de discussion et des séances virtuelles de partage d'expériences. Ces outils permettraient d'assurer une continuité dans l'accompagnement et l'échange entre pairs, même à distance. Pour que ces ressources soient vraiment utiles, il est important qu'elles soient facilement consultables, de grande qualité, testées, et qu'elles puissent être facilement introduites dans la salle de classe.

Enfin, les écoles pourraient collaborer pour offrir à leurs enseignants des possibilités de développement professionnel et d'apprentissage mutuel gratuits. En **Finlande**, le réseau Lighthouse, guidé par l'Agence nationale pour l'éducation, s'articule autour de thèmes prédéterminés tels que le co-enseignement, la collaboration collégiale et les stratégies pédagogiques. Dans ce cadre, les écoles locales collaborent au moyen d'une offre mutuelle de développement professionnel gratuit et d'opportunités d'apprentissage. Celles-ci incluent des modèles flexibles, comme l'organisation de formations, l'observation par les pairs, l'assistance par des experts et le partage de matériel d'enseignement. L'accent est mis sur l'utilisation efficace des ressources locales pour répondre à des besoins éducatifs particuliers. Les écoles et universités pourraient également collaborer en offrant des possibilités d'échange entre enseignants en formation initiale et enseignants en exercice. Aussi en **Finlande**, une collaboration entre l'université de Jyväskylä et une municipalité a donné lieu à un programme d'échange de trois jours sur les méthodes d'enseignement innovantes, notamment l'apprentissage basé sur les phénomènes et l'enseignement

interclasses. Des enseignants en formation, leurs superviseurs et des enseignants en exercice d'une école primaire ont participé à ce programme. Ces deux exemples de la Finlande sont présentés à l'Annexe 3.A.

3.3.3. Renforcer le système d'assurance qualité

Renforcer les labels de qualité en collaboration avec les parties prenantes de l'éducation

En France, une grande diversité d'organismes de formation continue intervient simultanément. Selon une enquête du Cnesco⁴ réalisée en 2020, la moitié des enseignants français ont suivi une formation auprès d'opérateurs extérieurs au MENJ au cours de leur carrière (MONS et al., 2021_[68]). En France, les écoles financées par des fonds publics doivent recevoir la certification Qualiopi, mais les professionnels peuvent également accéder à l'offre privée de manière indépendante, qui n'est pas nécessairement certifiée.

Pour que l'assurance qualité joue son rôle, les personnels de l'Éducation nationale (enseignants, directeurs d'écoles, chefs d'établissements et personnels non enseignants) doivent pouvoir accéder en amont à des informations sur la qualité des institutions et des programmes de formation continue afin d'éclairer leurs choix. L'élaboration des normes de qualité destinées à guider l'apprentissage et le développement professionnels demande une collaboration étroite entre les différentes parties prenantes. Il pourrait être particulièrement fructueux d'impliquer dans ce processus les écoles, établissements et enseignants, ainsi que d'autres parties prenantes. Cette démarche participative garantirait que les normes reflètent les réalités et les besoins de tous les intervenants (Boeskens, Nusche et Yurita, 2020_[16]).

Le recours à des prestataires de formation qui ne sont pas nécessairement certifiés (et ne reçoivent donc pas de fonds publics) pose un risque pour la formation continue des enseignants en France. Si certains de ces prestataires peuvent proposer des formations de qualité, il est difficile pour l'heure de les différencier de ceux dont ce n'est pas le cas. Il serait donc judicieux de lancer des campagnes de sensibilisation qui mettraient en avant les avantages tangibles de la certification, non seulement en termes de garantie de qualité, mais aussi de reconnaissance et de visibilité accrues auprès des professionnels de l'éducation. En soulignant l'importance de la certification comme gage de qualité, ces initiatives pourraient inciter davantage de prestataires à obtenir la certification et élever ainsi le niveau général de l'offre de formation continue.

Enfin, les instituts de formation pourraient être incités à dépasser les exigences minimales de la certification. Par exemple, des prix d'excellence pourraient être attribués à certains établissements offrant de programmes à fort impact. Ces récompenses motiveraient également d'autres organismes à viser l'excellence (voir l'Annexe 3.A pour les exemples de l'**Écosse**, au **Royaume-Uni**, et de la **Norvège**). Des mécanismes de certification pour les programmes pourraient également être établis afin de garantir un niveau minimum de qualité, notamment pour ceux qui sont réalisés à grande échelle ou sur plusieurs années. La certification volontaire des programmes pourrait être encouragée également par des prix d'excellence et l'octroi de ressources. Ces ressources pourraient financer, par exemple, les coûts associés au processus de certification ou les coûts associés à l'évaluation des programmes certifiés (ou à certifier). Cela permettrait non seulement de garantir que les programmes répondent à certains critères de qualité, mais aussi de générer des données précieuses sur leurs effets.

Références

- Abós, Á. et al. (2019), « Towards a more refined understanding of the interplay between burnout and engagement among secondary school teachers: A person-centered perspective », *Learning and Individual Differences*, vol. 72, pp. 69-79, <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2019.04.008>. [60]
- Agirdag, O. et D. Muijs (2023), « School leadership development and academic achievement: Effectiveness of the High Performing Schools programme », *International Journal of Educational Research*, vol. 122, p. 102248, <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102248>. [119]
- Ainley, J. et R. Carstens (2019), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS): Cadre conceptuel », n° 187, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>. [63]
- Ainsworth, S. et J. Oldfield (2019), « Quantifying teacher resilience: Context matters », *Teaching and Teacher Education*, vol. 82, pp. 117-128, <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.03.012>. [61]
- Akmal, M. (2022), *Monitoring and Evaluation for In-Service Teacher Professional Development Programs : Technical Guidance Note*, World Bank Group, <https://documents1.worldbank.org/curated/en/552161639775545406/pdf/Technical-Guidance-Note.pdf> (consulté le 9 octobre 2023). [53]
- An Roinn Oideachais (2021), *Action Plan to Support the Frowth Phase of Cosán: the National Framework of Teachers' Learning*. [77]
- Bleicher, R. (2013), « A collaborative action research approach to professional learning », *Professional Development in Education*, vol. 40/5, pp. 802-821, <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.842183>. [12]
- Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>. [16]
- Boletín Oficial del Estado (2022), « II. AUTORIDADES Y PERSONAL B. Oposiciones y concursos MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL », <https://www.boe.es> (consulté le 31 janvier 2024). [23]
- Brookfield, S. (2017), *Becoming a critically reflective teacher*, John Wiley & Sons, Incorporated. [20]
- Caena, F. (2014), « Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice », *European Journal of Education*, vol. 49/3, pp. 311-331, <https://doi.org/10.1111/EJED.12088>. [107]
- Campbell, C., C. DeLuca et D. LaPointe-McEwan (2022), *Teacher-led Learning Circles: Developing Teacher Leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning*, <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning> (consulté le 31 janvier 2024). [7]

- Campbell, C. et K. Lewis (2023), *Valuing, Developing and Supporting the Humanity of Teachers and the Teaching Profession. Advisory Paper to the United Nation's High-Level Panel on the Teaching Profession.* [4]
- Campbell, C. et al. (2017), *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*, <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>. [40]
- Campbell, C. et al. (2017), *Empowered educators in Canada: How high-performing systems shape teaching quality*, Jossey Bass. [115]
- Centre suisse de l'enseignement secondaire II (2018), *Rapport de monitoring : Formation continue des enseignant-e-s et des cadres du secondaire II*, Centre suisse de l'enseignement secondaire II, <https://edudoc.ch/record/207117> (consulté le 8 août 2023). [56]
- Cha, J. (2015), « The Essence and Strategy of the Teacher Training Follow-up Guidance », *Adult Education Quarterly*, <https://www.semanticscholar.org/paper/fccb44d065621a76a40a320d30d383495f4517e6> (consulté le 23 mai 2024). [67]
- Cordingley, P. et al. (2022), *Constructing teachers' professional identities*, Education International, <https://www.ei-ie.org/en/item/25683:constructing-teachers-professional-identities> (consulté le 22 juillet 2024). [6]
- Cordingley, P. et al. (2020), *Developing Great Leadership of CPDL.* [15]
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered educators : how high-performing systems shape teaching quality around the world*, Jossey-Bass, <https://www.wiley.com/en-us/Empowered+Educators%3A+How+High-Performing+Systems+Shape+Teaching+Quality+Around+the+World-p-9781119369608> (consulté le 11 juillet 2024). [3]
- Day, C. (1999), *Training teachers: the challenge of lifelong learning*, London: Falmer. [42]
- Day, C. et al. (2006), *Variation in teachers' work, lives, and effectiveness*, London, UK: DfES. [41]
- Department of Education Ireland (2022), *Digital Strategy for Schools to 2027*, <https://www.gov.ie/en/publication/69fb88-digital-strategy-for-schools/#digital-strategy-for-schools-to-2027> (consulté le 26 août 2022). [114]
- DfE (2020), *National Professional Qualification (NPQ): Leading Teacher Development Framework*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/925511/NPQ_Leading_Teacher_Development.pdf. [95]
- DfE (2019), *Teacher Recruitment and Retention Strategy*, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c8fc653ed915d07a80a33fa/DFE_Teacher_Retention_Strategy_Report.pdf. [90]
- Di Stefano, G., F. Gino et G. Pisano (2023), « Learning by Thinking: How Reflection Can Spur Progress Along the Learning Curve », *Harvard Business School* 14-093. [18]

- Education and Solidarity Network (2021), *International Barometer on Education Personnel's Health and Well-being*, <https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2021/11/ESN-FESP-Barometer-InternationalReport-2021-EN-1.pdf> (consulté le 12 janvier 2024). [62]
- Education Endowment Foundation (2023), *Schools Partnership Programme*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/schools-partnership-programme-spp>. [104]
- Education Endowment Foundation (2023), *Schools Partnership Programme - Evaluation report*, <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10166117/1/SPP-Evaluation-report.pdf>. [105]
- Education Endowment Foundation (2021), *Effective Professional Development: The mechanisms of PD*, <https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/effective-professional-development/EEF-Effective-PD-Mechanisms-Poster.pdf?v=1693581277>; (consulté le 15 septembre 2023). [57]
- Education Estonia (s.d.), *Estonian education system*, <https://www.educationestonia.org/about-education-system/>. [99]
- Education Estonia (s.d.), *Professional learning communities: co-agency in action*, <https://www.educationestonia.org/innovation/learning-communities/>. [100]
- Education Workforce Council (s.d.), *Professional Learning Passport*, <https://www.ewc.wales/site/index.php/en/professional-development/professional-learning-passport>. [87]
- EduPills (s.d.), *INTEF*, <https://intef.es/formacion/edupills/> (consulté le 12 janvier 2024). [85]
- EENEE-NESET (2023), « “Evidence-based Solutions to Teacher Shortages” », <https://doi.org/10.2766/475647>. [48]
- European Commission (2019), « Education and Training Monitor 2019 », <https://doi.org/10.2766/69134>. [112]
- Eurydice (2023), *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/continuing-professional-development-teachers-working-early> (consulté le 19 janvier 2024). [108]
- Eurydice (2023), *Estonia - Lifelong learning strategy*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/lifelong-learning-strategy>. [98]
- Fairman, J. et S. Mackenzie (2012), « Spheres of teacher leadership action for learning », *Professional Development in Education*, vol. 38/2, <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657865>. [37]
- Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.), *L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage - Pacte pour un Enseignement d'excellence*, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/lapproche-evolutive/> (consulté le 31 janvier 2024). [70]

- Garrett, R. et al. (2021), « How Learning Forward's Standards for Professional Learning Are Associated With Teacher Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis », https://www.air.org/sites/default/files/2022-02/Learning-Forward-Standards-for-Professional-Learning-Meta-Analysis-Report-December-2021_0.pdf (consulté le 15 septembre 2023). [58]
- Geeraerts, K., J. Vanhoof et P. Van den Bossche (2016), « Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows », *Teaching and Teacher Education*, vol. 56, pp. 150-161, <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.01.024>. [33]
- General Teaching Council for Scotland (2020), « Accreditation of Programmes leading to Professional Recognition: Guidance for Providers », <https://www.gtcs.org.uk/wp-content/uploads/2023/08/professional-recognition-accreditation-guidance-for-providers.pdf> (consulté le 11 septembre 2023). [126]
- General Teaching Council Scotland (s.d.), *Professional Accreditation*, <https://www.gtcs.org.uk/professional-update/professional-recognition/>. [79]
- Goodwin, A., C. Lee et S. Pratt (2023), « The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers », *Professional Development in Education*, vol. 49/4, pp. 707-724, <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973067>. [21]
- GOV.UK (2022), *Changes to statutory induction for early career teachers (ECTs)*, <https://www.gov.uk/guidance/changes-to-statutory-induction-for-early-career-teachers-ects>. [116]
- GOV.UK (2020), *National professional qualification (NPQ) courses*, <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-npq-courses>. [89]
- GOV.UK (s.d.), *Early career framework*, <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>. [117]
- Grierson, A. et V. Woloshyn (2013), « Walking the talk: supporting teachers' growth with differentiated professional learning », *Professional Development in Education*, vol. 39/3, <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.763143>. [45]
- Guskey, T. (2002), « Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development », *Educational Leadership*, vol. 59/6, https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/7 (consulté le 24 mai 2024). [54]
- Hargreaves, A. et R. Dawe (1990), « Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture and the Case of Peer Coaching », *Teaching & Teacher Education*, vol. 6, pp. 227-241. [34]
- Hauge, K. et P. Wan (2019), *Teachers' collective professional development in school: A review study*, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>. [26]
- Herman, K., J. Hickmon-Rosa et W. Reinke (2018), « Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes », *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 20/2, pp. 90-100, https://doi.org/10.1177/1098300717732066/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1098300717732066-FIG1.JPEG. [59]
- Hopkins, D. (dir. pub.) (2008), *Building leadership capacity for system improvement in Austria*, <https://doi.org/10.1787/9789264039551-9-en>. [124]

- Houston, W., M. Haberman et J. Sikula (dir. pub.) (1990), *Themes in teacher education research*, Macmillan. [10]
- Hutchings, M. et al. (2012), « Evaluation of the City Challenge programme ». [52]
- Hwb Government of Wales (s.d.), « Developing Schools in Wales as Learning Organisations ». [72]
- Hwb Government of Wales (s.d.), *Schools as Learning Organisations (SLO) - Survey Desk Instructions (Hwb)*, <https://hwb.gov.wales/api/storage/74897a85-6f44-4b0e-8b9f-eea44dff2bb/slo-survey-desk-instructions-22.pdf>. [74]
- Hwb Government of Wales (s.d.), *Schools as learning organisations: national approach to professional learning*, <https://hwb.gov.wales/professional-learning/planning-and-designing-professional-learning/national-approach-to-professional-learning/school-context/schools-as-learning-organisations-national-approach-to-professional-learning>. [75]
- IFEN (s.d.), « Formation continue d'écoles ou d'équipes pédagogiques », consulté le 21/01/2024, <https://ssl.education.lu/ifen/espace-etablisements-ef>. [91]
- Instituto nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2022), *Guía Aula del Futuro*, https://auladelfuturo.intef.es/wp-content/uploads/2024/03/10_22_Experimentacion_Guia_Aula_del_Futuro-R3.pdf (consulté le 17 juillet 2024). [120]
- INTEF (2021), *INDICADORES INTEF 2021. INFORME ANUAL*, https://intef.es/wp-content/uploads/2022/02/Indicadores_INTEF_2021_Final.pdf (consulté le 12 janvier 2024). [82]
- INTEF (2019), *Informe anual de indicadores 2019*, https://intef.es/wp-content/uploads/2020/02/2019_ANUAL_Infografia_INTEF_05.pdf (consulté le 24 juillet 2020). [81]
- INTEF (s.d.), *Aprendizaje en línea - INTEF*, <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/aprendizaje-en-linea/> (consulté le 27 juillet 2020). [84]
- International Council of Education Advisers (2018), « International Council of Education Advisers: report 2016-2018 », *Construction Procurement Handbook*, <http://www.gov.scot/publications/international-council-education-advisers-report-2016-18/pages/1/> (consulté le 31 janvier 2024). [1]
- Jones, K. (2022), « Leading Professional Learning ». [93]
- Kools, M. et al. (2019), « The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales », *European Journal of Education*, vol. 54/3, pp. 426-442, <https://doi.org/10.1111/EJED.12355>. [73]
- Kools, M. et L. Stoll (2016), *What Makes a School a Learning Organisation?*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, No. 137, Éditions OCDE, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en (consulté le 31 janvier 2024). [29]
- Korthagen, F. (2001), *A Reflection on Reflection*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [22]
- Leadership Academy (s.d.), *Leadership Academy*, <https://www.leadershipacademy.at/>. [122]

- Legifrance (2023), *Arrêté du 1er août 2023 relatif à la formation et à l'accompagnement personnalisé des agents publics*, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000047974438> (consulté le 19 janvier 2024). [127]
- Liebowitz, D. et al. (2018), *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>. [109]
- Minea-Pic, A. (2020), *Flemish Community of Belgium: KlasCement*, Éditions OCDE, Paris, <https://www.klascement.net/> (consulté le 8 mars 2021). [24]
- Minea-Pic, A. (2020), « Innovating teachers' professional learning through digital technologies », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 237, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/3329fae9-en>. [83]
- Ministère de l'Éducation Nationale (2023), *Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur*, <https://eduscol.education.fr/423/certificat-d-aptitude-aux-fonctions-de-formateur>. [46]
- Ministère de la transformation et de la fonction publiques (2022), *L'offre de formation des directions interministérielles*, <https://www.fonction-publique.gouv.fr/la-dgafp/notre-coeur-dactivite/animer-la-politique-interministerielle-de-formation/mobiliser-loffre-de-formation-dans-la-fonction-publique/la-formation-professionnelle-dans-la-fonction-publique-de> (consulté le 17 avril 2024). [27]
- Monet, J. et E. Etkina (2008), « Fostering self-reflection and meaningful learning: Earth science professional development for middle school science teachers », *Journal of Science Teacher Education*, vol. 19/5, <https://doi.org/10.1007/s10972-008-9106-7>. [43]
- MONS, N. et al. (2021), *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse*, CNESCO, Paris. [68]
- National Academy for Educational Leadership Wales (NAEL) (s.d.), *Leading Professional Development*, <https://nael.cymru/leading-professional-learning/>. [94]
- NISL (2019), *Singapore Career Ladder System*, <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>. [80]
- NSW Government (2023), *Principal Induction Conference*, <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-leadership-institute/principals/principal-induction-conference#Who1> (consulté le 18 janvier 2024). [118]
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [102]
- O'Donnell, C. (2023), *Teachers seconded to continuing teacher education: professional development and the paradox of teaching proficiency*, <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2293148>. [51]
- OCDE (2024), « Reforming School Education in Romania: Strengthening Governance, Evaluation and Support Systems », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 92, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5333f031-en>. [78]

- OCDE (2023), *Shaping Digital Education : Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>. [106]
- OCDE (2022), *Optimiser les ressources dans l'enseignement scolaire : Investissements judicieux, résultats de qualité, égalité des chances*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/013d7b90-fr>. [31]
- OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>. [25]
- OCDE (2021), *Education Policy Outlook 2021 : Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>. [101]
- OCDE (2021), « Making the most of teachers' time », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 29, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/d005c027-en>. [110]
- OCDE (2021), « Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 31, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en>. [36]
- OCDE (2021), « Teachers' professional learning study: Diagnostic report for Wales », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 33, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/caf912c7-en>. [30]
- OCDE (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. [49]
- OCDE (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [47]
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [39]
- OCDE (2019), *Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [35]
- OCDE (2018), *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*, Implementing Education Policies, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>. [71]
- OCDE (2018), *Education Policy Outlook 2018 : Putting Student Learning at the Centre*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>. [69]
- OCDE (2002), *L'évaluation et l'efficacité de l'aide n° 6 - Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats (en anglais, français et espagnol)*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264034921-en-fr>. [64]
- OCDE (s.d.), *School Resources Review - Reports for Participating Countries - OECD Country Reviews*, Éditions OCDE, Paris, <https://web-archiv.eocd.org/temp/2019-04-16/270205-school-resources-review-reports-participating-countries.htm>. [111]
- Postholm, M. (2016), « Collaboration between teacher educators and schools to enhance development », *European Journal of Teacher Education*, vol. 39/4, <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717>. [32]

- Radinger, T. et al. (2018), *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>. [113]
- Robinson, V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, https://www.educationcounts.gov.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf (consulté le 19 septembre 2023). [28]
- Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status : How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [2]
- Schools Partnership Programme (s.d.), *Schools Partnership Programme*, <https://www.schoolspartnershipprogramme.com/>. [103]
- Schratz, M. (s.d.), *Educational leaders as Change Agents*, <https://www.michaelschratz.com/leadership/>. [123]
- Scutt, C. et S. (Eds) (dir. pub.) (2019), *Coaching and mentoring for teacher development: An overview of research and practice*, London: Chartered College of Teaching. [50]
- Sims, S. et al. (2021), *What are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review & Meta-analysis*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics> (consulté le 15 septembre 2023). [55]
- Stoll, L. (2020), « Language for learning leadership ». [5]
- Stoll, L. et al. (2006), « Professional Learning Communities: A Review of the Literature », *Journal of Educational Change* 2006 7:4, vol. 7/4, pp. 221-258, <https://doi.org/10.1007/S10833-006-0001-8>. [19]
- Teaching School Hubs Council (s.d.), *Our Role and Function - Teaching School Hubs Council*, <https://tshc.org.uk/role-function/> (consulté le 1 août 2024). [121]
- The Education and Training Foundation (2018), « Training need in the further education sector », https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2018/04/1331_Training-Needs-Analysis-Final-.pdf (consulté le 30 janvier 2024). [92]
- The Teaching Council (2016), *Cosán Framework for Teachers' Learning*, The Teaching Council, <https://www.teachingcouncil.ie/professional-learning/cosan/#:~:text=Central%20to%20Cos%C3%A1n%20is%20the,benefits%20them%20and%20their%20students>. [76]
- Thomas, H. et al. (2023), *Evaluation of the professional standards for teaching, leadership and assisting teaching*, <https://www.gov.wales/evaluation-professional-standards-teachingleadership-and-assisting-teaching-final-report>. [86]
- Thompson, C. (2021), « Reflective Practice for Professional Development : A Guide for Teachers », *Reflective Practice for Professional Development*, <https://doi.org/10.4324/9781003056812>. [17]

- Thompson, G. (2021), *The Global Report on the Status of Teachers 2021*, <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021> (consulté le 11 janvier 2024). [38]
- Timperley, H. (2011), *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. [14]
- Timperley, H. (2011), *Realizing the Power of Professional Learning*, Open University Press. [13]
- Timperley, H. (2011), *Realizing The Power Of Professional Learning*, McGraw-Hill Education (UK), https://books.google.fr/books/about/Realizing_The_Power_Of_Professional_Lear.html?id=tS6IX5ZTRCIC&redir_esc=y (consulté le 15 mars 2021). [9]
- Timperley, H. et A. Alton-Lee (2008), « Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners », *Review of Research in Education*, vol. 32/1, pp. 328-369, <https://doi.org/10.3102/009173>. [11]
- Tyler, B. (s.d.), *The PLP a passport to the future*, <https://www.ewc.wales/site/index.php/en/about-us/get-involved/blog?view=article&id=351:the-plp-a-passport-to-the-future&catid=57:blog-archive-eng>. [88]
- UCL (s.d.), *NPQLTD: National Professional Qualification for Leading Teacher Development*, <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/ucl-centre-educational-leadership/national-professional-qualifications/npqld-national-professional-qualification-leading-teacher-development>. [96]
- Union européenne (s.d.), *Elements of an evaluation system*, https://ec.europa.eu/enrd/evaluation/back-basics/elements-evaluation-system_en.html (consulté le 22 janvier 2024). [66]
- Vaughn, M. et al. (2014), « Action research as a reflective tool: a multiple case study of eight rural educators' understandings of instructional practice », *Reflective Practice*, vol. 15/5, <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900030>. [97]
- Vuorikari, R. et European Commission. (2018), « Innovating professional development in compulsory education: an analysis of practices aimed at improving teaching and learning », <https://doi.org/10.2760/948518>. [125]
- Webster-Wright, A. (2009), « Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning », <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>. [8]
- White, H., S. Sinha et A. Flanagan (2006), « A review of the state of impact evaluation », *The International Workshop on Impact Evaluation for Development 5*. [65]
- Williams, R. et L. Grudnoff (2011), « Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice », *Reflective Practice*, vol. 12/3, <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571861>. [44]

Annexe 3.A. Bonnes pratiques européennes et internationales

Communauté Française de Belgique : pacte pour un enseignement d'excellence

Le Pacte pour un enseignement d'Excellence définit les actions prioritaires sur un horizon de quinze ans avec l'objectif de renforcer la qualité, l'équité et l'efficacité de l'éducation sur la base d'un plan de mise en œuvre (OCDE, 2018^[69]). Il s'appuie depuis 2017 sur une « approche systémique du changement », en agissant sur l'ensemble des dimensions du système scolaire.

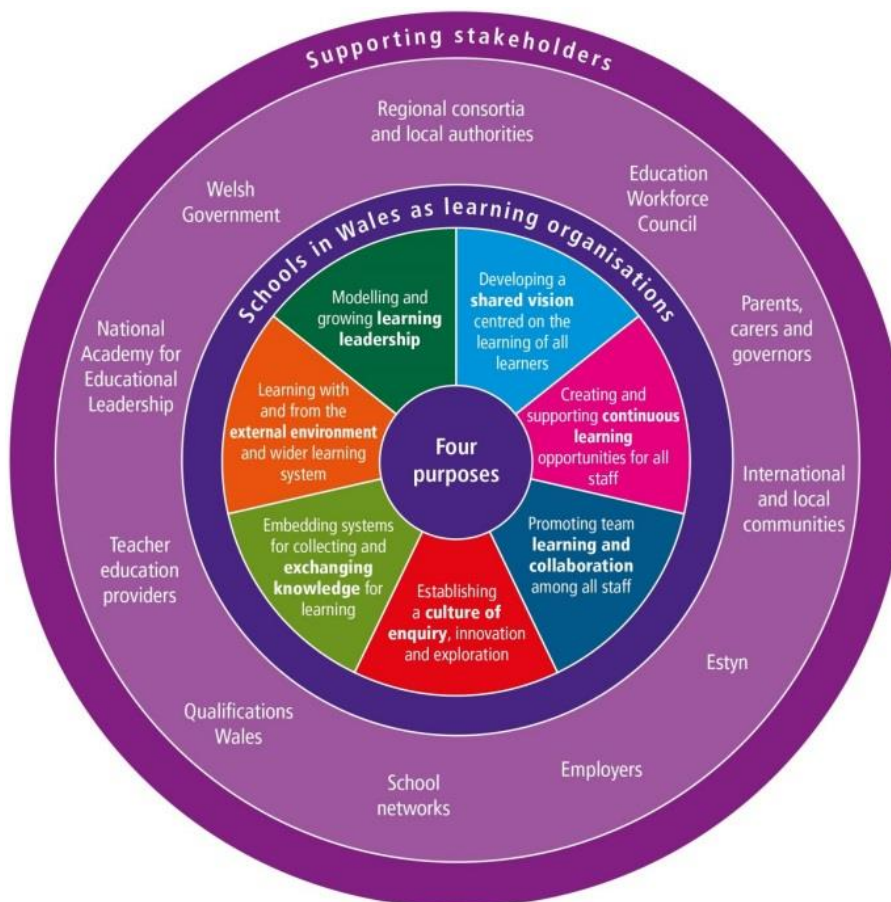
La mise en œuvre des réformes se réalise progressivement, selon un calendrier concerté. Parmi ses priorités, le Pacte inclut le développement d'une école inclusive par une approche évolutive amenant les enseignants à identifier très tôt les difficultés d'apprentissage et adapter les modalités d'enseignement en fonction des besoins des élèves. Lorsque les difficultés persistent, des dispositifs spécifiques sont mis en place et des moyens d'encadrement supplémentaires peuvent être alloués aux écoles. Dans le cadre de cette approche, des formations continues au niveau des réseaux d'enseignement et des formations inter-réseaux sont mises en place afin d'acclimater les équipes éducatives à l'approche évolutive des difficultés d'apprentissage et les accompagner dans l'intégration de celle-ci à leurs pratiques d'enseignement (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.^[70]).

Le développement du Pacte pour un enseignement d'excellence s'est appuyé sur un processus consultatif participatif, déroulé de 2015 à mi-2016. Les enseignants, directeurs et chefs d'établissements, ainsi que les parents et les élèves ont été considérés comme des acteurs clés dans la construction de ce projet élaboré en concertation avec les secteurs économiques, sociaux et culturels (OCDE, 2018^[69]).

Pays de Galles (Royaume-Uni) : les écoles comme des organisations apprenantes

En 2011 le Pays de Galles s'est embarqué dans une réforme de grande ampleur et de longue haleine pour l'amélioration de ses écoles, s'appuyant sur le développement et la mise en œuvre d'un nouveau programme scolaire. Comme élément clé de la mise en œuvre de ce nouveau programme, le Pays de Galles a formulé l'ambition que toutes ses écoles se développent comme organisations apprenantes (EOAs). Cette ambition est vue comme un catalyseur pour les changements souhaités et la capacité d'innovation des écoles, et le développement d'une culture d'apprentissage professionnel au sein et entre les écoles. Le Pays de Galles s'est inspiré des recherches de l'OCDE soulignant la capacité des EOAs à changer et s'adapter continuellement à de nouveaux environnements et circonstances à mesure que ses membres, individuellement et collectivement, apprennent à mettre en œuvre leur vision.

Graphique d'annexe 3.A.1. Le modèle des Écoles comme Organisations Apprenantes du Pays de Galles



Source : OCDE (2018^[71]). Developing Schools as Learning Organisations in Wales. Implementing Education Policies, <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>, based on Hwb Government of Wales (s.d.^[72]). Developing Schools as Learning Organisations, <https://hwb.gov.wales/api/storage/651c6224-2ca4-4580-b073-814ea5f94554/schools-in-wales-as-learning-organisations-powerpoint-presentation.pdf>.

Le modèle EOAs du Pays de Galles a été développé à travers un processus de co-construction impliquant les représentants de 24 écoles pionnières, les consortias régionaux (càd les services régionaux d'amélioration des écoles), Estyn (l'Inspection de l'enseignement et de l'apprentissage du Pays de Galles), l'académie nationale de leadership éducatif, et la Direction de l'Éducation du gouvernement du Pays de Galles. Le modèle EOAs du Pays de Galles a été lancé en novembre 2017.

Il concentre les efforts de l'ensemble des parties prenantes pour accomplir sept dimensions dans les écoles. Ces sept dimensions soulignent ce à quoi les écoles devraient aspirer et les processus à accomplir pour se transformer en organisations apprenantes. La réalisation des « quatre objectifs » du nouveau programme scolaire est placée au cœur du modèle.

Les Ecoles comme Organisations Apprenantes sont incorporées à la stratégie d'apprentissage professionnel du Pays de Galles et sont un élément clé de la conduite de l'apprentissage professionnel. Le point de départ pour les écoles est l'enquête EOAs du Pays de Galles. Les écoles peuvent répéter l'enquête chaque année pour soutenir leur parcours d'apprentissage professionnel. Les résultats de l'enquête soulignent leurs forces, aspects à développer et les façons de travailler pour permettre à tous les personnels de se développer professionnellement. La recherche a observé une relation positive au

Pays de Galles entre le fonctionnement des écoles comme organisations apprenantes et à la fois la satisfaction des personnels (chefs d'établissement, enseignants et personnels de soutien à l'enseignement) et la réactivité de l'école aux besoins des personnels (Kools et al., 2019^[73]).

Les régions et autres organisations intermédiaires envisagent également l'application du modèle à leur propre travail.

Source : Fédération Wallonie-Bruxelles, (s.d.^[70]). L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage - Pacte pour un Enseignement d'excellence. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/lapproche-evolutive/> ; Kools et al. (2019^[73]). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. European Journal of Education, 54: 426-442 ; Hwb Government of Wales (s.d.^[74]), Schools as Learning Organisations (SLO) Survey Desk Instructions (Hwb), <https://hwb.gov.wales/api/storage/74897a85-6f44-4b0e-8b9f-eea44dfc2bb/slo-survey-desk-instructions-22.pdf> ; Hwb Government of Wales (s.d.^[75]). Schools as learning organisations: national approach to professional learning, <https://hwb.gov.wales/professional-learning/planning-and-designing-professional-learning/national-approach-to-professional-learning/school-context/schools-as-learning-organisations-national-approach-to-professional-learning> ; OCDE (2018^[71]), Developing Schools as Learning Organisations in Wales, Implementing Education Policies, <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>.

Irlande : cadre Cosán pour le développement professionnel continu des enseignants

En Irlande, le cadre Cosán pour l'apprentissage des enseignants rassemble des normes professionnelles, des méthodes, ainsi que des domaines prioritaires de développement. Le cadre Cosán a été élaboré par le Conseil pédagogique d'Irlande en consultation avec les enseignants et les principales parties prenantes. Selon le Conseil pédagogique (2016^[76]) :

« Au cœur de Cosán se trouve l'idée selon laquelle l'apprentissage des enseignants devrait avoir un impact sur leur pratique et sur l'apprentissage de leurs élèves. Il reconnaît les enseignants comme des professionnels autonomes et responsables, les mieux placés pour déterminer cet impact et pour donner la priorité à l'apprentissage qui leur profite, ainsi qu'à leurs élèves. Le cadre les aide à réaliser ces objectifs. »

Le cadre Cosán prévoit que l'apprentissage des enseignants peut être individuel et/ou collaboratif, formel et/ou informel, dispensé à l'école et/ou en externe, et qu'il implique à la fois un apprentissage personnel et professionnel. Six processus d'apprentissage professionnel sont identifiés : le mentorat/coaching, la pratique professionnelle et la collaboration, la recherche, la lecture et les contributions professionnelles, les activités professionnelles immersives et le développement professionnel formel comprenant des cours, des programmes, des ateliers et d'autres événements. Pour chacun de ces types d'apprentissage professionnel, le cadre Cosán fournit des exemples de ce qu'ils pourraient inclure dans la pratique pour les enseignants. Des domaines d'apprentissage prioritaires sont également identifiés, notamment : diriger l'apprentissage, l'inclusion, le bien-être, les technologies de l'information et de la communication, l'alphabétisation et le calcul, et soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants. Deux normes professionnelles devraient guider l'apprentissage des enseignants. Plus précisément, en tant que professionnels de l'apprentissage, les enseignants font preuve d'un engagement à :

- Un enseignement et un apprentissage de qualité pour leurs élèves et pour eux-mêmes.
- Une pratique professionnelle améliorée, afin de soutenir cet enseignement et cet apprentissage de qualité de manière durable.

Le plan stratégique du Conseil pédagogique comprend un objectif visant à « promouvoir la mise en œuvre à l'échelle du système de Cosán (le cadre national pour la formation des enseignants) en collaboration avec le ministère de l'Éducation, ses services de soutien et les parties prenantes nationales, afin de favoriser la joie et la créativité dans l'apprentissage ». La mise en œuvre à l'échelle du système devrait être réalisée d'ici 2027. Pour soutenir la mise en œuvre, en 2021, un plan d'action Cosán a été élaboré conjointement par le ministère de l'Éducation et le Conseil pédagogique. Celui-ci définit les rôles des principales parties prenantes, notamment les établissements d'enseignement supérieur et les services de

soutien à l'éducation, qui alignent leurs offres de formation professionnelle sur le cadre Cosán et soutiennent l'engagement des enseignants. Les actions à court terme comprenaient : d'autres événements et activités de consultation; l'alignement du cadre Cosán pour le développement professionnel continu des enseignants avec la conception actuelle et future des programmes de formation professionnelle, la mise à jour de la documentation de l'Inspection et l'intégration avec l'ensemble des activités de travail du ministère de l'Éducation; et des communications de sensibilisation, notamment des webinaires et des ateliers (An Roinn Oideachais, 2021^[77]).

Source: An Roinn Oideachais (2021^[77]). Action Plan to Support the Frowth Phase of Cosán : the National Framework of Teachers' Learning ; The Teaching Council (2016^[76]), Cosán Framework for Teachers' Learning. www.teachingcouncil.ie/professional-learning/cosan/#:~:text=Central%20to%20Cos%C3%A1n%20is%20the,benefits%20them%20and%20their%20students

Bonnes pratiques : reconnaître l'apprentissage professionnel dans les politiques de développement et de progression de carrière

Écosse (Royaume-Uni) : le prix de Reconnaissance Professionnelle

En Écosse, le prix de Reconnaissance Professionnelle (*Professional Recognition*) du *General Teaching Council (GTC) Scotland* est ouvert à tous les enseignants qui ont effectué une année de pratique professionnelle après une inscription complète au GTC Scotland (requis pour être un enseignant qualifié). Le prix est conçu pour reconnaître une réflexion approfondie, significative et soutenue menée par un enseignant dans le développement de son apprentissage et de sa pratique professionnels dans un domaine spécifique. Une fois obtenu la Reconnaissance Professionnelle, l'enseignant est reconnu comme praticien approfondi dans ce domaine pendant cinq ans.

Il existe deux voies pour postuler à la reconnaissance professionnelle :

1. **Voie 1 - Faire une demande individuelle de reconnaissance dans un domaine d'expertise/de réalisation particulier.** Pour réussir, un candidat doit démontrer :
 - Un apprentissage professionnel amélioré, significatif et soutenu, aligné sur la norme professionnelle pour l'apprentissage professionnel tout au long de la carrière ou sur toute autre norme professionnelle appropriée.
 - Alignement sur les prérequis du *Scottish Credit and Qualifications Framework* au niveau 11 (niveau de qualification professionnelle pour les personnes occupant des postes ou des responsabilités de direction).
 - Apprentissage et développement professionnels liés à un domaine d'expertise/de réalisation dans un contexte éducatif spécifique.
 - Lectures et recherches professionnelles liées au domaine d'expertise, réflexion et analyse critiques sur la pratique, les apprenants et l'apprentissage, action professionnelle mise en évidence au sein d'un portfolio.
 - Preuve du partage de cette expertise et avec quel impact plus largement, et résumé d'une discussion avec son supérieur hiérarchique.
2. **Voie 2 - Suivre un programme d'apprentissage professionnel accrédité avec reconnaissance professionnelle par GTC Scotland.**

République slovaque : une gamme de postes de carrière spécialisés

La carrière d'enseignant en République slovaque est différenciée verticalement, grâce à une structure de carrière en plusieurs étapes, ainsi qu'horizontalement, grâce à une gamme de postes de carrière spécialisés (OCDE, 2019^[35]).

Un ensemble de positions spécialisées permettent aux enseignants d'avoir des carrières différenciées horizontalement. Si ces positions ne sont pas organisées de manière hiérarchique, elles permettent aux enseignants de développer des domaines d'expertise et d'approfondir certains aspects de leurs métiers. Quelques exemples incluent : enseignant principal, l'enseignant mentor (qui fait du mentorat pour les enseignants débutants), le conseiller éducatif, responsable d'une commission thématique (ou de discipline), coordinateur (en charge d'un sujet spécifique au sein de l'école/établissement, ex. le numérique éducatif).

Pour ce qui est de la différenciation verticale, elle permet aux enseignants de progresser en quatre étapes basées sur leurs compétences professionnelles croissantes, expérience et accumulation de crédits grâce au développement professionnel continu :

- **Enseignant débutants** : les enseignants qui débutent leur carrière et participent à des activités de mentorat et d'intégration sous la supervision d'un enseignant mentor. La seule position spécialisée à laquelle ils ont accès est celle d'enseignant principal.
- **Enseignant indépendant** : les enseignants à ce stade peuvent exercer toute position spécialisée (telles qu'exemplifiée ci-dessus) à l'exception de celle d'enseignant mentor. Pour évoluer à l'étape suivante, ils doivent passer la première certification ou détenir un doctorat dans leur domaine d'enseignement. Ils deviennent éligibles au passage de la certification en accumulant des points de développement professionnel continu.
- **Enseignant avec première certification** : les enseignants à ce stade peuvent exercer toute position spécialisée. Ils sont aussi éligibles de devenir des formateurs et de devenir membre dans le comité d'examen de première certification. Pour être éligible à la deuxième certification, les enseignants doivent accumuler des crédits de développement professionnel.
- **Enseignant avec une deuxième certification** : après la deuxième certification, les enseignants peuvent parrainer des programmes de développement professionnel, devenir membres de comités nationaux et internationaux d'experts, mener des activités de recherche axées sur l'amélioration des pratiques éducatives.

Autres exemples des pays OCDE et non-OCDE (Canada, Norvège, Singapour)

A **Singapour**, il existe trois filières de carrière disponibles pour les enseignants : la filière enseignement, la filière leadership et la filière spécialiste. La filière enseignement permet aux enseignants d'être promus tout en continuant à se concentrer sur l'expertise et la pratique pédagogiques. Le parcours de progression comprend les étapes de *Senior Teacher*, *Lead Teacher* et *Master Teacher*.

En **Norvège**, un projet pilote a été lancé en 2015 pour former des enseignants spécialisés en mathématiques et norvégien. Des spécialistes ont été chargés de la formation professionnelle de leurs pairs et l'évaluation a conclu que le statut de spécialiste représentait une évolution de carrière attirante pour les enseignants à condition d'ancrer ce rôle dans la profession et dans le plan de développement des écoles (OCDE, 2024^[78]).

En Ontario (**Canada**), les enseignants peuvent choisir volontairement de participer à des qualifications avancées (QA), avec l'obtention d'un diplôme noté sur leur certification d'enseignant et leur dossier auprès de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et, dans certains cas, des améliorations sur l'échelle salariale.

Source : General Teaching Council Scotland, (s.d.^[79]) *Professional Accreditation*. www.gtcs.org.uk/professional-update/professional-recognition/ ; OCDE (2019^[35]), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en> ; NISL (2019^[80]), Singapore's Career Ladder System, <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>.

Bonnes pratiques : suivre et reconnaître l'apprentissage professionnel des enseignants tirant parti des technologies numériques

Espagne : l'Institut national des technologies éducatives et de formation des enseignants

En Espagne, l'Institut national des technologies éducatives et de formation des enseignants (INTEF) est responsable de l'intégration des outils numériques dans l'enseignement scolaire et la formation des enseignants. En 2021 et avant la pandémie de la COVID-19 aussi, l'INTEF a dispensé la majorité de ses activités de formation en ligne, notamment des MOOC, des Nano-MOOC (NOOC) et les cours tutorés en ligne (INTEF, 2019^[81] ; INTEF, 2021^[82] ; Minea-Pic, 2020^[83]). INTEF a également lancé des cours en ligne que les enseignants peuvent suivre à leur rythme (*self-paced open online course* – SPOOC).

Les cours tutorés en ligne comprennent environ 60 à 70 heures de formation, durent deux mois et s'appuient sur des tuteurs et des coordinateurs experts qui guident les participants tout au long du cours. Le catalogue des cours est mis à jour chaque année et les enseignants qui terminent un cours reçoivent une certification pour les heures de formation suivies (INTEF, s.d.^[84] ; Minea-Pic, 2020^[83]). Dans le cas des MOOC et des NOOC, les heures de formation ne sont pas certifiées, mais des micro-certificats numériques sont délivrés pour reconnaître les apprentissages accomplis et stockés dans un compte « Badges INTEF ». Des méta-certificats numériques ouverts qui reconnaissent les parcours d'apprentissage des enseignants peuvent être délivrés lorsque les enseignants collectent plusieurs micro-certificats (INTEF, s.d.^[84]).

Par ailleurs, INTEF a également développé une application de micro-learning (EduPills), pour aider les enseignants à développer leurs compétences numériques de manière simple et rapide. Les microactivités d'auto-apprentissage (« pilules ») sont classées selon les cinq domaines du cadre de compétences numériques éducatives de l'INTEF (EduPills, s.d.^[85]).

INTEF a également mis en place EDUcharlas pour permettre aux enseignants de discuter en ligne avec des experts sur des sujets d'intérêt pédagogique.

Pays de Galles (Royaume-Uni) : passeport d'apprentissage professionnel

Dans le cadre du *New Deal* pour le personnel éducatif, le gouvernement gallois a lancé le Passeport d'apprentissage professionnel (*Professional Learning Passport* - PLP) en 2016. Le PLP est dirigé et fourni par l'*Education Workforce Council* (EWC). Le PLP est un portfolio électronique, également accessible via l'application Pebblepocket, auquel les éducateurs peuvent accéder en créant un compte personnel MyEWC. Dans le PLP, les participants peuvent créer un e-portfolio pour rassembler en toute confidentialité et potentiellement partager leurs expériences d'apprentissage professionnel formel et informel ainsi que leur parcours de réflexion sous la forme d'un portfolio. Le PLP est lié aux normes professionnelles du Pays de Galles. Il est également adapté aux éducateurs en fonction de leur catégorie professionnelle en fournissant une documentation différenciée et pertinente pour les enseignants et les travailleurs de soutien des écoles et de l'enseignement supérieur, les enseignants nouvellement qualifiés (*Newly Qualified Teachers* - NQT), les jeunes et les travailleurs de soutien à la jeunesse et les praticiens de l'apprentissage par le travail. Pour soutenir la formation professionnelle continue et une pratique réflexive structurée, la plateforme en ligne PLP fournit des modèles, des instructions, des recherches pédagogiques et du matériel théorique.

Pour soutenir l'adoption du PLP, le EWC a créé plusieurs courtes vidéos pour expliquer les avantages de l'utilisation du PLP. Bien que l'utilisation du PLP soit obligatoire pour les enseignants nouvellement qualifiés (NQT) et encouragée dans le contexte du développement professionnel formel, elle est facultative pour tous les autres éducateurs. Une évaluation récente (Thomas et al., 2023^[86]) a révélé que le PLP était

principalement utilisé lorsqu'il était obligatoire (NQT) ou proposé dans un cadre formel pour les enseignants et les leaders (part du développement professionnel continu). Les leaders qui ont participé à une formation formelle encourageant l'utilisation à la fois du PLP et des normes professionnelles étaient plus susceptibles de continuer à les utiliser après la formation et d'encourager leur personnel à le faire également.

Source : Minea-Pic, A. (2020^[83]) "Innovating teachers' professional learning through digital technologies", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 237, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3329fae9-en> ; Education Workforce Council, (s.d.^[87]), Professional Learning Passport: www.ewc.wales/site/index.php/en/professional-development/professional-learning-passport ; Thomas, H., Duggan, B., Bryer, N., & Bebb, H. (2023^[86]), *Evaluation of the professional standards for teaching, leadership and assisting teaching*. Cardiff: Welsh Government, GSR report number 54/2023. www.gov.wales/evaluation-professional-standards-teachingleadership-and-assisting-teaching-final-report ; Tyler, B. (s.d.^[88]) *The PLP a passport to the future*, Education Workforce Council. www.ewc.wales/site/index.php/en/about-us/get-involved/blog?view=article&id=351:the-plp-a-passport-to-the-future&catid=57:blog-archive-eng.

Angleterre (Royaume-Uni) : National Professional Qualifications

Les qualifications professionnelles nationales (*National Professional Qualifications* - NPQ) offrent une formation et un soutien aux enseignants et aux chefs d'établissement à tous les niveaux, depuis ceux qui souhaitent développer une expertise dans une pratique pédagogique de haute qualité jusqu'à ceux qui dirigent plusieurs écoles. Elles font partie d'un ensemble plus large de réformes de développement des enseignants issues de la stratégie de recrutement et de rétention du département de l'Éducation (Department for Education - DfE) de 2019. Ensemble, ces réformes créent un « fil d'or » de soutien, de formation et de développement disponible tout au long de la carrière d'un enseignant. Les NPQ sont des qualifications volontaires, bien que largement reconnues par le secteur. Les cadres NPQ sont élaborés en collaboration avec le secteur à l'aide de groupes consultatifs composés d'intervenants clés et s'appuient sur les meilleures recherches et preuves disponibles. Ces cadres reflètent les normes nationales pour les enseignants et les chefs d'établissement afin qu'elles soient cohérentes avec les autres exigences utilisées par la profession enseignante. Les NPQ à destination de l'enseignement sont des cours de développement professionnel flexibles et entièrement financés destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement, conçus pour améliorer les compétences, faire progresser les carrières et offrir de meilleurs résultats aux écoles.

Les NPQ spécialisés sont conçus pour les enseignants et les directeurs/chefs d'établissement, afin de :

- Diriger le développement des enseignants – pour devenir formateur d'enseignants et aider les enseignants de leur école à développer leurs compétences.
- Diriger l'enseignement – diriger l'enseignement et l'apprentissage d'une matière, d'une année ou d'un cycle.
- Développer une culture de bon comportement et attentes élevées au sein de l'école où le personnel et les élèves peuvent réussir.
- Diriger l'alphabétisation – pour enseigner et promouvoir l'alphabétisation dans l'ensemble d'une école, d'un groupe scolaire, etc.
- Diriger les mathématiques au primaire – pour aider leur école à utiliser des approches de maîtrise et à enseigner les mathématiques de manière efficace.

Les qualifications professionnelles nationales (NPQ) de leadership sont conçues pour les enseignants et les personnels occupant des rôles de leadership ou souhaitant acquérir des compétences en leadership.

- **Leadership supérieur** – pour développer une expertise en leadership afin d'améliorer les résultats des enseignants et des élèves.
- **Headship** – pour apprendre à devenir un leader expert et un directeur/chef d'établissement exceptionnel.

- **Leadership exécutif** – pour développer l'expertise nécessaire pour gérer une organisation multi-écoles et diriger efficacement le changement et l'amélioration.
- **Leadership de la petite enfance** – pour gérer le personnel et leur organisation afin de fournir une éducation et des soins à la petite enfance de haute qualité.
- **Coordonnateurs des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps (SENCO) NPQ** – pour acquérir les connaissances et compétences essentielles pour remplir efficacement un rôle de SENCO et définir l'orientation stratégique de la politique des besoins éducatifs spéciaux dans une école. Les cours débiteront à l'automne 2024.

Les prestataires NPQ sont choisis par un processus de passation de marché par le DfE et sont soumis à une assurance qualité par le biais de l'inspection du Bureau des normes éducatives (Office for Standards in Education - Ofsted). Pour fournir les NPQ, les principaux prestataires travaillent en partenariat avec des pôles d'écoles d'enseignement, des réseaux de centres d'excellence pour la formation et le développement des enseignants, dirigés par certaines des meilleures écoles et des fiduciaires multi-académies (groupes d'écoles) à l'échelle nationale. Les prestataires de formation utilisent les cadres NPQ pour concevoir leurs cours. Les programmes de cours peuvent durer entre 12 et 18 mois, selon le NPQ choisi. La structure du cours, le programme et la méthode de prestation peuvent varier selon les différents prestataires. Pendant leurs études, les participants apprennent du programme fondé sur des preuves de la qualification choisie, en s'appuyant sur une pédagogie efficace, la recherche actuelle et les meilleures pratiques internationales; participent à des séances en face à face, des webinaires et des études autodirigées; et répondent à une question d'étude de cas évaluée (évaluation sommative). Ceux qui en sont à leurs cinq premières années de direction d'école peuvent également être éligibles à une offre de coaching de direction précoce – comprenant un soutien structuré non évalué, des opportunités de coaching et du réseautage.

Source : GOV.UK (2020^[89]), National professional qualification (NPQ) courses, www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-npq-courses; DfE (2019^[90]), Teacher Recruitment and Retention Strategy, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c8fc653ed915d07a80a33fa/DFE_Teacher_Retention_Strategy_Report.pdf.

Luxembourg : l'Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN)

L'Institut de Formation de l'Éducation Nationale (IFEN) du Luxembourg, un service du MENJ, de l'Enfance et de la Jeunesse est spécialisé dans l'insertion professionnelle et la formation continue.

Parmi les services proposés par l'IFEN pour soutenir le plan de développement des écoles et des établissements scolaires figurent les activités suivantes :

- Analyse des besoins
- Élaboration d'un plan de formation continue pluriannuel
- Conception, organisation et suivi de la formation continue
- Gestion des inscriptions et des attestations
- Indemnisation des formateurs et des formatrices.

L'analyse des besoins de formation comprend l'utilisation d'une enquête d'analyse des besoins à laquelle doit répondre la personne chargée de coordonner la formation dans l'école ou l'établissement. Cette enquête comprend plusieurs questions visant à cerner les besoins spécifiques de l'école ou de l'établissement pour l'année scolaire à venir.

Voici un exemple de sujets abordés dans le cadre de l'enquête sur les besoins menée dans les lycées luxembourgeois souhaitant participer à la formation continue :

- Impact de la formation précédente : Évalue si la formation interne de l'année précédente a généré de nouveaux besoins en formation continue.

- Réformes en cours : Explore si des réformes actuelles exigent une formation complémentaire dans l'école, en identifiant les groupes de personnes concernés.
- Besoins des groupes spécialisés : Interroge sur les besoins en formation continue définis lors des réunions des groupes spécialisés.
- Projets scolaires : Analyse si les projets en cours nécessitent une formation supplémentaire, en particulier en lien avec les programmes éducatifs.
- Plan de développement scolaire : Évalue si le plan de développement scolaire nécessite des qualifications supplémentaires pour atteindre les objectifs fixés, en précisant les groupes de personnes concernés.
- Besoin au niveau de la direction/CDS : Examine si la direction et les membres du Conseil de Direction Scolaire (CDS) ont des besoins spécifiques en formation continue.

Source : IFEN (s.d.^[91]), Formation continue d'écoles ou d'équipes pédagogiques ; <https://ssl.education.lu/ifen/espace-etablissements-ef>.

Angleterre (Royaume-Uni) : analyse des besoins de formation dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle

En Angleterre, une vaste analyse nationale des besoins en formation a été réalisée en 2017 en collaboration entre la Fondation pour l'éducation et la formation (ETF), l'Association des Collèges (AoC), l'Association des Employeurs et des Fournisseurs d'Apprentissage (AELP), et HOLEX, l'organisme directeur des prestataires d'éducation et de formation communautaires pour adultes. Cet effort de collaboration visait à répondre aux besoins de formation des enseignants, des formateurs, des dirigeants (chefs d'établissement) et des institutions de l'éducation professionnelle et de la formation continue.

Cette analyse indépendante s'est appuyée sur des enquêtes à grande échelle auprès des prestataires d'éducation et de formation, et des personnes travaillant dans l'EFP. En outre, des entretiens avec les prestataires et 50 dirigeants d'organisations sectorielles ont été menés afin de fournir des informations qualitatives et d'enrichir les données. Les résultats de cette recherche ont formé une base solide et permis d'aligner les futurs programmes de formation sur les besoins des personnes travaillant dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle.

Un taux de réponse important a permis une analyse des besoins de formation largement représentative du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels.

Source: The Education and Training Foundation (2018^[92]), Training need in the further education sector, www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2018/04/1331_Training-Needs-Analysis-Final-.pdf.

Pays de Galles (Royaume-Uni) : aider les chefs d'établissement à devenir des promoteurs du développement professionnel continu au sein de leurs établissements – l'exemple de NAEL

La *National Academy for Educational Leadership* (NAEL) au Pays de Galles a développé une ressource en ligne pour les chefs d'établissement afin de les aider à devenir des promoteurs du développement professionnel au sein de leur école. Cette démarche s'est appuyée sur une revue de la littérature internationale permettant d'identifier les aspects clés du développement du leadership pour les dirigeants afin de promouvoir le développement professionnel continu de leur personnel (Jones, 2022^[93]). La ressource développée par NAEL identifie « huit caractéristiques d'un apprentissage professionnel bien dirigé » :

- Centré sur l'accompagnement de tous les apprenants et soucieux du bien-être
- Sur mesure et piloté par les praticiens
- Enraciné dans le perfectionnement professionnel et l'amélioration de l'école

- Axé sur l'application de l'apprentissage professionnel
- Construit sur une vision critique de la recherche, de l'enquête professionnelle et de l'expertise externe
- Renforcé par la collaboration professionnelle
- Planifié stratégiquement à court, moyen et long termes
- Conçu pour permettre des approches innovantes en matière d'apprentissage et de pédagogie.

Pour chaque caractéristique, l'objectif est d'inspirer les dirigeants en proposant des études de cas, des lectures complémentaires, des films mettant en vedette des experts internationaux, des animations et des enregistrements de conférences et d'événements discutant de chaque marque. Les définitions des poinçons sont toutes référencées et basées sur des publications et recherches universitaires.

Source : National Academy for Educational Leadership Wales (NAEL) (s.d.^[94]), Leading Professional Development. <https://nael.cymru/leading-professional-learning/>.

Angleterre (Royaume-Uni) : qualification professionnelle nationale pour diriger le développement des enseignants (National Professional Qualification for Leading Teacher Development - NPQLTD)

Cette qualification a été créée pour les enseignants qui ont, ou aspirent à avoir, des responsabilités pour diriger le développement d'autres enseignants de leur école. Ils peuvent avoir des responsabilités dans le développement de tous les enseignants d'une école ou en particulier des stagiaires ou des enseignants en début de carrière. Le cadre de contenu NPQLTD est une codification des connaissances, compétences et concepts essentiels qui sous-tendent une direction réussie d'une école. Les domaines définissent ce que les dirigeants d'une école doivent savoir et être capables de faire dans les domaines spécialisés liés à leur rôle et en relation avec les approches qui permettent à leur école de continuer à s'améliorer. Le contenu comprend : développer l'enseignement ; concevoir un développement professionnel efficace, offrir un développement professionnel efficace et mettre en œuvre ces approches dans la pratique. Le cadre sera révisé à mesure que la base de données évolue.

Les opérateurs/prestataires délivrant cette formation sont sélectionnés par un processus de passation de marchés national. Dans le cadre du NPQLTD, les principaux prestataires travaillent en partenariat avec des pôles d'écoles d'enseignement, des centres d'excellence pour la formation et le développement des enseignants. Le programme vise à développer une expertise flexible et permettant aux participants de répondre aux défis qu'ils rencontreront dans divers contextes. Ils développent une expertise qui peut être appliquée à la fois à l'identification et à la résolution des défis persistants et communs dans la direction du développement des enseignants. Les prestataires de cours offrent également à leurs collègues professionnels un réseau, un langage commun et un accès à un débat continu. Le cours dure environ 12 mois, selon les prestataires, dont les conceptions contiennent un mélange de sessions en face à face, d'études autodirigées en ligne et de tâches d'évaluation. D'autres éléments peuvent être ajoutés – par exemple, des groupes d'apprentissage par les pairs et des enregistrements des supérieurs hiérarchiques/mentors.

Source : DfE (2020^[95]), National Professional Qualification (NPQ): Leading Teacher Development Framework, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/925511/NPQ_Leading_Teacher_Development.pdf ; UCL (s.d.^[96]), NPQLTD: National Professional Qualification for Leading Teacher Development, www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/ucl-centre-educational-leadership/national-professional-qualifications/npqltd-national-professional-qualification-leading-teacher-development.

Bonnes pratiques : un rôle accru pour les écoles et établissements scolaires dans l'apprentissage professionnel des personnels

Communauté flamande de Belgique : budget pour la formation

En Communauté flamande de Belgique, un budget pour la formation est alloué annuellement aux écoles et chefs d'établissement qui décident de son allocation, d'approcher des prestataires de formation continue sur des thématiques précises en lien avec leurs besoins et sont libres de chercher l'expertise et les ressources nécessaires au-delà de leur réseau d'écoles.

Angleterre (Royaume-Uni) : London Challenge

Dans le cadre de l'initiative London Challenge, les écoles ont utilisé une partie des fonds pour faciliter la participation des enseignants à des conférences, assurer des remplacements de leurs personnels, permettre à leurs personnels de visiter d'autres écoles, etc.

Nord-Ouest Pacifique (États-Unis) : la recherche-action en milieu rural

Dans le paysage éducatif actuel, les enseignants, notamment dans les contextes ruraux à faibles ressources, ne sont pas toujours reconnus comme des décideurs bien informés (Vaughn et al., 2014^[97]). Pourtant, la recherche-action est un moyen qui a fait ses preuves pour favoriser la pratique réflexive et faciliter l'échange de points de vue entre éducateurs sur les méthodes d'enseignement efficaces fondées sur la recherche.

Vaughn et al. (2014^[97]) se penchent sur les expériences de huit enseignants ruraux qui se sont engagés dans des projets de recherche-action pendant un an dans le but de comprendre l'évolution de leurs rôles et les connaissances acquises au cours du processus. Au début du programme, les participants ont suivi des cours d'introduction à la recherche. Au cours des semestres suivants, les enseignants ont participé à des cours sur la recherche-action et sur les perspectives théoriques de l'éducation. Les participants ont choisi les sujets de leurs projets de recherche-action. Au cours du dernier semestre, les participants ont rédigé leurs rapports de recherche-action. Tout au long du programme et des cours, les participants ont été invités à s'engager dans une pratique réflexive et à apporter des questions et des idées sur leur recherche en classe.

Les résultats révèlent une évolution transformatrice de leur rôle, l'adoption d'une perspective de chercheur et un engagement accru à répondre aux besoins uniques de leurs élèves et de leurs communautés rurales.

Source : Vaughn et al. (2014^[97]), Action research as a reflective tool: a multiple case study of eight rural educators' understandings of instructional practice, <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900030>.

Estonie : l'importance du leadership et du réseautage

L'apprentissage tout au long de la vie revêt une importance historique en Estonie. Tous les enseignants sont titulaires d'une maîtrise. Les écoles estoniennes jouissent d'une autonomie étendue. Les enseignants et les chefs d'établissement sont considérés comme les principaux agents du changement aux niveaux de la classe, de l'école, et à l'échelon régional et national. Le programme national permet aux écoles de développer leur propre programme et de choisir leurs objectifs et leurs orientations d'études. Les directeurs ont la responsabilité financière et évaluent les besoins en matière de développement des enseignants. La stratégie estonienne d'apprentissage tout au long de la vie 2020, approuvée en 2014, et la stratégie estonienne d'éducation 2021-2035 mettent l'accent sur le développement des directeurs et des enseignants afin de préparer la population à un monde en évolution. Une série d'initiatives à long terme financées au niveau national aident également les enseignants à développer leurs propres communautés

d'apprentissage professionnel axées sur l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être de tous les élèves. Le ministère de l'Éducation et de la Recherche soutient également les associations nationales et régionales et entretient des réseaux qui fonctionnent également comme des communautés d'apprentissage professionnel (*professional learning communities* - PLC).

Des actions au niveau scolaire soutiennent le développement des PLC :

Modèle de compétences des directeurs et chefs d'établissement et mécanisme de rétroaction à 360°, ils sont principalement conçus pour soutenir l'auto-évaluation et le développement personnel des directeurs et chefs d'établissement. Les commentaires anonymes à 360° et les suggestions des enseignants, des élèves, des parents, des collègues et d'autres parties prenantes se complètent. Le modèle est utilisé pour embaucher, encadrer, former, récompenser et évaluer les directeurs et chefs d'établissement. En Estonie, un leader hautement compétent est considéré comme quelqu'un qui : soutient le développement de chaque élève ; adopte une approche basée sur les résultats ; dirige des équipes ; dirige l'innovation ; et communique des histoires de réussite. Chaque action possède des indicateurs de réussite. On attend d'eux qu'ils dirigent le développement de PLC.

- *Développement et soutien du leadership.* Le développement professionnel des directeurs et chefs d'établissement novices et expérimentés est soutenu par un programme d'actions multiples, comprenant des cours, des opportunités de réseautage, du coaching, du mentorat, l'accès à la littérature sur les meilleures pratiques mondiales en matière de leadership éducatif et l'apprentissage avec les comités directeurs d'école.
- *Encadrement.* Les directeurs et chefs d'établissement choisissent parmi une liste de coachs qualifiés qui proposent un accompagnement individuel pour les accompagner dans la conduite du changement dans leur école.
- *Mentorat.* La formation des directeurs et chefs d'établissement expérimentés leur permet d'encadrer les nouveaux directeurs et chefs d'établissement.
- *Futurs directeurs et chefs d'établissement.* Un programme continu, en coopération avec les comités directeurs d'écoles, pour aider les enseignants et autres personnes à apprendre à diriger et à gérer une école.
- *Les équipes d'innovation.* Les équipes scolaires (par exemple, enseignants, directeurs et chefs d'établissement, spécialistes) se voient proposer un développement professionnel sur la conduite de l'innovation et l'amélioration de l'école, afin de créer la synergie nécessaire au changement.
- *Dirigeants de communautés d'apprentissage professionnel.* Les enseignants peuvent bénéficier d'un développement professionnel dans les principales PLC.

Un ensemble d'actions au niveau du réseau soutiennent aussi directement ou indirectement le développement des PLC :

- *Associations sujet-domaine.* Les enseignants forment des associations disciplinaires régionales et nationales pour la plupart des matières du programme. Une initiative financée par le ministère les aide à définir leur rôle et leurs responsabilités en matière de développement professionnel. En particulier, elle encourage à utiliser efficacement les réseaux d'enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves.
- *Aide financière.* Toutes les associations ou organisations éducatives peuvent demander un financement pour des initiatives visant à améliorer l'apprentissage, telles que des séminaires, des sessions de formation, l'engagement de conférenciers internationaux et diverses activités de réseautage pour partager de bonnes pratiques.

Source : Eurydice (2023^[98]), Estonia Lifelong learning strategy, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/lifelong-learning-strategy> ; Education Estonia (s.d.^[99]), Estonian education system, www.educationestonia.org/about-education-system/ ; Education Estonia (s.d.^[100]), Professional learning communities: co-agency in action, www.educationestonia.org/innovation/learning-communities/.

Slovénie: favoriser l'échange et le travail inter-écoles

Le programme de leadership intermédiaire de Slovénie (2014), géré par l'École nationale pour le leadership dans l'éducation, favorise le partage de bonnes pratiques en réunissant des participants de différents types d'écoles. Des visites scolaires structurées suivies de réflexions sont organisées et les participants sont aussi impliqués dans des formations expérimentales et pratiques, telles que des jeux de rôle et du coaching. La nécessité de développer des incitations pour la participation et la performance dans ces activités a été identifiée comme un défi majeur lors des évaluations de ce programme. La Slovénie a également mis en place un programme d'une durée de deux ans qui permet aux enseignants et directeurs/chefs d'établissements des réseaux d'écoles de travailler ensemble sur des domaines communs d'amélioration. Les directeurs et chefs d'établissement jouent un rôle clé en tant que moteurs de ces réseaux.

Source : OCDE (2021^[101]), Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World, <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>.

Autriche : développer les opportunités de collaboration via le co-enseignement

En Autriche, la nouvelle réforme de l'école secondaire (*Neue Mittelschule*, NMS) a créé de nouveaux rôles – concepteurs d'apprentissage, coordinateurs de matières et équipes de développement scolaire – qui permettent aux enseignants de diriger et de travailler avec leurs pairs. La NMS comprend également des ressources pédagogiques supplémentaires permettant aux enseignants de travailler conjointement en équipe dans une même classe. L'approche d'enseignement en équipe a d'abord été testée dans le contexte autrichien dans quelques matières seulement, puis étendue à toutes les matières du programme secondaire inférieur, permettant ainsi d'augmenter le nombre d'enseignants pour chaque matière, tout en maintenant le même nombre total d'heures d'enseignement. Les enseignants ont ainsi pu apprendre les uns des autres en travaillant dans la même classe et ont pu fournir un enseignement plus centré sur l'élève, en particulier grâce au soutien supplémentaire pour les élèves plus en difficulté. Une partie de cet enseignement en équipe permet également aux enseignants de différentes écoles et de différents niveaux d'enseignement de se réunir et de partager les meilleures pratiques. Ces principes de la réforme NMS s'appliquent à tous les enseignants depuis l'année scolaire 2019-2020.

Source: Nusche, D., et al. (2016^[102]), *OCDE Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/9789264256729-en> ; OCDE (2020^[49]), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Angleterre (Royaume-Uni) : programme de partenariat scolaire « Dirigé par les écoles, pour les écoles »

Le « Schools Partnership Programme » (SPP) géré par l'Education Development Trust (EDT), une organisation à but non lucratif, fait partie d'un nombre croissant de programmes d'évaluation par les pairs pour les écoles d'Angleterre. Plus de 2,000 écoles ont déjà participé à cette approche structurée de collaboration scolaire basée sur le partenariat et d'évaluation par les pairs. Le SPP fournit des cadres et des outils fondés sur des données probantes, une formation, un soutien professionnel et un réseau. Il intègre et s'appuie également sur les meilleures pratiques existantes des écoles. L'objectif du SPP est de renforcer les capacités des groupes d'écoles pour leur permettre d'assumer davantage de responsabilités

dans leur propre développement. L'intention est que, progressivement, les territoires s'approprient le modèle et continuent de le développer pour avoir un plus grand impact au niveau local.

Le SPP se concentre sur trois éléments: l'auto-évaluation de l'école ; un examen par les pairs ; et un soutien d'école à école menant à une activité d'amélioration de suivi. Les membres clés du personnel sont nommés par chaque école pour s'engager dans le développement professionnel facilité par l'EDT afin de devenir des évaluateurs principaux, des évaluateurs ou des champions de l'amélioration (CI). Des ateliers et des formations sont régulièrement organisés pour préparer les hauts dirigeants, les évaluateurs et les CI participants, à suivre les progrès et à évaluer l'impact, et à fournir une formation supplémentaire au nouveau personnel. Les écoles travaillent ensuite en petits groupes, se relayant pour s'évaluer. Les CI organisent ensuite des ateliers d'amélioration basés sur les commentaires des évaluations pour aider les écoles examinées à décider des actions de suivi à entreprendre. Les écoles devraient être examinées au moins une fois par an pour évaluer deux autres écoles au cours de la même période. Un dialogue d'enregistrement de « 90 jours » a lieu avec l'école examinée. Ceci est partagé au niveau du partenariat pour vérifier les progrès vers les points d'action convenus lors de l'atelier d'amélioration post-examen.

Une évaluation financée par l'Education Endowment Foundation portant sur 422 écoles a révélé que les participants pensaient que les commentaires qu'ils avaient reçus de leurs pairs lors des évaluations avaient renforcé leur capacité à identifier, à agir et à assurer le suivi des améliorations. Cela inclut d'être davantage informé des données probantes. La plupart ont également estimé qu'il y avait eu un impact globalement positif sur les élèves de leur école, même si les perturbations causées par la COVID-19 ont rendu impossible la collecte prévue des données d'évaluation des élèves. Les participants ont considéré la formation comme une forme précieuse de développement du leadership. Le rôle de champion de l'amélioration a été particulièrement apprécié, soutenant le développement des enseignants, des dirigeants intermédiaires et des dirigeants supérieurs, en utilisant des compétences de coaching et une gamme d'outils pour animer des ateliers d'amélioration fondés sur des données probantes dans d'autres écoles. Cela a contribué à développer leur capacité à mener un dialogue similaire dans leurs propres écoles.

Source : Schools Partnership Programme (s.d.^[103]), Schools Partnership Programme, www.schoolspartnershipprogramme.com/ ; Education Endowment Foundation (2023^[104]), Schools Partnership Programme, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/schools-partnership-programme-spp> ; Education Endowment Foundation (2023^[105]), Schools Partnership Programme - Evaluation report, <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10166117/1/SPP-Evaluation-report.pdf>.

Norvège : modèle décentralisé de développement des compétences

En 2017, la Norvège a introduit un nouveau modèle de développement des compétences des enseignants en cours de service, qui met l'accent sur l'analyse locale des besoins de formation et sur des formes collectives d'apprentissage professionnel. Les autorités nationales apportent un soutien financier aux enseignants qui s'engagent dans une formation continue donnant droit à des crédits sur des sujets prioritaires, ainsi qu'aux autorités locales qui organisent des actions collectives de développement professionnel. Dans le cadre du nouveau modèle, les responsables d'établissement locaux sont chargés d'identifier les besoins de leurs enseignants en matière de développement professionnel et d'élaborer des plans d'apprentissage professionnel en coopération avec les universités locales. Ces plans sont ensuite discutés lors de « forums de collaboration » réunissant les représentants des parties prenantes (universités locales, associations de municipalités, représentants des enseignants et entreprises locales) et convoqués par les gouverneurs au niveau du comté. Une fois les priorités de formation convenues, les gouverneurs de comté allouent les fonds aux autorités locales. Ce système décentralisé est complété par un système de suivi, qui fournit un soutien et des conseils de l'État aux municipalités et aux autorités des comtés qui font état de résultats insuffisants dans des domaines clés de l'éducation et de la formation. Le troisième pilier du modèle est un programme d'innovation qui rassemble les municipalités et les communautés de

recherche pour développer et tester des interventions d'apprentissage conformément aux exigences d'évaluation et de qualité définies par l'État.

Source : Adapté de Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020^[16]) (2020), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

Italie : affirmer le droit et le choix des enseignants en termes de développement professionnel

En Italie, la réforme La Buona Scuola (La bonne école) mise en place en 2015 s'est axée sur une reconnaissance de l'autonomie des écoles comme levier pour l'amélioration de l'éducation. La réforme a rendu la formation obligatoire pour les enseignants et leur a alloué une carte personnelle de formation. Ils reçoivent ainsi des cartes de paiement dotées de EUR 500 par an qu'ils peuvent utiliser pour participer à des activités de formation et acquérir des ressources d'apprentissage (ex. livres, billets de conférences, outils numériques). Le gouvernement a également alloué des moyens financiers significatifs à la formation dans des domaines prioritaires, comme l'autonomie des écoles, l'évaluation et l'enseignement innovant ainsi que les compétences du 21^e siècle (ex. compétences numériques).

Source : OCDE (2023^[106]), *Shaping Digital Education : Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>.

Australie : utilisation des normes professionnelles et des cadres de compétences pour les enseignants

L'Australie offre un modèle d'application globale des normes professionnelles pour favoriser l'apprentissage professionnel de haute qualité des enseignants et améliorer les résultats d'apprentissage des élèves.

L'Australie a élaboré les normes professionnelles pour les enseignants (les Normes), qui constituent une déclaration publique sur ce qui constitue un enseignement de qualité et qui précisent ce que les enseignants sont censés savoir et être capables de faire à différents stades de leur carrière. Élaborées par l'Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), les normes constituent un mécanisme d'assurance qualité convenu au niveau national, qui permet aux enseignants, aux écoles, aux formateurs d'enseignants et au public de toute l'Australie d'avoir une compréhension et un langage communs. L'Australie fonctionnant sur un modèle de fédéralisme, la responsabilité de l'éducation incombe au gouvernement fédéral et aux États/territoires. De ce fait, tous les états et territoires n'utilisent pas les normes pour l'accréditation formelle de l'apprentissage professionnel des enseignants. Cependant, les normes sont liées aux exigences d'enregistrement des enseignants dans toute l'Australie et aident les enseignants à s'engager dans un apprentissage professionnel qui est aligné sur la qualité et les critères communs élaborés dans les normes.

L'Australie a également investi dans l'exploration d'approches permettant de mesurer l'impact des enseignants sur l'apprentissage et les résultats des élèves, ainsi que dans l'utilisation de ces outils de mesure pour améliorer la pratique des enseignants. Pour fournir un cadre aux outils d'évaluation des enseignants, l'université de Melbourne, par exemple, a étudié les principales caractéristiques des enseignants et de l'enseignement efficaces. Cette recherche fournit des références aux systèmes scolaires, aux dirigeants et aux enseignants, ainsi qu'à l'ensemble de la communauté des chercheurs en éducation, afin de contribuer à l'élaboration de politiques et de systèmes qui aident les enseignants à trouver des moyens d'améliorer continuellement leur pratique et leur impact. Dans le but de promouvoir l'excellence dans la profession d'enseignant et la direction des écoles, le gouvernement australien a financé l'AITSL pour développer et tester des applications pratiques de ces résultats afin que les

enseignants soient bien soutenus pour déterminer leur compétence par rapport aux normes et identifier les domaines à améliorer.

L'AITSL a également élaboré des politiques nationales visant à soutenir la formation professionnelle de qualité des enseignants, notamment la Charte australienne pour la formation professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement (la Charte) et le Cadre australien de performance et de développement des enseignants (le Cadre). La Charte définit les caractéristiques d'un apprentissage professionnel de haute qualité pour les enseignants, tandis que le Cadre aide les chefs d'établissement à développer une culture positive de performance et de développement dans leur école. La Charte et le Cadre s'alignent pour soutenir le développement de conditions qui permettent un apprentissage professionnel de haute qualité pour l'amélioration de l'enseignement et le bénéfice des étudiants.

L'AITSL propose également des ressources en ligne pour aider les enseignants à s'engager dans un apprentissage professionnel de haute qualité aligné à la fois sur les normes et sur les besoins individuels des enseignants. Par exemple, l'AITSL a lancé un outil d'auto-évaluation en ligne qui permet aux enseignants d'évaluer leur pratique par rapport aux normes à l'aide d'un questionnaire de 30 minutes et de recevoir un retour d'information personnalisé. Cet outil peut être utilisé à des fins informelles d'auto-réflexion, d'identification des points forts et des domaines à développer, de planification de l'apprentissage professionnel ou de définition d'objectifs de carrière. Il peut également être utilisé dans le cadre de processus formels, tels que la fixation d'objectifs de performance et de développement, l'évaluation des performances et la certification aux niveaux « Highly Accomplished » (Haute performance) et « Lead Teacher » (Maître d'apprentissage) conformément aux normes.

Plus récemment, l'AITSL a publié la page web « Improving teacher professional learning » (Améliorer l'apprentissage professionnel des enseignants), qui comprend une série de ressources soutenant le « High-Quality Professional Learning » (Cycle d'apprentissage professionnel de haute qualité). Ce cycle définit un processus permettant aux enseignants d'identifier leurs besoins en matière d'apprentissage, de sélectionner et d'entreprendre un apprentissage professionnel, de l'appliquer dans leur contexte et d'en évaluer l'impact. Les ressources qui soutiennent la mise en œuvre du cycle comprennent des guides pratiques, des études de cas vidéo et des rapports de recherche qui étayent les travaux de l'AITSL dans le domaine de l'apprentissage professionnel des enseignants.

Aujourd'hui, l'AITSL travaille en collaboration avec les états et les territoires pour définir et développer une communauté en ligne pour les enseignants, où ces derniers peuvent apprendre les uns des autres en s'appuyant sur des ressources de qualité. En outre, dans le cadre de la pandémie COVID-19, l'AITSL a également fourni un guide des meilleures pratiques aux enseignants pour leur apprendre comment mettre en place un apprentissage en ligne et quels conseils donner aux élèves et aux parents qui apprennent à la maison.

Source : Adapté de Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020^[16]), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

Pays-Bas : cadres de compétences

Aux Pays-Bas, un système de gouvernance éducative décentralisée a établi une tradition bien ancrée concernant les cadres de compétences nationaux pour les enseignants, considérés comme des normes professionnelles. Le premier cadre de ce type a été développé en 2004 et inclus dans la loi de 2006. Ces normes sont complétées par une base de connaissances concernant les curriculums de la formation initiale des enseignants, qui couvrent à la fois les exigences spécifiques aux matières enseignées et les exigences générales (www.kennisbasis.nl). Les standards professionnels fournissent un cadre de référence pour les conseils d'administration des écoles, responsables des politiques de ressources humaines et du développement professionnel des enseignants, ainsi que pour les établissements d'enseignement supérieur qui proposent des formations pour enseignants. Un rôle clé est également

attribué aux syndicats et aux organismes professionnels dans ce processus. Les cadres de compétences font l'objet d'un processus d'évaluation tous les six ans, au cours duquel des propositions de révision sont élaborées à partir de la base, impliquant activement la profession enseignante. Ce processus met en évidence la définition claire des rôles et des responsabilités des différentes parties prenantes.

Ces cadres mettent en lumière les exigences fondamentales pour les compétences des enseignants, telles que les compétences interpersonnelles, organisationnelles, pédagogiques et liées à l'enseignement des matières, à travers trois dimensions : le travail avec autrui, dans les lieux de travail et de manière autonome. Chacune des sept compétences clés est décrite sur trois niveaux : les aspects visibles de la compétence (ce qui doit être réalisé et comment), les exigences de la compétence (attitudes professionnelles spécifiques, connaissances et compétences) et les indicateurs décrivant des actions professionnelles concrètes comme exemples et lignes directrices pour l'interprétation des exigences de compétence, illustrant ce que l'enseignant doit être capable de faire.

Source : Caena, F. (2014_[107]), « Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice », *European Journal of Education*, vol. 49/3, pp. 311-331, <https://doi.org/10.1111/EJED.12088>.

Portugal : centres de formations des associations scolaires

Au Portugal, 91 Centre de formation des associations scolaires (Centros de Formação da Associação de Escolas – CFAE) proposent des opportunités de développement professionnel qui répondent aux besoins locaux. Ils s'appuient sur des équipes de petite taille financées par le Ministère de l'Éducation et qui comprennent un directeur, du personnel administratif et un personnel enseignant déchargé à temps partiel pour un nombre réduit d'heures.

Les CFAE conduisent des activités de sensibilisation à la formation auprès des regroupements d'écoles auxquels elles appartiennent, se renseignent sur les projets pédagogiques des écoles, évaluent les besoins de développement professionnel par rapport aux projets mis en avant par les écoles et proposent des opportunités de développement professionnel dispensés localement et adaptés aux besoins des écoles et enseignants. Ils élaborent des plans de formation annuels ou pluriannuels en fonction des priorités proposées par les écoles associées qui les animent et établissent également des collaborations avec d'autres organismes (publics, privés, etc.) pour offrir des opportunités de formation dans des domaines prioritaires (Eurydice, 2023_[108]). Par ailleurs, les CFAE soutiennent également les efforts nationaux de formation en déclinant des programmes de formation ou des objectifs nationaux de formation sur le territoire. Le Ministère de l'Éducation a ainsi appuyé la création d'un poste d'« Ambassadeur digital » dans les CFAE pour accélérer la mise en œuvre des plans locaux de transition numérique.

Source : Liebowitz, D. et al. (2018_[109]), *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*, OECD Reviews of School Resources, <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>.

Bonnes pratiques : donner de la flexibilité aux écoles et établissements dans la gestion du temps des enseignants

Danemark : décentralisation de la gestion du temps

Le **Danemark** a décentralisé en 2013 la gestion du temps des enseignants et alloué aux directeurs et chefs d'établissement davantage de flexibilité pour déterminer l'utilisation des heures de travail des enseignants et leur présence à l'école. Les municipalités ont publié en grande partie des lignes directrices portant sur l'utilisation du temps des enseignants, en fournissant aux directeurs et chefs d'établissement des exemples portant sur les manières efficaces de répartition des heures de travail et d'enseignement. Pour faciliter la collaboration des enseignants, de nombreuses municipalités ont également imposé la présence des enseignants à l'école pendant un certain temps chaque jour.

Portugal : système de crédits d'heures

Au **Portugal**, les charges d'enseignement sont ajustées automatiquement en prenant en compte le niveau de formation des enseignants, leur ancienneté ou leur âge. Un système de crédits d'heures permet de donner aux acteurs locaux un plus grand rôle dans la gestion des aménagements horaires d'enseignement. Chaque école ou établissement bénéficie ainsi d'un nombre donné d'heures de crédit. Ce nombre d'heures est calculé en prenant en compte un ensemble de facteurs (ex. taille de l'école, profil socio-économique). Les directeurs et chefs d'établissement peuvent allouer librement ces heures de crédit pour réduire la charge d'enseignement des enseignants sélectionnés et leur donner plus de temps pour s'engager dans d'autres activités, notamment celles visant à favoriser la réussite de tous les apprenants.

Source : OCDE (2021^[110]), « Making the most of teachers' time », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 29, <https://doi.org/10.1787/d005c027-en>; OCDE (s.d.^[111]), School Resources Review - Reports for Participating Countries - OECD Country Reviews, <https://doi.org/10.1787/d005c027-en>.

Bonnes pratiques : approches visant à créer du temps pour le développement professionnel

Trouver du temps pour permettre aux enseignants de s'impliquer dans le développement professionnel est une question récurrente. Les pays de l'OCDE et au-delà offrent un ensemble d'exemples qui allient régulation du temps des enseignants au niveau central avec flexibilité pour répondre aux besoins de formation locaux :

- En **Autriche**, la participation des enseignants aux activités de formation est soutenue en leur offrant des déplacements gratuits pendant les heures de travail et en finançant un enseignant de remplacement (European Commission, 2019^[112]).
- En **Colombie**, le calendrier scolaire inclut cinq semaines de développement institutionnel tout au long de l'année, dirigées par le chef d'établissement, pendant lesquelles l'équipe travaille sur le projet éducatif institutionnel, les plans d'études, l'auto-évaluation, les partenariats avec d'autres établissements, etc. (Radinger et al., 2018^[113]).
- En **Écosse (Royaume-Uni)**, le personnel retourne à l'école un jour ou deux plus tôt que les élèves après les vacances afin de leur donner le temps de se préparer et de participer ensemble au développement professionnel.
- **L'Irlande** ne dispose pas de réglementation au niveau du système portant sur le temps alloué à la formation des enseignants, mais les enseignants du primaire qui suivent des formations pendant l'été peuvent demander des jours de vacances personnelles supplémentaires (EPV) à prendre pendant l'année scolaire (Department of Education Ireland, 2022^[114]). Cette modalité pourrait s'avérer un exemple intéressant pour la France afin d'encourager la participation des enseignants à des formations sur le temps des vacances – une approche cependant loin de faire l'unanimité lors des entretiens de l'équipe du projet, et qui ne semble pas actuellement susciter une adhésion suffisante malgré la possibilité pour les enseignants de se faire rémunérer ces temps de formation sur le temps des vacances jusqu'à concurrence de cinq journées.
- À **Singapour**, la journée d'enseignement comprend des plages horaires permettant aux enseignants de collaborer et de s'engager dans l'apprentissage professionnel.

Par ailleurs, les exemples suivants d'approches pour créer du temps ont été utilisés au **Canada** :

- Dans certaines écoles ou districts, les dirigeants locaux trouvent des moyens de modifier l'emploi du temps ou la journée scolaire pour donner aux enseignants le temps de s'engager dans un apprentissage professionnel collaboratif. Par exemple, cela peut se faire en raccourcissant la journée scolaire un jour par semaine pour les élèves et le personnel, utiliser ce temps pour se

réunir ou planifier des activités supervisées pour les élèves qui libèrent du temps de collaboration pour les enseignants, par exemple par discipline ou par niveau pour collaborer ensemble.

- En **Ontario**, des journées d'activités professionnelles à l'échelle de la province sont incluses par le ministère de l'Éducation dans le calendrier de l'année scolaire. Le ministère établit des priorités provinciales pour les journées d'activités professionnelles obligatoires, au cours desquelles les enseignants sont libérés de leurs fonctions d'enseignement pour participer à la formation et au perfectionnement liés aux priorités du système. Des journées d'activités professionnelles supplémentaires peuvent être liées aux priorités locales/régionales d'amélioration de l'éducation.
- En **Colombie-Britannique**, pour soutenir la mise en œuvre d'un nouveau programme d'études, le ministère de l'Éducation et la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique ont élaboré un plan conjoint, prévoyant notamment le financement de journées du programme d'études provinciales élaborées conjointement pour les enseignants.
- En **Alberta**, une école secondaire a remplacé l'ancienne réunion mensuelle régulière du personnel par des réunions hebdomadaires de perfectionnement professionnel de 50 minutes avant l'école. En outre, cinq jours de l'horaire scolaire régulier ont été remplacés par des « opportunités d'apprentissage alternatif » (ALO) où les enseignants pouvaient consacrer la moitié de la journée à leurs propres projets de recherche-action autodirigés et l'autre moitié de la journée était réservée aux élèves pour des expériences d'apprentissage et d'enrichissement flexibles.
- En **Alberta**, un réseau d'écoles s'est rendu compte qu'elles étaient confrontées à des défis et à des besoins d'apprentissage professionnel similaires. Pour faciliter l'apprentissage dans toutes les écoles, l'horaire scolaire a été réorganisé pour permettre aux élèves de quitter l'école à 13 heures tous les jeudis afin de créer du temps intégré dans la journée scolaire normale pour permettre aux enseignants de s'engager dans une formation professionnelle. Un jeudi par mois était utilisé pour les réunions du personnel scolaire et deux autres pour l'apprentissage spécifique à l'école, qui pouvait s'adresser soit à des écoles individuelles, soit à des équipes d'écoles. Une fois par mois, les enseignants se réunissaient également pour travailler en équipes inter-écoles appelées réseaux de planification et de partage.

Source : Campbell, C. et al. (2017^[40]), The state of educators' professional learning in Canada: Final research report. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>.

Ontario (Canada) : programme d'initiation des nouveaux enseignants

En Ontario (Canada) tous les enseignants de première année nouvellement embauchés, ainsi que le personnel contractuel ayant un stage plus long dans l'école (97 jours et plus) sont censés participer au Programme d'initiation des nouveaux enseignants (ex. Teacher Induction Program - NTIP). Le programme comprend une orientation vers l'école et le système dans lequel l'enseignant travaille, le soutien d'un mentor, une décharge de temps d'enseignement pour permettre aux nouveaux enseignants de développer leur pratique professionnelle, la participation à des opportunités de perfectionnement professionnel et des évaluations des résultats par le directeur de l'école. En plus de soutenir le nouvel enseignant, les mentors (tuteurs) impliqués reçoivent une formation sur les approches de mentorat et une reconnaissance formelle de leurs rôles.

Source : Campbell, C. et al. (2017^[115]), Empowered educators in Canada: How high-performing systems shape teaching quality.

Communauté flamande de Belgique : un droit à l'intégration professionnelle des enseignants

En Communauté flamande de Belgique, l'intégration professionnelle des enseignants est devenue un droit pour les enseignants débutants et une obligation pour les écoles et établissements qui doivent proposer

un tel programme depuis septembre 2019. Les écoles et établissements bénéficient d'autonomie dans la conception et l'organisation de l'intégration pour accompagner les nouveaux entrants, en fonction du plan de développement professionnel établi au niveau de l'école/ de l'établissement. Les écoles et établissements accordent à leur personnel du temps pour diriger intégrer les nouveaux entrants (considéré comme faisant partie de la politique de professionnalisation de l'école) et ils leur assignent également des mentors. La période d'intégration comprend souvent des occasions d'enseigner en équipe ou de co-enseigner, d'observer des collègues et d'être observé par le directeur ou chef d'établissement.

Le développement d'un cadre d'intégration a été soutenu par le Programme de soutien à la réforme structurelle (*Structural Reform Support Programme - SRSP*). Le projet financé par la Commission européenne visait à mettre en œuvre un système d'intégration efficace pour les enseignants débutants en Flandre. Le projet a également abouti à l'élaboration de lignes directrices destinées aux directeurs d'écoles et chefs d'établissement, aux équipes scolaires, aux mentors et aux enseignants débutants. Le cadre et les lignes directrices ont été élaborés pour aider les écoles et établissements à : créer ou améliorer leurs politiques et pratiques d'intégration, stimuler les discussions et les réunions de développement professionnel, garantir que l'ensemble de l'équipe scolaire est impliquée dans l'intégration des nouveaux entrants dans le cadre d'une culture d'apprentissage professionnel plus large, élargir la variété des activités d'intégration et activités de mentorat, favoriser l'autoréflexion et faciliter la compréhension des enseignants débutants en ce qui concerne le soutien qu'ils peuvent recevoir lors de leur période d'intégration.

Source : OCDE (2021^[36]), « Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium », OECD Education Policy Perspectives, n° 31, <https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en>.

Angleterre (Royaume-Uni) : enseignants en début de carrière et Cadre de début de carrière

Dans le cadre de sa stratégie de recrutement et de rétention, visant à améliorer les opportunités de formation et de développement disponibles pour les enseignants, le département de l'Éducation (*Department for Education*) a modifié ses processus d'intégration statutaires dans toute l'Angleterre en septembre 2021. Les « enseignants en début de carrière » (*Early Career Teachers - ECT*). Ils effectuent une initiation prolongée sur deux années scolaires. Pendant cette période, ils ont droit à un programme d'intégration entièrement financé. Celui-ci consiste en :

- un programme de formation de deux ans basé sur le Cadre de début de carrière (*Early Career Framework*)
- le soutien d'un mentor dédié
- un calendrier de congés pour les activités d'intégration, y compris les séances de formation et de mentorat
- des examens réguliers des progrès et deux évaluations formelles par rapport aux normes des enseignants anglais.

Le Cadre de début de carrière est un ensemble de normes qui a été élaboré par un groupe consultatif d'experts avec la contribution d'enseignants, de dirigeants et d'universitaires. Il sous-tend également le droit à deux années de développement professionnel de la part des *Teaching School Hubs* et de leurs partenaires, y compris un certain nombre de principaux partenaires de prestations nationaux (*National Lead Providers*) accrédités qui conçoivent le programme pour aider les enseignants en début de carrière à développer leur pratique, leurs connaissances et leurs habitudes de travail. Les partenaires principaux nationaux (*National Lead Partners*) ont des arrangements variés pour travailler avec les prestataires de formation afin de répondre aux besoins locaux des écoles dans des régions particulières.

Source: GOV.UK (2022_[116]), Changes to statutory induction for early career teachers (ECTs), www.gov.uk/guidance/changes-to-statutory-induction-for-early-career-teachers-ects ; GOV.UK (s.d._[117]), Early career framework, www.gov.uk/government/publications/early-career-framework ; DfE (2019_[90]), Teacher Recruitment and Retention Strategy, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c8fc653ed915d07a80a33fa/DFE_Teacher_Retention_Strategy_Report.pdf.

New South Wales (Australie) : soutenir les chefs d'établissement en poste et émergents

Au New South Wales (Australie), le *School Leadership Institute* du Département de l'Éducation a été créé en 2018 pour fournir un soutien aux chefs d'établissement en poste et émergents grâce à des programmes de leadership fondés sur des données probantes. L'un de ces programmes est la *Principal Induction Conference* qui a permis aux directeurs d'école et chefs d'établissement d'approfondir la compréhension de leur rôle, de les aider à s'acquitter de leurs responsabilités et de créer des réseaux collégiaux dans l'État de New South Wales et au-delà. La *Principal Induction Conference* offre également aux directeurs et chefs d'établissement établis la possibilité de soutenir le développement du leadership des leaders novices et émergents tout en améliorant leurs propres connaissances et compréhension.

Source : NSW Government (2023_[118]). Principal Induction Conference. <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-leadership-institute/principals/principal-induction-conference#Who1>.

Pays-Bas : le programme des écoles performantes

Le programme d'amélioration des écoles performantes (*High-Performing Schools - HPS*) a été développé par des universitaires et des enseignants de l'Université des sciences appliquées *Academica* aux Pays-Bas, en s'appuyant sur les principes de la théorie des organisations hautement performantes. Le programme se concentre sur l'amélioration de la direction scolaire et la création de communautés d'apprentissage professionnel (*professional learning communities - PLC*) éclairées par la littérature scientifique pédagogique, psychologique et sociologique. Le programme de changement opérationnalise 10 caractéristiques fondamentales d'écoles efficaces, qui constituent les principes directeurs du programme :

- une vision et une culture scolaire claires et partagées pour une éducation de la plus haute qualité
- des normes et des attentes élevées pour tous les élèves
- une direction scolaire efficace
- collaboration et communication
- alignement du programme, de l'enseignement et des évaluations sur les objectifs fondamentaux
- contrôle fréquent de la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement
- développement professionnel
- attention sur le climat et la gestion du comportement au niveau de la classe et de l'ensemble de l'école
- un niveau élevé d'implication des parents et de la communauté locale
- une culture académique qui inspire et motive une réflexion continue.

Deux types de programmes HPS sont proposés à toutes les écoles des Pays-Bas :

- Un programme de leadership HPS d'un an pour les équipes de direction, y compris les directeurs et les dirigeants de niveau intermédiaire. Des sessions de vingt jours sont axées sur le développement individuel des leaders et sur la manière dont les équipes de direction peuvent traduire les connaissances sur les dix caractéristiques HPS dans le contexte de leur école et de leur pratique.

- HPS pour les communautés d'apprentissage professionnel combine HPS pour les équipes de direction avec le développement pour l'ensemble du personnel. Dix jours de développement sur un an se concentrent sur le développement de la collaboration, et le perfectionnement de leurs pratiques pédagogiques, tout en promouvant une culture de soutien et de collaboration qui favorise le développement professionnel continu de tout le personnel. Cette version vise à donner aux équipes de direction et aux enseignants les moyens de relever les défis et les opportunités présents dans leurs contextes scolaires uniques.

Dans une étude portant sur 47 écoles primaires participantes entre 2018 et 2021, 26 ont participé à la version leadership du programme et 21 à la version PLC. Dans l'ensemble, l'analyse des données publiques sur les résultats scolaires suggère que le programme HPS a eu un impact positif sur les résultats globaux des 47 écoles participantes, qui ont démontré en moyenne des progrès plus importants que les écoles de comparaison. De plus, même si une diminution des résultats était évidente dans le groupe témoin d'écoles pendant la période de pandémie de COVID-19, les écoles participant au programme HPS ont amélioré leurs résultats au cours de la même période. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le programme s'est poursuivi pendant la COVID. Cependant, l'ampleur des effets variait selon les trois domaines. Il y avait des effets positifs significatifs pour les mathématiques et l'écriture, mais aucun effet significatif pour la lecture. Les deux versions des programmes HPS ont également donné des résultats différents, le programme HPS-PLC ayant le plus fort impact.

Source : Agirdag, O. et D. Muijs (2023^[119]), « School leadership development and academic achievement: Effectiveness of the High Performing Schools programme », *International Journal of Educational Research*, vol. 122, p. 102248, <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102248>.

Espagne : la salle de classe du futur (*Aula del Futuro*)

En Espagne, el Aula del Futuro (la salle de classe du futur) est un projet coordonné par INTEF en collaboration avec les communautés autonomes pour exploiter les possibilités pédagogiques de rendre les espaces d'apprentissage plus flexibles et tirer profit du numérique pour développer les compétences des enseignants. L'Aula del Futuro est aussi une salle physique qui se trouve dans les locaux d'INTEF, organisée en six zones d'apprentissage et qui est disponible aussi aux établissements scolaires qui souhaitent y organiser des activités. De telles salles ont été ouvertes dans d'autres communautés autonomes et un réseau national d'ambassadeurs Aula del Futuro a été créé.

Source : Instituto nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2022^[120]). Guía Aula del futuro. https://auladelfuturo.intef.es/wp-content/uploads/2024/03/10_22_Experimentacion_Guia_Aula_del_Futuro-R3.pdf.

Angleterre (Royaume-Uni) : travailler en réseau et avec d'autres partenaires pour le développement professionnel des enseignants – l'exemple des *Teaching School Hubs*

Le programme des Teaching School Hubs (TSH) est un réseau de 87 centres d'excellence pour la formation et le développement des enseignants, dirigés par des certaines des meilleures écoles et fiduciaires multi-académies (groupes d'écoles) du pays. Ce programme, précédé d'une phase de « test et apprentissage » en 6 pôles, a remplacé l'ancien réseau d'environ 750 écoles d'enseignement, qui a pris fin en août 2021. Les TSH collaborent avec des partenaires pour offrir un développement professionnel de haute qualité aux enseignants à tous les stades de leur carrière. Ils jouent un rôle important dans :

- la formation initiale des enseignants en milieu scolaire (Initial Teacher Training - ITT)
- l'encadrement du début de carrière (Early Career Framework - ECF)
- les qualifications professionnelles nationales spécialisées (National Professional Qualification-NPQ)

- les NPQ de leadership
- l'offre de services appropriés pour les enseignants en début de carrière – suivi du soutien et suivi de l'évaluation des enseignants en début de carrière (ECT) au cours de leur période d'intégration de deux ans.

Les TSH proposent également d'autres formations professionnelles de haute qualité fondées sur des données probantes aux chefs d'établissement et aux enseignants, notamment des pôles de mathématiques, des pôles d'alphabétisation, des pôles de comportement et des pôles linguistiques accrédités par le département de l'Éducation (DfE). Les TSH sont financés pendant trois ans depuis 2021 et reçoivent une subvention annuelle, soumise à conditions, notamment la démonstration de progrès par rapport aux indicateurs de performance. Chaque pôle possède sa propre zone définie et doit desservir toutes les écoles qui s'y trouvent, bien qu'il puisse également travailler avec des écoles situées en dehors de sa zone.

Source : Teaching School Hubs Council, (s.d.^[121]), <https://tshc.org.uk/role-function/>.

Autriche : développer les compétences des directeurs des institutions éducatives pour renforcer la cohérence au niveau du système – l'exemple de l'*Austrian Leadership Academy*

L'Académie autrichienne de leadership (LEA) a rassemblé des acteurs de tous les niveaux du système avec pour mission de faciliter la conduite du changement. L'académie a été fondée en 2004 par le ministre de l'Éducation, de la Science et de la Culture et a débuté avec une cohorte (« Génération ») de 300 participants. Elle s'est poursuivie pendant 14 ans jusqu'en 2018, offrant un développement du leadership aux dirigeants à tous les niveaux du système – de tous les types d'écoles, des régions, du gouvernement national et des collèges universitaires d'enseignement. Son approche systémique du développement du leadership, conçue et animée par une équipe des universités d'Innsbruck et de Zurich, met l'accent sur le leadership pour de meilleurs résultats scolaires et des contenus innovants. Elle a donné des résultats efficaces.

L'Académie de leadership a organisé quatre formations de trois jours par an pour ses cohortes. Le programme de l'Académie comprenait : des réunions plénières avec des conférenciers externes ; ateliers dans des groupes de coaching collégiaux ; réflexion sur l'innovation et le développement d'idées en groupes de six ; des séances de partenariat d'apprentissage pour échanger des idées et des réflexions collégiales ; et des ateliers dans des groupes régionaux pour la mise en réseau régionale et pour présenter et échanger des idées. Chaque participant a développé son propre projet au cours de l'année.

En octobre 2018, lors de la remise des diplômes de la 14^e génération, plus de 3 000 leaders avaient terminé l'Académie et avaient été acceptés dans le réseau de membres de l'Académie qui reliait tous les établissements d'enseignement d'Autriche.

Source: Leadership Academy (s.d.^[122]), Leadership Academy, www.leadershipacademy.at/ ; Schratz, M. (s.d.^[123]), Educational leaders as Change Agents, www.michaelschratz.com/leadership/ ; Stoll, L., H. Moorman and S. Rahm (2008^[124]), "Building leadership capacity for system improvement in Austria", dans Hopkins, D., D. Nusche and B. Pont (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, <https://doi.org/10.1787/9789264039551-9-en>.

Bonnes pratiques : diversifier le vivier de formateurs

Irlande: enseignants détachés

En Irlande, les services de développement professionnel continu financés sont assurés par des enseignants détachés des écoles. Ces derniers sont embauchés pour une durée maximale de cinq ans,

avec un processus d'évaluation annuel impliquant à la fois le ministère de l'Éducation et des Compétences et l'école du détaché. La justification des détachements est qu'ils fournissent un modèle de dotation flexible pour recruter des enseignants expérimentés possédant une expertise actuelle dans les domaines prioritaires identifiés au profit de l'offre nationale de développement professionnel. Le détaché de son côté bénéficie de son détachement pour acquérir des compétences de leadership dans un service national, dont il pourra faire profiter son école à son retour. Cependant, des recherches récentes (O'Donnell, 2023^[51]) suggèrent que la nature limitée dans le temps du détachement peut créer une insécurité d'emploi pour les enseignants participants et un modèle de dotation plus sûr avec des opportunités d'évolution de carrière au sein du service national de développement professionnel continu ou d'autres rôles de direction peut avoir plus d'impact.

Angleterre (Royaume-Uni) : London Challenge

Le London Challenge et les initiatives ultérieures du City Challenge au début des années 2000 ont fourni des ressources et des programmes de développement du leadership accessibles à toutes les écoles de la ville, un soutien individualisé aux écoles les plus défavorisées et un accent mis sur la collaboration entre écoles, etc. Des groupes d'écoles ont été créés pour favoriser la collaboration et les chefs d'établissement des écoles les plus performantes ont agi en tant que « chefs d'établissement consultants » partageant leur expertise avec d'autres chefs d'établissement de la même zone géographique (Hutchings et al., 2012^[52]).

Source : O'Donnell, C. (2023^[51]), Teachers seconded to continuing teacher education: professional development and the paradox of teaching proficiency. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2293148>.

Écosse (Royaume-Uni) : examen de l'impact des collaborations régionales d'amélioration (RIC) sur les élèves et les enseignants

En septembre 2017, six zones de collaboration régionale d'amélioration (RIC) ont été créées en Écosse pour renforcer la collaboration entre les 32 autorités locales existantes et soutenir l'amélioration de l'éducation. Ces RIC visent à améliorer conjointement l'éducation, à réduire les doublons inutiles, à assurer la cohérence de l'apprentissage professionnel et à fournir un cadre pour le partage des innovations. Bien qu'ils n'aient pas de statut légal, chaque RIC, composé de trois à huit autorités locales, opère dans le cadre des responsabilités légales de chaque autorité locale en matière d'amélioration de l'éducation, en développant ses propres accords de gouvernance et ses propres programmes en coordination avec les élus et les membres locaux. Leurs priorités stratégiques s'appuient sur des données locales, régionales et nationales.

En juin 2023, le secrétaire écossais à l'éducation et aux compétences (Cabinet Secretary for Education and Skills) a sollicité un bilan de l'impact des RIC dans le cadre du programme de réforme de l'éducation.

Le rapport « Review of the Impact of Regional Improvement Collaboratives on Pupils and Practitioners », publié en janvier 2024, a utilisé une méthodologie complète qui comprenait une revue documentaire et une collecte de preuves nouvelles auprès de chaque RIC. Cette approche méthodologique répondait à quatre thèmes d'évaluation spécifiques, axés sur la formulation de plans d'amélioration, l'efficacité de la formation professionnelle, la collaboration avec les partenaires et l'allocation de fonds publics.

En outre, des entretiens et des discussions de groupe ont été menés avec des représentants des RIC.

Les syndicats d'enseignants et les chefs d'établissement représentatifs ont également apporté leur contribution.

Le rapport détaille de manière exhaustive les questions clés, les preuves recueillies et les exemples spécifiques identifiés au cours de ce processus d'examen, fournissant ainsi une vue d'ensemble de l'impact des RIC sur les élèves et les praticiens.

Source : O'Donnell, C. (2023^[51]), Teachers seconded to continuing teacher education: professional development and the paradox of teaching proficiency. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2293148>.

Finlande : collaboration locale pour le développement professionnel des enseignants

Réseau de collaboration entre écoles en Finlande

Le réseau finlandais Lighthouse, guidé par l'Agence nationale pour l'éducation, s'articule autour de thèmes prédéterminés tels que le co-enseignement, la collaboration collégiale et les stratégies pédagogiques. Dans ce cadre, les écoles locales collaborent en s'offrant mutuellement un développement professionnel gratuit et des opportunités d'apprentissage. Cela inclut divers modèles flexibles, tels que l'organisation d'événements de formation, l'observation par les pairs, l'assistance par des experts et le partage de matériel d'enseignement. L'accent est mis sur l'utilisation efficace des ressources locales pour répondre à des besoins éducatifs spécifiques.

Collaboration entre l'université de Jyväskylä et une municipalité en Finlande

Une collaboration entre l'université de Jyväskylä et une municipalité finlandaise a donné lieu à un programme d'échange de trois jours. Des enseignants en formation, leurs superviseurs et des enseignants en exercice d'une école primaire y ont participé. Cet échange s'est concentré sur des méthodes d'enseignement innovantes, notamment l'apprentissage basé sur les phénomènes et l'enseignement inter-classes, en accord avec les nouveaux ajouts au programme national d'éducation. Les enseignants en exercice ont eu l'occasion unique de suivre les enseignants en formation et d'assister à la mise en œuvre pratique de ces nouveaux thèmes du programme, ce qui leur a permis d'acquérir de précieuses connaissances et de se développer professionnellement.

Source : Vuorikari et European Commission (2018^[125]), « Innovating professional development in compulsory education: an analysis of practices aimed at improving teaching and learning », <https://doi.org/10.2760/948518>.

Norvège : assurance qualité dans le cadre du modèle norvégien de développement des compétences

En 2017, la Norvège a introduit un nouveau modèle de développement des compétences des enseignants en cours de service, qui met l'accent sur l'analyse locale des besoins de formation et sur des formes collectives d'apprentissage professionnel.

Afin d'évaluer et d'améliorer l'efficacité des initiatives décentralisées d'apprentissage professionnel, la « Norwegian Directorate for Education and Training » (Direction Norvégienne de l'Éducation et de la Formation) a élaboré un ensemble de cinq critères de qualité pour guider ses discussions avec les prestataires et les parties prenantes : Durée soutenue ; possibilités d'apprentissage actif ; cohérence avec les connaissances, les convictions et les politiques éducatives des enseignants ; possibilités d'apprentissage collaboratif ; et accent mis sur le contenu des disciplines et la connaissance du contenu pédagogique. Les gouverneurs de comté fournissent des rapports annuels et la Direction Norvégienne de l'Éducation et de la Formation mène des enquêtes auprès des responsables des écoles, des chefs d'établissement et des enseignants afin d'obtenir des informations sur leur participation à la formation professionnelle continue. Ces informations sont complétées par des données sur les résultats d'apprentissage des élèves et des enquêtes sur leur expérience d'apprentissage, autant d'éléments sur lesquels les écoles peuvent s'appuyer pour identifier les besoins de leurs enseignants en matière de formation professionnelle. En outre, la Direction Norvégienne de l'Éducation et de la Formation a

commandé une évaluation externe pour mesurer l'impact du nouveau modèle de développement des compétences.

Source: Adapté de Boeskens, L., D. Nusche et M. Yurita (2020_[126]) (2020), « Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 235, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

Écosse (Royaume-Uni) : accréditation des programmes menant à la reconnaissance professionnelle - General Teaching Council for Scotland (Conseil général de l'enseignement pour l'Écosse)

Le General Teaching Council for Scotland (GTC Scotland) est l'organisme indépendant chargé de l'enregistrement et de la réglementation de la profession d'enseignant. Toutes les personnes employées comme enseignants dans les écoles écossaises doivent légalement être enregistrées auprès du GTC. En 2006, le GTC Scotland a créé le prix de reconnaissance professionnelle « pour que les enseignants puissent demander une reconnaissance dans des domaines particuliers d'expertise développés par l'enseignant grâce à un apprentissage et un développement professionnels soutenus » (General Teaching Council for Scotland, 2020_[126], p. 1). L'objectif de cette initiative est de :

« La reconnaissance professionnelle de la GTC Scotland reconnaît la recherche améliorée, significative et soutenue qu'un enseignant a entreprise et le développement de son apprentissage professionnel dans un domaine particulier". L'attribution de la reconnaissance professionnelle reconnaît l'enseignant comme un praticien accompli dans un domaine particulier, dont la pratique est étayée par une recherche réflexive continue » (General Teaching Council for Scotland, 2020_[126], p.1).

Pour soutenir la reconnaissance professionnelle des enseignants, en 2012, le GTC Scotland :

« a introduit le prix de la reconnaissance professionnelle pour les programmes d'apprentissage et de développement professionnels, qui répondent aux lignes directrices requises pour l'accréditation et garantissent que la haute qualité des enseignants et de l'enseignement est maintenue et améliorée » (General Teaching Council for Scotland, 2020_[126], p. 1).

Les prestataires sont tenus de soumettre une documentation démontrant les éléments suivants :

- Les spécifications, la structure et le contenu du programme.
- Les modalités d'évaluation.
- Les accords de partenariat.
- Des informations pertinentes démontrant comment les caractéristiques spécifiques suivantes sont intégrées dans le programme : Professionnel de l'éducation en tant qu'apprenant ; normes et politiques professionnelles ; apprentissage permettant d'approfondir les connaissances et la compréhension ; apprentissage par la recherche ; apprentissage en tant que collaboration ; leadership de l'apprentissage et pour l'apprentissage.
- Soutien à l'auto-évaluation et au dialogue professionnel des participants dans le cadre de leur apprentissage et de leur développement professionnel.
- Les processus d'assurance qualité des prestataires, y compris l'attention portée à « la diversité et l'égalité, la communication efficace avec les participants avant, pendant et après le programme, l'évaluation de l'offre d'apprentissage, la collecte et l'utilisation du retour d'information des participants à des fins d'amélioration continue, la manière dont les connaissances et les compétences des animateurs du programme sont développées, et d'autres processus éventuels d'accréditation ou d'assurance qualité qui sont appliqués au programme ».
- Profils professionnels du personnel chargé de dispenser le programme (General Teaching Council for Scotland, 2020_[126]), pp. 2-3).

Un membre de l'équipe éducative de GTC Scotland procède à une première évaluation du document soumis. Si la demande est jugée appropriée, le prestataire est invité à une réunion du jury d'accréditation du programme. Le jury est composé d'au moins trois personnes, dont le président du jury d'éducation de GTC Scotland et deux experts externes. Le jury examine la documentation soumise en fonction des critères d'accréditation (voir les catégories de documentation ci-dessus). Le prestataire est invité à faire une présentation de dix minutes au jury et à répondre aux questions. Le jury peut décider d'accréditer (sans condition, avec des recommandations d'action ou sous condition) ou de ne pas donner l'accréditation. Une fois l'accréditation réussie, les prestataires peuvent, au bout de cinq ans, demander une nouvelle accréditation en suivant une procédure similaire à celle décrite ci-dessus.

Source : General Teaching Council for Scotland (2020^[126]), Accreditation of Programmes leading to Professional Recognition: Guidance for Providers; www.gtcs.org.uk/wp-content/uploads/2023/08/professional-recognition-accreditation-guidance-for-providers.pdf.

Notes

¹ Tel que défini dans l'arrêté du 1 août 2023 relatif à la formation et à l'accompagnement personnalisés des agents publics (Legifrance, 2023^[127]).

² Réseau d'éducation prioritaire renforcée.

³ Décret n° 2023-777 du 14 août 2023 relatif aux directeurs d'école.

⁴ Centre national d'études du système scolaire.

Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation

RENFORCER L'IMPACT DES ÉCOLES ACADÉMIQUES DE LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE

Ce rapport analyse l'état de la participation à l'apprentissage et au développement professionnel continu des personnels de l'éducation nationale en France et de la mise en œuvre des écoles académiques de la formation continue (EAFC) (au moment de l'analyse). Il élabore des recommandations sur la manière dont le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et les EAFC peuvent améliorer la pertinence, l'accessibilité et la qualité de leur offre de formation.



Financé par
l'Union européenne



IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-91462-9
PDF ISBN 978-92-64-38040-0



9 789264 914629