



 **CONSEIL SCIENTIFIQUE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE**



BILAN D'ÉTAPE DU GROUPE DE TRAVAIL FORMATION ET RESSOURCES

Janvier-septembre 2018

Sous la coordination de Franck Ramus

PRINCIPAUX CONSTATS

FORMATION INITIALE

La réforme de 2013 incluant la création des ESPE a constitué un progrès considérable par rapport à la situation antérieure. Le déploiement de la réforme a été progressif, et continue à s'améliorer d'année en année. Néanmoins, certains problèmes persistants sont relevés par la plupart des acteurs. L'arrêté du 27 août 2013 qui cadre l'action des ESPE et celui du 1^{er} juillet 2013 sur les compétences professionnelles des métiers de la formation et de l'éducation se sont révélés insuffisamment précis pour garantir la mise en œuvre d'un tronc commun de formation adapté aux besoins et aux attentes des nouveaux enseignants et de leur employeur.

L'offre de formation initiale, s'étant fondée en large part sur les ressources disponibles localement, reste hétérogène à travers les ESPE, et reste encore largement perfectible. Les professeurs des écoles sortant de formation initiale ne s'estiment pour la plupart pas bien préparés à leur métier, notamment par rapport à la gestion de la difficulté scolaire et la prise en compte de l'hétérogénéité (cf. sondage du SNUipp).

Dans le 2nd degré, un déséquilibre est souligné entre la part de la formation consacrée aux compétences disciplinaires, actuellement prédominante, et la part consacrée aux compétences professionnelles (psychologie, pédagogie, didactique), qui reste insuffisante. Dans le 1^{er} degré, l'équilibre semble meilleur, mais les compétences sur les fondamentaux en français, en mathématiques et en sciences demandent encore à être renforcées.

Les concours actuels de recrutement des enseignants interfèrent avec les objectifs de la formation de multiples manières :

- Par leur calendrier (au milieu de la formation pour les concours CRPE et CAPES) ;
- Par leur programme (surtout CAPES et agrégation), qui n'est pas suffisamment cohérent avec le référentiel de compétences et les objectifs de la formation (concours trop disciplinaire, pas assez professionnel, ne prend pas en compte les stages) ;
- Par le fait que leur programme accrédite auprès des enseignants l'idée selon laquelle la compétence d'enseignant se réduit à la compétence disciplinaire (CAPES et agrégation), occultant la compétence à enseigner en tant que telle ,
- Par le fait que les lauréats de concours préparé hors ESPE sont dispensés d'une part importante de la formation, alors même que leur compétence professionnelle (hors discipline) n'a pas été pleinement évaluée (CAPES et agrégation). Or il n'est pas possible de former correctement en un an les étudiants arrivant directement en M2, et a fortiori post-M2.

La formation pratique en stage est indispensable, mais à l'heure actuelle le stage en pleine responsabilité à mi-temps en M2 paraît excessivement exigeant et interfère avec le reste de la formation (a fortiori pour les élèves arrivant directement en M2). La notion même de stage « en pleine responsabilité » durant la formation peut être discutée, à la fois du point de vue des stagiaires et du point de vue des élèves. Un stagiaire ne peut se substituer totalement à un professionnel titulaire. Avoir un enseignant stagiaire ne doit pas constituer une perte de chance pour les élèves.

FORMATION CONTINUE

Les comparaisons internationales montrent que les enseignants français suivent significativement moins de formation continue que la moyenne de l'OCDE, bien qu'exprimant d'importants besoins de formation. Parmi les raisons évoquées pour expliquer cette situation :

- La difficulté à dégager du temps pour la formation continue. Cela est en partie lié à la fréquente coïncidence des temps de formation et des temps scolaires, et à l'insuffisance des moyens de remplacement ;
- L'absence d'obligation et d'incitation (hors les 18 heures d'animation pédagogique dans le 1^{er} degré) ;
- L'inadéquation (au moins perçue) entre l'offre de formation et les besoins exprimés localement.

Les enseignants n'ont aucun objectif concret de formation à atteindre, aucun plan de développement professionnel continu qui guiderait leur parcours et leur progression dans la formation.

L'acquisition des connaissances et compétences au cours des formations académiques ne fait l'objet d'aucune évaluation, ne débouche sur aucune attestation ou certification, et ne fait l'objet d'aucune valorisation dans la carrière.

Le plan national de formation semble avoir jusqu'à présent répondu imparfaitement à la fois aux besoins du terrain et aux priorités définies par le ministère.

Au niveau national comme académique, la plupart des formations sont trop courtes, l'information prime sur la véritable formation professionnelle, qui nécessiterait un suivi ou une supervision sur des durées plus longues.

Le lien entre les résultats de la recherche scientifique et les contenus de formation semblent insuffisants. Il ne s'agit pas que la formation s'appuie sur les derniers résultats de la recherche (qui sont par nature instables), mais plutôt sur les résultats les mieux établis, les plus robustes, faisant l'objet d'un consensus international.

Il manque un processus d'essaimage et de partage des connaissances et compétences acquises en formation au niveau des établissements.

Les formateurs eux-mêmes sont insuffisamment formés à l'exercice de la formation pour adultes.

L'utilité (perçue par les enseignants) et l'impact (sur les pratiques) des formations ne sont pas systématiquement évalués.

Une part disproportionnée du temps de formation des enseignants est consacrée à des réunions d'information sur le déploiement et la mise en œuvre des dernières réformes, ce qui entame d'autant le temps de véritable formation.

Un corpus considérable de ressources pédagogiques et de contenus de formations est à la disposition des enseignants, par le portail Eduscol, par la plateforme de formation à distance M@gistère, les sites académiques, et l'apport de Réseau Canopé, ainsi que par des acteurs hors Education nationale.

Les modalités de sélection et d'évaluation des contenus, de leur mise à jour, et de leur suppression éventuelle restent peu claires. La tendance générale semble être à l'accumulation. Certains contenus périmés mais non supprimés restent accessibles (via les moteurs de recherche).

L'offre de ressources et de contenus de formation est en partie nationale, en partie décentralisée en académie. Si cette décentralisation vise légitimement à répondre aux besoins exprimés localement, l'absence de coordination inter-académique engendre de la redondance dans l'effort de production des contenus, produit des contenus de qualité inégale, et lorsque des contenus de qualité sont produits, il est dommage qu'ils ne soient mieux identifiés et diffusés au-delà de l'académie d'origine. L'organisation des sites et leur absence de coordination rendent difficile l'accès à l'information pertinente pour les enseignants.

Il manque un plan de formation (continue et peut-être initiale) pour les professeurs appelés à enseigner l'informatique à partir de la rentrée 2019.

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Les référentiels de compétences des autres pays ont des contenus, des structurations et des présentations très variées. Leur examen permet de faire ressortir quelques caractéristiques du référentiel français.

Le référentiel français publié au J.O. du 18-7-2013 a le mérite d'exister (par rapport aux époques antérieures où il n'existait pas, ou seulement partiellement), et ses contenus sont dans l'ensemble peu critiquables.

Néanmoins, il présente également un certain nombre d'inconvénients :

- L'absence d'organisation hiérarchique : les compétences sont listées plutôt qu'organisées en catégories et sous-catégories ;
- L'absence de progressivité dans le niveau de détail : la liste des compétences et leur explicitation sont dans un seul et même document. Le niveau de détail affiché est trop élevé pour une vue synthétique, et trop faible pour une explicitation complète des compétences ;
- Il comporte un nombre important de compétences (19 : 14 communes à tous les personnels d'enseignement, et 5 spécifiques aux professeurs) ;
- Conséquence des trois précédents points, le référentiel est peu synthétique, peu lisible, et peu mémorisable ;
- Les compétences sont définies de manière générique, sans spécifier comment elles se déclinent à différents niveaux de maîtrise (ce qui permettrait de les articuler naturellement aux programmes de formation initiale et continue et au déroulement de carrière).

RECOMMANDATIONS POSSIBLES

CONCOURS ET RECRUTEMENT

Concours d'admissibilité (ou concours d'entrée en ESPE) en fin de L3, basé sur la/les discipline(s) à enseigner (concours pluridisciplinaire pour le 1^{er} degré) et entretien de motivation. Formation professionnelle en M1, M2.

Résultats du master reflétant les compétences professionnelles acquises, validant le premier niveau de maîtrise du référentiel de compétences (voir plus bas) (examens, mémoires et stages).

Concours d'admission (concours de sortie de l'ESPE) fondé sur l'obtention du master (condition nécessaire), et dans l'ordre du classement (si plus de diplômés que de postes). Les diplômés non recrutés par leur académie à leur sortie de master peuvent être recrutés par d'autres académies, la même année ou une année ultérieure, en fonction des besoins. Ils peuvent également être employés comme contractuels. Variante (supposant un marché de l'emploi enseignant) : le Master certifie l'aptitude à enseigner. Les employeurs (académies, départements, établissements) recrutent parmi les certifiés.

Statut de fonctionnaire stagiaire la première année d'enseignement à temps plein. Le maintien d'un tutorat la ou les premières années d'exercice serait souhaitable. Implications de ce modèle :

- Il ne peut y avoir de concours externe autre que les concours d'entrée et de sortie de l'ESPE ;
- Le concours de sortie doit être profondément redéfini afin de sanctionner la réussite d'une formation recentrée sur les compétences professionnelles ;
- L'agrégation externe n'a plus d'objet. L'agrégation interne peut proposer la validation d'une compétence disciplinaire supérieure, pour les professeurs certifiés souhaitant enseigner dans l'enseignement supérieur ;
- Pas d'entrée directe en M2, sauf formation professionnelle équivalente au M1. Pas de DU post-M2. Tous les enseignants doivent être passés par une formation professionnelle en 2 ans M1+M2.

CONTENU DE LA FORMATION INITIALE

Il doit être fondé sur le référentiel de compétences (à redéfinir) et aboutir au premier niveau de maîtrise de ce référentiel (voir plus bas). La réécriture de l'arrêté du 27 août 2013 doit permettre de donner des indications plus précises sur les fourchettes horaires minimales dans les champs de formation concernés.

- 1^{er} degré :
Consolider les fondamentaux en français, mathématiques, sciences
Renforcer psychologie, pédagogie et didactique
- 2nd degré :

Renforcer psychologie, pédagogie et didactique

- Stages :

Plusieurs stages d'intensité progressive au cours de la formation (exemple : 1j jour /semaine en S1, 2 jours en S2 et S3, 4 jours en S4)

Idéalement, les stagiaires ne devraient pas remplacer un titulaire mais s'ajouter à un titulaire qui deviendrait son encadrant en établissement. Alternance de phases d'observation et d'enseignement.

Le titulaire reste présent pour guider et encadrer le stagiaire, au moins une partie du temps.

Nécessité de mettre en place un processus de certification des titulaires encadrants (défini par un niveau de maîtrise du référentiel de compétences ?)

Gratification des stages selon le régime général ([Code de l'éducation : articles D124-1 à D124-13](#)).

FORMATION CONTINUE

La formation continue doit comporter un tronc commun défini par le référentiel de compétences, et visant à faire progresser les enseignants dans les niveaux de maîtrise successifs des différentes compétences.

Le parcours de formation continue doit faire l'objet d'un portfolio individuel, qui permet de suivre la progression dans les niveaux de maîtrise du référentiel de compétences, et garde la trace des formations additionnelles suivies (y compris extérieures à l'Education nationale).

La progression dans la carrière, de même que les responsabilités confiées (formation, encadrement de stagiaires) pourraient en grande partie être basées sur la progression dans le référentiel de compétences (incitation à la formation continue).

Du temps doit être dégagé pour que les enseignants puissent s'engager dans la formation continue : moyens de remplacement, et/ou obligation de service sur les congés.

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Il pourrait se présenter sous une forme à la fois hiérarchique, et déclinée en niveaux de maîtrise, sur le modèle du référentiel australien.

1^{er} niveau : un petit nombre de compétences générales donne au référentiel une forme très synthétique, transparente et connue de tous.

Chaque compétence peut se décliner en sous-compétences (2^{ème} niveau), voire au-delà en fonction des besoins d'explicitation (3^{ème} et 4^{ème} niveaux).

Chaque compétence spécifique peut être déclinée en différents niveaux de maîtrise. Le premier niveau étant celui attendu à la sortie de la formation initiale, et constituant donc le critère d'admission au concours. Les niveaux supérieurs reflétant l'expérience et l'expertise acquise (ex : 2 expérimenté ; 3) expert ; 4) formateur ou cadre).

PERSPECTIVES

Il est proposé de consacrer la fin de l'année 2018 à l'élaboration d'une proposition de nouveau référentiel de compétences, répondant aux recommandations ci-dessus.

SOURCES CONSULTÉES

- La formation à l'enseignement. Référentiel de compétences des enseignants au Québec, 2001.
- Livret vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport de Marcel Pochard (Cour des Comptes) au Ministre Darcos, janvier 2008.
- Australian professional standards for teachers, 2011.
- Teachers' standards, England, 2011.
- Schleicher, A. (2012), Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing.
- Synthèse Documentaire « La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande. Bernadette Plumelle, Marion Latour, CIEP, Juillet 2012.
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. MENE1315928A - arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
- Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
- Rapport d'information - Sénat N° 579 (4 juin 2014) par la mission d'information sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation Par M. Jacques-Bernard MAGNER au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication - Enregistré à la Présidence du Sénat.
- Note d'information n°22 : TALIS 2013 - La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays. DEPP, Juin 2014.
- Rapport IGEN-IGAENR 2014-n°071 (Septembre 2014) sur la mise en place des ESPé, Pierre DESBIOLLES, Monique RONZEAU
- Réforme de la formation des enseignants. Rapport d'étape et Recommandations issues des travaux du Comité de suivi de la Réforme, septembre 2014. Daniel Filâtre, président du Comité
- Décret no 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré.
- Rapport IGEN-IGAENR 2015 – N°081 (octobre 2015) Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015 – par Pierre Desbiolles et Monique Ronzeau
- Le recrutement et la formation des personnels de l'Education nationale. Par Jean-Pierre Obin, Jean-Louis Auduc, Gilles Langlois, Gérard Phelippeau, Philippe Watrelot. Le 10 septembre 2015. Fondation Terra Nova.
- La professionnalisation des concours de recrutement. Bilan de la première session 2014. Olivier Barbarant, Philippe Clause, Septembre 2015.
- Rapport IGEN-IGAENR n°2016-062 (septembre 2016) -La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016 - par Pierre Desbiolles et Monique Ronzeau
- Assemblée nationale – Rapport d'information n°4075 (5 octobre 2016) présenté par la commission des affaires culturelles et de l'éducation, en conclusion de la mission d'information sur la formation des enseignants. Rapporteur, Michel Ménard
- Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie (novembre 2016) - 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.

- Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède. Florence Lefresne, Robert Rakocevic, Revue Education & Formations n°92 déc. 2016
- Note Flash n°05 – mai 2017 - MESRI-SIES / Systèmes d'Information et Etudes Statistiques ISSN 2108-4033 – Sur les effectifs des Espé en 2016 – 2017
- Lettre de Gilles Roussel, président de la CPU au Ministre Blanquer, du 6 juin 2017 et document de propositions sur le lien entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur.
- SNUIPP-FSU • JUIN 2017 • Professeurs des écoles stagiaires 2016-2017, Retour d'enquête
- La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) chargées de la formation initiale des enseignants du secteur public. 12 mars 2018. Cour des Comptes. Réf. : S2018-0342 au Ministre de l'En et à la Ministre de l'ESRI..
- Gérer les enseignants autrement, une réforme qui reste à faire (octobre 2017). Rapport de la Cour des comptes.
- Professional standards for teaching and leadership, Wales, 2017.

./.