



RÉGION ACADÉMIQUE
ÎLE-DE-FRANCE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



VERS UN NOUVEAU MODELE DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

**Rapport sur la formation continue
Comité national de suivi de la réforme
de la formation des enseignants et personnels d'éducation**

**Daniel Filâtre
Recteur de l'académie de Versailles
Président du comité national de suivi**

Novembre 2016

INTRODUCTION

Depuis la promulgation de la loi de refondation de l'École le 8 juillet 2013 et la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation ESPE au 1^{er} septembre, l'essentiel des travaux du comité national de suivi s'est porté sur la mise en œuvre et le développement de la formation initiale : création des Masters MEEF, mise en place de l'année d'alternance et des parcours adaptés, culture commune, mémoire... Or plusieurs de nos recommandations visaient à considérer la formation des enseignants et des personnels d'éducation bien au-delà de la seule formation initiale, c'est-à-dire des deux années de Master. Notamment la multiplicité des profils des candidats et la charge de travail portant sur les étudiants et les stagiaires conduisaient à considérer cette formation sur des temporalités plus longues. Ainsi le rapport sur les parcours adaptés (Mai 2015) insiste sur la nécessité d'articuler formation initiale et formation continuée et continue en prenant appui sur les compétences professionnelles du nouvel enseignant et sur les procédures d'accompagnement de l'entrée dans le métier.

Or si le code de l'éducation (Art. L. 721-2) confie aux ESPE la mission d'organiser des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation, force est de constater que ceci a peu avancé du fait de l'urgence et de la nécessité de réussir avant tout la réforme de la formation initiale.

Il apparaissait donc urgent, pour les membres du comité, d'aborder la réforme dans une approche globale d'une formation tout au long de la vie (FTLV) des professeurs et autres personnels, d'en considérer les temporalités et d'en définir certaines modalités ou principes.

Tel est l'objet de ce rapport, reprenant l'ensemble des travaux sur ce thème qui a concentré les activités du comité depuis janvier 2016. L'approche adoptée s'inscrit évidemment dans la continuité de nos travaux : nous centrer sur les besoins des professeurs, sur les enjeux liés aux pratiques et aux contextes professionnels ; considérer les actions de formation en continuité avec les évolutions retenues pour la formation initiale ; nous intéresser au développement professionnel des praticiens et au renforcement de leur expertise professionnelle...

Les travaux du comité national de suivi ont été marqués par un double intérêt : la publication de rapports internationaux sur la formation continue des enseignants et le développement d'expérimentations associant formation et recherche appliquée. Nous avons donc pris en compte ces avancées ou approches comparatives. Il était également essentiel d'intégrer dans nos approches, les orientations de la loi du 22 juillet 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche.

Enfin, nos travaux ne pouvaient se dissocier des orientations contenues dans la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie

sociale. Même si cette loi concerne avant tout les salariés des entreprises, elle aborde la formation professionnelle comme un nécessaire investissement pour assurer une élévation des compétences et des qualifications c'est-à-dire comme un levier d'évolution professionnelle tant au niveau individuel que collectif. Elle entend également promouvoir – par la formation – la sécurisation des parcours professionnels.

De tout ceci, le rapport propose un ensemble de recommandations visant à construire progressivement un nouveau modèle de formation tout au long de la vie des enseignants et personnels d'éducation.

Le rapport s'organise en trois parties : un ensemble de principes préalables aux orientations proposées ; une approche nouvelle sur le continuum de formation ; des propositions pour élaborer ce modèle de FTLV. A chaque fois, des recommandations résument notre approche.

Partie 1 – Considérer la formation à partir de l’exercice du métier et du développement professionnel

Les travaux du comité conduisent à poser des principes préalables à toute révision du modèle de formation initiale, continuée et continue des enseignants et autres personnels d’éducation. Le premier de ces principes concerne le métier d’enseignant et ses attendus, au-delà des seules compétences professionnelles. Le second propose d’aborder l’ensemble du processus de formation au regard du développement professionnel. Le troisième enfin, propose de considérer ces personnels comme des professionnels, acteurs de terrain et acteurs de leur formation.

1- Positionner nos analyses dans un regard plus large sur le métier d’enseignant

Concomitamment à la création des ESPE, sous l’égide du ministère de l’éducation nationale et dans la suite de la promulgation de la loi du 8 juillet 2013, dite loi de refondation de l’école, a été publiée au bulletin officiel du 25 juillet 2013, la liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d’éducation doivent maîtriser pour l’exercice de leur métier. Ce référentiel des compétences professionnelles clarifie les objectifs de savoirs, compétences et dispositions que doivent atteindre les professionnels du professorat et de l’éducation, ainsi que la culture commune à tous. Le texte publié précise que « *ces compétences s’acquièrent et s’approfondissent au cours d’un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l’expérience professionnelle accumulée et par l’apport de la formation continue* »¹. Au-delà de la reconnaissance de la spécificité des métiers du professorat et de l’éducation, dans leur contexte d’exercice, il s’agit d’affirmer que tous ces personnels concourent à des objectifs communs et partagés, qu’ils peuvent se référer à une culture commune, constitutive de leur identité professionnelle.

¹ Voir la publication au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 et le communiqué de presse du 9 juillet 2013, MEN.

Indéniablement cette publication, par ses principes et par ses éléments constitutifs, représente une étape dans l'explicitation des compétences professionnelles attendues. Tout d'abord, l'institution clarifie ce qu'elle entend par culture professionnelle de ces métiers, en considérant les fondamentaux communs à tous et les spécificités propres à chaque spécialité. Mais ce référentiel se présente aussi comme un outil dynamique pour tout personnel d'enseignement ou d'éducation, qui doit lui permettre, dans sa formation initiale, continuée ou continue, d'acquérir ces compétences, de s'auto-positionner de manière régulière et d'orienter son projet de formation.

Pour les membres du comité national de suivi de la réforme, ce référentiel est un cadre d'analyse très puissant. Certes, il existait un référentiel depuis décembre 2006 mais il se trouvait en partie en décalage avec certaines orientations et dispositions de la loi de refondation du 8 juillet 2013. Le nouveau référentiel intègre désormais le principe d'une formation plus dynamique en correspondance avec la transformation des manières d'apprendre et d'enseigner, des environnements et des métiers. Enfin, pour les formateurs, ce référentiel identifie sans les dissocier les compétences à acquérir en formation initiale mais aussi à consolider et développer tout au long de la carrière.

Cette approche a conduit le comité à positionner ses analyses sur ce continuum de formation à partir d'un regard plus large sur ce métier. Dans cette perspective, trois propositions préalables ont été émises :

1-1 Clarifier les attendus de la Nation vis-à-vis de ses enseignants

En France, lorsqu'un enseignant est recruté, il signe des documents de nature administrative, mais n'est formellement destinataire ni des attentes correspondant à son emploi, à son métier, ni des valeurs essentielles du système éducatif dans lequel il fait son entrée. Sa formation initiale de futur enseignant a pu lui en apporter des éléments et pour le reste, il est supposé connaître implicitement l'essentiel de ces attentes.

Or, les textes décrivant l'emploi du nouvel enseignant et ce qui est attendu de lui sont nombreux et denses. On a évoqué le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation mais on peut également citer les textes décrivant le contenu et les modalités de la formation des enseignants publiés dans le cadre de la création des ESPE et des Masters MEEF. On peut aussi évoquer les nouveaux programmes de l'école, du collège et du lycée ainsi que les différents textes et instructions qui les accompagnent. Les lois relatives à l'éducation comportent aussi de nombreux éléments relatifs aux enjeux et aux valeurs de l'école, à l'exercice du métier d'enseignant, à ce qui est attendu des enseignants. Mais il est fort probable que tout ceci ne soit approprié que lentement et partiellement par le nouvel enseignant. Il est aussi fort probable que l'abondance des textes nuise à la perception synthétique et formelle de ce à quoi il s'engage et n'ait pas à ses yeux valeur de contrat.

Pourtant, pour qu'un enseignant s'intègre de façon efficace dans le contexte de son nouveau métier, au sein du système éducatif dans son ensemble ou à l'échelle de son établissement, il est important qu'il ait une idée claire et précise de ce que l'Etat attend de lui, des valeurs du système dont il est désormais membre, des compétences essentielles qu'il est supposé mettre en œuvre, des valeurs qu'il doit transmettre et que tout ceci constitue pour lui une sorte de « contrat » ou de « charte » avec son employeur et avec la Nation. Ceci nous paraît encore plus important depuis la promulgation de la loi de refondation de l'Ecole qui évoque en de nombreux points ces attendus, sans qu'ils soient explicitement affirmés.

Aussi, nous proposons que soit élaboré à cet effet un court texte, d'une ou deux pages, texte qui serait remis formellement à tout nouvel enseignant, voire signé par lui, et qui constituerait une sorte d'engagement ou de cadre référent. Ce document définirait à la fois un profil d'emploi et une charte des valeurs que l'enseignant est appelé à adopter dans l'exercice de son métier. Il deviendrait également la base des référentiels de formation.

Un tel cadre pourrait par exemple comporter: les attentes essentielles de la Nation envers son système éducatif, son école, et les valeurs fondamentales qui nourrissent ce système éducatif ; les attentes essentielles de la Nation envers ses personnels enseignants ; les compétences principales attendues des enseignants ; une description très générale des tâches de l'enseignant, de ses devoirs et de ses droits.

Lors des travaux au sein du comité, cette question a souvent été discutée mais c'est évidemment avec les différents partenaires sociaux et institutionnels que le texte évoqué doit être élaboré et discuté afin d'aboutir à un très large consensus au sein du système éducatif.

Recommandation 1 – Expliciter les attendus de la profession au-delà des principales compétences professionnelles décrites dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation.

1-2 Considérer les pratiques et les perceptions de la profession enseignante dans une perspective européenne et internationale.

Il convient de prendre en compte les résultats et analyses du rapport Eurydice consacré à la profession enseignante en Europe² qui expose clairement les pratiques et les perceptions liées à la profession enseignante. On retiendra surtout la notion de transition vers la profession enseignante, concept utilisé dans de nombreux pays pour insister sur l'importance des premières années passées dans l'exercice du métier. Ainsi le rapport mentionne que « *près de 60% des enseignants de l'UE disposant d'une expérience de moins de 5 ans dans l'enseignement ont déclaré avoir pris part à un programme officiel d'accompagnement lorsqu'ils sont entrés dans la profession* ». Ces programmes d'accompagnement à l'entrée dans le métier peuvent varier tant sur la forme (formation, tutorat...) que sur la durée. Mais ils affirment un principe majeur : l'entrée dans le métier constitue une phase de transition où la formation et l'accompagnement jouent un rôle déterminant, tout comme l'école ou l'établissement de premier exercice.

Le second point de ce rapport concerne évidemment la formation professionnelle continue des enseignants. Le rapport montre que la formation continue est une obligation professionnelle pour les enseignants dans la plupart des pays européens. Les plans de formation sont généralement élaborés au niveau de l'établissement, parfois même élaborés par l'enseignant lui-même ou par l'autorité supérieure. Suivre une formation est souvent une obligation, liée de manière incitative à une promotion ou une évolution professionnelle.

L'étude TALIS 2013 (OCDE)³ pour le seul niveau collège met en évidence que 88% des enseignants ont participé à une action de formation continue dans les 12 derniers mois, la France se situant dans les dernières positions. Les modalités sont très variables : cours et ateliers, conférences et séminaires, visites d'étude, programmes qualifiants, participation à un réseau d'enseignants, participation à la recherche, tutorat et coaching.

Concernant les besoins de formation, les enseignants placent en priorité, dans cette enquête, la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques, les TICE, la gestion de la classe et du comportement des élèves, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue, les approches pédagogiques individualisées. Puis sont aussi exprimées des attentes de formation liées à l'orientation des élèves et l'évaluation. La connaissance des programmes et la maîtrise de la discipline viennent en dernier, notamment pour la France.

² Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. *La profession enseignante en Europe. Pratiques, perceptions et politiques*, Rapport Eurydice, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

³ TALIS 2013, Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, OCDE, 2014. Et Note d'information n°22, juin 2014, DEPP, MENESR.

1 – Sentiment d'être préparé à la profession d'enseignant (en %)

(Sources : enquête internationale TALIS, MENESR DEPP)

	Contenus disciplinaires	Pédagogie appliquée aux contenus à enseigner	Pratiques de classe dans la matière enseignée
France	90	60	58
Royaume-Uni (Angleterre)	93	90	93
Australie	93	91	91
Canada (Alberta)	89	89	90
Espagne	99	91	93
Finlande	72	64	66
Italie	96	90	91
Pays-Bas	93	85	81
Pologne	98	97	96
Suède	97	90	90
Moyennes TALIS	93	89	89

Dans plusieurs pays, il existe une conception globale Formation initiale – Formation continue. Cette dernière est souvent incluse dans une approche de DPC (développement professionnel continu), qui prend de nombreuses formes (activités dans l'établissement : coaching, travail en groupe, bonnes pratiques... ; réseaux d'établissements ; activités extérieures et stages). La participation de l'université est variable mais elle tend à devenir incontournable. Enfin, le rôle de l'établissement et de l'équipe de direction est prégnant tout comme l'engagement du professeur.

L'enquête TALIS montre que les enseignants en France sont moins nombreux à participer à la formation continue et pour des durées plus courtes. Le tableau repris dans la note de la DEEP⁴ sur la fréquence et la durée de la participation des enseignants à des activités de formation continue sous forme de stages ou d'ateliers confirme la position singulière de la France. Dans notre pays comme dans tous les pays, les manques d'incitation et de temps sont perçus comme des freins à une formation professionnelle continue.

Cette enquête montre aussi l'évolution des métiers de l'enseignement et la nécessité de mettre en place une formation initiale et continue qui prenne en compte les transformations en cours : nouvelles approches pédagogiques, ingénierie ou design pédagogique, travail en réseau ou travail collaboratif, démarches inclusives, prise en compte de l'hétérogénéité des publics apprenants... Plus que jamais, le professeur doit s'inscrire dans ce contexte d'apprentissage tout au long de la vie (*l'importance du « apprendre à apprendre »*). Dès lors il n'est pas concevable de considérer que l'on puisse acquérir en formation initiale l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires pour toute une carrière !

⁴ Op. cit. (Figure 4 – p.3)

Bien évidemment ceci a des conséquences sur l'ensemble des processus de formation initiale, liés à l'entrée dans le métier et à la formation continue. Enfin, dans la plupart des pays étudiés par l'enquête TALIS, la formation continue semble appelée à des changements profonds : se former tout au long de la carrière fait désormais partie du métier d'enseignant.

Recommandation 2 – Affirmer que la formation continue devient constitutive du métier d'enseignant.

1-3 Intégrer les évolutions de la professionnalité enseignante

La définition d'une FTLV des professeurs et personnels d'éducation exige d'intégrer les évolutions de la professionnalité enseignante et les défis d'une société du savoir.

Trois grandes transformations sont à considérer :

- Les bouleversements créés par l'apparition des nouvelles technologies depuis la 2^{ème} moitié du XX^{ème} siècle et la révolution numérique qui marque aujourd'hui l'ensemble des activités.
Ces changements (communications à haut débit, accès quasi généralisé aux données, « big data », informations en ligne, réseaux sociaux ...) offrent la possibilité d'un savoir globalisé, synonyme d'autonomie et de plus grande liberté. Ils ont et auront un impact réel et concret sur l'accès à la connaissance et sur le métier de professeur.
- Les défis de la société du savoir vont au-delà des technologies car ils modifient progressivement les modes d'apprentissage. Ce nouveau modèle fait émerger des compétences d'innovation et de créativité jusque-là insoupçonnées, assurant une coopération plus importante entre les individus, permettant une confrontation plus aisée des points de vue au sein des communautés d'apprentissage.
En même temps, les obstacles dans l'acquisition des connaissances restent nombreux, notamment les risques de fracture numérique et cognitive. Cet accès différencié aux savoirs entre les individus ou les apprenants posent d'importants défis et souligne plus que jamais le rôle de la formation, de l'accompagnement des usages, du développement des compétences, de la construction du jugement. Le rôle du professeur s'en trouve ainsi fortement questionné.
- Enfin, le développement du travail collaboratif, du travail en réseau, des communautés d'apprentissage, de l'innovation et de la créativité, de l'intelligence collective qui intègre peu à peu l'ensemble des activités sociales et économiques touche aussi l'école, et donc le métier d'enseignant. Dans ses modalités, la formation initiale et continue des enseignants doit intégrer cette dimension, de sorte que le futur enseignant sache apprendre et travailler

en collaboration et en réseau et développer son sens de l'innovation et de la créativité. Il pourra ainsi transmettre à ses élèves ces compétences, nécessaires pour tous dans la société de demain, et développer leur intelligence collective.

Ces changements transforment le rapport de la société à l'école : statut de l'école dans une société du savoir pour tous, rôle de l'enseignant lui-même, relations entre école et autres lieux de savoirs et d'information, modes de socialisation, construction du jugement ... Ils conduisent à un bouleversement des pratiques enseignantes et des identités professionnelles. Ces transformations peuvent être radicales et rapides. Radicales parce qu'elles nécessitent pour l'enseignant de maîtriser de nouvelles compétences qui vont bien au-delà des savoirs et des approches didactiques disciplinaires habituellement requis : compétences sociales et collaboratives, capacité à concilier espace et temps, présence et distance, individu et groupe, maîtrise des outils, des ressources, des réseaux, des accès au savoir. Rapides car il est peu probable que l'accélération des changements qu'opère la révolution numérique dans un grand nombre de champs économiques et sociétaux, n'affecte pas l'école. Dès lors, on doit considérer que c'est l'expertise pédagogique et la compétence professionnelle de l'enseignant qui se trouveront bousculées.

Recommandation 3 – Intégrer dans la formation tout au long de la vie les évolutions de la professionnalité enseignante.

2- Aborder la FTLV au regard du développement professionnel du professeur ou personnel d'éducation.

Le comité s'est fortement intéressé à une approche de la formation continue des enseignants intégrant le concept de développement professionnel. Cette orientation s'est construite peu à peu à partir de plusieurs auditions ou présentation de travaux. Les éléments contenus dans le rapport (formation des professeurs pour l'inclusion) rappellent qu'enseigner est une activité qui s'apprend et que les enseignants doivent prendre en charge aux côtés de l'institution leurs propres apprentissages tout au long de leur vie professionnelle. Dans cette valeur essentielle, les domaines de compétences portent surtout sur le caractère réflexif du travail des praticiens et sur une formation reposant sur un perfectionnement professionnel continu.

L'exposé réalisé par le professeur Isabelle Nizet de l'université de Sherbrooke nous a permis de préciser cette approche où le développement professionnel est considéré comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles

qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise»⁵.

Cette perspective dessine pour la formation professionnelle continue des professeurs deux processus concomitants : un processus d'apprentissage au cours duquel l'enseignant construit et enrichit progressivement ses savoirs par ses propres expériences ; un processus de recherche qui permet à l'enseignant de porter un regard réflexif continu sur ses pratiques.

Notre attention a été mobilisée sur cette conception du développement professionnel des enseignants qui se trouvent invités à s'engager dans un processus d'apprentissage et de recherche ou de réflexion sur leur pratique à partir d'un ensemble de savoirs pertinents. Cette approche de la formation professionnelle continue peut prendre des formes variées, souvent intégrées dans les contextes de travail, mais elle permet surtout d'encourager des évolutions dans les pratiques professionnelles, et ce, tout au long de leur carrière.

Recommandation 4 - Envisager le caractère nécessairement continu du développement professionnel où, tout au long de sa carrière, l'enseignant doit être en mesure de conforter en permanence ses compétences, d'adapter celles-ci aux évolutions sociétales et aux attendus de la Nation, de consolider en permanence ses capacités réflexives, d'enrichir ses pratiques.

3- Considérer les professeurs comme des professionnels « acteurs » de terrain.

Le développement professionnel continu des professeurs ne peut se faire sans d'une part, considérer l'établissement ou l'école comme lieu de formation et d'autre part, sans intégrer le fonctionnement des équipes enseignantes. Aux côtés de l'ESPE, l'école ou l'établissement doit également être identifiée comme un lieu de formation. Cette notion d'établissement formateur, voire d'établissement apprenant, prend tout son sens à chacune des étapes de la formation initiale, continuée ou continue pour favoriser de nouvelles postures : organisation de collectifs de travail, coopération active, réflexions conjointes sur les pratiques, élaboration de séquences interdisciplinaires, observations pédagogiques, programme de recherche-actions ou expérimentations, etc. Reste à réfléchir aux conditions et aux contextes favorables à la professionnalisation des enseignants débutants d'une part, et au développement professionnel continu de l'ensemble des équipes d'autre part.

⁵ Citation de J. Mukamurera, (PUQ) présenté par I. Nizet, séance du 16 juin 2016

Le rôle des chefs d'établissement est reconnu pour favoriser l'émulation, accompagner les apprentissages collectifs, stimuler le travail d'équipe. Celui des membres des corps d'inspection et des formateurs de formateurs ou experts intervenants est tout aussi déterminant. Mais il convient également de susciter le développement de réseaux d'apprentissage ou de communautés professionnelles apprenantes. Pour les membres du comité, le renforcement des formations de proximité, la prise en compte des besoins de formation et des problèmes à traiter doivent être poursuivis, voir accentués.

Enfin, on insistera à nouveau sur le développement du travail collectif, sur les communautés d'apprentissage, sur le travail entre pairs, assurant l'engagement des personnels dans une démarche individuelle et collective du développement professionnel mais aussi favorisant l'émergence de « laboratoires de proximité ».

Ces orientations préalables soulignent le rôle de l'environnement et des contextes professionnels (établissement, réseau d'établissements et d'écoles...). Elles insistent également sur la prise en compte progressive des problèmes rencontrés et des besoins de formation qui en résultent, sur l'importance de l'auto-positionnement pour que chaque professionnel ou collectif professionnel puisse évaluer les besoins de formation. Elles revendiquent l'importance des réseaux et des communautés d'apprentissage, tant pour les liens sociaux qui les singularisent que pour leurs capacités et leur autonomie d'action.

Recommandation 5 - Considérer les professeurs et les personnels comme des professionnels « acteurs » de terrain pour initier de nouveaux programmes de formation.

Partie 2 – Considérer la formation comme un continuum

1- *Les principes du continuum de formation.*

La réforme de la formation initiale des professeurs et des personnels d'éducation a permis de renforcer la préparation à l'exercice des métiers de l'enseignement, de la formation et de l'éducation. La création d'un Master dédié à ces métiers, le cadre national de formation qui leur est rattaché, l'entrée progressive dans le métier, l'année d'alternance, l'accompagnement et le tutorat, tout ceci est une avancée considérable pour améliorer la maîtrise des compétences professionnelles que ces métiers requièrent.

Toutefois, deux signaux en provenance des ESPE, des universités et des rectorats nous conduisent à être plus prudents. Il s'agit d'abord de la charge de travail qui incombe pour les étudiants et professeurs stagiaires. Il s'agit également des évaluations et des auto-évaluations opérées à l'issue de la période de stage et au moment de la titularisation.

Tous s'accordent à considérer que la période de formation initiale ne saurait suffire pour que les enseignants débutants maîtrisent pleinement les compétences nécessaires. Il est donc illusoire de vouloir tout faire pendant cette période.

Le rapport Eurydice sur la profession enseignante en Europe souligne qu'il existe un large consensus sur le fait que « la formation d'un enseignant doit être considérée comme un processus graduel comprenant une formation initiale, une phase d'accompagnement et un perfectionnement professionnel continu ». Les auteurs du rapport insistent sur le passage de la formation initiale à la vie professionnelle et utilisent le terme de « Transition vers la profession enseignante ». Il s'agit d'une phase d'accompagnement, structurée voir réglementée, considérée comme un programme de soutien pour les primo-enseignants.

C'est pourquoi le comité propose de considérer le continuum de formation sans se limiter au Master mais en repérant les étapes de la formation : ses temps, ses modalités, ses besoins. Il s'agit bien ici de construire ce continuum en tenant compte des divers enjeux qui y sont liés, en adoptant une entrée par le métier pour savoir ce que l'on doit faire à chaque étape, en intégrant les contraintes liées à la diplomation, au concours, à la titularisation et aux rendez-vous de carrière.

Les propositions qui sont faites ici reposent sur deux principes : le refus d'un modèle unique calé une fois pour toutes et une proposition visant à intégrer davantage de flexibilité ; l'implication des acteurs de terrain et leurs représentants pour construire ce continuum.

2- Les diverses périodes de formation tout au long de la carrière

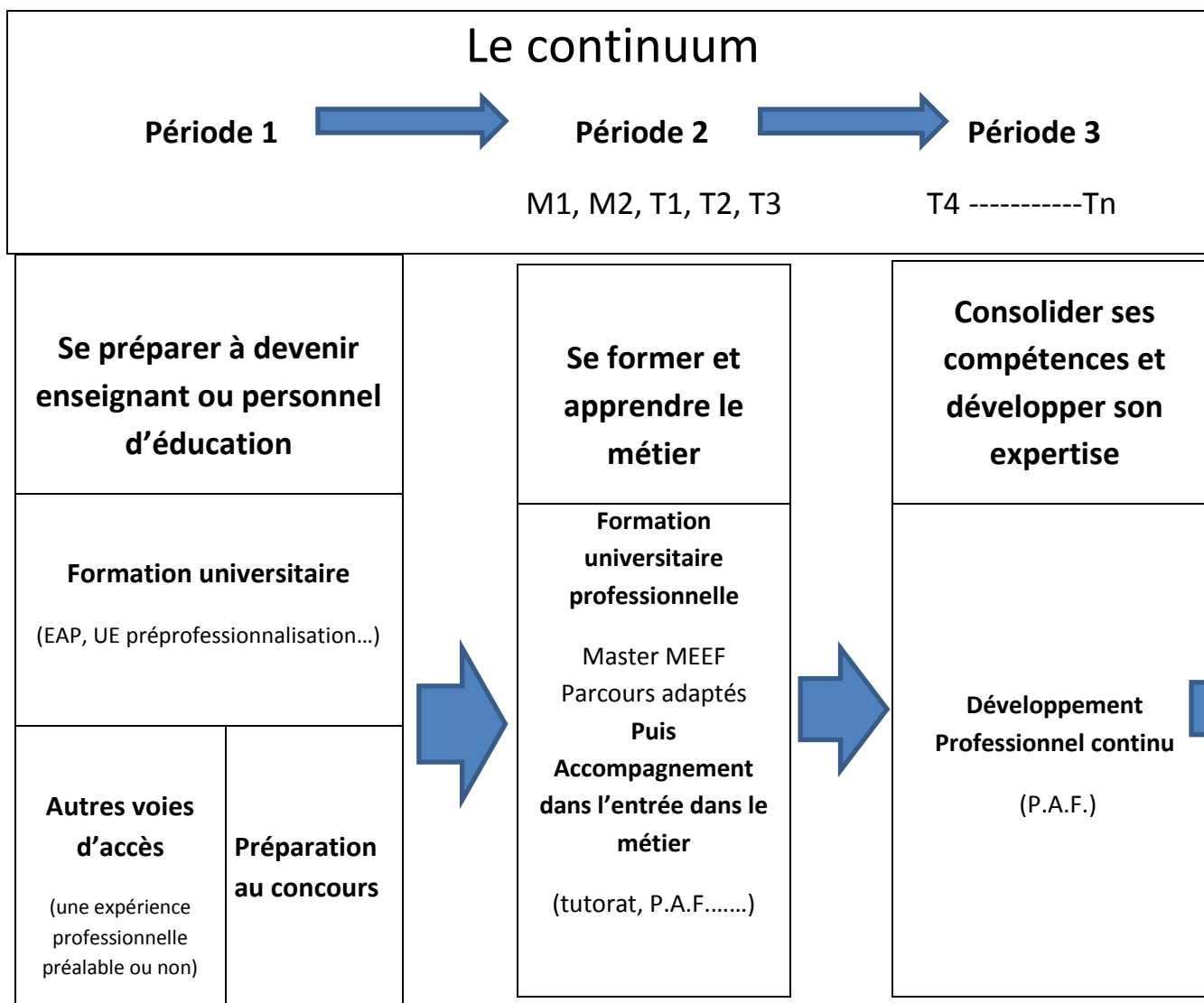
La réforme de la formation initiale des enseignants et personnels d'éducation et les dispositions réglementaires liées au recrutement dessinent un modèle de formation particulier autour de trois paramètres : la création des Masters MEEF, la place du concours, les conditions du concours. Le paysage qui en résulte pour l'accès à la profession enseignante ou éducative est assez complexe. Dans son rapport sur les parcours adaptés, le comité a répertorié 7 modalités possibles d'accès aux métiers de l'enseignement, de la formation et de l'éducation. Quand on parcourt le tableau⁶ présentant les diverses situations des lauréats ou des étudiants en seconde année de Master MEEF ou en année de parcours adapté, force est de constater que l'entrée dans le métier prendra des formes différenciées selon le parcours antérieur du lauréat d'un concours de l'enseignement. De plus, en amont du concours ou de l'entrée en première année de Master, on doit distinguer des cas de figure très différents.

C'est pourquoi le comité propose une sixième recommandation :

Recommandation 6 - Considérer la FTLV des professeurs et des personnels d'éducation autour de 3 périodes : une phase de préprofessionnalisation en Licence, une phase de formation initiale en Master et l'accompagnement dans l'entrée dans le métier, une phase de formation et de développement professionnel continu.

Cette organisation des temporalités d'une FTLV des enseignants et personnels d'éducation est représentée dans le tableau ci-dessous :

⁶ Voir Rapport du comité sur les parcours adaptés.



2-1 Se préparer à devenir enseignant ou personnel d'éducation

Il y a bien sûr de multiples voies pour devenir enseignant, mais à côté de la voie traditionnelle d'un cursus universitaire linéaire « Licence – Master – concours », qui a l'avantage de permettre une vraie préprofessionnalisation, on voit de plus en plus de candidats au métier d'enseignant venir de cursus différents, de Masters différents, ou de parcours professionnels antérieurs dans de nombreux secteurs. Tous ces parcours sont légitimes. Il est important que les ESPE considèrent cette diversité comme une richesse et la prennent en compte.

2-1-1 La formation en Licence : préprofessionnalisation et spécialisation progressive

Cette première phase s'inscrit dans les évolutions récentes du cursus de Licence avec d'une part une spécialisation progressive et d'autre part des actions de préprofessionnalisation. Il s'agit d'offrir aux étudiants qui désireraient s'orienter vers un cursus Master MEEF, des unités d'enseignement (UE) préparatoires ou complémentaires. Plusieurs universités se sont engagées dans la construction de tels parcours au sein des Licences générales. Il est important de les développer et de les concevoir en partenariat avec les ESPE.

Pour les étudiants désirant devenir professeurs, ces UE doivent répondre à des besoins liés à la spécificité du métier visé (polyvalence pour les PE par exemple, ou consolidation des méthodologies disciplinaires pour les PLC etc...), mais également promouvoir une culture professionnelle commune tout en commençant à préparer l'étudiant à réussir les concours d'accès aux métiers de l'éducation et du professorat.

Par ailleurs, les membres du comité se sont intéressés aux premières expériences d'apprentissage en Licence au travers du dispositif EAP. Il s'agit de voir les leçons à tirer des premières expériences EAP : nouveau statut d'apprenti, changement de modèle, intégration du terrain dans le cursus, nature du contrat d'apprentissage, nécessité d'une intégration dans le cursus Licence et d'équipes pluri-catégorielles.

Quelles que soient les formes de cette phase de spécialisation et de préprofessionnalisation, les écoles et établissements et leurs enseignants peuvent y jouer un rôle important.

Recommandation 7 - Renforcer la préprofessionnalisation et la spécialisation progressive en Licence pour tous les étudiants qui dès ce stade, envisagent de devenir enseignants, afin de consolider leur choix et de préparer la suite de leur cursus en Master.

2-1-2 L'accès au métier après une expérience préalable professionnelle ou non

Mais le cadre des concours d'enseignement et l'analyse des caractéristiques des candidats à ces concours montrent qu'il existe de multiples voies d'accès au métier d'enseignant. Outre le cursus linéaire précédemment décrit, le futur enseignant peut venir d'un cursus universitaire différent et être éventuellement déjà titulaire d'un Master autre que MEEF, avoir bénéficié d'une première activité professionnelle, voire être dispensé de diplôme comme les candidats pères ou mères de 3 enfants ou les sportifs de haut niveau. Ils prépareront le concours sans avoir suivi la première année de Master MEEF correspondant. Et ils peuvent l'obtenir.

Il convient donc d'expliciter et de rendre publics les différents moyens de se préparer au métier d'enseignant. Les enseignements à l'ESPE devront, autant que faire se peut, prendre en compte la diversité des cursus des candidats, de leur formation ou de leur expérience professionnelle antérieure.

Recommandation 8 – Proposer aux autres candidats aux concours de l'enseignement, des modèles de formation et de préparation solides, ambitieux et conformes aux attendus du concours et aux compétences visées telles qu'elles figurent dans les maquettes des deux premiers semestres du Master MEEF.

2-2 Se former et apprendre le métier

2-2-1 Le cycle Master MEEF – Formation universitaire et professionnelle de haut niveau.

L'organisation et les contenus de la formation en Master MEEF ont été largement déclinés, notamment dans le cadre national de ces Masters publié en août 2013. Cependant, à ces principes, le comité ajoutait – dans son premier rapport (octobre 2014) - trois recommandations particulières : s'assurer de la cohérence des quatre semestres de Master MEEF et de la progressivité des apprentissages ; réaffirmer le rôle moteur de la recherche afin de contribuer au développement de l'identité (posture professionnelle) du futur enseignant en veillant à la construction des objets de recherche et de la démarche scientifique, intégrés dans toutes les formations en Master ; s'intéresser davantage au rôle des stages, au positionnement du stagiaire et au suivi.

Sur ce dernier point, il convient de considérer l'alternance de manière intégrative au sein d'établissements, écoles ou réseaux qui doivent plus que jamais définir voire affirmer leur mission formatrice. Quant à la cohérence de la formation au sein des parcours MEEF, le comité insiste sur son importance, sur sa relation avec le stage et avec les attendus de la formation professionnelle et les exigences du référentiel de compétences. Chacun sait que ce n'est pas toujours le cas et les difficultés à mettre en œuvre une culture professionnelle commune sont réelles comme en témoigne notre rapport sur le sujet (avril 2015). La qualité de la formation en cycle Master dépend du respect de ces principes.

Enfin, le comité propose d'interroger le modèle d'expérimentation « Etudiants Contractuels alternants » en M1 MEEF mis en place depuis deux ans dans quelques académies.

2-2-2 Les parcours de formation adaptés

Sur cette autre voie de formation réservée aux lauréats du concours détenant déjà un Master ou un diplôme équivalent, le comité a défini, dans son rapport produit en mai 2015, un ensemble de recommandations.

Sans doute faut-il insister sur l'absolue nécessité que ces parcours s'appuient sur une formation par alternance permettant de travailler à l'acquisition de l'ensemble des compétences professionnelles d'un enseignant débutant, qu'elles soient disciplinaires, scientifiques, didactiques ou liées aux contextes d'exercice du métier. La qualité de la formation universitaire et le lien consubstantiel avec la situation professionnelle en responsabilité sont les conditions d'une formation réussie pour ces stagiaires particuliers.

Or ces parcours adaptés ne respectent pas toujours ces principes. Rappelons que la construction de cette formation doit s'opérer en fonction des parcours d'étude et des parcours professionnels antérieurs. Le rôle de la commission académique est déterminant en ce qu'elle permet de mettre en relation compétences acquises et parcours d'étude, où évidemment le mémoire - ou son équivalent, le travail scientifique de nature réflexive - prend une place majeure.

En travaillant sur l'évolution des parcours adaptés, les membres du comité ont très vite saisi la difficulté de séparer formation initiale et entrée dans le métier. En effet, le cas spécifique des lauréats du concours qui seraient déjà titulaires d'un Master MEEF oblige à ne pas dissocier mécaniquement formation des stagiaires et accompagnement des nouveaux titulaires entrant dans le métier. C'est pourquoi le comité a proposé d'inscrire les parcours adaptés dans la perspective du continuum de formation intégrant également les premières années de titulaire.

Cette perspective d'un continuum de formation conduit à élargir le schéma général de la formation des enseignants de manière globale, progressive et articulée en fonction de la diversité des publics entrant dans le métier et de la diversité de leurs parcours.

Recommandation 9 - Prolonger la formation initiale par des acquisitions complémentaires afin d'assurer la maîtrise des compétences professionnelles tout au long des premières années d'exercice.

2-2-3 L'accompagnement et la formation lors de l'entrée dans le métier

Très clairement, il s'agit d'affirmer – comme dans la plupart des pays comparables à la France – le principe d'un étalement de l'acquisition des compétences sur toute la période du M1 (1^{ère} année de Master) au T3 (3^{ème} année de titulaire). Cette période est proposée en tenant compte des comparaisons internationales et des remarques des membres des corps d'inspection. Ceci entraîne deux conséquences : considérer l'entrée dans le métier comme une période spécifique qui ne peut se limiter aux deux

années de Master ou à l'année en parcours adapté ; affirmer le lien entre la formation initiale et les premières années d'exercice de l'enseignant titulaire débutant.

Tout d'abord, l'année de stage, cruciale dans la formation du nouvel enseignant, est vécue par presque tous les stagiaires comme extrêmement difficile. Les enquêtes mises en œuvre par les directions générales ou par le réseau des ESPE révèlent combien les stagiaires se disent surchargés, débordés, stressés. Leur enseignement en responsabilité avec leurs élèves les passionne mais les occupe pour la plus grande part de leur temps, et ils y consacrent toute leur énergie. Ils doivent préparer des cours pour la première fois, tout en apprenant à maîtriser leurs enseignements, leur(s) classe(s), leurs élèves. En parallèle, ils doivent suivre les cours à l'ESPE et parfois dans d'autres composantes de l'université, qu'ils trouvent généralement intéressants bien que pas toujours adaptés à leurs besoins ou trop éloignés de leurs préoccupations d'enseignant débutant dans un établissement ou une école. En outre, une grande quantité de productions leur est demandée : le mémoire, qui doit conserver un haut niveau d'exigence, mais aussi divers travaux écrits.

Pourtant, l'année de stage, première année d'exercice du métier, devrait être une année sereine, équilibrée, permettant d'acquérir et de consolider de véritables compétences professionnelles, de travailler de manière calme et profonde. Elle doit être fortement intégrée, associant la formation et l'alternance en responsabilité mais surtout, permettre d'apprendre à apprendre. En effet, la formation initiale ne peut pas donner au futur enseignant toutes les connaissances et toutes les compétences nécessaires à l'enseignant confirmé. A vouloir tout mettre dans les programmes, on nuit considérablement à la qualité de la formation. La qualité doit primer sur la quantité.

Recommandation 10 – Veiller à ce que la charge de travail lors de l'année de stage permette au stagiaire à la fois de se consacrer à son premier enseignement en responsabilité et de se former de manière solide, réaliste et sereine.

La formation initiale doit donc préparer le futur enseignant à acquérir ces connaissances et compétences tout au long de sa carrière, et particulièrement pendant les premières années d'exercice. Ainsi, l'enseignant stagiaire doit « apprendre à apprendre », apprendre à se former, considérer que cela fait partie intégrante de son métier. Pour se préparer aux différentes formes et modalités d'une FTLV, il doit acquérir cette « culture de formation », qui se concrétisera ensuite par la participation à des actions de formation continue, mais aussi et surtout par l'accès à des ressources et par leur utilisation (lire la recherche, interroger la recherche, rester informé des grandes questions de l'éducation, de l'évolution de leur(s) discipline(s) et de sa didactique, se former au moyen de ressources à distance comme les MOOCs, etc.), par le travail collaboratif avec des collègues, par un appétit d'apprendre et une curiosité sans cesse renouvelés.

Par ailleurs, à l'issue de cette année de stage, les membres des jurys de titularisation constatent parfois que le fonctionnaire stagiaire ne maîtrise pas encore toutes les compétences bien qu'il présente toutes les qualités d'un futur enseignant. Et il est souvent proposé d'identifier des besoins de formation complémentaires. De même, dans les académies où existent des outils de bilans ou d'auto-positionnement, on voit l'importance qu'il y aurait à définir des priorités de formation durant les premières années d'exercice professionnel.

Tout ceci nous a conduits à considérer que le statut de professeur néo-titulaire est insuffisamment pris en compte dans la mise en œuvre de la réforme. C'est en ce sens que le comité propose de concevoir et instaurer, dans le prolongement de la formation initiale, une démarche d'accompagnement et de formation lors de l'entrée dans le métier. Quel pourrait être ce programme de soutien à l'entrée dans le métier à l'intention des professeurs débutants? On ne part pas de rien sur ce sujet. Des démarches ont déjà été expérimentées dans quelques académies. Elles ont déjà été éprouvées également à d'autres périodes.

Pour le comité, il s'agit de construire à la fois un soutien personnalisé, très adapté aux besoins du professeur débutant, et un soutien organisationnel afin d'intégrer cette étape de formation dans une démarche académique et universitaire. Envisagée comme une première phase de développement professionnel, cette démarche de formation et d'accompagnement doit s'appuyer sur la maîtrise d'œuvre reconnue de l'enseignant en considérant l'école, l'établissement ou leurs réseaux comme lieux et acteurs de formation.

Recommandation 11 – Concevoir et instaurer, dans le prolongement de la formation initiale, une démarche d'accompagnement et de formation lors de l'entrée dans le métier.

Partie 3 – Construire le modèle de FTLV des enseignants et personnels d'éducation

Les deux premières parties de ce rapport définissent un cadre préalable et des propositions pour imaginer un nouveau modèle de formation tout au long de la vie des professeurs et personnels d'éducation, garantissant notamment un continuum. Il s'agit maintenant de construire ce modèle à partir de principes ou démarches spécifiques. Tel est l'objet de cette troisième partie.

1- Construire la Formation continuée et continue sur des principes équivalents à ceux de la Formation initiale universitaire

Les nombreuses auditions et réflexions au sein du comité national de suivi nous conduisent à considérer que la formation continuée et continue des professeurs doit s'organiser sur le même modèle que la formation initiale universitaire c'est-à-dire sur un modèle intégrant les principes des architectures « LMD ».

Il s'agirait donc d'adopter :

- Une approche par compétences

La formation continuée et continue s'appuie sur un ensemble de compétences et dispositions professionnelles à acquérir, que ce soit dans le champ disciplinaire, didactique, scientifique ou encore pour ce qui est lié aux contextes d'exercice du métier.

- Une progressivité dans l'acquisition de ces compétences au travers d'un parcours de formation nécessairement modulaire

- Une démarche de capitalisation

La formation est définie à partir d'unités permettant d'évaluer le temps de cours, de travail et de production liés à ces apprentissages. Reconnue par les autorités académiques, elle devrait faire l'objet de discussion avec les autorités universitaires afin de s'assurer de la cohérence de cette démarche avec les formations universitaires voire de leur congruence. Dans tous les cas, les unités ou segments de module suivis permettraient au professeur engagé dans la formation de bénéficier de la reconnaissance de ce travail.

Plus concrètement, la capitalisation de ces unités de formation autoriserait le professeur à conserver le bénéfice de ces acquis sous des modèles à définir. Ceci pourrait conduire à des modules capitalisables, caractérisant l'acquisition de compétences (évaluation optionnelle) et pouvant, après reconnaissance universitaire (VAE ou DU ou Certification), mener vers un diplôme, sans se limiter aux Masters MEEF.

Il faudrait alors que ces modules de formation académique au sein des Plans Académiques de Formation (P.A.F.) soient, dans certains cas labellisés pour donner lieu à une reconnaissance universitaire ou à tout le moins académique.

- **Un appui sur la recherche**

L'initiation à la démarche de recherche ne doit pas se limiter au Master bien évidemment. Elle doit également être présente dans les P.A.F.. Il s'agit que le professeur ou les professeurs ensemble se forment une culture et une démarche scientifique afin de produire des savoirs fiables, utiles et utilisables, de confirmer les connaissances, de développer de nouvelles approches et au final d'améliorer les pratiques professionnelles. Mais surtout, il s'agit d'adopter progressivement une disposition scientifique face aux problèmes professionnels rencontrés.

- **Une ouverture internationale**

Non seulement l'intégration d'éléments comparatifs et d'échanges au sein de la formation permet d'assurer l'ouverture internationale de la formation, mais elle assure aussi des apports scientifiques et professionnels indispensables. Par ailleurs, il convient d'aider les professeurs à considérer l'espace communautaire comme faisant partie de leur univers professionnel et de partager l'idée de mobilité européenne et internationale, au même titre que ce qui est souhaité pour leurs élèves.

Recommandation 12 – Construire le dispositif de formation continuée et continue des enseignants et personnels d'éducation sur des principes équivalents à ceux de la Formation Initiale universitaire.

2- Proposer une formation continue qualifiante et diplômante

Cette proposition permettrait d'engager les personnels d'enseignement et d'éducation en poste dans une dynamique de formation professionnelle et éventuellement universitaire. Tout d'abord, la mise en œuvre de la réforme trouverait dans cette démarche une approche cohérente et positive de la formation initiale, continuée et continue des enseignants et des personnels d'éducation. D'autre part, elle pourrait favoriser la mixité des publics apprenants (lauréats stagiaires, parcours adaptés, enseignants débutants, enseignants confirmés...) et conduire à

un enrichissement réciproque du fait de la mixité des publics, de leur formation, de leurs expériences et de leur expertise professionnelle. Cette proposition conduirait à repenser et enrichir les Plans Académiques de Formation en privilégiant les actions innovantes et les expérimentations.

Enfin, ce travail de redéfinition des P.A.F. doit s'opérer en partenariat étroit avec tous les acteurs en charge de la FTLV des enseignants : les ESPE, les équipes des rectorats, les corps d'inspection, les universités, les autres partenaires, les écoles et établissements considérés comme des lieux de formation. Ce travail exigera une formation spécifique de l'encadrement académique, notamment des membres des corps d'inspection et des personnels de direction. En effet, les inspecteurs, les personnels de direction, voire les directeurs d'école, jouent un rôle essentiel dans la conception de plans de formation pluriannuels déclinant les priorités académiques et prenant en compte les besoins spécifiques des territoires. Ils doivent donc pouvoir s'approprier les nouveaux enjeux de la formation, développer leur expertise en ingénierie de formation, renforcer leur capacité à inscrire leur action dans une démarche de qualité et à mobiliser les nouvelles modalités de formation telles qu'évoquées ici. La formation de ces cadres à ces nouveaux enjeux devrait constituer une priorité de formation tant au niveau national qu'au niveau académique.

Recommandation 13 – Proposer aux enseignants une formation continue qualifiante et diplômante.

3- Redéfinir le modèle de formation continue en intégrant des formats hybrides

L'évolution des dispositifs de FTLV des professeurs devrait intégrer une combinaison de modèles afin de répondre aux besoins et contraintes des enseignants, mais aussi tenir compte des effets de contexte, des enjeux professionnels de proximité et du soutien des universités et des ressources nationales.

C'est pourquoi nous proposons de favoriser plusieurs combinaisons : formation en présentiel et formation à distance, auto-formation et co-formation, combinaison de formations prenant appui sur l'activité débutante et l'activité experte, approches expérimentales, utilisation de ressources et production de ressources, utilisation de vidéo et processus d'analyse...

Recommandation 14 – Intégrer dans les dispositifs de formation continuée et continue des enseignants des modèles de formation hybrides.

4- Intégrer les principes du développement professionnel

Lors de nos travaux, nous avons retenu une définition du développement professionnel considéré comme un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires. Ce processus permettrait aux professeurs et aux équipes pédagogiques et éducatives d'améliorer, d'enrichir et d'actualiser leur pratique. Il permettrait aussi d'assurer une plus forte appropriation des changements et de renforcer leur niveau d'expertise. Il améliorerait ainsi leur efficacité et leur bien-être au travail⁷.

Dans cette acception, le développement professionnel s'exprime aussi bien dans une démarche individuelle que collective. Dès lors, il se construit selon diverses modalités où l'appétence des équipes pédagogiques et éducatives à se former et les contextes professionnels territorialement situés jouent un rôle essentiel.

Nous insistons sur l'importance des cadres collectifs et des interactions entre pairs, qu'il s'agisse d'équipes professionnelles constituées voire en devenir ou bien de relations établies au travers des recherches collaboratives, des programmes académiques ou universitaires ou européens ou l'engagement dans des projets « MOOC » ou « formations Magistère ». Cette dimension collective du développement professionnel nous est apparue comme un principe incontournable afin de donner aux corps professionnels toute leur dynamique, favorisant l'ouverture, la démarche de qualification et leur reconnaissance.

Il en résulte que les nouveaux dispositifs de formation doivent être conçus **comme des processus transformants**. Leur nature est donc variable en fonction des attendus, des projets individuels ou collectifs et comme nous l'avons déjà dit, des contextes de travail et des problèmes professionnels rencontrés. Il nous semble qu'il convient d'éviter des modèles normatifs, et plutôt, de combiner des formations intensives et des formations plus « étalées », d'intégrer l'idée de cycle et de progressivité et de constituer des lieux de parole et de controverse.

S'il faut ainsi réaffirmer l'absolu besoin de formation, il est clair que cette conception de la formation continue des enseignants et personnels d'éducation propose des changements de paradigme importants. Notamment l'exigence du travail collaboratif et encore plus l'exigence du travail de nature réflexive semblent, l'une et l'autre, consubstantielles à une approche de la formation par le développement professionnel qui comporte une dimension axiologique. S'il nous semble que celle-ci doit être affirmée en tant que principe majeur, force est de constater qu'elle n'est pas forcément partagée. Par exemple, tous les enseignants tiennent-ils à être des professionnels réflexifs, à s'engager dans des cadres de formation collectifs et exigeants ? Nous proposons que ces questions soient abordées sereinement

⁷ Enonciation inspirée de Mukamurera, 2014, p. 12). Exposé Isabelle Nizet

et l'on voit que de la qualité de la révision des P.A.F., de leur correspondance avec les attentes des professeurs dépendra une partie des réponses.

C'est pourquoi nous proposons de favoriser les expérimentations et de requalifier ces postures afin d'intégrer toutes les attitudes des professeurs engagés dans une démarche de formation par le développement professionnel : réflexif, impliqué, engagé, explorateur, curieux, exigeant, bricoleur, apprenti-chercheur...

Recommandation 15 – Concevoir les nouveaux dispositifs de formation en favorisant les expérimentations et le développement professionnel des enseignants.

5- Concevoir un modèle de formation qui conforte la relation à l'université et renouvelle la relation entre Recherche, Transfert et Formation

Les propositions ou recommandations précédemment formulées montrent combien la formation continue des enseignants doit se construire avec l'université. Il s'agit de l'une de ses missions reconnue par la loi, mais aussi d'un intérêt réaffirmé pour l'académie, ses personnels et ses missions. Il faut donc construire avec l'université des offres de formation structurées, c'est-à-dire organisées en fonction des enjeux et des contextes professionnels mais aussi pluriannuelles afin d'assurer la robustesse des transformations visées. Cette association entre l'académie et l'université ne saurait se limiter au second degré ; elle doit concerner l'ensemble des P.A.F., premier et second degrés. Deux pistes doivent ainsi être explorées.

Ce rapprochement doit offrir aux enseignants la possibilité d'un retour en formation à l'université, par exemple dans le cadre des congés de formation professionnelle. Il doit aussi faciliter l'accès des enseignants, des personnels, des corps d'inspection et des établissements ou écoles aux environnements numériques et aux ressources des universités.

Mais surtout ce rapprochement doit enrichir voire réinventer le lien entre recherche et pratiques éducatives. Les évolutions attendues sur la réussite des élèves, la prise en compte de leur hétérogénéité, les principes d'une école inclusive montrent l'urgence à renforcer – par la recherche et par ses résultats - l'expertise pédagogique et éducative des personnels et des collectifs de travail.

Ceci revient à considérer le transfert non comme une application des résultats de recherche, mais comme des processus scientifiques permettant de questionner les pratiques pédagogiques et éducatives. Il faut alors renforcer ou favoriser les structures de dialogue, d'échange et d'élaboration de projets partagés entre le monde académique et le monde scientifique.

Dans ce domaine, de nombreuses expérimentations ont eu lieu, notamment le démarrage des instituts Carnot d'éducation. Il convient de s'en inspirer pour enrichir les démarches de développement professionnel et de formation continue : innover

selon une démarche *bottom up* en partant des questions et problèmes que se posent les professionnels de terrain ; susciter dans les unités de recherche des activités scientifiques sur des questions peu traitées ; favoriser une mise en relation à plusieurs niveaux par des structures d'interface ou par des « passeurs » formés.

Parmi ces expérimentations, il faut également analyser les acquis, limites et conditions de redéploiement de structures existantes : IREM ; LÉA....

Enfin, la participation des ESPE à la recherche et leur rôle dans la formation leur donne une mission toute particulière pour contribuer à la rénovation des plans académiques de formation. Cette participation ne doit pas empêcher cependant l'accès à d'autres ressources universitaires, notamment aux diverses unités de recherche d'un site académique, voire d'autres sites. Sur ce sujet, les discussions au sein du comité ont contribué à souligner deux points.

Le premier concerne le mémoire ou le travail scientifique de nature réflexive réalisé durant l'année de stage au sein de l'ESPE. Il pourrait jouer un rôle beaucoup plus important dans la relation entre le monde de l'enseignement et le monde universitaire. Plus qu'un travail universitaire, il pourrait s'intégrer dans des collectifs professionnels et constituer peu à peu une ambition commune pour adopter une « posture » de recherche face aux problèmes pédagogiques, didactiques ou éducatifs rencontrés.

Le second vise la démarche réflexive sur les pratiques professionnelles. Favoriser les collectifs de travail entre communauté scientifique et communauté enseignante est un gage d'amélioration de la formation continue et du développement professionnel. Plusieurs conditions semblent indispensables : s'assurer de l'implication des chefs d'établissement dont le rôle est essentiel ; mobiliser des projets en réseau ; clarifier le double intérêt des chercheurs et des praticiens dans ces programmes de recherche-action-formation. Ce dernier point soulève de nombreuses interrogations qu'il faudra clarifier tant sur l'équilibre entre les attentes de chacun que sur la clarification des prérogatives.

Enfin, ces transformations plaident pour l'émergence de centres de ressources multidisciplinaires en matière de recherche sur les questions éducatives et pédagogiques et de plateformes numériques collaboratives.

Recommandation 16 – Conforter des modèles de formation fondés sur les démarches scientifiques, favorisant le transfert des travaux de recherche afin de susciter et d'accompagner l'évolution des pratiques professionnelles.

6- Repenser la relation entre dispositifs de formation, formés et contextes d'exercice

Des propositions qui précèdent, il est essentiel de considérer les conditions par lesquelles on suscite du développement professionnel. Puisqu'il s'agit au final de développer et renforcer l'expertise pédagogique et éducative des enseignants à se sentir plus compétents, les formations doivent aboutir à plus d'efficacité dans les pratiques et contextes professionnels. Mais ce besoin de formation s'inscrit dans une tension permanente : répondre au souci des enseignants d'améliorer les résultats des élèves et leur bien être d'une part et apporter une aide pour résoudre les dilemmes de l'exercice du métier d'autre part.

Ce besoin de formation est renforcé par la complexité de l'activité professionnelle consécutive aux orientations de la loi de refondation de l'Ecole. Ainsi en est-il de dispositifs comme l'éducation prioritaire ou encore le « plus de maîtres que de classes », la scolarisation des moins de 3 ans ou les nouveaux cycles. Chacun de ces nouveaux dispositifs exigent des évolutions professionnelles spécifiques et des compétences complémentaires.

Dès lors, la participation des professionnels aux programmes de formation nous oblige à considérer les conditions d'appropriation des réformes et des compétences ou dispositions liées à leur mise en œuvre. Souvent les programmes de formation continue s'organisent sur un modèle « top down » c'est-à-dire plus prescriptif qu'intégratif. Or nos travaux nous portent à valider le second modèle où il s'agit plus de traduire ou d'intégrer les évolutions, à chaque niveau et de partir des pratiques existantes. Notre proposition porte à penser le « bougé professionnel ». L'expression est peu correcte, mais elle signifie bien l'objectif visé : retraduire des réformes ou des évolutions pédagogiques ou éducatives à partir des activités professionnelles existantes pour en faire des éléments utiles, utilisables et acceptables pour les destinataires des formations. Et de la même manière, la diffusion de l'innovation doit prendre en compte les univers sociaux et professionnels des enseignants et autres personnels.

C'est pourquoi le comité national de suivi recommande d'intégrer la synergie des collectifs professionnels dans tout dispositif de formation continue et de partir des problèmes tels qu'ils les expriment. C'est la raison pour laquelle la mixité des publics professionnels convoqués dans ces nouveaux programmes de formation est essentielle : inter-catégorialités, inter-métiers, inter-cycles... C'est aussi la raison qui conduit à privilégier la confrontation des normes professionnelles afin de favoriser des espaces partagés d'expertise, aussi bien dans la conception des programmes que dans leur réalisation, assurant ainsi la reconnaissance de chacun.

Ainsi, le nouveau modèle de formation doit être appropriable et centré sur l'utilisateur c'est-à-dire qu'il doit non seulement avoir du sens et de l'utilité pour le ou les formés, mais aussi s'éprouver dans leur travail quotidien et contribuer à la résolution de leurs dilemmes.

Tout ceci suppose un changement de posture, notamment au travers de l'accompagnement et l'observation des pratiques professionnelles, mais également de nouveaux modèles de conception et de mise en œuvre, mobilisant de nouvelles démarches d'ingénierie pédagogique. Par exemple, il y aurait intérêt à évaluer les travaux menés par l'IFÉ avec la DGESCO sur les outils et les domaines de la formation. Mais il y aurait tout autant intérêt à se rapprocher des expérimentations de type « Fab-lab », menées par François TADDEI ou d'autres chercheurs engagés sur ces questions. Les membres du comité ont eu à connaître plusieurs de ces démarches dont on peut retenir toute l'intelligence, surtout parce qu'elles proposent des repositionnements sévères. Ainsi en est-il des approches multi scalaires, développées notamment par Luc RIA, où il s'agit, à partir d'une analyse des réalités professionnelles, de « creuser » ensemble les dilemmes du métier, de reconstruire les conditions de l'accompagnement au plus près du réel et enfin de monter en capacité afin que les formateurs puissent accompagner, soutenir, faciliter des évolutions des pratiques professionnelles. Nous nous sommes également interrogé sur l'utilisation d'outils comme M@gistère dans les programmes de formation ou d'autres formats d'hybridation.

A n'en pas douter, ces perspectives portent à l'optimisme. Sans doute faudra-t-il proposer un modèle qui intègre les différents niveaux de la formation continue et sache conjuguer le national, l'académique, le local. Mais surtout, il faut s'engager dans des actions intégrant ces nouveaux paradigmes qui permettent que les équipes de professionnels deviennent de plus en plus maitres d'œuvre de leur formation.

Recommandation 17 – Intégrer, dans tout dispositif de formation continue, la dynamique des collectifs professionnels et partir des problèmes tels que les professeurs ou autres personnels les expriment.

En conclusion

La plupart des pays européens s'attachent à mieux considérer la formation des professeurs. Leur métier est perçu comme un métier difficile et parfois insuffisamment attractif. Dans ses travaux sur le métier d'enseignant et sur la formation des enseignants, la commission européenne a proposé un certain nombre de pistes pour rendre le métier plus attractif, visant à améliorer l'image dans la société, le statut et la dignité du métier d'enseignant. Elle propose aussi d'améliorer significativement la formation initiale, de développer la formation continue des enseignants, de développer l'accompagnement des enseignants débutants et des enseignants en difficulté. Elle insiste sur le développement de la pédagogie et de la recherche en éducation qui nourrissent l'évolution des systèmes éducatifs, la formation des enseignants, et plus particulièrement la formation continue.

Il s'agit bien de permettre aux enseignants de développer sans cesse leurs connaissances, d'améliorer continuellement leur pratique professionnelle afin d'assurer, dans chaque pays et au meilleur niveau, la réussite de chaque élève, son éducation et son insertion sociale et professionnelle.

C'est au travers de ces perspectives que ce rapport a été rédigé. Les recommandations et propositions ici développées attachent une importance majeure à la formation tout au long de la vie des enseignants et personnels d'éducation. Parce qu'il n'est pas possible aujourd'hui de munir un enseignant, sortant de formation initiale, de l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires à l'exercice de son métier, parce que le métier d'enseignant change constamment, il deviendra indispensable qu'il puisse continuer d'apprendre et de se former tout au long de sa carrière. C'est ce qui avait conduit le comité à insister sur une des ambitions majeures de la réforme de la formation initiale : donner la compétence d'apprendre et de se former. C'est aussi ce qui nous conduits à insister sur l'importance de la transition vers le métier et sur le développement d'une formation continue repensée.

Tels sont les principes qui ont guidé nos propositions sur le continuum de formation.

Bien d'autres points n'ont pas été développés dans ce rapport alors qu'ils ont fait l'objet de réflexions lors des travaux du comité. Ainsi en est-il des modèles d'alternance élargis et repensés, du moment de la titularisation qui permettrait sous certaines conditions de dessiner des priorités de formation continuée ou d'identifier des besoins de formation complémentaire, des outils d'auto-positionnement de type « portfolio » à usage du professeur stagiaire puis débutant, permettant l'auto-positionnement et pouvant conduire à l'expression des besoins de formation.

Devrait aussi être abordée la formation des professeurs contractuels, d'autant plus indispensable que leur recrutement constitue très souvent une première étape avant la préparation et l'obtention d'un concours. De même la place de la formation continue dans la progression de carrière des professeurs et son rôle dans les rendez-vous de carrière récemment institués est une question importante, non explorée ici.

Tout ceci constitue des chantiers à venir. Ils s'inscrivent dans la perspective adoptée dans ce rapport pour tout enseignant ou personnel d'éducation : conforter la maîtrise de ses compétences professionnelles durant la période d'entrée dans le métier et tout au long de sa carrière dans une perspective de développement professionnel et de renforcement de son expertise, dans une démarche aussi bien individuelle que collective.

On considérera donc ce rapport comme une première contribution dont les orientations rejoignent fortement les constats, analyses et propositions du rapport de la commission parlementaire sur ce sujet⁸ et celui des inspections générales sur les ESPE⁹. L'ensemble de ces contributions venant d'horizon bien divers constitue un ardent plaidoyer pour que tout enseignant, toute équipe pédagogique, tout personnel d'éducation puisse renforcer son expertise professionnelle et se former. Ces contributions rejoignent également les préconisations développées par la commission européenne¹⁰.

Au final, même si les travaux des membres du comité ont été très riches, les recommandations exprimées dans ce rapport ne sauraient être exhaustives. Elles sont cependant une contribution que nous souhaitons profitable et discutée. En effet, les débats, les présentations lors des auditions, les diverses contributions ont montré l'urgence à repenser le modèle de formation tout au long de la vie des enseignants dans notre pays. Ils nous ont également conduits à considérer que la réussite de la loi de refondation de l'École repose essentiellement sur cette transformation parce qu'il s'agit d'une réforme de nature pédagogique et éducative. En effet, les changements de paradigmes que cette loi convoque ne peuvent être engagés avec succès que si on accompagne les évolutions professionnelles en jeu. Telle est la ligne qui a été suivie dans ce rapport, essentiellement au service de la réussite et du bien-être de chaque élève.

⁸ Rapport d'information Assemblée Nationale, n° 4075, déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation, sur la formation des enseignants, 5 octobre 2016, Michel MENARD, Rapporteur.

⁹ Rapport n°2016-062, IGEN et IGAENR, La mise en place des ESPE au cours de l'année 2015-16, Septembre 2016, Pierre DESBIOLLES et Monique RONZEAU.

¹⁰ Rapport sur la Formation des enseignants pour l'inclusion, European Agency for Special Needs Education, 2012, Commission Européenne.

Partie 1 – Considérer la formation à partir de l'exercice du métier et du développement professionnel

- 1) Expliciter les attendus de la profession au-delà des principales compétences professionnelles décrites dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation.**
- 2) Affirmer que la formation continue devient constitutive du métier d'enseignant.**
- 3) Intégrer dans la formation tout au long de la vie, les évolutions de la professionnalité enseignante.**
- 4) Envisager le caractère nécessairement continu du développement professionnel où tout au long de sa carrière, l'enseignant doit être en mesure de conforter ses compétences, d'adapter celles-ci aux évolutions sociétales et aux attendus de la Nation, de consolider ses capacités réflexives et d'enrichir ses pratiques.**
- 5) Considérer les professeurs et les personnels comme des professionnels « acteurs » de terrain pour initier de nouveaux programmes de formation.**

Partie 2 – Considérer la formation comme un continuum

- 6) Considérer la FTLV des professeurs et des personnels d'éducation autour de 3 périodes : une phase de préprofessionnalisation en Licence, une phase de formation initiale en Master et l'accompagnement dans l'entrée dans le métier, une phase de formation et de développement professionnel continu.**
- 7) Renforcer la préprofessionnalisation et la spécialisation progressive en Licence pour tous les étudiants qui dès ce stade, envisagent de devenir enseignants, afin de consolider leur choix et de préparer la suite de leur cursus en Master.**
- 8) Proposer aux autres candidats aux concours de l'enseignement, des modèles de formation et de préparation solides, ambitieux et conformes aux attendus du concours et aux compétences visées telles qu'elles figurent dans les maquettes des deux premiers semestres du Master MEEF.**

- 9) Prolonger la formation initiale par des acquisitions complémentaires afin d'assurer la maîtrise des compétences professionnelles tout au long des premières années d'exercice.
- 10) Veiller à ce que la charge de travail lors de l'année de stage permette au stagiaire à la fois de se consacrer à son premier enseignement en responsabilité et de se former de manière solide, réaliste et sereine.
- 11) Concevoir et instaurer, dans le prolongement de la formation initiale, une démarche d'accompagnement et de formation lors de l'entrée dans le métier.

Partie 3 – Construire le modèle de FTLV des enseignants et personnels d'éducation

- 12) Construire le dispositif de Formation Continuée et continue des enseignants et personnels d'éducation sur des principes équivalents à ceux de la Formation Initiale universitaire.
- 13) Proposer aux enseignants une formation continue qualifiante et diplômante.
- 14) Intégrer dans les dispositifs de formation continuée et continue des enseignants des modèles de formation hybrides.
- 15) Concevoir les nouveaux dispositifs de formation en favorisant les expérimentations et le développement professionnel des enseignants.
- 16) Conforter des modèles de formation fondés sur les démarches scientifiques, favorisant le transfert des travaux de recherche afin de susciter et d'accompagner l'évolution des pratiques professionnelles.
- 17) Intégrer, dans tout dispositif de formation continue, la dynamique des collectifs professionnels et partir des problèmes tels que les professeurs ou autres personnels les expriment.