
Le pilotage du plan national de formation

RAPPORT N° 2018-124
Décembre 2018

Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse



igen | Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION**

Inspection générale de l'éducation nationale

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

Le pilotage du plan national de formation

Décembre 2018

Jonas ERIN

Inspecteur général de l'éducation nationale

Jean-François CUISINIER

Éric FARDET

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

SOMMAIRE

Synthèse	1
Les dix préconisations de la mission	3
Introduction	5
1. Le PNF malgré son ampleur ne porte pas une stratégie nationale de formation continue	6
1.1. Une offre de formation dense et variée mais qui ne prend pas assez en compte la diversité des attentes	6
1.1.1. <i>Un levier de la politique nationale de formation continue de l'ensemble des personnels depuis 20116</i>	6
1.1.2. <i>Des objectifs plutôt centrés sur les enjeux institutionnels que sur les besoins de gestion des ressources humaines liés au développement professionnel et personnel tout au long de la vie</i>	7
1.1.3. <i>Un plan annuel qui ne projette pas d'objectifs de formation dans la durée</i>	8
1.1.4. <i>Une logique descendante vers les académies et les personnels</i>	8
1.2. Un manque de lisibilité qui tient au mode d'élaboration du PNF, à l'hétérogénéité de ses actions et à une répartition peu claire du rôle des acteurs	8
1.2.1. <i>Un mode d'élaboration fragmenté qui freine la réflexion collective et transversale</i>	8
1.2.2. <i>Des actions ciblées sur les enjeux institutionnels d'accompagnement des politiques éducatives qui laissent peu de place à l'acquisition des compétences professionnelles liées à l'exercice du métier</i>	9
1.2.3. <i>Une dispersion et un cumul des rôles de la DGESCO et de l'IGEN</i>	10
1.3. Un ancrage insuffisant du numérique éducatif et des systèmes d'information.....	12
1.3.1. <i>L'effort encore limité de digitalisation des formations</i>	12
1.3.2. <i>Les limites et la fragilité du système d'information GAIA</i>	13
1.4. Une organisation qui rend difficile l'articulation entre les actions du PNF et les plans de formation académiques	13
1.4.1. <i>Des académies positionnées plus sur l'exécution que sur l'appropriation du PNF</i>	13
1.4.2. <i>Une retombée peu visible des actions du PNF sur les politiques académiques</i>	14
1.5. La transformation de l'ESENESR en IHEEF fait évoluer le paysage de la formation.....	14
2. Construire une stratégie de formation pour mieux prendre en compte à tous les niveaux la diversité des enjeux institutionnels, professionnels et personnels de la formation continue	15
2.1. Fonder la politique de formation continue sur un schéma stratégique pluriannuel.....	15
2.1.1. <i>Passer du plan d'actions annuel à un pilotage stratégique</i>	15
2.1.2. <i>Installer un pilotage national de la politique de formation continue</i>	16
2.1.3. <i>Définir une nouvelle chaîne des responsabilités pour passer de la stratégie aux programmes de pilotage annuels de formation</i>	17
2.1.4. <i>Clarifier le positionnement de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre</i>	21
2.2. Renforcer et mieux articuler la formation tout au long de la vie et le développement professionnel.....	26
2.2.1. <i>Répondre au besoin de former les cadres à de nouvelles compétences professionnelles</i>	26
2.2.2. <i>Mieux articuler le contenu des formations et le développement professionnel des cadres</i>	26
2.2.3. <i>Favoriser la formation par compétences</i>	27

2.2.4.	<i>Valoriser les métiers de médiation de la formation</i>	28
2.2.5.	<i>Densifier l'ingénierie de formation</i>	28
2.3.	Favoriser la fluidité du chaînage de formations aux différents niveaux de son organisation .	30
2.3.1.	<i>Mieux articuler les niveaux de pilotage de la formation en installant une culture du dialogue entre l'administration centrale et les académies</i>	30
2.3.2.	<i>Développer une offre de formation inter-catégorielle</i>	31
2.3.3.	<i>Favoriser la diffusion des acquis de formation et articuler les calendriers des programmes nationaux et académiques</i>	32
2.3.4.	<i>Installer une démarche qualité de la formation</i>	33
2.3.5.	<i>Valoriser les réseaux</i>	34
3.	Développer une approche intégrée de la formation autour de trois axes stratégiques : digitalisation, internationalisation et développement interministériel de la formation	35
3.1.	Développer une stratégie numérique de la formation	36
3.1.1.	<i>Exploiter les atouts de la plateforme M@gistère</i>	36
3.1.2.	<i>Interfacer les systèmes d'information</i>	37
3.1.3.	<i>Favoriser les formations qualifiantes par le numérique</i>	39
3.2.	Faire du nouveau modèle français de formation un levier de stratégie internationale	40
3.2.1.	<i>Des besoins convergents mais des réponses variées</i>	40
3.2.2.	<i>Des opportunités à saisir pour le système éducatif français</i>	42
3.3.	Impulser un développement interministériel de la formation continue	42
3.3.1.	<i>Une convergence interministérielle des enjeux</i>	42
3.3.2.	<i>Une convergence interministérielle des besoins</i>	43
3.3.3.	<i>Une convergence interministérielle des mécanismes du changement</i>	43
	Tables des encadrés, cartes et tableaux	45
	Annexes	47

SYNTHESE

Le plan national de formation (PNF) est un dispositif ample qui propose plus de 200 actions et concerne plus de 23 000 personnes en 2018-2019. Il est, depuis 2011, le levier de la politique nationale de formation continue des cadres pédagogiques et administratifs en académie. En ce qui concerne les enseignants, il se présente essentiellement sous la forme de formations de formateurs ; ces actions représentent près de la moitié des actions du PNF. Le plan national de formation est porté par la DGESCO qui en a la responsabilité en lien avec les différents acteurs ainsi qu'une partie importante de sa mise en œuvre en collaboration avec l'IGEN et l'ESENESR, devenue l'IHEEF (institut des hautes études de l'éducation et de la formation) au premier janvier 2019.

Les acteurs rencontrés au niveau national sont critiques et considèrent que le PNF doit évoluer compte tenu de l'enjeu que constitue la formation pour le pilotage national et académique des politiques éducatives.

La mission confirme cette perception et dresse dans sa première partie un constat critique dont les principaux éléments sont les suivants :

- la construction du PNF ne repose pas sur une vision stratégique des enjeux et des priorités de la formation continue. Aucune disposition ne permet de développer de réflexion transversale associant les directions et les opérateurs. Dans les faits, le PNF est une liste d'actions résultant d'une accumulation et d'une juxtaposition de propositions de formations plutôt que d'une analyse globale des besoins. Il n'existe pas non plus d'outils de suivi qualitatif et d'évaluation d'impact des actions programmées ;
- l'offre de formation est très majoritairement orientée vers l'accompagnement des politiques éducatives, ce qui s'explique par un contexte de réformes successives, et ne laisse qu'une place réduite aux formations liées au développement professionnel et personnel qui sont pourtant fortement demandées par les intéressés, conformément d'ailleurs aux orientations fixées par le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie publié par la DGAFP en 2018 ;
- la répartition des responsabilités entre commanditaires, maîtres d'ouvrage et maîtres d'œuvre n'est pas claire et entraîne une certaine opacité du rôle des différents acteurs (DGESCO, IGEN, ESENESR) ;
- la démarche du PNF est descendante et n'associe pas les académies, ce qui ne favorise pas l'articulation entre les différents niveaux de pilotage et ne contribue pas à obtenir l'effet attendu. Ce déficit de chaînage est renforcé par la présence réduite du numérique dans les formations.

Le constat dressé par la mission invite à une transformation profonde de la conception actuelle du PNF. Les préconisations de la mission portent à la fois sur la réorganisation de la gouvernance et des organisations, sur l'évolution de la conception de la formation et de ses contenus ainsi que sur l'analyse prospective des besoins.

Dans sa deuxième partie, le rapport fait des propositions pour mettre en place un pilotage stratégique de la formation continue, permettant de rééquilibrer la formation autour d'une articulation entre l'accompagnement des politiques éducatives et le développement professionnel et personnel des agents. Il fait des recommandations pour favoriser la fluidité du chaînage des formations à tous les niveaux.

La mission préconise d'installer un pilotage stratégique national de la politique de formation continue sous la responsabilité conjointe de la DGESCO et de la DGRH. Elle propose de créer un comité d'orientation stratégique de composition restreinte (DGESCO, SG, DGRH, IGEN, IGAENR, conférence des recteurs) chargé d'élaborer un schéma d'orientation stratégique triennal qui structurera les programmes annuels de formation. La présence de la conférence des recteurs traduit la nécessité d'impliquer les académies dans la remontée des besoins comme dans la construction articulée de programmes nationaux et académiques de formation.

Ce comité, pour être opérationnel, doit être doté d'un secrétariat permanent et commun DGESCO - DGRH. La mission souligne la nécessité de donner une lisibilité aux missions confiées à cette structure qui est

appelée à jouer un rôle central, tant pour fédérer les approches des deux directions que pour associer à la réflexion les opérateurs (IHEEF, Canopé) et l'IGEN (puis la nouvelle inspection générale).

Le rapport souligne la nécessité de clarifier le positionnement de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre. Si l'ESENESR est clairement l'opérateur des formations de cadres, la mission considère que la DGESCO, qui joue un rôle important dans la maîtrise d'œuvre de la formation de formateurs, devrait progressivement déléguer celle-ci à un ou plusieurs opérateurs pour se consacrer à ses fonctions stratégiques et de maîtrise d'ouvrage. Dans ce contexte, il est souhaitable de positionner progressivement l'IGEN (puis la nouvelle inspection générale) sur des fonctions stratégiques et d'expertise.

L'évolution que propose la mission ne peut être que progressive et nécessite des choix politiques. Plusieurs pistes sont envisagées : élargir le périmètre de l'IHEEF à la formation des formateurs mais sous réserve de ne pas brouiller son identité « *cadres* » et de réunir les conditions de faisabilité ; installer progressivement Canopé comme opérateur de la formation des formateurs, ce qui nécessite une reconversion de ses personnels et outils. Ce processus devra être étalé dans le temps ; il pourra déboucher à terme sur un rapprochement entre l'IHEEF et Canopé, soit au travers d'un partenariat soit par la fusion des deux structures et la constitution d'un Institut de la formation commun à tous les personnels.

Le rapport fait ensuite des préconisations visant à faire évoluer l'offre et la conception des formations de façon à mieux articuler formation tout au long de la vie et développement personnel. Il préconise de construire la formation autour des compétences professionnelles, de mieux prendre en compte les besoins liés aux nouvelles compétences requises des cadres et de mieux articuler le contenu des formations et le développement professionnel.

Il fait également des propositions pour améliorer la fluidité du chaînage des formations aux différents niveaux de leur organisation, notamment en instituant un dialogue entre l'administration centrale et les académies et en organisant au niveau local une exploitation systématique des formations nationales.

Dans sa troisième partie, le rapport analyse comment la digitalisation, l'internationalisation et l'inter ministérialité constituent – au sein de l'éducation nationale – les piliers prospectifs d'un pilotage du changement par la formation des acteurs.

Le rapport souligne la nécessité de développer une stratégie numérique de la formation, notamment en exploitant plus et mieux les atouts de la plateforme M@gistère et en interfaçant les systèmes d'information. Il préconise d'utiliser ce modèle de formation comme un levier de stratégie internationale tant dans le développement de l'offre éducative française que de l'installation culturelle de la dimension internationale dans les contenus pédagogiques et les parcours professionnels. Il analyse enfin comment l'inter ministérialité peut constituer un champ privilégié de dialogue, de collaboration et d'expérimentation, compte tenu de la convergence des enjeux, des besoins et des mécanismes de changement.

Les dix préconisations de la mission

- **Passer d'un plan annuel à une démarche stratégique prenant mieux en compte la diversité des enjeux de formation (partie 2)**

Préconisation 01 : Construire une stratégie de formation continue articulant l'accompagnement des politiques éducatives et les enjeux de gestion des ressources humaines (partie 2.1).

Préconisation 02 : Installer un pilotage national de la politique de formation continue (partie 2.1) :

- un comité d'orientation stratégique chargé d'élaborer un schéma d'orientation stratégique pour trois ans ;
- un pilotage conjoint (DGRH-DGESCO) de l'élaboration des orientations stratégiques et du pilotage des programmes annuels de formation ;
- une implication des académies aux différents stades de la démarche ;
- un cadre d'ingénierie partagé par les experts et opérateurs de la formation.

Préconisation 03 : Clarifier les rôles en distinguant plus clairement maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre (partie 2.1)

- exploiter la montée en expertise de l'IHEEF dans la conception et la mise en œuvre des formations de cadres ;
- déléguer progressivement tout ou partie de la maîtrise d'œuvre des formations de formateurs à un opérateur, l'IHEEF et/ou Canopé, avec la perspective à terme d'un partenariat ou d'une fusion entre les deux structures sous la forme d'un institut unique de la formation ;
- positionner progressivement l'inspection générale d'une part sur des fonctions stratégiques et d'autre part sur une expertise métier.

- **Revoir les objectifs et la conception des formations (parties 2 et 3)**

Préconisation 04 : Mieux répondre aux besoins de formation liés au développement professionnel et personnel des cadres (partie 2.2)

- favoriser les formations par compétences et former à de nouvelles compétences ;
- mieux articuler le contenu des formations et le développement professionnel ;
- penser les nouveaux métiers de la formation comme des leviers d'accompagnement des politiques éducatives.

Préconisation 05 : Engager l'ensemble du dispositif de formation dans une démarche qualité (partie 2.3)

Préconisation 08 : Développer une stratégie numérique de la formation pour passer d'une logique d'offre à une logique alliant offre et réponses aux besoins (partie 3.1)

- faire du numérique éducatif une priorité dans et pour la formation ;
- exploiter plus systématiquement les atouts de la plateforme M@gistère dans ses différentes dimensions et repositionner M@gistère ;
- interfacier les systèmes d'information.

- **Favoriser la fluidité du chainage des formations à tous les niveaux (partie 2)**

Préconisation 06 : Mettre en place une culture du dialogue entre l'administration centrale et les académies (partie 2.3.) :

- organiser l'exploitation systématique des formations nationales ;
- mettre en place un nouveau calendrier avec des programmes nationaux en année civile et des programmes académiques en année scolaire ;
- valoriser le rôle des réseaux métiers et disciplinaires.

- **Inscrire le développement de la formation dans l'internationalisation du système éducatif et dans une dynamique interministérielle (partie 3)**

Préconisation 07 : Créer des laboratoires d'innovation publics (partie 3) autour de trois axes stratégiques : digitalisation, internationalisation, développement interministériel de la formation

Préconisation 09 : Exploiter la convergence des besoins pour déployer une véritable stratégie de la coopération internationale dans le domaine de la formation des cadres et des enseignants (partie 3.2)

Préconisation 10 : Favoriser le déploiement de formations interministérielles (partie 3.3)

Introduction

Dans le cadre de leur programme de travail pour l'année 2018-2019, l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche se sont vu confier une mission relative au pilotage du Plan national de formation (PNF). Cette mission s'inscrit dans le prolongement de plusieurs rapports réalisés par les inspections générales sur la formation continue des enseignants du premier et du second degré (annexe 6). Ce rapport a pour vocation de nourrir la réflexion nationale sur l'efficacité de la politique de formation continue à partir de l'analyse du principal levier de pilotage de cette politique.

Le PNF fixe chaque année des priorités de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale et met en œuvre un programme qui les décline. L'ensemble des acteurs impliqués, notamment la DGRH, la DGESCO et l'IGEN font un constat critique de la conception actuelle du PNF, de ses modalités de mise en œuvre et de son efficacité.

Dans ce contexte, la question posée aux inspections générales par les commanditaires de la mission est de s'interroger sur le point de savoir comment le PNF peut être à la hauteur des enjeux que représente la formation continue dans le pilotage des politiques éducatives au service des élèves. Cette problématique a été précisée par la note de cadrage figurant en annexe 1.

À cette fin, la mission constituée de Jean-François Cuisinier, Éric Fardet, IGAENR et Jonas Erin, IGEN, a rencontré les cadres dirigeants des principales directions concernées de l'administration centrale et de quatre académies. Le protocole sur lequel se sont appuyés les entretiens figure en annexe 2.

Dans les académies où elle s'est déplacée (Bordeaux, Nancy-Metz, Nantes, Versailles) la mission a rencontré également des personnels d'encadrement ayant participé à des actions du PNF (inspecteurs, personnels de direction, cadres administratifs). Lors des entretiens avec ces personnels, il leur a été demandé de répondre à deux questionnaires individuels anonymes : le premier questionnaire porte sur leur expérience du PNF et le second sur les compétences acquises durant les formations du PNF et/ou sur les besoins de formation à inscrire au PNF (annexe 2).

La liste des personnes rencontrées figure en annexe 3.

Dans la première partie, la mission dresse un constat du rôle du PNF en tant que levier de la politique nationale et s'interroge sur sa capacité à répondre aux enjeux de la formation continue. Le rapport s'appuie sur l'analyse du mode d'élaboration du PNF, de son contenu et des publics concernés (cadres et formateurs). Il examine également la question de l'articulation entre les différents niveaux de pilotage et de l'efficacité du chaînage académique avec les actions nationales du PNF.

Dans la deuxième partie, la mission propose une transformation profonde de la conception actuelle du PNF. Le rapport fait des propositions pour installer un pilotage stratégique de la formation continue, afin de rééquilibrer la formation autour d'une articulation entre l'accompagnement des politiques éducatives et le développement professionnel et personnel des agents. Cette mutation doit permettre d'améliorer la fluidité de la politique de formation aux niveaux national et académique.

Dans la troisième partie, le rapport analyse comment la digitalisation, l'internationalisation et « l'interministérialité » constituent – au sein de l'éducation nationale – les piliers prospectifs d'un pilotage du changement par la formation de ses acteurs.

Les préconisations de la mission portent à la fois sur la transformation de la gouvernance et des organisations, sur l'évolution de la conception de la formation et de ses contenus ainsi que sur l'analyse prospective des besoins. La mission a souhaité assortir ses préconisations de la présentation en annexe d'outils.

La mission souhaite remercier l'ensemble des personnes qu'elle a rencontrées pour la qualité des échanges et la disponibilité dont elles ont fait preuve.

1. Le PNF malgré son ampleur ne porte pas une stratégie nationale de formation continue

Dans cette partie, le rapport s'efforce d'analyser la portée du PNF à partir d'une analyse des objectifs fixés au PNF, de son mode d'élaboration, de la définition des actions, de leurs destinataires et de leur mise en œuvre, ainsi que de la façon dont ces actions sont prises en compte en académie comme levier des politiques de formation.

1.1. Une offre de formation dense et variée mais qui ne prend pas assez en compte la diversité des attentes

Couvrant un large périmètre, riche d'actions, le PNF, s'il constitue un outil nécessaire pour accompagner les personnels dans la mise en œuvre des politiques éducatives, n'est pas construit à partir d'une vision stratégique globale et pluri annuelle croisant les besoins institutionnels et les besoins individuels de formation.

1.1.1. Un levier de la politique nationale de formation continue de l'ensemble des personnels depuis 2011

Le plan national de formation sous sa forme actuelle existe depuis 2011. Il a alors regroupé trois programmes : le programme national de pilotage (PNP) de la formation continue des personnels d'encadrement, porté par la direction de l'encadrement jusqu'à sa disparition en 2010, le programme national de pilotage de la formation continue des enseignants porté par la DGESCO et le programme national de pilotage des personnels ATOS et ITRF porté par la DGRH. Le PNF avait pour vocation de rassembler l'ensemble des actions de formation continue pilotées par le ministère dans le champ de l'enseignement scolaire en direction des cadres pédagogiques et administratifs et des enseignants. Cela reste le cas aujourd'hui à l'exception des actions de formation concernant l'encadrement supérieur qui ont été confiées à la MPES, placée auprès du secrétariat général.

Ce périmètre n'est pas si clair lorsque l'on lit les objectifs assignés au PNF. Selon les termes de la circulaire conjointe DGESCO / SG relative au PNF 2018-2019 du 3 juillet 2018, le plan national de formation définit « *les priorités nationales de formation continue des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale* ». Mais le texte indique ensuite que « *les actions du PNF sont prioritairement conçues pour les formateurs et les corps d'encadrement* ». La formation continue des enseignants est donc, à travers la formation de formateurs, au même titre que la formation de l'encadrement, un objectif du PNF. D'ailleurs, sur le site Éduscol, dans la rubrique relative à la formation continue des enseignants, le texte de référence est le PNF. Cette double finalité, héritière des anciens PNP des années 2000, n'est pourtant pas clairement affichée et encore moins clairement perçue.

Le PNF est un ensemble riche et diversifié d'actions de formation arrêtées, organisées et mises en œuvre sur le plan national qui représente un investissement important pour l'administration centrale, les opérateurs et les académies. Après une légère diminution en 2017-2018, le nombre d'actions augmente de nouveau en 2018-2019 (tableau 1).

En 2017-2018, 191 actions ont été organisées : 162 ont été inscrites initialement au PNF (soit une légère diminution par rapport aux années précédentes) et 29 ont été ajoutées en cours d'année. Plus de 17 000 personnes y ont participé (inspecteurs, personnels de direction, cadres administratifs, formateurs, enseignants).

En 2018-2019, l'évolution du nombre des actions est nettement orientée à la hausse car 185 actions ont été retenues au PNF initial. De plus, 17 actions sont venues s'y ajouter depuis le premier septembre afin de prendre en compte l'actualité des politiques éducatives. Ce sont donc près de 200 actions qui sont programmées pour l'année scolaire en cours pour plus de 23 000 personnes concernées. Le PNF ne couvre cependant ni les actions organisées par la MPES pour l'encadrement supérieur, qui font l'objet d'un plan spécifique, ni les actions ASH organisées par la DGESCO hors PNF (48 en 2017-2018).

Tableau 1 - Évolution du nombre d'actions inscrites au PNF

	2016-2017	2017-2018	2018-2019
PNF initial	193	162	185
PNF supplémentaires	19	29	17 (au 15 décembre 2018)
Total	212	191	202 (au 15 décembre 2018)

Ce volume traduit l'importance du rôle que le ministère joue au niveau national pour impulser la formation continue des personnels, y compris en ajoutant en cours d'année des formations pour tenir compte de besoins urgents, sachant que les académies développent à leur niveau des plans académiques de formation.

1.1.2. Des objectifs plutôt centrés sur les enjeux institutionnels que sur les besoins de gestion des ressources humaines liés au développement professionnel et personnel tout au long de la vie

La circulaire du 3 juillet 2018 fixe des priorités nationales de formation ciblées essentiellement sur les enjeux d'accompagnement des politiques éducatives et des politiques interministérielles. Pour l'année 2018-2019, ces priorités de formation étaient centrées sur trois objectifs :

- **Mettre en œuvre la politique éducative sur des thématiques majeures**
 - l'école maternelle ;
 - l'enseignement des fondamentaux (scolarité obligatoire) ;
 - la réforme du baccalauréat et de la transformation du lycée ;
 - l'enseignement professionnel ;
 - la laïcité ; l'enseignement laïque du fait religieux.
- **Faire progresser le système de formation des personnels**
 - ingénierie de formation et professionnalisation des acteurs ;
 - les modalités de formation à mobiliser pour répondre aux exigences d'une formation d'adultes.
- **Contribuer à une politique interministérielle**
 - la santé des élèves ;
 - l'accompagnement de la prise en charge des élèves en situation de handicap ;
 - l'éducation artistique et culturelle ;
 - développement durable et transition écologique.

Les enjeux de formation continue liés aux compétences professionnelles et au développement professionnel et personnel ne sont pas explicités. Le texte ne fait pas référence au schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie publié en mars 2018 par la DGAFP qui définit des objectifs communs à l'ensemble des ministères dans le contexte de transformation en profondeur de l'action publique et en particulier mentionne parmi ses priorités « *d'accompagner les encadrants dans la mise en œuvre des politiques publiques et l'exercice de leurs responsabilités managériales* » et « *de rendre chaque agent pleinement acteur de son parcours professionnel en renforçant l'individualisation dans les formations et l'accompagnement de projets d'évolution professionnelle* ».

Les inspecteurs territoriaux, les personnels de direction et les cadres administratifs des services déconcentrés et des établissements ont vu leur rôle se transformer et se complexifier au fur et à mesure du mouvement de déconcentration et de décentralisation du système scolaire ; le pilotage fondé sur l'exécution de normes s'est mué en un pilotage par les objectifs et les résultats. Confrontés aujourd'hui à de nouveaux enjeux, ces personnels connaissent des changements rapides, profonds et durables de leurs métiers. Or, ces enjeux, pris en compte dans la formation statutaire initiale, sont absents des priorités du PNF et, on le verra, assez peu d'actions y sont dédiées en formation continue. Le développement des compétences professionnelles n'y apparaît pas, notamment celui des compétences managériales et plus

largement leur développement professionnel et personnel (qui dépasse les actions d'adaptation à l'emploi) alors même qu'il existe une forte attente des personnels d'encadrement par rapport à des besoins de formation continue.

1.1.3. Un plan annuel qui ne projette pas d'objectifs de formation dans la durée

Alors que les orientations de la politique éducative, une fois arrêtées, sont définies pour plusieurs années et appellent, notamment lorsqu'il s'agit de réformes importantes, une mise en œuvre et un accompagnement étalés dans le temps, le PNF est redéfini chaque année. Certaines actions y sont certes reconduites mais il n'existe pas de projection des besoins de formation dans la durée et donc pas de plan pluriannuel qui permettrait à l'ensemble des acteurs (opérateurs, académies, personnels) de repérer les objectifs poursuivis à moyen terme et la stratégie de formation mise en œuvre sur plusieurs années, sans que cela n'empêche d'ajuster chaque année le plan en fonction de nouveaux besoins.

1.1.4. Une logique descendante vers les académies et les personnels

La circulaire du 3 juillet 2018 précise que le PNF « *définit des orientations en accompagnement des académies. Il est le premier maillon d'une chaîne et vient en appui des stratégies de formation des académies. Celles-ci sont appelées à utiliser pleinement le PNF pour accompagner leurs politiques* ». Cette définition positionne principalement le PNF dans une logique de pilotage descendante et prescriptive d'actions qui ont vocation à être déclinées dans les académies, sans référence aux besoins et problématiques spécifiques de celles-ci. La participation aux actions de formation se fait presque toujours sur désignation. Le PNF ne fait pas de place à des formations qui seraient demandées par les personnes et sur lesquelles elles auraient une forme de droit de tirage. Il n'existe pas de véritables dispositifs de dialogue avec les académies, sur leurs besoins et sur les modalités selon lesquelles elles impliquent et responsabilisent leurs personnels dans ces actions. Le suivi et l'évaluation des actions mises en œuvre ainsi que leur impact sont très inégalement assurés. Pour les responsables académiques, les actions du PNF sont considérées non comme un levier stratégique mais comme des actions qui, bien qu'indispensables, demeurent « subies », sans articulation avec leurs besoins et leurs problématiques spécifiques.

L'organisation très descendante des formations peut provoquer une forme de déception chez les participants, comme l'ont fait apparaître des témoignages de cadres à la suite de sessions d'information jugées parfois peu opérationnelles. Ces opérations de d'info-communication – en particulier dans le contexte de la mise en œuvre de réformes – doivent être intégrées à l'ingénierie de la formation : l'inter-catégorialité, l'hybridation de la formation, le travail en réseau sont quelques-uns des nombreux leviers dans ce domaine. Les actions qui, tout en ayant un objectif d'information, apportent aux cadres les outils nécessaires au processus d'opérationnalisation (exemple les formations dites « P500 ») sont accueillies plus favorablement.

1.2. Un manque de lisibilité qui tient au mode d'élaboration du PNF, à l'hétérogénéité de ses actions et à une répartition peu claire du rôle des acteurs

1.2.1. Un mode d'élaboration fragmenté qui freine la réflexion collective et transversale

Au sein de l'administration centrale, le pilotage du PNF est assuré par la DGESCO et plus précisément par la mission de l'accompagnement et de la formation (MAF), placée au sein du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique. La mission souligne l'importance du travail réalisé par les équipes de la MAF qui non seulement constitue le support du pilotage de la politique nationale de formation continue (définition des orientations, recueil des projets, instruction et choix des PNF) mais qui a, en outre, la maîtrise d'ouvrage et/ou la maîtrise d'œuvre de la réalisation d'une partie importante des actions.

La MAF recueille, au cours du premier trimestre de l'année civile, les propositions de l'ensemble des directions et élabore une liste de projets d'action : directions / sous-directions / missions / bureaux de la DGESCO, services de la DGRH, dont l'ESENER, de la DAF, de la DNE ainsi que l'IGEN et le CERPEP font remonter leurs propositions. Les recteurs sont destinataires de ce courrier mais ne sont pas appelés à faire des propositions. Toutefois à l'initiative de l'ESENER et pour la première fois cette année, les besoins de formation des cadres ont figuré à l'ordre du jour de dialogues de gestion entre l'administration centrale et les académies.

La phase de recueil des propositions est précédée de l'envoi d'un texte d'orientation qui fixe des priorités. Ce sont celles qui sont reprises par la circulaire qui accompagne le PNF à sa publication et qui ont été rappelées plus haut pour l'année en cours. Les destinataires sont invités à remplir un tableau en indiquant :

- le titre de l'action proposée ;
- la priorité dans laquelle elle s'inscrit ;
- quelques lignes de problématique ;
- les modalités souhaitées (présentiel, visio-conférence) ;
- le public et le nombre de participants La période et la durée.

Cette procédure repose sur des échanges bilatéraux avec les demandeurs mais ne comporte pas de temps de travail associant la MAF, les directions et l'IGEN. Il en résulte que l'exercice consiste essentiellement à regrouper les actions par catégorie et priorité puis à les lister sous la forme d'un catalogue. La MAF fait une synthèse de l'ensemble des propositions sous la forme d'une liste d'actions rassemblées autour de quatre rubriques : « *professionnalisation, ESENESR, les rendez-vous du MEN et les journées des inspecteurs* ». Ce point sera étudié dans la suite du rapport.

La liste définitive des actions est établie après la réunion d'une commission de sélection présidée par le directeur général de l'enseignement scolaire et la secrétaire générale. Il semble que le rôle de la commission soit surtout de repérer les doublons et d'essayer de réduire le nombre d'actions. Mais, à ce stade, le travail est trop avancé pour que les actions proposées soient remises en cause. L'ensemble des actions validées au cours de cette réunion constitue alors le PNF.

1.2.2. Des actions ciblées sur les enjeux institutionnels d'accompagnement des politiques éducatives qui laissent peu de place à l'acquisition des compétences professionnelles liées à l'exercice du métier

- **Les actions programmées au PNF sont majoritairement tournées vers l'accompagnement des politiques éducatives**

Au-delà de la répartition des actions inscrites au PNF en juillet 2018 entre les quatre grandes catégories de formations autour desquelles est structuré le PNF, l'analyse des 185 actions fait apparaître la typologie suivante :

Tableau 2 - Nombre d'actions et de participants par type de formation

	Actions		Participants	
	2017-2018	2018-2019	2017-2018	2018-2019
Professionnalisation	74	96	5 594	10 068
Formations ESENESR	44	50	3 488	3 492
Journées des corps d'inspection	25	22	1 877	1 820
Rendez-vous du MEN	19	17	1 865	1 901
Total PNF initial	162	185	12 944	17 281
Ajout actions	29	17 (au 15 décembre)	4 373	5 994
Total	191	202	17 317	23 275

Un tiers (environ 35 %) des actions du PNF sont consacrées à l'accompagnement des priorités des politiques éducatives. Elles sont à destination de l'encadrement pédagogique, essentiellement des inspecteurs, seuls ou accompagnés de formateurs. Ce sont des sessions d'information / formation portant sur la mise en œuvre des réformes : apprentissage des fondamentaux dans le premier degré, accompagnement disciplinaire de la réforme des lycées, évolution de la voie professionnelle, rénovation des diplômes professionnels et des BTS.

Une autre partie importante du PNF répond à un enjeu d'expertise thématique ou transversal. Ces actions s'adressent à un public diversifié qui ne relève pas nécessairement de l'encadrement : outre les différents corps d'inspecteurs, IEN du premier et second degré, IA-IPR et personnels de direction, ces formations accueillent également des formateurs, des formateurs de formateurs voire des enseignants.

Deux catégories d'actions occupent une place particulière :

- **les journées organisées annuellement par les groupes disciplinaires de l'IGEN et à destination des IA-IPR et des IEN ET-EG ;**
- **les Rendez-vous du MEN**, ouverts au grand public, qui accueillent aux cotés de chercheurs, d'universitaires ou d'experts de haut niveau, des enseignants et des inspecteurs. Le MEN n'en est pas le seul organisateur.

Les actions d'animation de réseaux professionnels, essentiellement organisées par l'ESENER, sont nombreuses et prennent des formes diverses ; le plus souvent ce sont des réunions d'information et d'échanges destinées à la culture commune du réseau dans le cadre de séminaires nationaux (séminaires des DAFPE, des conseillers techniques ASH des recteurs, des médecins de prévention des correspondants handicap, des inspecteurs santé et sécurité, des correspondants M@gistère, des DANE, des DAREIC...). Ces réunions sont parfois liées à une urgence politique (exemple : séminaire des DANE sur le RGPD à la CNIL relève d'une urgence liée à une mise en conformité systémique avec la loi). De nombreuses réunions s'inscrivent davantage dans un pilotage de politique éducative que dans une logique formative. De plus, d'autres réseaux sont regroupés régulièrement hors PNF par les directions concernées (DRH, CSAIO, DAFPIC, DAFPEN...).

Les formations qui entrent dans un processus d'adaptation à l'emploi ou qui sont ciblées sur les compétences managériales et la culture de l'encadrement demeurent minoritaires (moins de 10 %).

- **Le PNF est un plan pour moitié « cadres » et pour moitié « cadres et formateurs »**

Comme l'indique la circulaire qui cadre le PNF, celui-ci vise deux publics, cadres et formateurs. Sur les 185 actions prévues par le PNF 2018-2019, la très grande majorité (161 soit 87 %) concerne les cadres mais une partie importante associe des cadres et des formateurs. De fait, le PNF est pour moitié un plan « cadres » et pour moitié un plan « cadres et formateurs ».

- 95 actions impliquent exclusivement des cadres ce qui représente un peu plus de la moitié du total des actions programmées (51,5 %) ;
- 65 actions accueillent un public mixte constitué de cadres, de formateurs et d'enseignants (35 %) ;
- les 25 autres actions (13,7 %) accueillent exclusivement des formateurs et des enseignants.

- **Les actions concernant l'encadrement sont essentiellement tournées vers les inspecteurs**

- plus du tiers des actions du PNF concernent des inspecteurs (35,7 %) et un peu plus d'une sur cinq des personnels de direction (21,1 %). Les autres (7,6 %) accueillent des cadres administratifs ;
- la majorité des actions concernant des inspecteurs leur sont réservées (21,1 %). Un petit nombre d'actions rassemblent exclusivement des personnels de direction (6,5 %) ;
- une partie des actions est conjointe aux inspecteurs et aux personnels de direction (14,6 %).

1.2.3. Une dispersion et un cumul des rôles de la DGESCO et de l'IGEN

- **La multiplicité des prescripteurs**

Compte tenu du mode d'élaboration du PNF, les directions de l'administration centrale sont presque toutes commanditaires alors que les académies ne le sont pas. La DGESCO et l'IGEN sont de loin les principaux prescripteurs. Le bilan 2017-2018 établi par la DGESCO montre l'origine des actions inscrites au PNF :

- la DGESCO et l'IGEN sont à elles deux prescripteurs des trois quarts des actions (37 % chacune) ;
- la DGESCO est principalement à l'origine des actions dites de professionnalisation (41 %) et pour une petite part des Rendez-vous du MEN (20 %) ;

- l'IGEN est commanditaire de 23 % des actions de professionnalisation, de 69 % des rendez-vous et bien évidemment de 100 % des journées des inspecteurs ;
- pour 17 % des actions, la proposition vient de l'ESENER qui porte les demandes de la DGRH (service C), de la DAF et de la DNE ;
- les autres actions se répartissent entre le cabinet (3 %), la DNE (3 %) et les associations (2 %).

• **Une répartition peu claire de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre**

Sur le site ÉDUSCOL indique que *le « PNF est mis en œuvre par la DGESCO, la DNE et l'ESENER »*. La DGESCO et l'ESENER sont effectivement les principaux opérateurs. La DNE l'est peu. En revanche, l'IGEN, non citée, est un opérateur majeur.

La DGESCO, et plus précisément la MAF, porte une grande partie des actions du PNF (actions d'accompagnement des réformes, actions dites de professionnalisation, Rendez-vous du MEN) soit directement, soit en s'appuyant sur l'ESENER (jusqu'ici principalement pour un rôle logistique), soit en collaboration avec l'IGEN dont le rôle peut aller d'un positionnement d'expert à un co-pilotage voire un pilotage de l'action. La MAF dispose d'une équipe d'ingénieurs de formation pour piloter ou co-piloter la conception et la mise en œuvre des actions.

L'IGEN est, selon les actions, commanditaire et/ou maître d'ouvrage et/ou maître d'œuvre dans des conditions qui relèvent plus d'une tradition informelle que d'une organisation formalisée et transparente. Elle est sollicitée de façon presque systématique sur les actions du PNF portées par la DGESCO, sur les actions qu'elle a demandées mais aussi sur les autres, inscrites ou non au PNF initial. Les modalités de sollicitation de l'IGEN semblent, d'après plusieurs doyens rencontrés, se dérouler en partie *« au fil de l'eau »*, entraînant parfois des difficultés de gestion du temps. L'IGEN est par ailleurs responsable de la conception et de la mise en œuvre des journées annuelles avec les IA-IPR et les IEN ET-EG. Ce sont des journées d'animation de réseau plus que de formation mais qui sont importantes car elles permettent une mise en cohérence des actions engagées, des échanges entre pairs et une mutualisation des pratiques selon des modalités qui varient selon les disciplines. Ces journées sont appréciées par les intéressés. Ces sessions durent désormais deux jours et sont organisées à Paris, sauf celles du groupe EVS qui se déroulent à l'ESENER.

Si personne, parmi les interlocuteurs rencontrés, ne remet en cause l'intérêt de ces journées, le degré de participation des inspecteurs apparaît comme variable selon les disciplines. Cette variété se retrouve également dans les contenus des journées, dans leur rôle au service du développement professionnel des corps d'inspection et dans le lien entre ces actions et les actions du PNF mentionnées ci-dessus.

L'ESENER est un opérateur de plus en plus important pour la formation continue qui représente désormais la moitié de son activité (19 317 journées stagiaires en 2017 contre 20 058 en formation initiale). L'école organise des actions dans le cadre du PNF (13 440 journées stagiaires) ou hors PNF (5 877 journées stagiaires), principalement pour le compte de la DGESCO (accompagnement des réformes) et de la DGRH (adaptation à l'emploi, formations managériales, réunions de réseaux professionnels) et à un degré moindre pour le secrétariat général, la DAF, la DNE et la DREIC (tableau 3).

Tableau 3 - Évolution du nombre national de journées stagiaires organisées par l'ESNESR

	2015	2016	2017
DGRH	9 609	9 949	8 868
DGESCO	4 543	7 304	8 077
SG	110	68	772
DAF	741	782	611
DNE	305	529	414
DREIC			302
IGEN			273 journées annuelles des inspecteurs EVS
Total	15 344	18 632	19 317

Ces actions sont financées sur le programme 214 (budget de 1,04 million d'euros). Le rôle de l'ESNESR a été jusqu'ici essentiellement logistique, sauf pour certaines actions transversales.

1.3. Un ancrage insuffisant du numérique éducatif et des systèmes d'information

1.3.1. L'effort encore limité de digitalisation des formations

La digitalisation de la formation est un enjeu majeur dans la stratégie de formation non seulement en terme de contenu (place du numérique éducatif, éducation aux médias et à l'information, gestion de la communication numérique, maîtrise des compétences numériques, etc.) mais aussi dans une logique opératoire (massification des publics touchés par la formation nationale, personnalisation des parcours de formation, modularité des cycles de formation, rayonnement international de l'offre de formation, etc.) et à terme pour l'évaluation des formations et le recueil des formations suivies.

Or, il existe une marge importante de développement numérique dans la formation nationale. Actuellement, seules 13 % des actions de formation font l'objet d'une diffusion numérique (webdiffusion, visioconférence) et seules 12 % des actions contiennent un volet distant de formation.

Quant aux formations qui concernent explicitement le numérique, elles sont peu nombreuses et généralement centrées sur l'animation de réseaux, celui des correspondants M@gistère et celui des DAN - DSI. Au PNF 2018, il n'existe, par exemple, que deux actions de fond sur le numérique, l'une dédiée au numérique pédagogique et l'autre à l'actualité du RGPD.

L'impact de la technologie numérique modifie aussi les organisations et les métiers en place. Ainsi, depuis 2013, la plateforme M@gistère propose aux enseignants des premier et second degrés des sessions de formations à distance, accompagnées ou hybridées, sous la forme de parcours. Au ministère de l'éducation nationale, la mission de l'accompagnement et de la formation (MAF) dispose d'une équipe d'informaticiens spécialisés (rattachés à la direction du numérique éducatif) dont l'activité est entièrement centrée sur la construction de ces parcours. Le déroulement des formations a lui aussi été modifié par la création des plateformes de formations. Comme l'indique la circulaire n° 2016-115 sur les modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles, « *la formation à distance suppose un accompagnement particulier* ».

La plateforme M@gistère, qui est utilisée par toutes les académies et fait l'objet de transferts technologiques à l'international, reste largement sous-exploitée au niveau national. Cette plateforme offre pourtant des espaces collaboratifs, des classes virtuelles, des espaces de stockage et de dialogue qui permettent de diversifier les stratégies de communication, de varier l'ingénierie de la formation et de réaliser des économies d'échelle sur les déplacements. L'offre de formation en ligne à la carte, par exemple sous la forme d'espaces collaboratifs métiers, de MOOC en lien avec la recherche ou plus modestement par des conférences en ligne enregistrées, est très largement plébiscitée par les cadres qui y trouvent une offre

en adéquation avec leurs besoins et leurs agendas. L'hybridation de la formation et le développement *a minima* de présentiels enrichis sont aujourd'hui au cœur des stratégies de formation.

1.3.2. Les limites et la fragilité du système d'information GAIA

Les applications GAIA et EGIDE renseignent sur les actions de formation par priorités nationales et grands domaines. Ces données sont utilisées pour l'enquête du réalisé de la formation des personnels enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés. GAIA permet de gérer toutes candidatures, de recueillir les avis, de convoquer les stagiaires et les formateurs, d'éditer et payer les frais de déplacement et d'hébergement, de gérer les lieux et de relier cette gestion à celle du remplacement pour le 1^{er} degré.

Les évolutions liées à la dématérialisation des documents administratifs, à la prise en compte du compte personnel de formation (CPF), à la modification de la gouvernance académique (lien attendu entre bop 140 et 141, entre bac - 3 / bac + 3), au besoin de liaison entre les outils de gestion de la formation et le dossier agent (Iprof), ainsi qu'à l'identification des formations à des échelles infra départementales (plan de formation d'EPL ou de bassin) rendent nécessaire l'évolution du logiciel GAIA.

Actuellement, les informations indispensables pour renforcer la gestion des RH du ministère en sont absentes. Les services déconcentrés et ceux du ministère convergent largement sur leurs attentes. Ils souhaiteraient disposer des informations de suivi de carrière des agents (récapitulatif de carrière, compétences acquises), permettant la construction d'un portfolio des formations suivies (cursus de formation antérieur à l'entrée en poste dans le ministère), et contribuant à la construction d'une offre de formation personnalisée dans la cadre de la formation tout au long de la vie (FTLV).

Des rectorats ont ainsi signalé leur incapacité à identifier les diplômes acquis antérieurement à l'entrée dans les fonctions d'enseignants, alors même que certaines académies accueillent des promotions de stagiaires comportant plus de 30 % de personnes en seconde carrière. La connaissance du profil de l'agent, lacunaire actuellement, serait un atout lorsque l'institution recherche des enseignants avec des diplômes particuliers, ayant un champ de recherche ou des compétences spécifiques pour participer à des formations de formateurs, pour enseigner dans des options (DGEMC, ICN), pour être personnes ressources (coaching, langue, numérique...) ou pour intégrer certaines missions (GRH de proximité, audit). Ce manque d'information est préjudiciable à l'intéressé comme à l'institution. Il démontre qu'il ne peut être fait de distinction entre les outils de gestion de la formation, le dossier de l'agent et la capacité pour le ministère à piloter la formation dans une perspective de suivi des ressources humaines.

L'élaboration d'un nouveau cahier des charges faisant apparaître la nécessité de faire de GAIA un logiciel métier pour les personnels qui l'utilisent quotidiennement et d'assurer les interfaces nécessaires avec les autres modules (ChorusDT, M@gistère, ARIA, Iprof) devra donc être pensée en interservices. L'indispensable rénovation de cet outil devra être décidée dans des délais courts. En effet, l'académie qui assurait la mise à jour du logiciel n'apparaît plus en capacité de poursuivre cette mission dans des conditions suffisantes de pérennité du service.

1.4. Une organisation qui rend difficile l'articulation entre les actions du PNF et les plans de formation académiques

1.4.1. Des académies positionnées plus sur l'exécution que sur l'appropriation du PNF

Dans les rectorats, si les situations sont variables, le PNF est essentiellement considéré comme un ensemble d'actions, d'initiative et de mise en œuvre nationales, auxquelles les académies doivent répondre en envoyant le nombre de participants demandé.

Les académies ne sont pas consultées sur les besoins de formation et sont peu associées à la construction de ces actions. Les priorités nationales sont certes communiquées en amont de l'élaboration du PNF, comme cela a été mentionné, mais sans possibilité pour elles à ce stade de faire remonter des propositions. L'appel, pour la première fois cette année, à leur participation lors de la commission de sélection s'inscrit dans une démarche moins descendante, mais n'a pas été suivi d'effet compte tenu de l'absence des académies dans le processus de construction du PNF. Les échanges avec les responsables académiques de formation (RAF) et les DAFPEN (délégués à la formation des personnels de l'éducation nationale) sont

formels. Les académies sont dans une posture d'exécutant. Des expressions entendues, telles que c'est « *une affaire des services* », résument cette perception.

La présentation du PNF sous la forme d'une liste d'actions, non rassemblées derrière quelques grands objectifs, et le flux continu d'appels à mettre en œuvre des actions, accréditent l'image d'un ensemble fragmenté dans sa conception et sa mise en œuvre (« *le PNF de la DGESCO* », « *le PNF de l'IGEN* », « *le PNF de l'ESENER* »).

La temporalité du PNF et son caractère annuel ne favorisent pas son articulation avec les politiques académiques. Sa publication en juillet intervient alors que les PAF (plans académiques de formation) sont déjà construits d'où un manque de temps, de souplesse et de réactivité des académies pour s'adapter. Si cette situation ne pose pas de problème pour les quelques formations reconduites d'année en année, cette temporalité rend très difficile l'appropriation des autres actions du PNF par les académies.

1.4.2. Une retombée peu visible des actions du PNF sur les politiques académiques

Dans la présentation des objectifs du PNF, il est indiqué qu'il appartient aux académies de constituer des délégations avec les personnes « *pouvant tirer un réel profit du PNF mais aussi mobiliser une équipe qui sera chargée, ensuite, de générer de la plus-value en matière de formation ou de pilotage* ». Très souvent la conception descendante des actions ne permet pas d'atteindre ces objectifs.

Les responsables académiques sont pleinement conscients de la nécessité de désigner les bonnes personnes pour participer aux actions du PNF. Ils font cependant valoir que, si cela est relativement facile pour des actions aux publics ciblés (les *P500* dans le premier degré, les référents thématiques, les formations métiers, les formations disciplinaires), cela l'est moins pour les actions plus transversales ou concernant des thématiques particulières, pour lesquelles il faut trouver, souvent en quelques jours, l'inspecteur, le personnel de direction ou le formateur adapté et disponible. Cette tâche est d'autant plus difficile qu'il est malaisé d'harmoniser le calendrier du PNF et les calendriers de travail en académie (prenant par exemple en compte les contraintes liées aux PPCR pour les inspecteurs).

Cet objectif nécessiterait que les académies disposent de viviers de formateurs connus et reconnus autrement que de façon interpersonnelle et informelle. À ce jour, si des démarches sont entreprises au travers des revues de cadres ou lors des entretiens d'évaluation, elles restent néanmoins marginales, comme en témoigne notamment l'absence de dispositif d'attestation ou de reconnaissance des compétences acquises en formation.

Par ailleurs la déclinaison locale des acquis de formation, faisant suite notamment à des formations de formateurs, semble très inégale selon les types d'actions et souvent minime, faute notamment d'avoir responsabilisé les intéressés en amont et d'avoir été prévue et préparée pendant les formations.

1.5. La transformation de l'ESENER en IHEEF fait évoluer le paysage de la formation

La transformation de l'ESENER en IHEEF au premier janvier 2019 renforce son rôle central dans la formation des cadres. Le projet stratégique de l'école, publié en juillet 2018, fixe plusieurs objectifs, en particulier de « *développer l'expertise et la prospective sur les questions éducatives et être à l'avant-garde de l'ingénierie de formation d'adultes* ». Il s'agit pour l'IHEEF de contribuer à renouveler les contenus et les modalités de formation, en partenariat avec les autres acteurs.

L'école investit de façon croissante l'espace de la formation continue des cadres. Elle s'est d'ores et déjà dotée d'un catalogue destiné à donner plus de lisibilité à son offre de formation et à structurer son activité. Organisé autour de quatre pôles thématiques, ce catalogue repose sur une problématisation des thématiques traitées et mises en concordance avec les compétences attendues. L'école fait aussi une place de plus en plus importante à la formation continue dans le dialogue avec les académies (par le biais des DAFPE, les délégués académiques à la formation des personnels d'encadrement) et a initié une remontée des besoins de formation pour les cadres, évoquée lors de dialogues de gestion académique préparatoires à la rentrée 2019. L'ESENER développe aussi de nouveaux modèles et outils de formation : formations hybrides national / académie, mallette pédagogique, formations hybrides présentiel / à distance, offre sur mesure.

Cette mutation demande du temps pour être consolidée par la construction de pôles d'expertise de haut niveau et la mise en place de modes de fonctionnement renouvelés, comme l'a souligné le rapport de conseil et d'accompagnement de la transformation de l'ESENESR remis par l'IGAENR en juillet 2018. Néanmoins, cette montée en puissance modifie le paysage dans lequel s'inscrivait jusqu'ici le PNF et appelle au renouvellement des pratiques et des collaborations avec les commanditaires.

2. Construire une stratégie de formation pour mieux prendre en compte à tous les niveaux la diversité des enjeux institutionnels, professionnels et personnels de la formation continue

Le constat dressé par la mission appelle une transformation profonde de la conception actuelle du PNF. Dans cette deuxième partie, le rapport fait des propositions pour installer un pilotage stratégique de la formation continue. Cette transformation a pour objectif de rééquilibrer la formation, autour d'une articulation entre l'accompagnement des politiques éducatives et le développement professionnel et personnel des agents et de favoriser la fluidité et l'articulation de l'organisation des formations à tous les niveaux.

2.1. Fonder la politique de formation continue sur un schéma stratégique pluriannuel

2.1.1. Passer du plan d'actions annuel à un pilotage stratégique

L'enjeu de la politique nationale de la formation continue est de mettre en place une stratégie qui contribue à créer des conditions optimales de réussite pour les élèves dans leurs établissements et dans leurs classes. Celle-ci doit s'appuyer sur la formation des cadres et des formateurs en articulant trois dimensions : l'évolution des pratiques, la conduite du changement par les cadres et formateurs, le besoin de développement professionnel et personnel des acteurs.

Ces objectifs impliquent d'élaborer une stratégie nationale de formation qui concerne l'ensemble des acteurs, quel que soit leur statut (cadres, formateurs, enseignants). Dans ce contexte, il est nécessaire de dépasser la notion de plan de formation pour installer un véritable pilotage national de la formation continue en lien avec les politiques académiques.

Le nouveau dispositif doit permettre de déconnecter le temps de la stratégie générale de formation (objectifs pluriannuels) du temps de l'écriture de l'offre (dans le cadre de programmes annuels de formation) et de se donner les moyens non seulement d'une véritable analyse mais aussi d'une remontée des besoins par les académies et les inspections générales. Cela suppose bien évidemment une évaluation de la formation.

La mission préconise que cette stratégie repose sur les principes suivants :

- concevoir la formation à la fois comme levier d'accompagnement des politiques éducatives et comme levier de la politique de gestion des ressources humaines ;
- fonder la stratégie de formation sur la réponse aux besoins des acteurs ;
- mettre en place un pilotage conjoint DGESCO / DGRH ;
- mieux distinguer la maîtrise d'ouvrage et la maîtrise d'œuvre ;
- garantir la cohésion et la cohérence de la formation aux niveaux national et académique ;
- développer une véritable ingénierie de formation d'adulte ;
- intégrer, dans une logique prospective, les enjeux de la digitalisation, de l'internationalisation et de la dimension interministérielle.

Préconisation 01 : Construire une stratégie de formation continue articulant l'accompagnement des politiques éducatives et les enjeux de gestion des ressources humaines

2.1.2. Installer un pilotage national de la politique de formation continue

Le déploiement de cette stratégie doit s'appuyer sur un nouveau mode de pilotage autour des axes suivants :

- **Mettre en place un pilotage conjoint DGRH / DGESCO de l'élaboration des orientations stratégiques et du pilotage des programmes annuels de formation**

La mission s'est interrogée sur l'opportunité de modifier radicalement la répartition des responsabilités au sein de l'administration centrale et de confier le pilotage de la formation continue à la DGRH. Dans de nombreuses organisations, en effet, la fonction formation est intégrée au pôle ressources humaines. Ce n'est pourtant le cas ni à l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale ni dans la plupart des académies.

Ce schéma n'a pas été retenu. Autant la mission considère qu'il faut redonner une place importante à la dimension de gestion des ressources humaines dans la politique de formation, autant elle considère que la DGESCO, en perdant le levier formation, s'affaiblirait dans la conduite des réformes dont le contenu pédagogique est très important.

La mission préconise un rééquilibrage de la politique de formation continue, tant dans sa conception que dans son contenu. Ce rééquilibrage passe par un pilotage conjoint de la DGESCO et de la DGRH afin que les programmes de formation qui déclinent l'impulsion nécessaire aux réformes au sein d'orientations stratégiques prennent en compte à la fois les enjeux institutionnels et ceux du développement professionnel.

- **Impliquer les académies dans la politique nationale de formation afin de rompre avec la logique descendante du PNF actuel et d'articuler les niveaux de pilotage**

La mission considère que la responsabilisation des académies dans les politiques de formation passe par un mode d'élaboration renouvelé des programmes de formation, laissant la place à une remontée des besoins et à une construction renouvelée des formations, favorisant le chaînage entre le niveau national et le niveau académique.

- **Créer un comité d'orientation stratégique de la formation continue avec un secrétariat commun DGESCO / DGRH**

La mission propose la création d'un comité d'orientation stratégique chargé de définir au niveau national les enjeux et les priorités de la formation pour trois ans. Ce schéma stratégique pourra se présenter sous la forme d'un texte d'orientations qui servira de feuille de route pour l'élaboration des programmes annuels de formation. Ce texte posera en outre les principes autour desquels doit s'organiser le pilotage de la formation, précisera les responsabilités des acteurs, en particulier la répartition des rôles et des modes de fonctionnement entre maîtres d'ouvrage et maîtres d'œuvre. Il énoncera les modes d'évaluation de l'impact des actions.

Le comité sera de composition restreinte et aura vocation à se réunir deux à trois fois par an. Il comprendra, autour de la secrétaire générale, du DGESCO et du DGRH, la doyenne de l'IGEN et le chef du service de l'IGAENR ainsi qu'un représentant de la conférence des recteurs. Cette présence des recteurs paraît indispensable à la mission afin créer les conditions d'une synergie des politiques de formation entre le niveau national et le niveau académique, d'identifier les besoins et de construire les orientations à y apporter.

La mission propose d'installer auprès du comité d'orientation stratégique un secrétariat permanent, conjoint à la DGESCO et à la DGRH. Celui-ci aura un rôle d'impulsion, de coordination et de médiation aux différentes phases du pilotage de la politique nationale de formation continue. Il sera chargé de :

- préparer les travaux du comité d'orientation stratégique (analyse des enjeux et besoins, rédaction du projet de schéma d'orientation stratégique) ;
- piloter l'élaboration des programmes annuels de formation en lien avec les directions, les opérateurs et les experts ;
- associer les académies à l'élaboration de ces programmes ;

- impulser une conception innovante de l'ingénierie de formation autour des axes prospectifs que sont la digitalisation, l'internationalisation et le développement interministériel de la formation (cf. partie 3) ;
- favoriser la mutualisation des données, des outils et des expertises pour une analyse systémique des besoins et de l'offre en formation ;
- développer et mettre à jour des référentiels de compétences des nouveaux métiers de la formation (cf. partie 2.2.4).

La mission propose la création officielle du comité stratégique par une lettre de mission du ministre fixant ses missions et sa composition et lui donnant une feuille de route. Elle souligne la nécessité d'y inclure l'installation de ce secrétariat dont la capacité à fédérer et proposer sera déterminante pour la réussite de la mise en œuvre d'un pilotage global de la formation continue.

2.1.3. Définir une nouvelle chaîne des responsabilités pour passer de la stratégie aux programmes de pilotage annuels de formation

- **Quatre scénarios pour la conception et la mise en œuvre des programmes**

Afin de traduire les orientations stratégiques définies pour trois ans en programmes annuels formation, la mission a envisagé quatre scénarios. Les trois premiers proposent de maintenir un pilotage national de la politique de formation continue en gardant le périmètre actuel du PNF, c'est-à-dire les personnels d'encadrement et les formateurs. Ils se distinguent par leur structuration et leur mise en œuvre. Le quatrième scénario ne conserverait que la formation des cadres au sein du PNF.

Le scénario 1 propose, comme aujourd'hui, un programme unique et annuel de formation mais construit dans le cadre d'orientations stratégiques adoptées en amont et de travaux conjoints entre la DGESCO et la DGRH. Ce programme serait conçu pour les cadres et les formateurs dans une logique de réponse globale à des besoins définis : accompagnement des politiques éducatives, développement des compétences professionnelles, adaptation à l'emploi.

Le scénario 2 propose d'élaborer deux programmes distincts de formation comme cela était le cas avant 2011, l'un pour les formateurs, l'autre pour les cadres. Ces programmes reposeraient sur une construction par fonction et prendraient en compte des publics cibles afin d'identifier leurs besoins catégoriels.

Le scénario 3 prévoit une déconcentration de la mise en œuvre des actions de formation de formateurs dans les régions académiques avec un maintien de la conception au niveau national soit au travers d'un programme unique pour les cadres et les formateurs (scénario 1) soit par l'intermédiaire de deux programmes (scénario 2). Il s'agirait d'une déconcentration partielle dans un premier temps puis, si la démarche s'avère positive, d'une déconcentration plus importante voire complète à moyen terme.

Le scénario 4 conserve le principe d'un programme annuel. Il concernerait uniquement les cadres et serait élaboré dans une approche managériale. Il confierait aux académies l'ingénierie de formation des formateurs. L'ensemble de la mise en œuvre des politiques éducatives reposerait dès lors sur la capacité des académies et des cadres à adapter un discours national aux réalités des territoires éducatifs.

Dans tous les scénarios élaborés, le dialogue entre les directions générales apparaît comme essentiel pour développer une offre de formation qui articule à la fois l'accompagnement à la mise en œuvre des politiques publiques et le développement professionnel des acteurs. Le scénario 2 appelle en outre à avoir une attention toute particulière à la recherche de cohérence entre la formation des formateurs et celle des cadres.

Tableau 4 - Structuration de la gouvernance de la formation et analyse des scénarios retenus

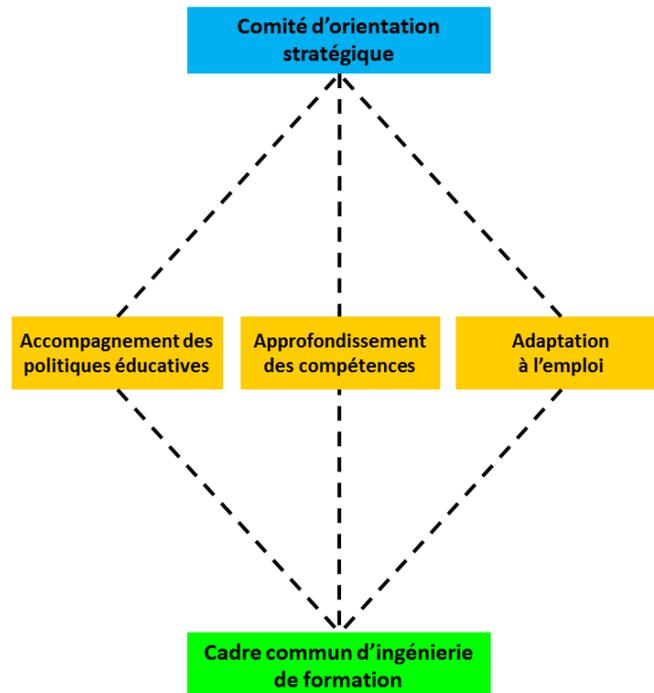
Comité d'orientation stratégique	Schéma d'orientation stratégique			
Secrétariat COS DGESCO - DGRH + IGEN + IHEEF + académies (DAFPEN - DAFPE)	programmes annuels de formation	programmes annuels de formation	programmes annuels de formation	programmes annuels de formation
Scénarios	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3	Scénario 4
	un programme de formation unique pour les cadres et les formateurs	deux programmes de formation distincts pour les cadres et les formateurs	un programme de formation pour les cadres un programme de formation progressivement déconcentré dans les académies pour les formateurs	un programme de formation pour les cadres des programmes de formation académiques pour les formateurs
Objectifs	faire de la formation nationale un levier de politique éducative et de GRH pour accompagner les politiques éducatives, approfondir les compétences, adapter à l'emploi	comme scénario 1 mais avec des programmes de formation distincts	comme scénario 1 avec des modalités de mise en œuvre différentes pour les formateurs	comme scénario 1 avec des modalités de mise en œuvre différentes pour les formateurs
Maîtrise d'ouvrage (conception)	DGESCO DGRH IGEN	DGESCO DGRH IGEN	DGESCO DGRH IGEN	DGESCO DGRH IGEN pour le programme de formation des cadres ; les académies pour les programmes de formation des formateurs
Maîtrise d'œuvre (ingénierie)	DGESCO IHEEF Canopé	DGESCO IHEEF Canopé	DGESCO IHEEF Canopé	DGESCO IHEEF Canopé academies ESPE Canopé
Académies	représentation des académies au comité stratégique pour une articulation PNF-PAF	comme scénario 1	comme scénario 1	comme scénario 1

- **Le scénario proposé : un programme de formation annuel unique pour tous les personnels**

La mission préconise de retenir le scénario 1 de manière à proposer une démarche cohérente et immédiatement opérationnelle selon le schéma simplifié ci-dessous. Celui-ci prévoit une gouvernance en losange avec :

- un comité d’orientation stratégique national regroupant les principaux acteurs décisionnels ;
- au centre, un partage des responsabilités dans les objectifs de formation (accompagnement, approfondissement, adaptation) ;
- une intelligence partagée de la maîtrise d’ouvrage avec un cadre d’ingénierie commun (cf. annexe 10).

Figure 1 – Schéma simplifié de l’organisation en losange du pilotage national de la formation

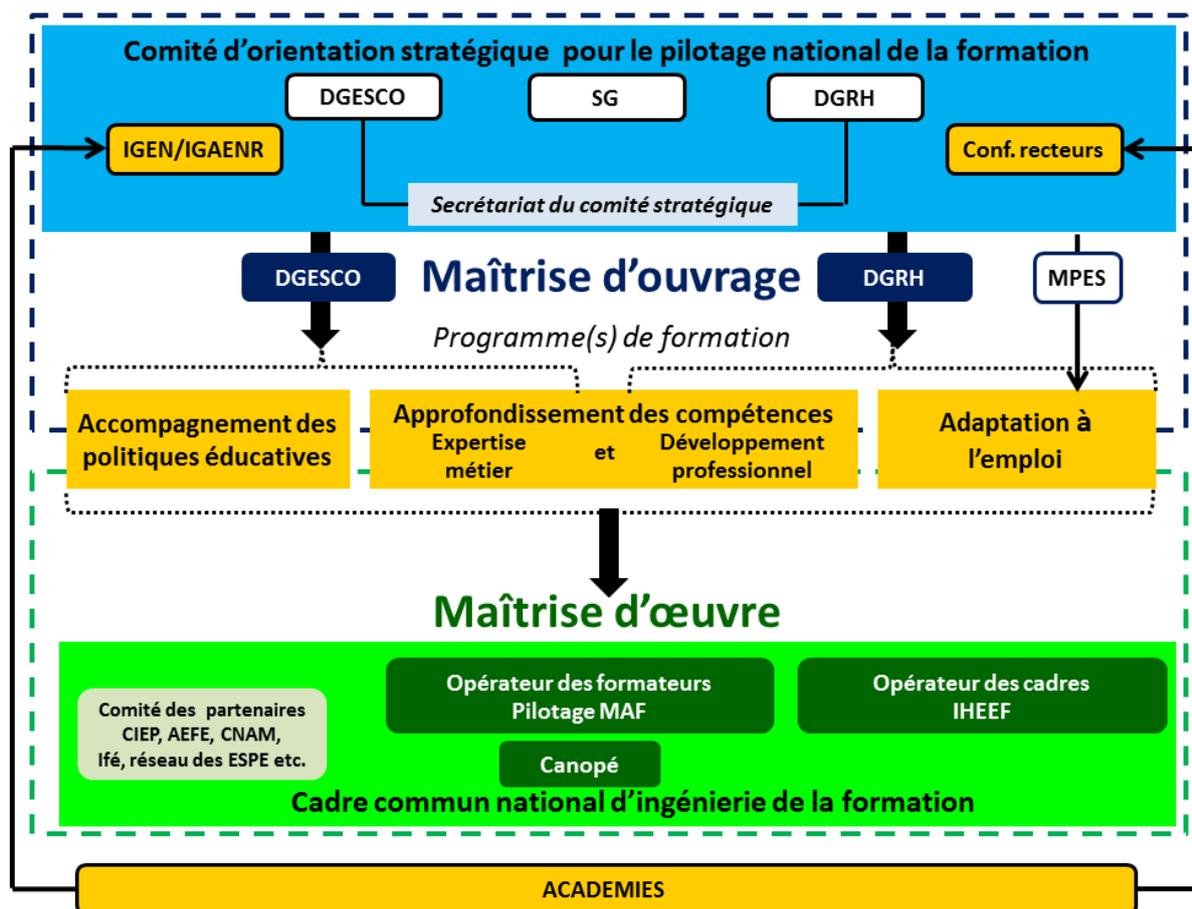


Dans le cadre fixé par le comité d’orientation stratégique pour le pilotage de la formation continue, la DGESCO (MAF) et la DGRH élaboreront avec le concours de la future inspection générale, de l’IHEEF et des académies (DAFPEN / DAFPE) les programmes annuels de formation continue. Dans ce schéma, la vision de la formation est globale, c’est-à-dire qu’elle concerne à la fois l’encadrement et les formateurs de formateurs, dans une triple logique : actualités et réformes, approfondissement (expertise et développement professionnel) et adaptation à l’emploi.

Le chaînage avec les politiques académiques repose sur un double circuit de remontée des besoins (inspections générales et recteurs) ainsi que la participation des rectorats à l’élaboration des programmes annuels. Cette préconisation induit une transformation importante des modes de collaboration entre les directions et les responsables de la formation en académie auprès des recteurs (DAFPEN, DAFPE, DAFOR).

La maîtrise d’ouvrage est exercée selon les cas par la DGESCO et/ou la DGRH (ou la MPES pour ce qui la concerne). La maîtrise d’œuvre est pilotée par l’IHEEF pour les cadres et par la DGESCO pour les formations de formateurs (et assurée par elle ou déléguée à d’autres opérateurs dans des conditions évoquées plus loin).

Figure 2 - Organigramme opérationnel du pilotage de la formation du ministère de l'éducation nationale



La mission fait deux propositions complémentaires :

- **Créer un cadre d'ingénierie commun à l'ensemble des opérateurs**

La mission propose de créer un cadre d'ingénierie de formation rassemblant opérateurs et experts de la formation (DGESCO, IHEEF, M@gistère, Canopé) afin qu'ils partagent une intelligence collective des procédures et des enjeux de la formation. Cette démarche doit permettre de former un véritable réseau d'ingénieurs en formation positionné à l'IHEEF et en administration centrale, capable de contribuer au déploiement d'une culture professionnelle commune des enjeux, des outils et des procédures.

L'articulation des priorités de la politique éducative et des enjeux de développement professionnel des acteurs repose sur un partage d'informations et sur une capacité à porter le sens de la décision politique tant dans l'élaboration des contenus de formation que dans l'anticipation des besoins en formation dans les parcours professionnels des acteurs. Ce cadre permet de constituer un potentiel d'ingénieurs susceptibles à la fois de répondre aux commandes politiques de long et de court terme, de traiter les données issues du recueil des besoins en formation des académies et de développer les outils numériques de valorisation de la formation.

- **Créer un comité des partenaires**

Il s'agit d'organiser un dialogue régulier avec d'autres opérateurs nationaux de formation, notamment ceux liés au ministère de l'éducation nationale (CIEP, AEFÉ, IFÉ, réseau des ESPE, universités, CNAM).

Préconisation 02 : Installer un pilotage national de la politique de formation continue :

- un comité d'orientation stratégique chargé d'élaborer un schéma stratégique pour trois ans ;
- un pilotage conjoint DGRH / DGESCO de l'élaboration des orientations stratégiques et du pilotage des programmes annuels de formation ;

- une implication des académies aux différents stades de la démarche ;
- un cadre d'ingénierie partagé par les experts et opérateurs de la formation.

2.1.4. Clarifier le positionnement de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre

- **Exploiter la montée en expertise de l'IHEEF dans la conception et la mise en œuvre des formations de cadres**

Dans le nouveau paysage, le partage d'informations, l'harmonisation des protocoles, la convergence des outils doivent fluidifier le pilotage de et par la formation. Une collaboration plus étroite a vocation à s'installer entre la DGESCO et l'IHEEF, tant dans la maîtrise d'œuvre (cadre d'ingénierie) que dans la maîtrise d'ouvrage (planification stratégique). Le travail de réflexion et de formalisation des compétences autour desquelles a été structuré le catalogue des formations publié par l'ESENESR en juillet 2018 constitue une avancée intéressante qui gagnerait à être connue et partagée.

S'il s'agit d'intégrer les orientations de politiques éducatives dans la formation initiale et continue des cadres, il est fondamental de penser la mise en œuvre des réformes comme autant d'opportunités de développement de compétences des acteurs. Les formations des cadres et formateurs en académies gagneront à être nourries par le cadre commun d'ingénierie que la mission propose de mettre en place. Les ingénieurs de formation ne pourront que développer leur professionnalité par une réflexion partagée des enjeux.

- **Déléguer progressivement tout ou partie de la maîtrise d'œuvre de la formation de formateurs à un opérateur, l'IHEEF ou Canopé, avec la perspective à terme d'un rapprochement entre les deux structures, soit en partenariat soit par leur fusion, au sein d'un institut unique de la formation**

Dans la situation actuelle, si l'ESENESR est clairement l'opérateur des formations de cadres, pour le compte des diverses directions du ministère, la situation est plus floue pour les formations de formateurs.

La MAF, présente au sein de la DGESCO, est elle-même l'opérateur d'une partie importante des actions de l'actuel PNF. La mission considère que si la DGESCO doit conserver un rôle important dans la définition de la stratégie et des programmes de formation, elle devrait progressivement en déléguer la maîtrise d'œuvre à un ou plusieurs opérateurs tout en conservant le financement et la maîtrise d'ouvrage. Cela aurait pour effet de valoriser le travail de la MAF qui serait positionnée en maîtrise d'ouvrage et pilotage des opérateurs. Cela permettrait également de repositionner l'IGEN (puis la future inspection générale) davantage dans un rôle d'expert.

La difficulté d'identifier un opérateur est réelle et l'évolution que propose la mission ne peut être que progressive. Deux pistes ont été retenues :

- la première piste est de concentrer sur l'IHEEF, créé au 1^{er} janvier 2019, l'ensemble de la formation continue nationale, au-delà de celle des cadres qui est sa mission actuelle. Cette hypothèse changerait l'identité de l'Institut alors qu'il se met en place et nécessiterait un renforcement important de ses moyens de fonctionnement et de ses ressources humaines. Le rapport de la mission IGAENR de conseil et d'accompagnement de la transformation de l'ESENESR en IHEEF, remis en juillet 2018, a montré le défi qualitatif que représente cette évolution, car la montée en expertise de l'IHEEF prendra du temps. La priorité semble donc de laisser le nouvel Institut consolider sa place sur le champ de la formation des cadres qui lui a été confié sans élargir trop son périmètre. Néanmoins, si cette solution semble délicate à mettre en œuvre au moins à court terme, la collaboration entre la DGESCO et l'IHEEF déjà importante pour de nombreuses actions visant les cadres pourrait s'élargir à des formations associant des cadres et des formateurs sous la condition de faisabilité pour l'IHEEF ;
- la seconde piste est de s'appuyer sur Canopé pour en faire progressivement un opérateur de la formation de formateurs. Ce choix requiert qu'une partie de ses outils et de ses personnels (essentiellement positionnés sur l'expertise numérique) soit réorientée afin de créer à moyen terme un nouvel opérateur de formation continue dédié aux enseignants. Dans le même temps, il serait cohérent de repositionner plus largement Canopé dans le paysage de la formation et de rechercher une meilleure synergie entre ses actions et les politiques

académiques de formation. Il est donc recommandé que la DGESCO fasse progressivement appel à Canopé comme opérateur des actions de formation de formateurs.

La mission considère que l'évolution du pilotage national de la formation de formateurs doit être accompagnée et progressive. Elle propose une évolution en trois étapes :

- étape 1 : la DGESCO s'appuie en partie sur les équipes nationales de Canopé pour la formation de formateurs ;
- étape 2 : Canopé devient opérateur national pour la formation de formateurs ;
- étape 3 : l'IHEEF et Canopé travaillent ensemble selon deux hypothèses : le partenariat ou la fusion dans le cadre d'un institut unique de la formation des cadres et des formateurs.

Cette évolution structurelle devrait s'appuyer en parallèle sur une intégration progressive de l'innovation dans la formation : l'approche en FabLab constitue un levier pour l'émergence et le partage des pratiques innovantes. Ce processus – quel que soit le choix retenu pour l'étape 3 – implique une augmentation significative des effectifs de l'équipe M@gistère, actuellement limitée à 3,5 ETP. L'intégration de l'expertise présente au sein de Canopé offre une opportunité de ce point de vue. Enfin, le réseau Canopé en académie pourrait également faire l'objet d'un rapprochement avec les ESPE pour la diversification de la réponse aux besoins de formation.

Les trois schémas ci-après déclinent le calendrier possible en trois étapes de la mise en œuvre des hypothèses de la mission.

Figure 3 - Proposition de gouvernance de la formation nationale à année N + 1

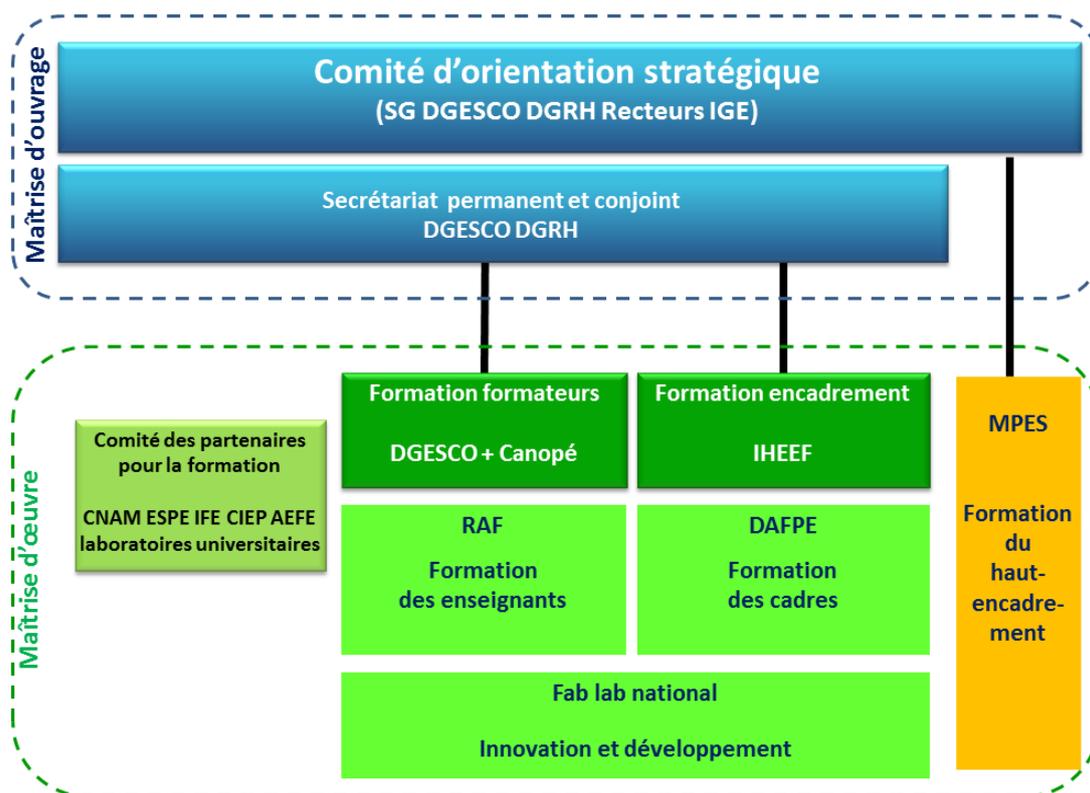


Figure 4 - Proposition de gouvernance de la formation nationale à année N + 3

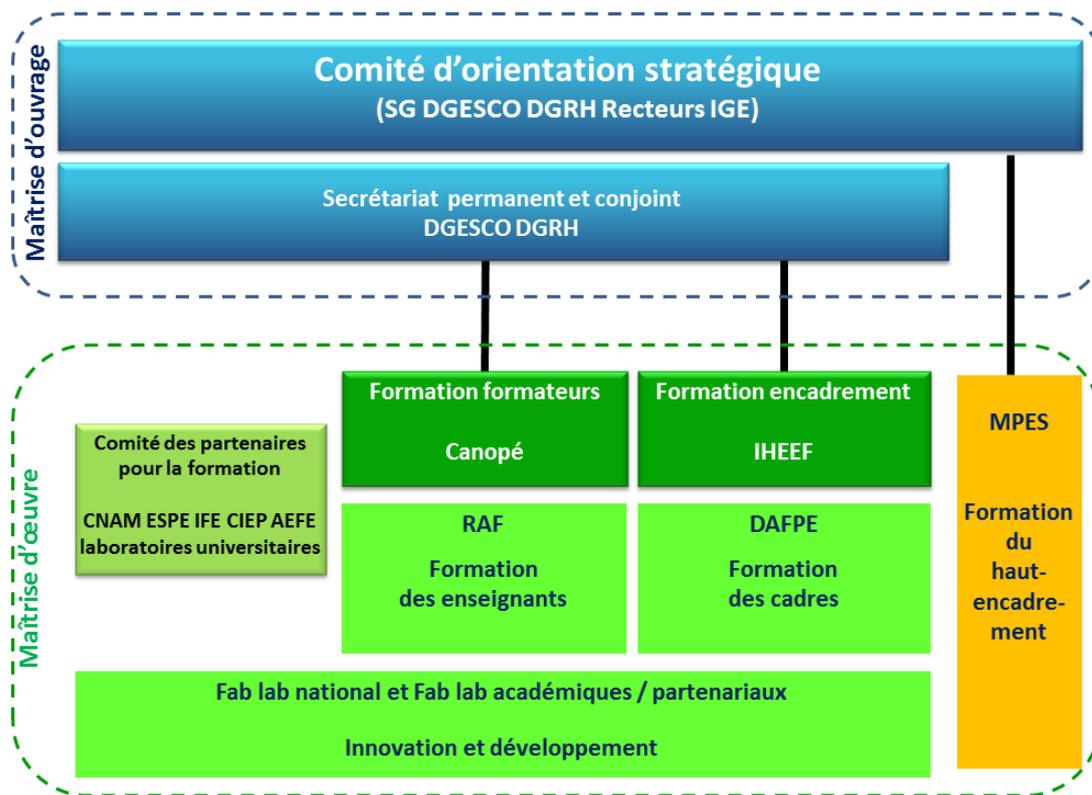
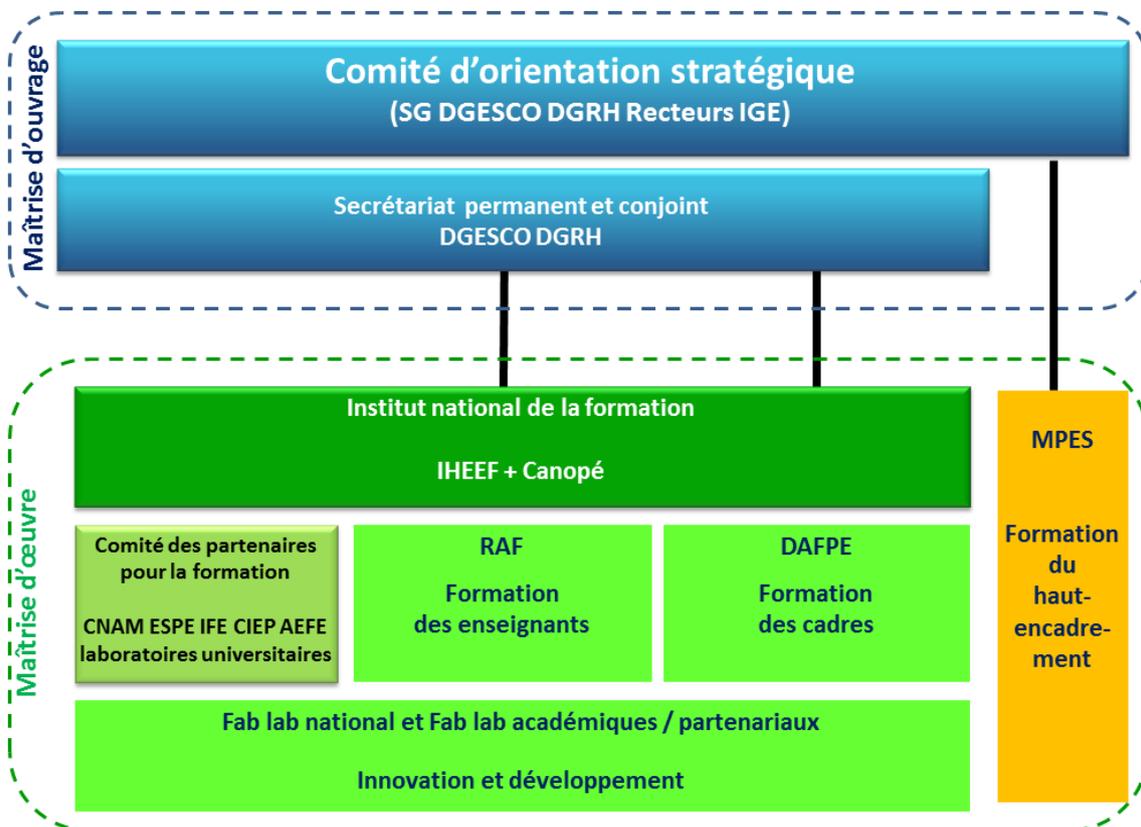


Figure 5 - Proposition de gouvernance de la formation nationale à année N + 5



Si la proposition formulée par la mission de constituer un opérateur de formation des formateurs est retenue, le rapprochement des équipes de Canopé sous le pilotage de la mission de formation de la

DGESCO (MAF) constituerait une première étape vers cet objectif. L'équipe M@gistère devrait être renforcée et associée à la démarche.

L'ensemble du processus opérationnel pour la formation de formateurs peut être décrit comme suit :

- phase 1 - état des lieux : la MAF fait un bilan des outils et compétences disponibles au sein du réseau Canopé. La mission propose un tableau de bord pour la construction des formations (cf. annexe 8) ;
- phase 2 - montée en compétence : un plan de développement professionnel permet de constituer, notamment parmi les effectifs de Canopé et de M@gistère, un vivier d'ingénieurs de formation capables de valoriser au sein d'équipes mixtes les compétences spécifiques de leurs parcours professionnels ;
- phase 3 - installation d'une coordination : la MAF coordonne la répartition de l'effort de formation de formateurs avec l'équipe M@gistère, Canopé ;
- phase 4 - création : désignation de Canopé comme opérateur de la formation des formateurs ;
- phase 5 - convergence : Canopé, opérateur pour la formation de formateurs, et l'IHEEF développent une stratégie commune en ingénierie de formation débouchant soit sur un partenariat soit sur une fusion.

Il convient de favoriser dès maintenant le rapprochement entre l'IHEEF et Canopé. Le renforcement des collaborations offre l'opportunité d'un rayonnement plus large de la stratégie de formation nationale grâce à une convergence des savoir-faire. Un fonctionnement à minima en réseau permettrait de dépasser la somme des compétences pour aboutir à un service de haute performance. L'exploitation du réseau Canopé, en lien avec l'expertise internationale de l'IHEEF et d'autres opérateurs tel le CIEP par exemple offre une « force de frappe » permettant de construire un plan de communication sur l'offre de formation, de toucher tous les publics et de répondre à l'objectif de rayonnement renforcé de l'offre éducative française : développer un fonctionnement avec les académies, nourrir une expertise de la négociation en formation, valoriser, commercialiser l'expertise en formation, renforcer l'offre de formation à distance et exploiter l'hybridation, intégrer la dimension internationale, accompagner les changements de carrière, développer des ressources au plus près des besoins des acteurs.

- **Positionner progressivement l'IGEN (puis la nouvelle inspection générale) d'une part sur des fonctions stratégiques et d'autre part sur une expertise disciplinaire ou métier**

L'IGEN est très impliquée, par son expertise et son histoire, dans la formation nationale et académique des cadres. Son intervention à toutes les étapes du PNF est reconnue comme centrale par l'ensemble des acteurs du ministère et des services déconcentrés que la mission a rencontré. Dans la configuration actuelle, l'IGEN intervient sur l'ensemble du processus :

- maîtrise d'ouvrage : l'IGEN fait des propositions d'action de formation, est associée par l'intermédiaire de sa doyenne aux arbitrages avant publication du PNF et évalue dans ses rapports les besoins en formation des acteurs ;
- maîtrise d'œuvre : l'IGEN participe aux COPIL, à l'ingénierie de formation, à la recherche d'intervenants et à la définition des contenus de formation ;
- opérationnalisation : l'IGEN intervient en formation sous des formes variées : conférence, tables rondes, animation d'ateliers, conception de parcours de formation en ligne, expertise de kit de formation pour le transfert en académie.

Toutefois, les degrés d'implication de l'IGEN peuvent être très variables selon le type d'actions : si l'IGEN pilote entièrement les journées annuelles disciplinaires des inspecteurs (IEN, IEN ET-EG, IA-IPR), elle peut être associée à la maîtrise d'ouvrage et/ou à la maîtrise d'œuvre pour les autres actions de formation ou encore être sollicitée comme expert voire comme simple relais d'information.

Les journées annuelles disciplinaires des inspecteurs – de même que les journées « réseaux » – sont stratégiques dans la continuité de la décision politique. Elles jouent un rôle essentiel dans la capacité des disciplines et des métiers à se mettre au service d'une visée commune. Toutefois la spécificité de ces actions de formation ne saurait reléguer le porteur de la maîtrise d'ouvrage du PNF, la DGESCO, au rôle de

logisticien et l'opérateur (la MAF ou l'IHEEF) à celui de secrétaire voire d'hébergeur. Les journées disciplinaires doivent – dans un rôle de précurseur des évolutions à venir – articuler de manière plus visible les enjeux d'information (accompagnement des politiques éducatives) et de formation (approfondissement des compétences des inspecteurs) en explicitant mieux le rôle de chacun (maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre et opérationnalisation).

La fusion en cours des inspections générales, la réorganisation des directions et la transformation de l'ESNERS en IHEEF créent un contexte favorable à une clarification des rôles et responsabilités de chacun. Dans la nouvelle stratégie du pilotage national de la formation, la valorisation du rôle de l'inspection générale pourrait être définie comme suit :

Tableau 5 - Intervention et niveau d'expertise de la future inspection générale au sein des dispositifs de formation

Valorisation du rôle de l'inspection générale	Indispensable dans le cadre de ses missions	Importante pour la cohérence globale	Souhaitable au regard des enjeux	Relative en fonction du contexte
Maîtrise d'ouvrage				
Analyser les besoins	X			
Dessiner un schéma directeur		X		
Dessiner le plan de formation				X
Maîtrise d'œuvre				
Définir les objectifs de formation		X		
Penser l'ingénierie de formation			X	
Organiser la logistique				X
Opérationnalisation				
Intervenir en formation			X	
Relayer en région académique		X		
Évaluer l'impact de la formation	X			

Ce tableau dessine le niveau d'expertise qui pourrait être celui d'une future inspection générale missionnée soit sur une expertise disciplinaire ou métier, soit en administration centrale, soit dans les services déconcentrés. Les rôles au sein de l'inspection générale peuvent être diversifiés par exemple entre la conduite de formations, l'évaluation de formation ou encore la construction d'indicateurs d'évaluation de la formation.

Préconisation 03 : Clarifier les rôles en distinguant plus clairement maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre

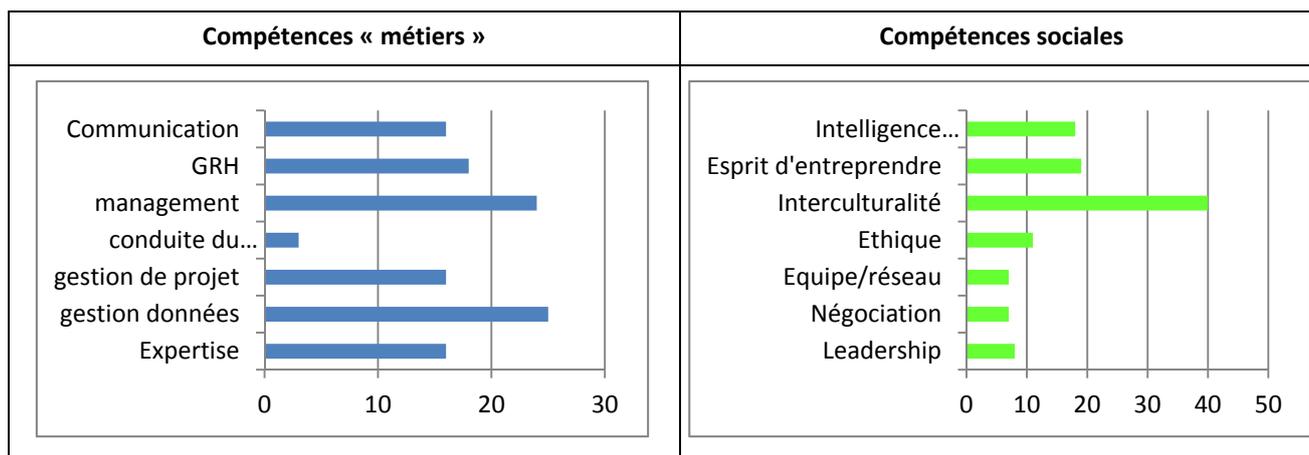
- exploiter la montée en expertise de l'IHEEF dans la conception et la mise en œuvre des formations de cadres ;
- déléguer progressivement tout ou partie de la maîtrise d'œuvre de la formation de formateurs à un opérateur, l'IHEEF ou Canopé, avec la perspective à terme d'un partenariat entre les deux organismes ou d'un institut unique de la formation ;
- repositionner progressivement l'IGEN (puis la nouvelle inspection générale) d'une part sur des fonctions stratégiques et d'autre part sur une expertise disciplinaire ou métier et éviter ainsi des interventions dans l'ingénierie qui n'entreraient pas dans son périmètre immédiat à l'exception des « journées disciplinaires ».

2.2. Renforcer et mieux articuler la formation tout au long de la vie et le développement professionnel

2.2.1. Répondre au besoin de former les cadres à de nouvelles compétences professionnelles

La mission a réalisé auprès des cadres rencontrés un sondage sur les acquis et les manques à l'issue des formations (cf. annexe 8). À partir des réponses des académies de Nantes, de Nancy-Metz, Bordeaux et Versailles, l'expression des besoins de l'encadrement fait ainsi état de construction de compétences auxquels le PNF ne répond pas explicitement :

Figure 6 - Identification des besoins en formation d'après le sondage effectué auprès des cadres
(Indications données en nombres de réponses)



– Les compétences métiers

Les compétences managériales apparaissent comme étant au cœur de l'expression des besoins, qu'il s'agisse de la gestion des équipes, de la gestion des ressources humaines, de la communication professionnelle ou de la gestion des données. En prenant appui sur les acquis des cadres dans la gestion de projet et sur leur expérience de la conduite du changement, il est possible de répondre aux besoins. Ces résultats montrent combien il est important d'articuler la conduite des réformes avec le développement professionnel des cadres.

– Les compétences sociales

Le besoin de renforcer les compétences interculturelles (interprofessionnelles, inter-métiers et internationales) apparaît largement. Un des enjeux du pilotage de la formation est actuellement de mieux répondre à la forte demande des cadres en compétences nouvelles, notamment l'interculturalité et l'intelligence émotionnelle (cf. annexe 13).

2.2.2. Mieux articuler le contenu des formations et le développement professionnel des cadres

Les actions de formation sont souvent pensées autour d'un objectif unique d'information ou de développement professionnel là où les cadres auraient besoin de construire explicitement leur professionnalité sur la conduite du changement. Croiser le contenu d'une formation avec son effet sur la montée en compétence des participants devrait être inhérent à toute construction de formation dans le cadre des référentiels métiers (cf. annexe 11).

Les académies – selon leur échelle – ont quelquefois développé des pôles pédagogiques qui s'articulent avec les pôles RH. Ainsi au rectorat de Versailles, la DAFOR est devenue la délégation académique à la formation, au développement professionnel et à l'innovation en étant renforcée par une cellule académique de pilotage du développement professionnel qui regroupe l'ensemble des acteurs de la formation (DAFOR, ESPE, innovation) ainsi que les doyens des inspections.

Si l'expertise semble remarquable dans un nombre considérable de champs professionnels, la valorisation de cette expertise se fait essentiellement en vase clos. De nombreux contenus de formation ne semblent

pas être déclinés dans les modalités et les objectifs des formations. Ainsi, une formation sur le management à destination des inspecteurs et formateurs de formateurs en SES pourrait contenir un module « compétences managériales » en ligne, ouvert à un public plus large que celui convoqué en présentiel. Cette disposition valoriserait l'expertise des spécialistes de ce champ disciplinaire au service de la culture de l'ensemble de l'encadrement.

Au niveau national, l'institution se préoccupe assez peu du développement professionnel des cadres qui peinent en outre à dégager le temps nécessaire à la formation personnelle dans des agendas contraints (exemple : Les rendez-vous de carrière pour les corps d'inspection). Pourtant les temps d'information et de formation des cadres aux réformes en cours ont vocation à être articulés avec une culture de développement professionnel.

2.2.3. Favoriser la formation par compétences

La construction du catalogue national de formation doit être le reflet de la décision de politique éducative d'une part et de la réponse aux besoins des personnels d'autre part. Ce catalogue doit contenir à la fois des objectifs liés au rôle de la formation et la description des compétences ciblées par chacun des actions.

Plus généralement, une écriture des plans de formation par compétences ciblées permettrait d'ouvrir une part plus conséquente de l'offre à des inscriptions individuelles. Cette formule présenterait l'avantage de moins « cadrer les cadres », de responsabiliser davantage les personnels et de mieux répondre au besoin et au droit individuel à la formation. Le ministère se doterait ainsi de nouveaux moyens de réponse à la mise en place du compte personnel de formation.

Figure 7 - Schéma de construction d'une action de formation



Les différents niveaux du schéma constituent autant de critères de conception et de sélection des actions de formation dans le futur programme. Ainsi toute action nationale de formation sera justifiée par sa capacité à décliner des orientations nationales et à répondre aux besoins institutionnels et personnels.

Pour répondre aux nouveaux besoins des cadres et articuler dans l'offre de formation les contenus et le développement professionnel, la mission propose plusieurs leviers :

- une adaptation permanente à l'emploi pour contribuer à fluidifier les parcours et passerelles inter-catégoriels ;
- la densification de l'offre de webinaires courts que les cadres peuvent suivre à distance et dès qu'ils en éprouvent le besoin ;

- la création d'un portfolio de développement professionnel des cadres permettant de formaliser les compétences acquises à l'issue de formations et/ou d'activités professionnelles ;
- le développement d'un portail d'expression des besoins des cadres, de l'offre de formation disponible ainsi qu'un espace ressources mémoriel des conférences ;
- l'hybridation de la formation des cadres pour rendre compatible le temps de travail lié à l'urgence et un temps de formation plus long (exemple : un présentiel initial qui lance un cycle long de formation incluant des temps de mise en œuvre et de travaux réflexifs) ;
- une meilleure prise en compte – dans la conception même de l'offre de formation nationale – du temps nécessaire aux acteurs en académie pour penser le transfert des formations à leur pratique professionnelle.

Adapter la formation aux « besoins métier » des cadres signifie de développer un « écosystème » (outils, processus, formats) du développement professionnel (cf. annexe 13). Ces préconisations, émises pour les cadres, sont en grande partie également valables pour la formation des formateurs et pour celle des enseignants.

2.2.4. Valoriser les métiers de médiation de la formation

Alors que les questions d'actualité sont abordées essentiellement par le biais de communications et d'informations (discours descendant) avec une volonté de toucher tous ou presque tous les cadres intermédiaires, la nécessité de prendre également en compte les besoins des acteurs est unanimement reconnue. Le point de rencontre entre la décision politique et sa mise en œuvre peut se situer à plusieurs niveaux du système éducatif (l'académie, le bassin, l'établissement et son réseau). Il invite à renforcer les articulations entre gouvernance et animation, entre ingénierie et pilotage, entre pratique et recherche, ce qui entraîne l'émergence de nouveaux métiers dans deux domaines :

- **Recherche et développement**

- recherche : médiateur de recherche, expert conférencier, qualicien ;
- conception : développeur en formation, conseiller en ingénierie de formation en bassin, ingénieur-concepteur de formation, management numérique de la formation, expert en gestion de projet ;
- formation : formateur, animateur de parcours en ligne, animateur volets distants, médiateur de forum et chat ;
- développement : commercial en offre de formation, expert du marché de la formation en éducation.

- **Conduite du changement**

- animation : modérateur de conférence en ligne, animateur de parcours en ligne, animateur volets distants, modérateur d'écriture collaborative ;
- impulsion : *community manager*, démultiplicateur, relayeur, médiateur inter-métiers ;
- communication : *designer* de média qui intègrent un parcours de formation, animateur de réseaux internationaux ;
- valorisation : gestionnaire de réseaux, expert en démarche qualité.

Le développement de nouveaux métiers de la formation constitue un levier d'accompagnement des politiques éducatives. Ces évolutions sont probablement à conduire également dans une perspective interministérielle et avec des prestataires divers.

2.2.5. Densifier l'ingénierie de formation

Ces constats permettent de proposer un tableau présentant l'ingénierie de formation au regard des enjeux et objectifs définis. Il s'agit bien entendu de ne pas rigidifier les organisations mais de penser conjointement quatre paramètres : les enjeux, le public, les objectifs et le format. La liste ci-dessous, non exhaustive, identifie des combinaisons possibles :

Tableau 6 - Les enjeux repérés autour de l'ingénierie de formation

ENJEUX	PUBLICS	OBJECTIFS	FORMATS
Conduire la mise en œuvre de réformes	délégations inter-catégorielles	stratégie de pilotage compétences managériales et interculturelles	conférence en ligne ateliers collaboratifs inter-académiques
Renforcer l'expertise	délégations catégorielles	analyse de données gestion de projets articulation recherche et pratiques	formation en mode projet avec volets distanciels avant et après le présentiel
Créer un espace de développement professionnel	tout public	éducation et formation tout au long de la vie	offre diversifiée de capsules d'information, de cycles courts et longs
Adapter à l'emploi	public repéré ou qualifié (concours)	GPEC	cycle long de formation hybride avec production

La variété des enjeux de formation devrait amener à élargir leur offre ainsi que leur format :

- parcours d'autoformation en ligne des cadres (parcours M@gistère et MOOC) ;
- conférences en webdiffusion et disponibles en ligne après la formation ;
- co-financement de la formation avec des partenaires territoriaux et/ou d'autres ministères (examiner les modèles financiers de certains rendez-vous du MEN).

Le pilotage du programme annuel de formation implique aussi de disposer de nouvelles compétences, tant au niveau national qu'au niveau territorial, afin de mieux répondre à la demande de formation des acteurs :

- savoir animer des réseaux professionnels ;
- savoir prospecter (GPEC) ;
- savoir développer des partenariats de formation ;
- savoir évaluer et valoriser les compétences acquises en formation ;
- recruter, former, déployer des développeurs - ingénieurs en formation ;
- savoir évaluer l'impact d'une formation ;
- savoir vendre une offre de formation à un public interministériel / international ;
- savoir analyser des pratiques professionnelles.

La mission souligne la nécessité de prévoir des formations spécifiques des personnels chargés de l'élaboration des programmes de formation nationaux. Un traitement interministériel de ce besoin de montée en compétence des opérateurs nationaux semble s'imposer, y compris avec le recours à des partenaires extérieurs.

Préconisation 04 : Mieux répondre aux besoins de formation liés au développement professionnel et personnel des cadres

- former à de nouvelles compétences ;
- articuler formation de contenu et développement professionnel ;
- favoriser les formations par compétences ;

- penser les nouveaux métiers de la formation comme des leviers d’accompagnement des politiques éducatives.

2.3. Favoriser la fluidité du chaînage de formations aux différents niveaux de son organisation

2.3.1. Mieux articuler les niveaux de pilotage de la formation en installant une culture du dialogue entre l’administration centrale et les académies

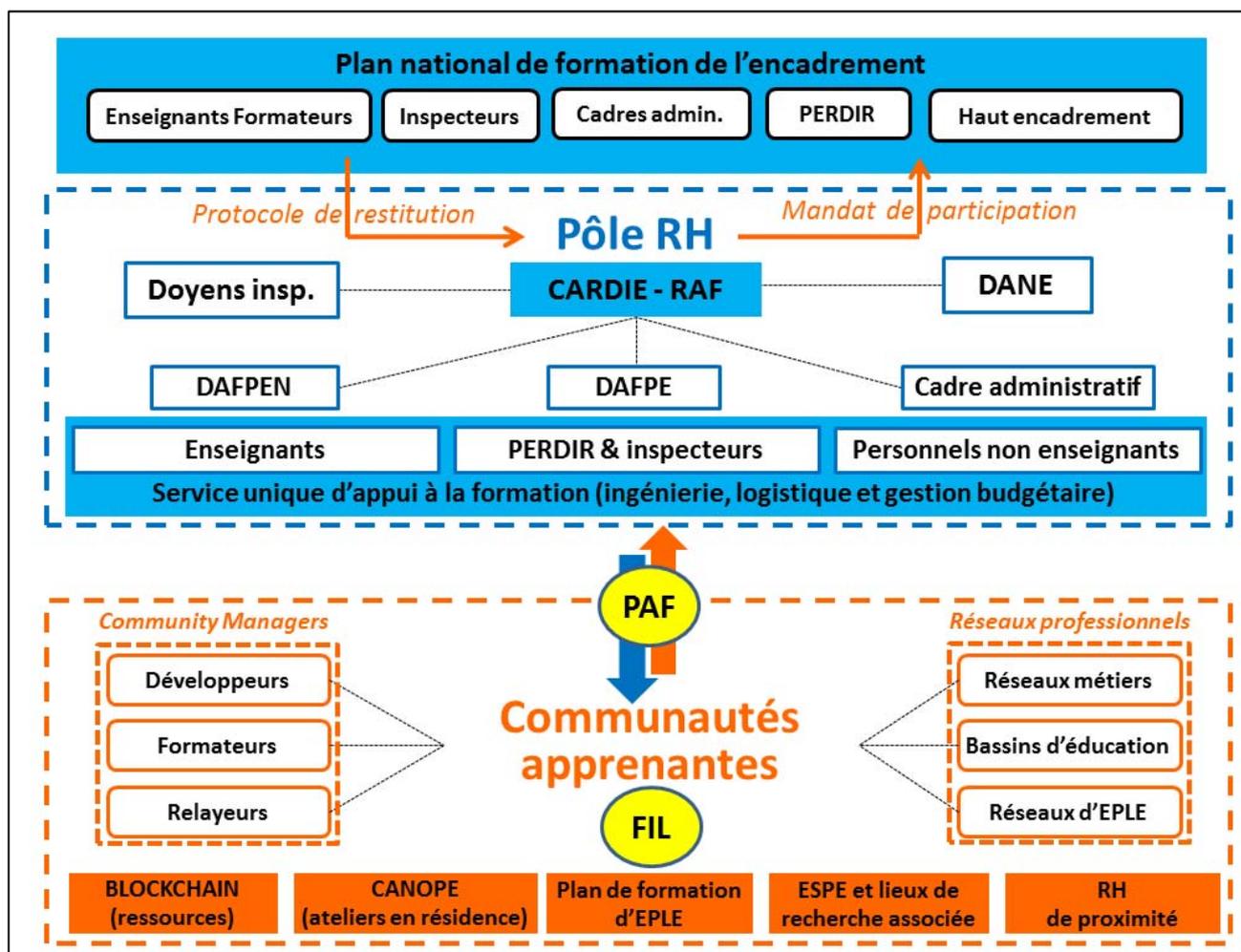
Le chaînage du pilotage stratégique de la formation dépend amplement de l’articulation entre trois leviers :

- un pilotage national qui inclut des propositions d’opérationnalisation de la formation ;
- un pilotage académique qui mandate explicitement ses délégations en leur donnant les moyens de la diffusion à l’issue du regroupement national et/ou interacadémique ;
- un appui sur des réseaux apprenants capables d’exprimer des besoins de formation.

L’absence de dialogue entre le niveau de pilotage national et le niveau territorial constitue un des freins principaux au chaînage de la formation. Une convergence d’actions doit être mise en place dans le cadre du pilotage national de la formation :

- en associant les différents niveaux d’organisation pour définir une stratégie de déploiement sur le principe de somme de valeurs ajoutées :
 - augmenter la capacité du système à capter de l’information pour en faire des données ;
 - passer d’une logique de discours descendant à une logique de dialogue dans laquelle on prend en compte des besoins pour apporter une réponse en terme de pilotage national ;
 - co-construire des plans de formation par une réponse plus modulaire qui réponde de manière différenciée aux besoins (ex : cycle long / cycle court ; présentiel enrichi par des volets distants, etc.) ;
- en repensant l’ingénierie de formation nationale (logistique, calendrier, programmation, etc.) afin de permettre aux acteurs académiques d’être dans l’anticipation ;
- en installant un système unique de codage des formations au niveau national et au niveau académique ;
- en développant une stratégie d’emboîtement à deux étages :
 - au niveau du pilotage académique sur les dossiers spécifiques entre l’expression des besoins du terrain et les priorités de politique éducative nationale ;
 - au niveau des départements / bassins voire circonscriptions / réseaux d’établissement par la mise en place d’une logique de relais (développeur, relayeur, formateur).

Figure 8 - Articulation du pilotage national et académique, place des opérateurs



La prise en compte des besoins de formation et l'installation, à tous les niveaux, de relais de la formation constituent les deux clefs de voûte d'un chaînage fluide de l'action de formation. La décision structurelle ne saurait toutefois suffire. Elle doit s'articuler avec une véritable culture de la formation dans les organisations et les missions des différents acteurs. Si la constitution d'un pôle RH en académie peut faire office de « hub stratégique » dans le chaînage, le développement de communautés apprenantes à l'échelle des établissements, des réseaux d'établissements ou des bassins constitue un levier d'appui indispensable à la stratégie académique et nationale.

2.3.2. Développer une offre de formation inter-catégorielle

Le rôle du pilotage du PNF sera d'autant plus important que la culture professionnelle sera portée par une offre de formation inter-catégorielle :

- au niveau académique, il apparaît nécessaire d'apporter une attention spécifique à la constitution des délégations inter-catégorielles dans une optique de déploiement de la formation en académie ;
- au niveau national, l'inter-catégorialité des délégations académiques doit être renforcée en diversifiant les formes de travail collaboratif : ateliers catégoriels inter-académiques, ateliers catégoriels académiques, ateliers inter-catégoriels académiques, ateliers inter-catégoriels inter-académiques ;
- plusieurs cadres interrogés ont cités en exemple le séminaire sur le PPCR (PNF 2017) qui valorisait les échanges intercatégoriels et interacadémiques, tout en réservant des temps de réflexion en délégation académique pour préparer le déploiement de la formation.

Une approche modulaire valorise les interconnexions professionnelles :

Tableau 7 - Exemples d'articulation et de liaisons catégorielles selon les modalités de formation

	PNF disciplinaire	PNF métier	PNF réforme	PNF expertise transversale
Exemple d'action	IA-IPR LV	P500	PPCR	maternelle
Délégation académique	catégorielle	catégorielle	inter-catégorielle	inter-catégorielle
Réflexion sur l'opérationnalisation pendant le PNF national	catégorielle interacadémique	catégorielle interacadémique	catégorielle interacadémique	inter-catégorielle académique ex. : PNF continuité cycle 1-2
				Inter-catégorielle et interacadémique ex. : PNF scolarité obligatoire
Réflexion sur l'opérationnalisation après le PNF national	pilotage disciplinaire catégoriel	pilotage départemental et académique catégoriel	bassin inter-catégoriel	pilotage départemental catégoriel

2.3.3. Favoriser la diffusion des acquis de formation et articuler les calendriers des programmes nationaux et académiques

La recherche d'une meilleure articulation entre les niveaux national et académique du pilotage de la formation peut s'appuyer sur trois dispositions concrètes.

Les académies gagneraient à se doter d'un outil simple permettant un retour écrit systématique, en particulier pour garder mémoire des formations reçues, pour diffuser l'information entre cadres et constituer un vivier de compétences académiques. Cette démarche implique un référencement des retours de formations. Ces retours devraient être problématisés devant les collèges d'inspecteurs et/ou devant le groupe d'appui académique en charge du sujet. Cette dynamique fait partie de la nécessaire formalisation du circuit de désignation des personnels en formation. Si les services de la formation académiques doivent demeurer les guichets uniques pour le sujet de la formation, ils doivent élaborer des décisions qui sont partagées avec les bureaux des doyens, le DAFPE, etc.

La nouvelle organisation du pilotage national de la formation proposée par la mission, avec une présence des académies à ses différentes phases de construction, doit permettre de puiser dans les initiatives académiques pour enrichir l'offre nationale de formation, pour diffuser à plus grande échelle des actions de formation territoriales et renforcer le vivier des formateurs nationaux. Cette dynamique repose sur un dialogue entre la DGRH, la DGESCO et les académies (RAF et DAFPE).

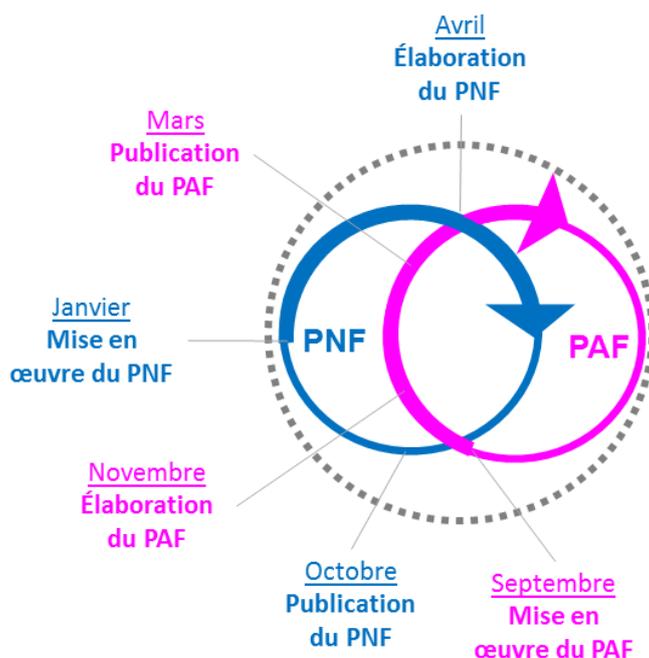
Enfin le calendrier doit être revu pour permettre aux académies de mieux prendre en compte les priorités déclinées dans le programme national de formation. La mission préconise une dissociation temporelle du programme national (année civile) et des programmes académiques de formation (année scolaire) afin de favoriser un mouvement à double sens :

- une logique descendante visant à valoriser la formation nationale des cadres dans l'objectif d'une prise en compte des priorités nationales au niveau académique ;
- une logique ascendante prenant en compte les besoins et les compétences des acteurs territoriaux dans la construction du programme national de formation.

Ce chaînage permettrait en outre une gestion optimisée des moyens affectés à la formation.

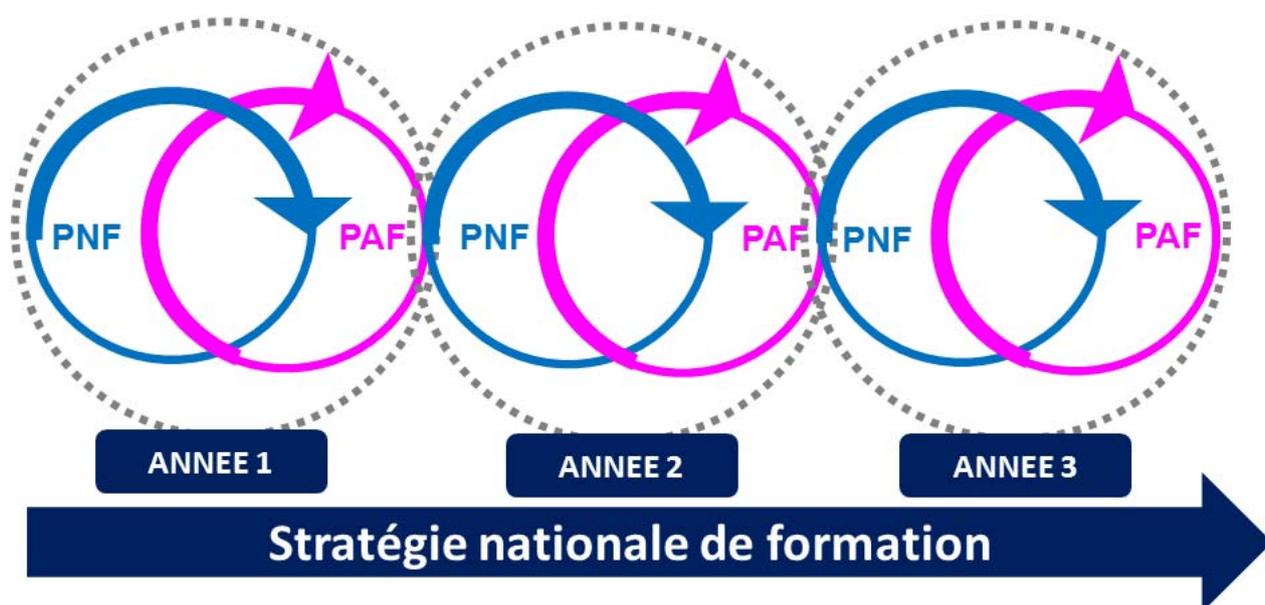
Même s'il est évidemment possible d'imaginer d'autres temporalités et échelles, la mission a souhaité proposer, à titre illustratif, un exemple d'organisation circulaire de la formation.

Figure 9 - Spirale d'interaction entre le PNF et les PAF



Le schéma ci-dessous est établi à partir d'une stratégie de formation triennale, de programmes annuels de formation organisés en année civile et de plans académiques annuels déclinés en année scolaire.

Figure 10 - Engrenage du PNF et des PAF inscrit dans une stratégie pluriannuelle



2.3.4. Installer une démarche qualité de la formation

Si la formation constitue un maillon central du pilotage du système éducatif, elle doit s'inscrire dans une démarche qualité dont les principales caractéristiques sont la clarification des objets et des organisations (quels objectifs ?), la fluidité des procédures et des mécanismes (quelles stratégies ?) ainsi que la maximisation de l'impact au regard des coûts (quelle efficacité ?). La démarche qualité n'a de sens que si elle s'applique à la fois à un niveau macro, dans la globalité d'un projet, et au niveau micro, dans toutes les dimensions du processus. La mission propose de retenir sept indicateurs qualitatifs. Ceux-ci sont illustrés à un double niveau : macro pour le pilotage national de la formation, micro pour le retour de la formation.

Tableau 8 - Tableau des articulations entre PNF et PAF dans une démarche qualité

Indicateurs qualitatifs	Enjeux			Niveaux	
	objectif	stratégie	efficience	macro	micro
1. Sens de la formation	X	X		le PNF constitue un véritable levier de la politique éducative	les participants au PNF mesurent l'intérêt de la formation
2. Pertinence de la communication		X	X	le plan de communication est adapté au projet	les participants au PNF sont en mesure d'identifier le contenu de l'offre de formation
3. Cohérence des objectifs	X		X	le PNF articule les objectifs de développement institutionnel et personnel	les participants au PNF trouvent des réponses à leurs besoins
4. Distribution des responsabilités		X		les acteurs de la formation sont clairement répartis entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre.	les participants au PNF ont un mandat académique et les moyens d'opérationnaliser la formation au niveau territorial
5. Qualité du maillage		X	X	la stratégie de pilotage du PNF inclut une circulation descendante et ascendante de l'information	les participants au PNF identifient leur segment d'intervention dans l'ensemble du chaînage
6. Évaluation de l'impact	X		X	le pilotage s'appuie sur des outils de mesure de performance. La définition des actions de formation inclut des objectifs et des compétences mesurables.	les participants au PNF sont en capacité de mesurer l'apport de la formation au regard de leurs missions territoriales.
7. Valorisation de l'action publique de formation	X			le pilotage de la formation s'inscrit dans le schéma directeur de la fonction publique	les participants au PNF sont en capacité de transférer les acquis de la formation

Installer un expert démarche-qualité pour la formation dans chaque région académique permettrait de renforcer la qualité de l'ensemble des mécanismes qui traversent le pilotage de la formation.

Préconisation 05 : Engager l'ensemble du dispositif de formation dans une démarche qualité

2.3.5. Valoriser les réseaux

Le pilotage national de la formation gagne à s'appuyer sur les réseaux métiers de conseillers techniques des recteurs. La refonte de l'organisation territoriale en cours ne peut que renforcer le rôle de ces conseillers techniques. En constituant des équipes de conseillers aux parcours et profils diversifiés – notamment par le biais de missions temporaires – les académies se dotent de réseaux dynamiques capables à fois d'absorber les commandes politiques et d'œuvrer à l'évolution du système éducatif. L'équilibre entre les corps d'origine de ces conseillers techniques permet tout particulièrement d'articuler haut niveau d'expertise (notamment disciplinaire) et d'expérience managériale.

L'identification dans chaque académie d'un haut niveau d'expertise disciplinaire (inspecteurs et formateurs, ESPE, universités, etc.) et la rencontre entre les représentants des disciplines jouent un rôle fondamental dans l'animation des territoires et la continuité de la politique éducative nationale. Deux modalités de formation en place dans le PNF, que sont les séminaires nationaux des inspecteurs et les rencontres inter-académiques des formateurs, peuvent ainsi être soutenues de manière complémentaire.

Les réseaux métiers et disciplinaires constituent un rouage important du management par la formation. L'animation des réseaux de conseillers techniques doit articuler, peut-être plus systématiquement encore que pour les autres publics, la capacité à réaliser un état des lieux, la construction des outils permettant une réflexion prospective en lien avec des enjeux de recherche et développement et le développement d'une compétence managériale.

La mission a notamment insisté sur la nécessité d'ouvrir les enjeux métiers à de l'inter-catégorialité, ce qui signifie partager les ressources, partager les conférences captées au-delà du public d'initiés, développer des séminaires inter-métiers (ex. : DAREIC + DANE). Cette évolution est indispensable pour améliorer la gouvernance académique et la culture professionnelle des conseillers techniques.

De plus, les réseaux métiers et disciplinaires constituent la mémoire du système éducatif. Ils jouent un rôle fondamental dans la capacité du système à se réformer. Les associer à des « conférences de consensus » pourrait constituer une modalité plus participative dans le cadre d'une réflexion partagée sur les résultats des évaluations menées dans le système éducatif et la construction d'une stratégie de mise en œuvre de réformes.

La valorisation du rôle en formation des réseaux métiers et disciplinaires dans un objectif de continuité et de réactivité des politiques éducatives est essentielle.

Préconisation 06 : Mettre en place une culture du dialogue entre l'administration centrale et les académies

- organiser l'exploitation systématique des formations nationales (cf. annexe 7) ;
- mettre en place un nouveau calendrier avec des programmes nationaux en année civile et des programmes académiques en année scolaire ;
- valoriser le rôle des réseaux métiers et disciplinaires.

3. Développer une approche intégrée de la formation autour de trois axes stratégiques : digitalisation, internationalisation et développement interministériel de la formation

La digitalisation¹, l'internationalisation² et « l'inter-ministériarité³ » constituent – au sein de l'Éducation nationale – les piliers prospectifs d'un pilotage du changement par la formation des acteurs. Ils gagnent à être pensés de manière intégrée en articulant la mise en œuvre des politiques éducatives et les besoins des acteurs. Si la prise en compte de l'innovation et de la digitalisation doit être au cœur du travail des FabLabs dédié à l'éducation, l'articulation des dynamiques existantes dans plusieurs organismes de formation de l'État doit être affirmée et mise au service du rayonnement culturel et du développement commercial de la France à l'international.

¹ Rapport d'information du Sénat n° 607 sur *la formation à l'heure du numérique*, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par Mme Catherine Morin-Desailly, 27 juin 2018.

² Rapport, *Un plan pour co-construire une société apprenante*, François Taddéi & al., avril 2018.

³ Ministère de l'action et des comptes publics, *Schéma directeur pour la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de l'état*, mars 2018.

Tableau 9 - Liaison entre développement professionnel des actions et mise en œuvre des politiques éducatives

	Mise en œuvre des politiques éducatives	Développement professionnel des acteurs
Innover par la digitalisation	éducation aux médias et au numérique, recherche d'efficacité par le numérique, prise en compte de l'intelligence artificielle	modularité des formations, développement des intelligences collectives
Innover par l'internationalisation	prise en compte des comparaisons internationales, développement de la coopération éducation, rayonnement de l'offre éducative française	mobilité internationale, développement d'une culture européenne des réseaux métiers
Innover par un développement interministériel de la formation	mesure d'impact, agilité des organisations (notamment en <i>blockchain</i>), culture expérimentale et scientifique, etc.	management, gestion de projet, médiations interprofessionnelles, transferts d'intelligence, etc.

L'intelligence collective pourrait trouver sa place dans la formation d'un point de vue fonctionnel et stratégique et profiter du redimensionnement des territoires en régions académiques. Créer un laboratoire d'innovation public permet de mobiliser des approches collectives et innovantes. Il s'agit par exemple de s'appuyer sur le rapprochement déjà annoncé par la COMUE Léonard-de-Vinci, ses membres fondateurs (universités de Poitiers et Limoges, ISAE-ENSMA) et partenaires (Canopé et ESENER) ainsi que le rectorat de Poitiers pour proposer une réflexion sur la formation, notamment le numérique éducatif, au bénéfice de l'ensemble de la région académique.

La même proposition d'un laboratoire d'innovation public pourrait être pensée autour des universités de Grenoble et Clermont-Ferrand, de l'IFÉ-ENS de Lyon, de l'INSERM (Atole) ainsi que du rectorat de Lyon, de l'ESPE et de l'Institut Carnot de l'Éducation (ICE). Un nouveau laboratoire pourrait aussi voir le jour dans la région Ile-de-France, ce qui permettrait de disposer nationalement d'un premier groupe de trois laboratoires d'innovation publics « éducation » expérimentaux en plus des FabLabs en place et en cours de création dans plusieurs académies. Ces FabLabs seraient en lien direct avec les DAFPEN des régions académiques et leur service innovation ainsi que les directions ministérielles (DGESCO, DREIC), notamment le « 110 bis ». Ces structures pourraient préfigurer la mise en place d'instituts de recherche en éducation et formation travaillant en lien avec l'IHEEF, les ESPE / INSPE (Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation) et les laboratoires universitaires.

Préconisation 07 : Créer des laboratoires d'innovation publics autour des trois axes stratégiques de la digitalisation, de l'internationalisation et d'un développement interministériel de la formation

3.1. Développer une stratégie numérique de la formation

Le numérique constitue une thématique transversale pour la formation ce que corrobore France stratégie⁴. Il représente ainsi un puissant levier d'articulation et de convergence dans de nombreux secteurs de l'action publique tels que la définition d'environnement numérique de formation, la prospective des métiers et des qualifications ou l'émergence d'intelligences collectives (notamment du type *blockchain*) ; la numérisation de la formation relève assurément d'un double niveau stratégique porté au niveau ministériel et interministériel.

3.1.1. Exploiter les atouts de la plateforme M@gistère

Au sein de l'actuel PNF, la formation organisée autour de volets distants et/ou incluant *a minima* une webdiffusion des conférences est minoritaire (25 % des actions du PNF 2018, ce qui semble constituer un maximum depuis 5 ans) à tel point que toutes les formations en lien avec le numérique n'intègrent pas systématiquement les potentialités des outils numériques dans l'ingénierie de formation.

⁴ France Stratégie, cycle des débats – mutations sociales – mutations technologiques, *Quelle évolution des méthodes pédagogiques ?*, juin 2017.

Les acteurs voient souvent dans le PNF des actions isolées, ancrées dans une actualité fluctuante et pas toujours en lien avec leurs besoins de formation. Le déploiement d'un nombre limité de cycles longs (3 ans) renouvelés par tiers chaque année, permettrait de mieux répondre à certains besoins, notamment dans le domaine du développement professionnel. L'exploitation plus systémique de la plateforme M@gistère permettrait de :

- fidéliser une communauté apprenante avec une animation de communauté apprenante autour d'études de cas ou de développement ;
- accompagner la mise en place d'une réforme par un forum qui permet l'élaboration participative d'une foire aux questions (FAQ) ;
- scénariser des parcours de développement professionnel avec tuteurs et échange de ressources.

L'effort d'hybridation de l'offre de formation implique un renforcement significatif de l'équipe nationale M@gistère.

Enfin, la plateforme M@gistère touche à de nombreux enjeux liés au pilotage national de la formation :

- la plasticité de l'outil (adaptabilité des parcours M@gistère) permet un meilleur maillage de la formation sur les territoires (DGESCO) ;
- la flexibilité de l'outil peut contribuer au développement d'une GRH de proximité (DGRH) ;
- le caractère précurseur de l'outil en fait un produit d'exportation et de rayonnement à l'international (DNE, DREIC).

Ces constats amènent la mission à préconiser l'extension systématique du périmètre d'action de la plateforme M@gistère à l'encadrement. Cette montée en charge nécessite, en plus du renforcement de l'équipe, un repositionnement pour lequel la mission formule deux hypothèses :

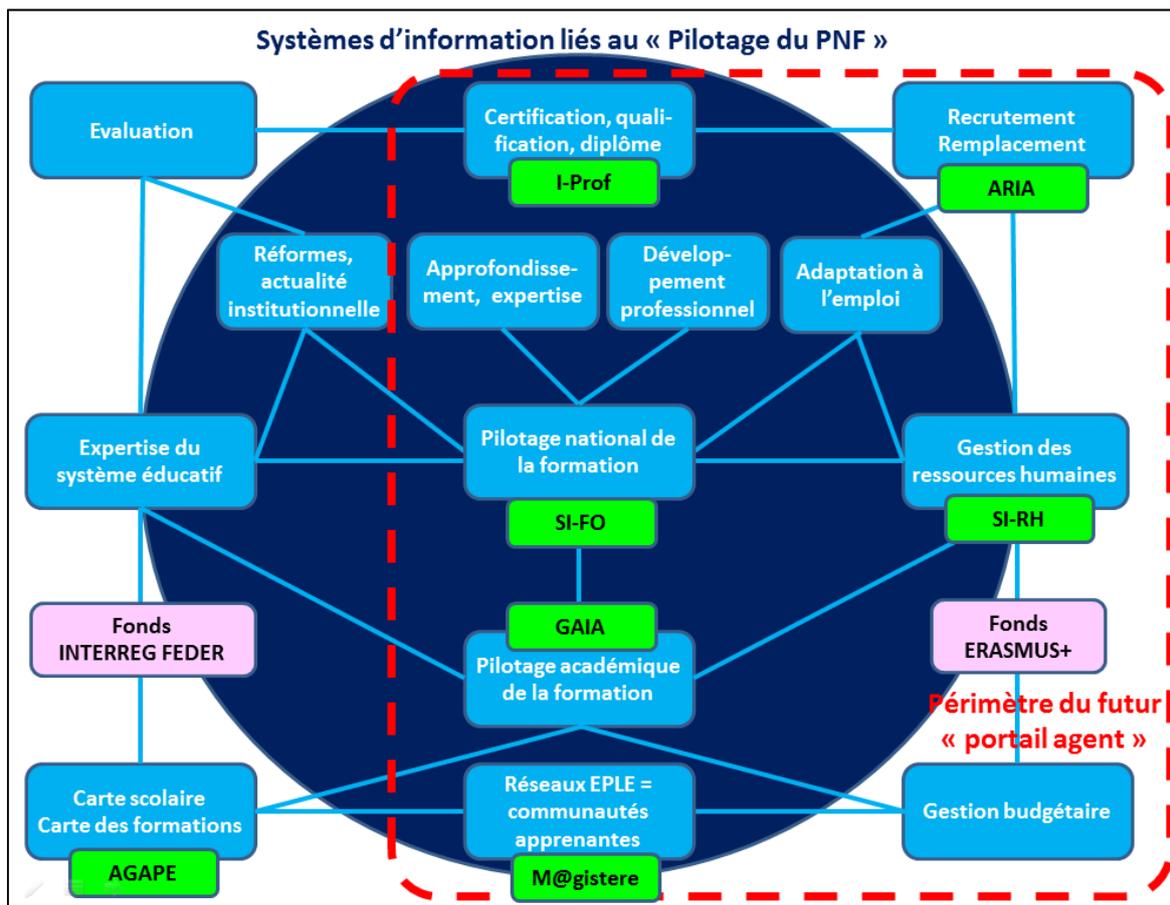
- l'équipe M@gistère, tout en restant rattachée à la DNE, est mise à disposition de la DGESCO et de la DGRH ;
- l'équipe M@gistère devient une structure commune aux directions DGESCO, DGRH et DNE.

3.1.2. Interfacer les systèmes d'information

L'interfaçage des systèmes d'information est fondamental dans le pilotage du système éducatif. Il permet d'atteindre deux objectifs : l'un de gestion administrative (budget, optimisation logistiques de la gestion des ordres de mission, du remboursement des frais de déplacement, paiement des formateurs...), l'autre de gestion des ressources humaines (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, suivi et fluidité des carrières par le développement d'un portfolio capitalisant les compétences et expériences acquises, identification d'un vivier de cadres, opérationnalisation des retours de formation, déploiement d'une offre de formation entre pairs).

Le schéma ci-dessous montre combien les systèmes d'information actuels sont déconnectés les uns des autres, indépendamment de leur caractère obsolète et de leur manque d'ergonomie.

Figure 11 - Liaisons et incidences existantes entre le PNF et les systèmes d'information



L'articulation entre l'inscription à une formation, la validation de la participation, l'évaluation des compétences acquises et le recensement des modalités de transferts des acquis devrait constituer un processus quasi automatisé au sein d'un portail agent.

De l'avis général, GAIA est une application peu ergonomique et non intuitive car s'agit d'un outil opérateur et non d'un outil de gestion des ressources humaines. De plus, l'ergonomie du logiciel ne permet pas aux services qui le remplissent de s'en servir comme un logiciel métier. Utilisé comme outil de contrôle de gestion, il est donc doublé dans le quotidien par une application locale le plus souvent sous tableur. Par son fonctionnement bloquant et son absence d'interaction avec les autres maillons de la procédure de déploiement de l'offre de formation, GAIA condamne les acteurs à faire ce qu'ils peuvent.

L'offre de formation devrait suivre un double développement. D'un côté, elle doit être, par la digitalisation des parcours et la sécurisation de leur accès, plus largement accessible à d'autres publics que ceux qui suivent sa déclinaison en présentiel. De l'autre, les candidatures à une formation à budget contraint doivent faire apparaître le degré de motivation aux côtés de l'avis de l'autorité hiérarchique. Un pilotage national modernisé de la formation exige un système d'information interfacé permettant une articulation de l'ensemble de l'ingénierie incluant l'expression et le recueil du besoin de développement professionnel, l'inscription motivée à une offre de formation dans un espace numérique de dialogue avec une instance de RH de proximité ainsi que la négociation d'un parcours personnalisé de formation dans le cas d'une adaptation à l'emploi qui prend en compte le parcours professionnel. Il nécessite que soit réalisée la prise en charge intuitive de l'ensemble de la logistique de formation (émission de l'ordre de mission, inscription de la formation dans un agenda électronique, aide à la navigation pour trouver le lien de formation, espace de dialogue avec les formateurs en amont et en aval de la formation, saisie des frais de déplacement, etc.) puis l'évaluation du parcours de formation ainsi que la validation des compétences acquises dans un portfolio agent et dès que possible la qualification afférente. Il vise enfin à ce qu'un vivier de personnels qualifiés pour déployer une formation puisse être constitué.

Une étude devra être menée pour mesurer l'effort de développement (coût, technicité, planification, transfert, formation) nécessaire pour doter l'institution des outils adéquats et mettre à jour l'ensemble du système d'information afin d'interfacer les outils. Dans le contexte d'évolution du compte personnel de formation, la construction d'un portail et d'un portfolio agent pourrait être réalisée au sein d'un partenariat public-privé.

3.1.3. Favoriser les formations qualifiantes par le numérique

En développant le nombre de formations qualifiantes, la puissance publique se dote des moyens de valoriser les compétences de ses agents et d'ancrer son ingénierie de formation dans une démarche qualité. C'est pourquoi la qualification des agents constitue un indicateur d'implémentation de la formation et donc de son efficacité.

Tableau 10 - Repères d'amélioration d'une politique de formation

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4	Degré 5
Initial	Appropriation	Transfert	Dissémination	Développement
le stagiaire* participe à une formation sans processus de mise en œuvre immédiat	le stagiaire met en œuvre la formation reçue dans son environnement d'exercice	le stagiaire partage en réseau l'expérience de mise en œuvre de la formation reçue	le stagiaire devient démultiplicateur et accompagne d'autres à la mise en œuvre	le stagiaire, fort de son expertise et expérience, contribue à la formation des autres

**Le terme stagiaire désigne dans ce tableau tout participant à une formation.*

Deux documents en annexe montrent comment sont articulés le pilotage national de la formation (annexe 8 : tableau de bord) et l'évaluation des acquis de la formation (annexe 9 : vision synoptique de l'évaluation).

Même si elle ne constitue pas en soi une réponse suffisante à la complexité d'un pilotage national, la digitalisation des processus offre des opportunités nouvelles pour intégrer la formation dans la culture professionnelle des acteurs de l'éducation. Elle permet en particulier de passer de la seule logique d'offre à une logique d'offre et de besoin en développant :

- une **dynamique RH** : carte des compétences, reconnaissance des acquis en formation, constitution d'un vivier de personnels formés, évaluation d'impact des actions formations ;
- une **ingénierie de formation** plus réactive, mobilisable à tout moment en fonction des besoins, qui nécessite de renforcer les équipes en place ;
- une **ingénierie pédagogique** au plus près des besoins des cadres et formateurs : travail en réseaux « métier » ou inter catégoriels, mentorat, etc. ;
- une **ergonomie de la formation adaptée aux contraintes professionnelles** : cycles courts et longs, articulation entre formation et information, accessibilité dans le temps, etc. ;
- des **communautés de développement professionnel** : émergence de nouvelles colocations professionnelles interministérielles, internationalisation des parcours, lutte contre l'isolement professionnel, appui à l'intelligence collective, etc.

Au-delà de la nécessité d'œuvrer à l'interfaçage des outils, le développement de la formation pour et par le numérique appelle une stratégie centrée sur l'utilisateur : sécuriser les outils de la communication professionnelle, renforcer les espaces d'information et de formation, étendre les espaces collaboratifs et les équipements de travail en réseau... Cette stratégie implique de former les équipes de formateurs à la conception des actions, de développer des réseaux pour porter la formation dans les territoires et de soutenir l'émergence de nouveaux métiers en lien immédiat avec les pratiques professionnelles.

Préconisation 08 : Développer une stratégie numérique de la formation pour passer d'une logique d'offre à une logique d'offre et de besoin

- faire du numérique éducatif une priorité dans et pour la formation ;

- exploiter plus systématiquement les atouts de la plateforme M@gistère dans ses différentes dimensions et repositionner M@gistère afin de favoriser l’extension de son périmètre aux cadres ;
- interfacier les systèmes d’information.

3.2. Faire du nouveau modèle français de formation un levier de stratégie internationale

3.2.1. Des besoins convergents mais des réponses variées

Au niveau international, les informations fournies par la DREIC (cf. annexe 14) montrent que la formation initiale et continue des cadres constitue un enjeu majeur de développement et d’évolution de l’institution scolaire. Elle se développe avec des stratégies qui sont inégalement formalisées et très dépendantes du niveau de pilotage administratif et pédagogique du système éducatif. Ainsi, la place de l’université et l’articulation entre pratiques et recherche, la responsabilisation ou non des unités éducatives dans la conception des plans de formation, le recueil des besoins et la valorisation de la formation dans les parcours de carrière apparaissent très liés aux spécificités culturelles des pays. La mission tient néanmoins à soulever plusieurs points d’intérêt pour la stratégie de pilotage de la formation.

- **La convergence des besoins de formation**

Qu’ils reposent sur des référentiels professionnels (Canada, Estonie) ou non, les besoins et contenus de formation sont très convergents autour des sept grands domaines suivants :

- **expertise didactique et pédagogique** : mise en œuvre des programmes, évaluation des acquis des élèves, suivi du parcours des élèves, l’orientation scolaire et professionnelle, management de l’assiduité ;
- **management et leadership en milieu scolaire** : développement professionnel, accompagnement des acteurs, analyse des besoins de formation, développement personnel, démarche qualité du management des équipes, sécurisation des responsabilités, dialogue social, leadership partagé, le recrutement, la psychologie du leadership, etc. ;
- **gestion de projet** : formuler des objectifs, dégager des priorités, cadrer la mise en œuvre ;
- **gestion de carrière** : mobilité professionnelle, expression des besoins de formation ;
- **évaluation** : auto-évaluation, audit, inspection, recueil d’informations, gestion qualitative des données (exploitation des données, outils d’analyse, maîtrise de la communication), performance scolaire ;
- **développement scolaire et gestion financière** : innovation, expérimentation, développement de partenariats, rayonnement local et international, cofinancements, développement du numérique, management financier, relation école – entreprises, etc. ;
- **sécurité et climat scolaire** : sécurisation des individus, gestion de conflits, protection de l’enfance, maintien de l’ordre, travail d’équipe, approches collaboratives, fluidification des échanges, etc.

- **Des modèles divergents de pilotage**

Les modalités de formation sont très variées et se répartissent en neuf grands modèles :

- **le modèle à la carte** : les cadres sont sollicités pour participer régulièrement (généralement par cycle de trois ans) à des actions de formation en opérant des choix dans une offre très éclectique (Écosse) ;
- **le modèle expérientiel** : il regroupe les pays qui placent les cadres en situation de construire leur professionnalité *in vivo* ;
- **le modèle guidé** : les cadres ont une obligation de formation et la formation constitue un élément essentiel de leur évaluation ;
- **le modèle à la structure** : il s’agit de responsabiliser les cadres dans la définition d’un plan de montée en compétences de l’ensemble de l’équipe d’un établissement scolaire à partir d’un

budget géré en autonomie et qui génère l'écriture d'un rapport d'auto-évaluation. Ce modèle fond dans un même plan local la formation des enseignants et des personnels de direction, parfois autour de besoins spécifiques mais souvent pour construire une vision croisée des métiers et des enjeux (Estonie) ;

- **le modèle « métiers »** repose essentiellement sur l'implication de pairs expérimentés et la mobilisation d'associations professionnelles. Le Centre pour le leadership scolaire (*Centre for school leadership*, CSL) en Irlande fonde la construction du plan de formation sur la négociation avec les représentants des personnels de direction et contribue à l'aide à la décision politique. En Lettonie, les organisations syndicales sont également associées à la construction de l'offre de formation ;
- **le modèle participatif** de co-développement de l'offre de formation en fonction d'un schéma stratégique porté par l'autorité institutionnelle (Québec) ;
- **le modèle institué** positionne des sessions de formation obligatoires. En Lettonie, les enseignants et les chefs d'établissement doivent suivre au moins 36 heures de perfectionnement professionnel tous les trois ans. Au Portugal, les formations suivies interviennent directement dans l'avancement de carrière ;
- **le modèle de proximité** responsabilise l'échelon local dans l'animation d'un réseau élargi de prestataire en formation. En Finlande, les départements des ressources humaines municipaux participent à la construction de plans de formations avec les universités et des prestataires extérieurs, mais les réseaux d'établissements scolaires eux-mêmes sont de plus en plus responsabilisés ;
- **le modèle prospectif** qui établit une offre de formation pluriannuelle comme le programme *Rektorslyftet* (« Coup de pouce aux chefs d'établissement »), construit par l'agence nationale suédoise pour l'éducation sur commande du gouvernement. La participation au programme est volontaire et gratuite.

• Des organes de formation diversement structurés

La mise en place d'une véritable stratégie de formation et d'accompagnement des cadres à l'échelle nationale articulée à l'échelle académique constituerait une approche quasi-inédite au niveau international et positionnerait la France à l'avant-garde de la conduite du changement en administration scolaire par l'encadrement intermédiaire.

Les autorités éducatives qui ont amorcé une telle réflexion ont recours soit à un institut (Institut de la Formation en cours de Carrière, IFC, Wallonie-Bruxelles), soit à un pôle de recherche et d'excellence (*Leadership Academy*, LEA, en Autriche), soit encore à une université (Institut d'études en éducation de l'Ontario, OISE, hébergé par l'université de Toronto qui accueille des cycles de formation continue des cadres). Une agence nationale (*Educode Oy* en Finlande) ou des prestataires extérieurs (le ministère portugais de l'Éducation soutient le programme *Innovative leader training program* piloté par Microsoft) peuvent aussi être identifiés.

Le droit d'accès à la formation est très dépendant de la structure de pilotage, allant d'une intégration de la formation à la fonction de personnel de direction (Belgique) à des procédures parfois très sélectives d'entrée en formation débouchant sur des réseaux d'excellence (Australie, Autriche, Singapour). Le positionnement de la formation comme levier de pilotage est également très variable, allant d'une offre ponctuelle unique liée à l'actualité à un continuum de développement professionnel. C'est le cas en Irlande où l'organe de formation prend en charge le soutien à l'évolution professionnelle vers l'encadrement, la formation initiale, la prise de fonction et le perfectionnement.

• Une diversité des actions de formation

Le format des actions de formations diffère d'un pays à l'autre mais une tendance se dessine clairement vers une offre de cycles longs de formation continue, généralement étalés sur une année scolaire (de 6 demi-journées à 3 semaines), mobilisant les cadres en partie ou totalement sur du temps de vacances scolaires.

L'ingénierie de formation est également très dépendante de l'existence ou non d'une culture de co-responsabilisation de l'encadrement. Trois formats se dégagent :

- une formation arrimée à la conduite de la politique éducative : conférences de motivation ;
- des interactions entre pairs : ateliers de coaching en groupe, échanges sur l'innovation, développement concerté de projets, mentorat, etc. ;
- des cycles de développement professionnel en lien avec la recherche et souvent intersectoriel (exemple : coaching managérial en Australie) et pouvant aboutir à un diplôme (au Danemark, le diplôme de master en leadership des institutions éducatives – *master af ledelse af uddannelseinstitutioner* – équivaut à soixante crédits ECTS, université d'Aarhus ou l'école de commerce de Copenhague) ;
- des formations hybrides en ateliers et webinaires (Nouvelle-Zélande).

3.2.2. Des opportunités à saisir pour le système éducatif français

Penser le pilotage d'un programme national de formation dans une logique intégrée à l'internationalisation de l'offre éducative française est susceptible de générer plusieurs opportunités corrélées :

- d'une part dans le numérique où la France peut devenir leader dans la digitalisation de la formation des cadres, notamment par une stratégie de déploiement de la plateforme M@gistère et de contenus de formation innovants. L'offre de formation des cadres est en effet encore peu digitalisée à l'étranger, tant dans les contenus que dans les modalités de sa conception et de sa mise en œuvre ;
- d'autre part dans le suivi des compétences où la France gagnerait à prendre appui sur la gestion agile des besoins de formation et des compétences acquises menée au Québec par l'intégration d'un portfolio numérique de développement professionnel (PNDP) comme outil d'accompagnement des personnels de direction ;
- enfin, dans le développement d'une offre qualifiante dans le cadre du réseau emplois compétences proposé par France stratégie, la France pourrait innover dans un partenariat public-privé de développement des compétences managériales en administration et entreprise. Les modèles danois et néo-zélandais semblent les plus avancés dans ce domaine.

Saisir ces opportunités suppose le déploiement d'une stratégie de coopération pour la formation des cadres et des enseignants. En intégrant l'effort d'internationalisation du système éducatif, le pilotage national de la formation pourrait à la fois œuvrer à l'innovation des structures et espaces de formation, à l'internationalisation des parcours de carrières des cadres et au développement d'une offre compétitive de formation de l'encadrement.

Ce dernier point pourrait également faire l'objet d'un lien avec la francophonie et le développement à l'international de la langue française mais également être promu dans le cadre d'un volet singulier du programme européen Erasmus +.

Préconisation 09 : Exploiter la convergence des besoins pour déployer une véritable stratégie de la coopération internationale dans le domaine de la formation des cadres et des enseignants.

3.3. Impulser un développement interministériel de la formation continue

Pour répondre à la nécessité de mieux connecter l'école avec l'État, la puissance publique gagnerait à développer une ingénierie interministérielle de la formation. Cela pourrait renforcer le rôle de la formation continue dans le dialogue interministériel et dans une approche plus qualitative de la réponse publique aux enjeux sociétaux.

3.3.1. Une convergence interministérielle des enjeux

La mission a eu l'opportunité d'échanges avec des représentants des ministères de la défense et de l'agriculture, ministères confrontés à l'exigence d'un schéma stratégique, à un enjeu de développement professionnel des structures et des compétences ainsi qu'à la recherche d'adéquation entre l'offre de

formation et l'expression des besoins. La convergence des besoins s'exprime à la fois par la rationalisation des circuits de communication, par la densification de la maïeutique et par l'intégration de la formation dans la culture professionnelle des acteurs.

Ainsi, le plan de formation du ministère de la défense rassemble au sein d'un document unique le parcours de management général pour les grands décideurs, le cycle supérieur de management comprenant 18 modules de formation, les séminaires des directeurs d'établissements, le parcours de management pour les cadres expérimentés et les parcours fondamentaux du management avant d'aborder les formations thématiques. La mission a constaté que l'existence d'une plaquette générale avait l'avantage de montrer aux acteurs la cohérence politique de l'offre de formation porté par le ministère de la défense.

3.3.2. Une convergence interministérielle des besoins

Le croisement de l'offre de formation des agents et des cadres de la fonction publique fait apparaître des points de convergence au sein des plans de formations que l'on peut regrouper autour de trois thématiques : l'environnement de travail, la gestion des ressources humaines, la réforme de l'État (tableau ci-dessous).

Tableau 11 - Thématiques communes aux plans de formation

Environnement de travail	GRH	Réforme de l'État
- droits et devoirs des fonctionnaires - déontologie et valeurs de la République - prévention et évaluation des risques professionnels - gestion de crise - santé et qualité de vie au travail - gestion budgétaire et comptable - rédaction de textes juridiques et légistiques	- management des équipes - management fonctionnel (animation de réseaux, conduite de projets transversaux, etc.) - accompagnement des acteurs - gestion prévisionnelle des emplois et compétences - dialogue social et gestion statutaire - accompagnement des projets professionnels des agents	- communication interne et externe, réseaux sociaux - management stratégique et prise de décision - fonctionnel - déontologie et valeurs de la République - continuité et évaluation des politiques publiques - numérique et intelligence artificielle - comparaison et coopération internationales

Le déploiement d'actions interministérielles de formation permettrait d'une part de rapprocher la formation au plus près des besoins en garantissant des seuils critiques de participants dans les territoires et générerait d'autre part à la fois un partage d'expertise, le développement d'une co-professionnalité et un usage renforcé de la médiation interprofessionnelle.

Au-delà de ces considérations « micro-systémiques », le niveau macro est plus révélateur encore des enjeux de convergences. Le schéma directeur de la fonction publique établit des axes prioritaires de la formation professionnelle tout au long de la vie (DGAFP, 2018-2020) parmi lesquels certains font déjà l'objet d'une stratégie interministérielle (la gestion des fonds européens, les achats publics...) et que d'autres sont propices au déploiement d'une culture professionnelle partagée. C'est en particulier le cas pour les politiques publiques interministérielles : lutte contre les discriminations, égalité professionnelle femme / homme, transition écologique, éco-responsabilité...

3.3.3. Une convergence interministérielle des mécanismes du changement

Les scénarios proposés par la mission (partie 2) requièrent des mécanismes du changement que l'on peut exprimer de manière rationnelle autour de cinq phases :

- l'expression d'une stratégie ministérielle ;
- la définition des périmètres d'action des différents acteurs et opérateurs ;
- la rédaction d'un référentiel de compétences et d'objectifs à atteindre ;

- l'établissement d'un vivier de formateurs de haut niveau et déploiement des réseaux métiers ;
- la mise en place d'une démarche qualité de la formation (évaluation des besoins, ingénierie de la formation et étude d'impact).

L'analyse de ce que pourrait exiger un processus de convergence interministériel de la formation recouvre très sensiblement les mêmes étapes :

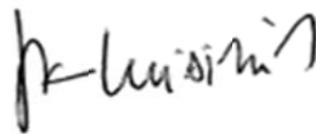
- l'écriture d'une nomenclature commune de la formation tout au long de la vie ;
- un état partagé des offres de formation ;
- le recensement des compétences en formation ;
- la constitution de réseaux interprofessionnels de la formation ;
- l'installation d'une instance de négociation et d'évaluation interministérielle de la formation.

Outre les économies d'échelle que permettrait la convergence des plans de formation, une telle dynamique serait de nature à enrichir les profils professionnels, diversifier les viviers d'intervenants, nourrir des cultures interprofessionnelles, renforcer les passerelles et à fluidifier les carrières. Le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, par l'expertise singulière qui est la sienne dans l'articulation systémique de la formation de la jeunesse et de la formation des adultes, pourrait endosser une responsabilité particulière dans ce processus.

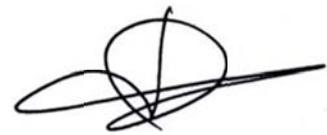
Préconisation 10 : Favoriser le déploiement de formations interministérielles.



Jonas ERIN



Jean-François CUISINIER



Éric FARDET

Tables des encadrés, cartes et tableaux

Tableau 1 - Évolution du nombre d'actions inscrites au PNF.....	7
Tableau 2 - Nombre d'actions et de participants par type de formation	9
Tableau 3 - Évolution du nombre national de journées stagiaires organisées par l'ESENESR	12
Tableau 4 - Structuration de la gouvernance de la formation et analyse des scénarios retenus	18
Tableau 5 - Intervention et niveau d'expertise de la future inspection générale au sein des dispositifs de formation.....	25
Tableau 6 - Les enjeux repérés autour de l'ingénierie de formation	29
Tableau 7 - Exemples d'articulation et de liaisons catégorielles selon les modalités de formation.....	32
Tableau 8 - Tableau des articulations entre PNF et PAF dans une démarche qualité	34
Tableau 9 - Liaison entre développement professionnel des actions et mise en œuvre des politiques éducatives.....	36
Tableau 10 - Repères d'amélioration d'une politique de formation.....	39
Tableau 11 - Thématiques communes aux plans de formation	43
Figure 1 – Schéma simplifié de l'organisation en losange du pilotage national de la formation	19
Figure 2 - Organigramme opérationnel du pilotage de la formation du ministère de l'éducation nationale	20
Figure 3 - Proposition de gouvernance de la formation nationale à année N + 1	22
Figure 4 - Proposition de gouvernance de la formation nationale à année N + 3	23
Figure 5 - Proposition de gouvernance de la formation nationale à année N + 5	23
Figure 6 - Identification des besoins en formation d'après le sondage effectué auprès des cadres.....	26
Figure 7 - Schéma de construction d'une action de formation.....	27
Figure 8 - Articulation du pilotage national et académique, place des opérateurs.....	31
Figure 9 - Spirale d'interaction entre le PNF et les PAF.....	33
Figure 10 - Engrenage du PNF et des PAF inscrit dans une stratégie pluriannuelle.....	33
Figure 11 - Liaisons et incidences existantes entre le PNF et les systèmes d'information	38

Annexes

Annexe 1 :	Note de cadrage de la mission.....	49
Annexe 2 :	Protocole de la mission (pilotage du PNF).....	51
Annexe 3 :	Liste des personnes rencontrées	53
Annexe 4 :	Questionnaire individuel auprès de personnels ayant suivis des formations inscrites.....	58
Annexe 5 :	Sondage effectué auprès des cadres rencontrés en académies	60
Annexe 6 :	Éléments issus des rapports des inspections générales sur la formation	61
Annexe 7 :	Exemple de fiche « retour ».....	63
Annexe 8 :	Tableau de bord pour le pilotage de la formation.....	64
Annexe 9 :	Vision synoptique des enjeux d'évaluation de la formation	65
Annexe 10 :	Le pilotage de l'ingénierie de formation.....	66
Annexe 11 :	Le cadre des métiers au sein de l'éducation nationale	67
Annexe 12 :	Tableau du coût du PNF par programme	69
Annexe 13 :	Analyse qualitative des demandes	70
Annexe 14 :	Éléments de comparaison internationale.....	71

Note de cadrage de la mission

Mission sur le pilotage du PNF (programme de travail de l'IGEN et de l'IGAENR pour 2018-2019)

Dans le cadre de leur programme de travail pour l'année 2018-2019, les inspections générales ont une mission relative au pilotage du plan national de formation (PNF).

Le PNF fixe chaque année des priorités de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale et met en œuvre un programme qui les décline. Comme le rappelle la circulaire 2018-072 du 3 juillet 2018, les actions du PNF sont conçues à la fois pour la formation des formateurs et des corps d'encadrement. Le PNF, en formant des « formateurs de terrain », vient en appui au pilotage des stratégies de formation des académies qui doivent l'utiliser pour accompagner leurs politiques.

L'ensemble des acteurs impliqués, notamment la DGRH et la DGESCO, un constat critique de la conception actuelle du PNF, en particulier le manque de lisibilité et de cohérence entre ses différentes composantes. Le contenu du PNF est dense (autour de 200 actions programmées pour l'année scolaire suivante), parfois redondant et hétéroclite. La DGRH considère que le PNF n'est pas dans sa forme actuelle un levier réel de la stratégie de RH qu'elle souhaite développer. Les deux directions s'interrogent en outre sur le rôle des différents acteurs (outre-elles mêmes, l'IGEN et l'ESENESR notamment) et sur la réalité du chaînage du PNF avec les politiques académiques de formation.

Dans ce contexte, la mission confiée à l'IGAENR et à l'IGEN est d'expertiser les modes d'élaboration, de pilotage et de mise en œuvre du PNF et de faire des propositions pour en améliorer l'efficacité comme levier de la politique nationale de formation continue. Ses investigations devraient permettre d'apporter des réponses aux interrogations suivantes :

Le pilotage stratégique

Le PNF est-il perçu comme un levier stratégique de pilotage des politiques éducatives ? Quels objectifs lui sont-ils assignés ? Comment est pris en compte le double objectif de professionnalisation en vue de la mise en œuvre des politiques éducatives et de professionnalisation à l'exercice des différents métiers dans le cadre d'une stratégie de RH ? Quelle est la part des différents champs de formation (accompagnement des réformes, approches thématiques, approfondissement disciplinaire, RH...) ? Cette diversité nuit-elle à la cohérence du PNF ? Faut-il modifier la conception du PNF pour donner plus de lisibilité à ses objectifs et à ses différentes composantes ?

Les contenus de formation

Le choix des actions de formation répond-il à des orientations stratégiques ou s'inscrit-il dans une logique de juxtaposition et de réponse à des demandes ponctuelles et dispersées ? Comment sont recensés les besoins de formation ? Quelle est le processus de validation du contenu d'une formation ? Dans quelle mesure le PNF fait-il le lien entre des orientations nationales et des besoins de « terrain » ?

Les acteurs

- Quel est le rôle des différents acteurs dans la conception et la mise en œuvre du PNF (répartition des responsabilités et articulation entre DGESCO et DGRH, rôle de l'IGEN, positionnement de l'ESENER, liens avec la DNE) ? Faut-il le préciser ou le redéfinir ?
- Qui sont les destinataires des formations du PNF ? Quelles sont les places respectives de la formation des cadres et de la formation des formateurs ? Qu'attend-on de ces deux types d'acteurs ?

Le chaînage avec les académies

Les actions du PNF sont-elles un levier réel pour les formations en académie ? Les académies sont-elles sollicitées dans le processus d'élaboration du PNF ? Comment sont articulées les orientations nationales et l'élaboration et la mise en œuvre des Plans académiques de formation ? Comment les académies utilisent

elles les personnels ayant participé aux actions de formation nationales ? Quels sont les freins ou les obstacles à cet effet levier du PNF ? Comment le renforcer ?

Les moyens, les outils, l'évaluation

- Quels sont les moyens affectés au financement des actions du PNF ?
- Comment évolue l'ingénierie de formation ?
- Quels outils numériques accompagnent la formation ? Outils de pilotage, outils mémoriels, outils de suivi (préparation / exploitation), outils d'évaluation ?
- Comment sont évaluées les formations au PNF ?

Sur l'ensemble de ces questions la mission, composée de Jean-François Cuisinier, Éric Fardet, IGAENR, et Jonas Erin, IGEN va conduire ses investigations en administration centrale et en académie (ainsi que dans d'autres départements ministériels) et faire des préconisations à partir de ses constats. Elle rendra son rapport fin décembre 2018.

Protocole de la mission (pilotage du PNF)

1 - Les objectifs et l'élaboration du PNF

- Quelles sont les orientations stratégiques du PNF ?
- Comment sont choisies et définies les actions de formation ? Sont-elles hiérarchisées ?
- Quelles sont les étapes de l'élaboration du PNF ?
- Quels sont les acteurs de ce processus dans la conception puis la mise en œuvre du PNF ?
- Quelle articulation y a-t-il entre DGESCO et DGRH ?
- Quel est le rôle de l'IGEN ?
- Quel est le positionnement de l'ESENER ?
- Quels sont liens avec la DNE ?
- Les acteurs de « terrain » sont-ils impliqués dans l'élaboration du PNF ?
- Sur quels principes repose la structuration actuelle du PNF (accompagnement des réformes, approches thématiques, approfondissement disciplinaire, RH...) ? Quelle est la place respective de chaque champ de formation ? Quels sont les profils des personnels formés ?
- Comment sont recensés les besoins de formation ? Sont-ils hiérarchisés ? Dans quelle mesure le PNF fait-il le lien entre des orientations nationales et des besoins de « terrain » ?
- Quel est le processus de validation du contenu d'une formation ? Le contenu de la formation fait-il l'objet d'une démarche qualité ? À quel niveau se font les arbitrages ?
- Comment évolue l'ingénierie de formation ?
- Quelle est la place de la formation des cadres et de la formation des formateurs dans le PNF ?
- Qu'attend on des personnels ayant participé aux actions de formation, en particulier de ceux ayant suivi une formation de formateur ? Ce rôle est-il formalisé ?
- Quelle est la cohérence globale du PN ? Y-a-t-il des blocs de formations ? Y-a-t-il des formations qui sont automatiquement reconduites chaque année ? Pour quelle raison ? Quelle est l'articulation avec les autres acteurs (IFÉ, ESPE...) ?
- Quel plan de communication et éléments de langage accompagne la diffusion du PNF ? Quels sont les outils de sa valorisation interne et externe ?

2 - Le financement des actions du PNF

- Quels sont les moyens affectés au financement des actions du PNF ?
- Qui gère ces moyens (DGESCO, DGRH, ESENER, académies) ?
- Comment sont-ils répartis ?
- Que financent-ils ?

3 - Le chaînage avec les académies

- Les actions du PNF sont-elles un levier réel pour les formations en académie ?

PNF et politique académique

- Quelle est la perception du rôle du PNF dans la politique de formation, de son mode d'élaboration, de son contenu, du rôle des différents acteurs ?
- Les académies sont-elles sollicitées dans le processus d'élaboration du PNF ? Comment est organisée en académie l'information autour du PNF ?
- Comment sont articulées les orientations nationales du PNF et l'élaboration et la mise en œuvre des Plans académiques de formation ?

Le rôle des personnels participant aux actions du PNF

- Qui désigne les personnes participant à des formations du PNF ?
- Comment les académies utilisent-elles les personnels ayant participé aux actions de formation nationales ? Comment les formateurs sont-ils accompagnés dans la mise en œuvre du PNF ?
- Y-a-t-il des outils permettant de dresser un état régulier des personnels formés au PNF dans ses différents champs (information sur les politiques, action thématique, évaluation, approfondissement disciplinaire, action RH...) et de les garder en mémoire ?
- Les participants aux séminaires du PNF sont-ils outillés en ressources mobilisables en académie et orientations de travail sur les politiques ou dispositifs de formation à engager sur le terrain ?
- Comment est valorisée (validée et/ou certifiée) la participation à une formation du PNF ?
- Existe-t-il un outil mémoriel (tableau de bord) des parcours et compétences des formateurs / intervenants ? Quels seraient les freins à la création d'un tel outil ?
- Quels sont les freins ou les obstacles à cet effet levier du PNF ? Comment le renforcer ? Pouvez-vous donner un exemple concret et détaillé du processus de diffusion au niveau académique d'une formation du PNF ?

Les formations

- Les formations font-elles l'objet d'une préparation en amont ?
- Quels outils numériques accompagnent la formation ? Outils de pilotage, outils mémoriels, outils de suivi (préparation / exploitation), outils d'évaluation ?
- Comment évolue l'ingénierie de formation ?

4 - L'impact des formations

- L'objectif de développement professionnel est-il au cœur de toutes les formations proposées ? En quoi le PNF / PAF entre-t-il dans une stratégie de formation tout au long de la vie ?
- À quelles conditions une information sur une réforme peut-elle contribuer à approfondir l'expertise des enseignants ?
- Comment les acteurs innovants sont-ils accompagnés pour former les autres ?
- L'ouverture internationale contribue-t-elle à l'expertise et/ou à l'évolution professionnelle des acteurs ?
- En quoi le PNF / PAF répond-il aux besoins des acteurs à des moments différents de leurs carrières ?
- Pouvez-vous nous fournir un exemple concret montrant l'impact dans la classe du PNF ou du PAF ?

5 - L'évaluation des formations du PNF

- Comment sont évaluées les formations au PNF ? Avec quels outils ?
- Comment les résultats de ces évaluations sont-ils partagés ?
- Toutes les formations sont-elles évaluées de la même manière ?
- Comment ces évaluations impactent-elles le pilotage ?

Liste des personnes rencontrées par la mission

Secrétariat général de ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Mme Marie-Anne Lévêque, secrétaire générale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- M. Pierre Moya, chef de la MPES

DGESCO

- M. Jean-Marc Huart, directeur général de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)
- M. Philippe Thurat, sous-directeur de la gestion des programmes budgétaires
- Mme Nathalie Escaffre-Andrieu, cheffe de projet MOA SIRH à la Direction générale de l'enseignement scolaire
- Mme Gislaïne Desbuisson, experte de haut niveau chargée de la mise en œuvre des programmes d'enseignement, mission de l'accompagnement et de la formation
- M. Christophe Bernard, chef du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation,
- M. Jean-Michel Platier, adjoint chef du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation
- Mme Christelle Jouhaneau, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- M. Patrick Queruel, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- Mme Marianne Tomi, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- Mme Anne-Marie Sanchez, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- M. Philippe Young, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- Mme Natacha Dangouloff, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- Mme Marion Legros, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- Mme Sophie Quinton, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- Mme Nathalie Morand, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- M. Jérôme Savidan, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation
- Mme Françoise Vigneau, chargée d'études formation, mission d'accompagnement et de la formation

DGRH

- M. Édouard Geffray, directeur général à la Direction générale des ressources humaines
- Mme Florence Dubo, cheffe de service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire, adjointe au directeur général
- Mme Legleu, cheffe de service de l'encadrement, adjointe au directeur général
- Mme Virginie Gohin, mission de la formation, des parcours professionnels et de la mobilité internationale

DNE

- M. Jean-Marc Merriaux, directeur général de la direction du numérique pour l'éducation
- M. Benoît Ducange, chef de projet de M@gistère
- M. Génaël Valet, chargée de mission e-formation

DREIC

- Mme Dominique Ducrocq, cheffe du département veille, comparaisons internationales et affaires budgétaires
- M. Nicolas Benard, chargé d'études en comparaison internationale

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

- M. Jean-Richard Cytermann, Chef de service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Inspection générale de l'éducation nationale

- Mme Caroline Pascal, doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale
- M. François Louveaux, assesseur de la doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale
- Mme Véronique Éloi-Roux, inspectrice générale de l'éducation nationale, doyenne du groupe EPS
- Mme Marie Mégard, inspectrice générale de l'éducation nationale, doyenne du groupe 1^{er} degré
- M. Bernard Pajot, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe STVST
- M. Christian Vieaux, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe des disciplines artistiques
- M. Didier Vin-Datiche, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe EVS
- M. Johann Yebbou, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe mathématiques
- M. Jean Pierre Collignon, inspecteur général de l'éducation nationale honoraire, responsable du centre d'études pour la rénovation pédagogique de l'enseignement professionnel (CERPEP)

ESENESR

- Mme Bénédicte Robert, directrice de l'ESENESR
- M. Jean-Claude Jardinier, chef du département des formations de l'enseignement scolaire
- M. Frédérique Amouroux, Ingénieure de formation adjointe au chef du département
- Mme Emmanuelle Auras, cheffe du département des formations de l'encadrement supérieur, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- Mme Sylvia Segantin, cheffe du bureau des affaires financières
- Mme Danielle Simon, ingénieur de formation
- M. Nicolas Menagier, ingénieur de formation
- Mme Magali Villain-Lopes, ingénieur de formation
- Mme Marie Bregeon, ingénieur de formation
- Mme Anne-Marie Borrego, ingénieur de formation
- M. Olivier Kappes, ingénieur de formation

Ministère de l'agriculture

- M. Philippe Vincon, ministère de l'agriculture, directeur général (DGER)
- M. Philippe Vincent, doyen de l'inspection de l'inspection agricole (MAA DGER)
- M. Laurent Crusson, chef de service de l'enseignement technique, adjoint au DGER

Rectorat de Versailles

- M. Jean-Marie Pelat, secrétaire général de l'académie de Versailles
- Mme Marine Lamotte d'Incamps, secrétaire générale adjointe, directrice des ressources humaines
- M. Hervé Cosnard, DASEN du Val d'Oise
- Mme Pernelle Benoit, DAREIC
- M. Fabrice Gely, DANE
- M. Michel Vignolles, doyen IA-IPR
- Mme Dominique Chevrinais, doyen IEN ET-EG-IO
- M. Ahmed Bauvin, DAET
- Mme Monique Peyramaure-Guerout, chargée de mission académique 1^{er} degré
- M. David Grateau, vice-doyen IEN ET-EG
- Mme Cécile Cazassus, IA-IPR d'espagnol

- Mme Sophie Muscat, cheffe de la division des ressources humaines, DRH à la DSDEN des Yvelines
- Mme Brigitte Rougier, IEN ET-EG sciences biologiques et sciences sociales appliquées (SBSSA)
- Mme Sophie Fournier, IA IPR d'histoire et géographie
- Mme Élisabeth Lazon, IEN-DSDEN Hauts-de-Seine, chargée de la mission préélémentaire et des élèves nouvellement arrivés (CASNAV)
- Mme Natacha Charton, IEN Meudon, Hauts-de-Seine
- Mme Élisabeth Tresallet, IEN chargée de mission maternelle, Essonne
- Mme Evelyne Collin-Rovelas, IEN 1^{er} degré conseillère technique formation des enseignants (initiale et continue) et école maternelle auprès du DASEN du Val d'Oise
- Mme Aline Vo-Quang, IENA de l'Essonne
- Mme Anne Panvier, principale du collège Anne Frank, Antony, Hauts-de-Seine
- Mme Marion Marchal, principale du collège de Sèvres, Sèvres, Hauts-de-Seine
- Mme Pascale Rolain, principale du collège St Exupéry, Villiers-le-Bel, Val d'Oise
- M. Éric Arieu, proviseur du lycée C. Claudel, Palaiseau, Essonne
- M. Christian Suzanne, principal du collège Parc de Villeroy, Mennecy, Essonne
- Mme Djamila Soufi, proviseure du lycée Fernand et Nadia Léger, Argenteuil, Val d'Oise
- Mme Audrey Dubost, dispositif académique de prévention et de sécurisation (CAAEE), Essonne
- Mme Anne-France Laflaquière, agent comptable du collège A. Malraux, Louvres, Val d'Oise
- M. Emmanuel Guillemain, agent comptable du lycée A. Renoir, Asnières, Hauts-de-Seine
- Mme Nathalie Lavole, agent comptable du lycée F. Truffaut, Bondoufle, Essonne
- Mme Géraldine Carayol, IA-IPR de biotechnologies-biochimie-biologie

Rectorat de Nantes

- M. William Marois, recteur de l'académie de Nantes
- M. Yves Bourdin, directeur de la pédagogie
- M. Alain Gaudeul, DAFPEN
- M. Bruno Gratkowski, DAFPIC
- Mme Véronique Bluteau-Davy, doyenne des IA-IPR
- Mme Lydie Bourget, doyenne des IEN 1^{er} degré
- M. Jean-Jacques Baton, DANE
- Mme Patricia Gave de Butler, DAREIC
- Mme Sylvie Marquer, CARDIE
- M. Bernard Le Gall, adjoint au directeur académique de la Loire-Atlantique, chargé du 1^{er} degré
- M. Gilles Joseph, IEN de la circonscription de Saint-Gilles-Croix-de-Vie (Vendée), chargé de la mission enseignement des mathématiques
- M. Philippe Douriaud, IEN de la circonscription de Luçon (Vendée), chargé de la mission maîtrise de la langue
- M. Gilles Tudal, IEN maternelle dans le département de la Loire-Atlantique
- Mme Laurence Dubreil, IEN maternelle dans le département du Maine-et-Loire
- M. Frédéric Chotard, IA-IPR d'anglais
- M. Cédric Dziubanowski, IA-IPR STI
- Mme Delphine Evain, IA-IPR d'EPS
- M. Patrick Aveline, IEN STI
- Mme Sylvie Crosnier, IEN SBSSA
- Mme Liliane Alibert, principale collège Jean Rostand, Les Herbiers, Vendée
- M. Romuald Chollet, principal du collège Rosa-Parks, Nantes, Loire-Atlantique
- M. Xavier Gueguen, principal collège J. du Bellay, Cholet, Maine-et-Loire
- M. Philippe Minzière, proviseur, LPO Jean Moulin, Angers, Maine-et-Loire

Rectorat de Nancy-Metz

- Mme Florence Robine, rectrice de la région académique Grand Est et de l'académie de Nancy-Metz
- M. Pol Le Gall, directeur de la pédagogie
- Mme Nathalie Benigni, conseillère technique de Mme la rectrice, en charge du 1^{er} degré
- M. Éric Pagotto, doyen des IA-IPR
- M. Philippe Albert, doyen des IEN 2nd degré
- M. Antoine Chaleix, DASEN de Moselle
- Mme Véronique Zaercher-Keck, responsable académique de formation (RAF)
- Mme Evelyne Beaudeau, DAREIC
- Mme Christine François, DANE
- Mme Isabelle Jacques, CARDIE
- Mme Anne-Marie Messe, DAET
- M. Hervé Marchi, DAFCO
- Mme Sophie Renaudin, IA-IPR d'Arts plastiques, DAAC
- Mme Irmine Cutin, directrice des ressources humaines
- M. Etienne Lambert, chef de la Division des examens et concours.
- M. Laurent Seyer, chef de la Division des personnels d'administration et d'encadrement
- M. Michel Gelle, chef de la division de la formation
- M. Martial Grandjean, conseiller mobilité carrière
- Mme Victoria Moeckes, responsable de la coordination DIFOR-MIFOR
- Mme Mylène Chavanat, IA-IPR d'Économie-Gestion
- M. Romuald Tomasini, IA-IPR de Sciences et Techniques Industrielles
- Mme Fabienne Merriaux, IEN-ET Sciences Biologiques – Sciences sociales appliquées
- Mme Virginie Thomas, IEN-ET Économie-Gestion
- M. Bernard Stock, IEN-A de la Moselle
- M. Etienne Hayot, IEN-A de la Meuse
- Mme Audrey Leininger, IEN 1^{er} degré de la Moselle, chargée de la mission mathématiques
- M. Mohammed Kamal, IEN 1^{er} degré de la Moselle, chargé de la mission mathématiques et de la mission sciences
- Mme Audrey Beconcini, IEN 1^{er} degré de la Moselle, chargée de la mission littérature de jeunesse
- M. Jean-Claude Dunkhorst, IEN 1^{er} degré de la Moselle, chargé de la mission maîtrise de la langue
- Mme Arlette Saluzzi, IEN 1^{er} degré de la Moselle, chargée de la mission école maternelle
- M. Philippe Robinet, IEN 1^{er} degré de la Moselle, chargé de la mission des usages du numérique à l'école
- Mme Stéphanie Dehove, principale du collège R. Schuman de Behren-lès-Forbach, Moselle
- Mme Sandrine Fanucchi, principale du collège L. Pougue de Remilly, Moselle
- Mme Aline Leleux, principale du collège P. Adt de Forbach, Moselle
- M. Arnaud Brossard, proviseur du lycée L. de Cormontaigne de Metz, Moselle
- Mme Virginie Leduc, principale du collège Haut-de-Penoy de Vandœuvre-lès-Nancy, Meurthe-et-Moselle
- Mme Isabelle Jacquot, proviseur du lycée professionnel B. Schwartz de Pompey, Meurthe-et-Moselle

Rectorat de Bordeaux

- M. Laurent Gerin, secrétaire général de l'académie
- M. Pierre Lacueille, DAFPEN
- Mme Catherine Darrouzet, DAAC
- M. François Coux, DASEN de Gironde
- M. Frédéric Blanc, doyen des IA-IPR
- M. Christophe Barnet, IA-IPR de mathématiques

- M. Frédéric Guiral, doyen des IEN ET-EG
- M. Pierre Kessas, doyen des IEN 1^{er} degré
- M. Bruno Forestier, IA-IPR de SVT
- M. Joël Jauze, IEN ET-EG de lettres-histoire
- Mme Anne-Frédérique Lemonnier Rancon, principale du collège F. Mauriac, Saint Médard-en-Jalles
- Mme Catherine Ridard, IEN A de Gironde
- M. Grégory Pauly, IEN 1^{er} degré de la circonscription de La Réole, Gironde
- Mme Fabienne Helbig, IEN 1^{er} degré de de la circonscription de Gradignan, Gironde
- M. Christophe Meot, IEN 1^{er} degré de de la circonscription de Langon, Gironde

Questionnaire individuel auprès de personnels ayant suivis des formations inscrites au PNF

Ce questionnaire est destiné aux principaux destinataires du PNF : les corps d'inspection territoriaux. Il a pour objet de collecter des données quantitatives et qualitatives qui pourront être complétées et affinées par des entretiens en académie. Les questionnaires ne sont pas anonymes, mais le traitement des réponses dans le rapport ne fera bien entendu l'objet d'aucune révélation nominale.

Nom	Prénom	Académie	Grade	Discipline

1. Comment prenez-vous connaissance du plan national de formation (PNF) ?

- a. consultation du bulletin officiel
- b. information de l'IGEN
- c. information des autorités académiques
- d. réflexion, échanges entre pairs

2. À combien de formations inscrites au PNF participez-vous en moyenne ?

- a. au moins une formation par année scolaire
- b. une formation tous les deux ou trois ans
- c. rarement
- d. jamais

3. Votre participation a-t-elle fait l'objet...

- a. d'une désignation par les autorités académiques ?
- b. d'une négociation avec les autorités académiques ?
- c. d'une concertation entre pairs ?

4. Quel(s) champ(s) recouvre(nt) la (les) formation(s) du PNF auxquelles vous avez participé ces trois dernières années ?

- a. information institutionnelle liée à la mise en œuvre et/ou au suivi de réformes
- b. évaluation du système éducatif
- c. approfondissement et/ou recherche dans le champ disciplinaire
- d. approfondissement et/ou recherche sur des sujets généraux ou transversaux
- e. GRH, suivi des carrières et développement professionnel des professeurs
- f. GRH, suivi des carrières et développement professionnel de l'encadrement

5. Cette (Ces) formation(s) a-t-elle (ont-elles) fait l'objet...

- a. d'une préparation générale en amont (information sur le programme, les contenus, etc.) ?
- b. d'une préparation ciblée en amont (sollicitation par enquête, prise en compte des spécificités des besoins et des territoires) ?
- c. d'une négociation quant à l'adéquation entre les contenus et les besoins ?
- d. d'une évaluation quant à l'adéquation entre les contenus et les besoins ?
- e. d'une exploitation professionnelle entre pairs (compte-rendu, présentations, débats) ?
- f. d'une exploitation formelle dans le cadre du PAF ?
- g. d'une exploitation informelle dans diverses situations d'accompagnement des professeurs et/ou des établissements scolaires ?

6. Quelles sont les modalités organisationnelles qui caractérisent les formations auxquelles vous avez participé ces trois dernières années

6.1. Lieux		6.2. Durée
a. <input type="checkbox"/> Paris, bâtiment du MENESR (locaux du ministère, établissement scolaire, etc.) b. <input type="checkbox"/> Paris, autre bâtiment (précisez) c. <input type="checkbox"/> Poitiers, ESENER d. <input type="checkbox"/> autre lieu (<i>précisez</i>)		a. <input type="checkbox"/> aller-retour dans la journée b. <input type="checkbox"/> une nuitée c. <input type="checkbox"/> deux nuitées d. <input type="checkbox"/> formation à distance ponctuelle e. <input type="checkbox"/> formation hybride sur un temps plus long
6.3. Modalités d'inscription		6.4. Modalités de financement
a. <input type="checkbox"/> inscription individuelle b. <input type="checkbox"/> inscription par discipline c. <input type="checkbox"/> inscription par quotas ou catégories d. <input type="checkbox"/> autres (<i>précisez</i>)		a. <input type="checkbox"/> avancement individuel de la totalité des frais b. <input type="checkbox"/> transport prépayé c. <input type="checkbox"/> transport et hébergement prépayé d. <input type="checkbox"/> autres (<i>précisez</i>)

7. Comment évaluez-vous l'impact des formations au PNF ?

- a. impact fondamental et immédiat
- b. impact réel mais échelonné dans le temps
- c. inégal et/ou difficile à mesurer
- d. peu ou pas d'impact du tout

8. Leviers et freins du PNF

8.1 Quels leviers voyez-vous dans la formation au PNF ?	8.2. Quels freins voyez-vous dans la formation au PNF ?
a. <input type="checkbox"/> qualité des formations et des intervenants b. <input type="checkbox"/> importance de la parole institutionnelle pour les acteurs de l'éducation c. <input type="checkbox"/> importance d'un espace de réflexion / formation national / interacadémique d. <input type="checkbox"/> autres (<i>précisez</i>)	a. <input type="checkbox"/> qualité des formations et des intervenants b. <input type="checkbox"/> décalage entre le discours national et la pratique local c. <input type="checkbox"/> décalage entre l'offre de formation (contenu, conception) et la réalité ou l'immédiateté des besoins d. <input type="checkbox"/> autres (<i>précisez</i>)

9. Comment partagez-vous les contenus formations au PNF ?

a. <input type="checkbox"/> entre pairs b. <input type="checkbox"/> avec les formateurs académiques c. <input type="checkbox"/> directement avec les professeurs et les établissements d. <input type="checkbox"/> autres (<i>précisez</i>)	e. <input type="checkbox"/> par des réunions de travail f. <input type="checkbox"/> grâce à des outils et espaces numériques collaboratifs g. <input type="checkbox"/> par l'animation de formations h. <input type="checkbox"/> autres (<i>précisez</i>)
--	--

10. Comment qualifieriez-vous votre rôle dans l'élaboration du plan académique de formation (PAF) ?

- a. rôle décisionnel
- b. rôle consultatif et/ou d'expert
- c. aucun rôle
- d. autres (*précisez*)

11. Souhaitez-vous porter à la connaissance de la mission des éléments complémentaires ? Réponse libre

Sondage effectué auprès des cadres rencontrés en académie

Académie	Mission « Le pilotage du PNF » Recensement des acquis en formation au PNF et/ou des besoins de formation au PNF	<input type="checkbox"/> inspectrice/inspecteur <input type="checkbox"/> personnel de direction <input type="checkbox"/> ...
----------	---	--

Pour les deux catégories : 1) Cochez vos acquis (en illustrant par un exemple) 2) Classez vos besoins 1, 2, 3

HARD SKILLS			SOFT SKILLS		
	Acquis	Besoins		Acquis	Besoins
<u>Approfondir son expertise disciplinaire</u> Ex :			<u>Piloter, faire preuve de leadership</u> Ex :		
<u>Savoir analyser et exploiter des données complexes</u> Ex :			<u>Savoir négocier et savoir prendre des décisions</u> Ex :		
<u>Savoir gérer un projet</u> Ex :			<u>Travailler en équipe et en réseaux</u> Ex :		
<u>Savoir conduire / accompagner le changement</u> Ex :			<u>Maîtriser les enjeux liés à l'éthique et la déontologie</u> Ex :		
<u>Développer ses compétences managériales</u> Ex :			<u>Développer des compétences interculturelles/ interprofessionnelles</u> Ex :		
<u>Gérer les ressources humaines</u> Ex :			<u>Faire preuve de créativité et d'esprit d'entreprendre</u> Ex :		
<u>Maîtriser la communication et les outils et usages numériques</u> Ex :			<u>Développer son intelligence émotionnelle</u> Ex :		
<u>Autre :</u> Ex :			<u>Autre :</u> Ex :		

Éléments issus des rapports des inspections générales sur la formation

Alors que les enseignants ou les enseignants formateurs sont présents dans environ 46 % des formations inscrites au PNF, la mission souhaite rappeler les constats posés par les précédents rapports de l'inspection générale et par les enquêtes internationales sur la formation continue des enseignants.

En 2013, les conclusions de l'enquête de l'OCDE⁵ sur la formation des enseignants de collège (TALIS 2013) indiquaient que leur formation professionnelle était moins développée en France que dans les autres pays et que « les pratiques collaboratives entre collègues, les relations avec le reste de la communauté éducative, mais aussi des pratiques d'enseignement alternatives, s'avèrent sous-représentées en France⁶ ». Ces deux éléments, ajoutés à la sous-représentation des méthodes d'enseignement « actives » et différenciées, renforcent le fait que l'évolution des pratiques pédagogiques reste en retrait par rapport aux autres pays de l'OCDE.

La même année, les préconisations émises par l'IGEN-IGAENR sur le sujet de la formation continue restaient identiques à celles proposées dans le rapport consacré au même sujet en 2010, malgré la diffusion de la circulaire sur la formation continue de 2011⁷. En 2018, ces points gardent encore toute leur actualité :

- une continuité à renforcer entre formation initiale et formation continue ;
- des plans de formation peu adossés aux référentiels de compétences ;
- une formation continue qui demeure éloignée de la politique de GRH ;
- des priorités de l'offre de formation encore peu claires ;
- une adaptation peu visible de l'offre de formation aux besoins ;
- un enrichissement du vivier des formateurs à construire ;
- la nécessité de mettre l'établissement et la circonscription comme lieux privilégiés de la formation continue ;
- la nécessité du développement de la formation à distance ;
- ainsi que la mutualisation des ressources et l'évaluation de l'efficacité de la formation continue.

Plus spécifiquement concernant la formation du 1^{er} degré, le rapport de l'IGEN-IGAENR de 2017 indiquait que aussi « le pilotage se concentre sur l'adaptation des personnels à la mise en place de la transformation en cours », mais qu'« en revanche, le développement des compétences professionnelles tout au long de la carrière n'est pas perçu dans le cadre d'un continuum de formation qui permettrait d'exercer un métier exigeant et en transformation intrinsèque sur une durée supérieure à 40 ans, ni d'intégrer facilement

⁵ DEPP, note d'information n° 22, juin 2014. *La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays*, <http://www.education.gouv.fr/cid80632/talis-2013-la-formation-professionnelle-des-enseignants-est-moins-developpee-en-france-que-dans-les-autres-pays.html>

⁶ DEPP, note d'information n° 22, juin 2014, TALIS 2013, *Enseignant en France : un métier solitaire ?*

⁷ Circulaire n° 2011-042 du 22 mars 2011, *Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale*. Cette circulaire marque le passage du PNP au PNF :

« Un programme national de formation (PNF) global, plus lisible et affichant les priorités nationales, se substitue désormais au programme national de pilotage. Il met en évidence les grandes orientations de la politique de formation et oriente les politiques académiques de formation qui doivent correspondre en grande partie aux priorités nationales.

Le PNF s'adresse principalement aux personnels d'encadrement académique et départemental qui ont pour mission, sous l'autorité du recteur, de concevoir, d'encadrer et de mettre en œuvre la politique éducative nationale.

Il rassemble dans un document unique, publié annuellement, l'ensemble des actions nationales de formation proposées par le ministère aux corps d'inspection, aux cadres et aux personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation.

Ces actions nationales privilégient les formations de formateurs, le développement de réseaux nationaux et académiques de formateurs ».

l'expérience professionnelle acquise, dans le cadre des secondes carrières ou des allers-retours entre le métier d'enseignant et d'autres métiers »⁸.

Ce point d'un suivi des compétences acquises se retrouve dans le rapport de Daniel Filâtre qui précisait, dans les constats du comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation⁹ : « se former tout au long de la carrière fait désormais partie du métier d'enseignant ». Cette nouvelle orientation doit s'accompagner d'une organisation adéquate : la lisibilité des formations suivies au sein d'un porte folio de compétences, une formation entre pairs et l'existence d'un vivier de personnes ressources hors de la chaîne hiérarchique.

Cette organisation autour de l'organisation des ressources humaines suppose de modifier les modalités de formation au profit de son ancrage dans les établissements. Les auteurs du rapport IGEN - IGAENR n° 2016-040 de juillet 2016 relatif à « L'expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège » précisait que le fait que travailler sur le champ de la professionnalité des enseignants suppose de « proposer un modèle englobant formation-action-accompagnement au plus près des besoins des équipes ».

Le cadrage général d'une formation continue, prenant en compte les besoins des acteurs, lisible dans la montée en compétence qu'elle permet, est ainsi clairement énoncé : il se situe une réponse à apporter aux écoles et une identification plus précise des compétences attendues et une place plus conséquente donnée à la formation.

⁸ Rapport IGEN - IGAENR n° 2017-035, *Évaluation de la politique publique sur la sur la formation continue des professeurs du 1^{er} degré*, juin 2017.

⁹ *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*, Daniel Filâtre, novembre 2016.

Exemple de fiche « retour »

Auteur de la fiche	
Date de la formation PNF	Lieu de la formation PNF
Intitulé de la formation PNF	
Délégation académique	Intervenants
Enjeux (contexte)	
Contenu	
Éléments d'analyse / de problématisation	
Proposition de perspectives pour l'académie	
Proposition pour la diffusion prioritaire des contenus de la formation	
Mots clefs pour le référencement académique de cette fiche	

Tableau de bord pour le pilotage de la formation

Dans la perspective de développer une approche intégrée de la formation dans laquelle chaque niveau du système éducatif constitue un élément contributeur à une culture commune de la formation, un tableau de bord des enjeux de formation a été développé. Ce tableau de bord ou matrice donne une vision synoptique des différents champs et domaines susceptibles d'intégrer un pilotage national de la formation de manière à rendre le plus opérationnel possible le chaînage. Cette approche qui s'inscrit dans le développement d'une démarche qualité du pilotage du PNF met également en évidence la nécessité d'interfacer l'ensemble des SI pour croiser le recueil des besoins, la gestion budgétaire (moyens et logistiques) et l'évaluation de l'appareil de formation lui-même.

	NANO Développement personnel	MICRO Métiers	MESO Établissements / bassins	MACRO Approche systémique
1. Actualité institutionnelle	1.1. Renforcer l'engagement individuel dans la mise en œuvre des réformes par une clarification des mandats	1.2. Mobiliser l'expertise des réseaux métier pour densifier le maillage de la formation autour des priorités politiques	1.3. Développer des plans de formation d'établissement et/ou de bassin	1.4. Développer le principe de la <i>task force</i> de la formation à tous les niveaux du système éducatif
2. Approfondissement	2.1. Développer les conditions d'une traçabilité de la formation (référentiel des compétences, CV, annuaire des personnels formés)	2.2. Fonder l'expertise métier par des parcours de formation (cycles longs) en articulation avec la recherche	2.3. Développer des ateliers de développement scolaire en résidence articulant la formation des personnels et celle des élèves	2.4. Identifier dans chaque formation la manière dont les enjeux du schéma directeur de la fonction publique sont déclinés
3. Adaptation à l'emploi	3.1. Instaurer un compte personnel de formation (CPF) et développer les formations qualifiantes	3.2. Conforter une offre de formation présentée par compétences métiers	3.3. Installer au cœur des bassins des temps de rencontre interprofessionnelle	3.4. Offrir des cycles longs de formation dans une approche planifiée à 3 ans des besoins
4. Évaluation et chaînage	4.1. Développer des outils de mesure de construction de compétences individuelles	4.2. Favoriser les réseaux d'échange de pratiques dans la mise en œuvre de la formation, y compris par une logique de validation entre pairs de type <i>Open badges</i>	4.3. Mobiliser un réseau de démultiplicateur de la formation capable d'adapter une mise en œuvre à partir d'un diagnostic partagé	4.4. Faire monter en compétence l'ensemble du système éducatif en créant un corps de développeur en formation
5. Liaisons et partenariats	5.1. Développer les stages de formation inscrits dans une mobilité européenne	5.2. Développer les stages de formation inscrits dans une mobilité européenne	5.3. Faire des réseaux d'établissement des structures apprenantes (FabLab, ENT, lieu de recherche associé, etc.)	5.4. Développer un espace européen de la formation structuré autour d'indicateurs de comparatifs internationaux

Vision synoptique des enjeux d'évaluation de la formation

Document élaboré avec l'équipe M@gistère

L'évaluation de la formation est au cœur de son pilotage : elle apporte de précieuses informations sur l'impact de la formation à la condition que le pilotage de la formation prévoit une valorisation des données issues de cette évaluation ; elle permet de référencer les compétences et d'actualiser ce référentiel. L'évaluation – si les données qu'elle génère sont analysées à moyen et long termes – contribue au renforcement de l'assurance qualité de la formation. Sur le plan opérationnel, l'évaluation se fixe des objectifs dans chaque niveau opérationnel de valorisation.

Objectifs	Méthodes d'évaluation	Temporalité	Outil de valorisation (indicateur de réussite)	Exemple d'activités	Critères d'évaluation
Connaissance	<input type="checkbox"/> Auto positionnement <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/> Évaluation entre pairs	<input type="checkbox"/> À chaud <input type="checkbox"/> À froid	<input type="checkbox"/> Attestation de participation <input type="checkbox"/> Open Badge « Initié » <input type="checkbox"/> Portfolio des cadres	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer la formation reçue et l'adéquation avec ses besoins Identifier les domaines de montée en compétence Participer à un test de connaissance Quiz en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> Taux de décrocheurs Nombre / taux de personnes ayant obtenu un badge
Expertise	<input type="checkbox"/> Auto positionnement <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/> Évaluation entre pairs	<input type="checkbox"/> À chaud <input type="checkbox"/> À froid	<input type="checkbox"/> Open Badge « Expert » <input type="checkbox"/> Portfolio des cadres	<ul style="list-style-type: none"> Étude de cas Retour d'expérience Co-construction 	<ul style="list-style-type: none"> Taux de décrocheurs Nombre / taux de personnes ayant obtenu un badge
Formation	<input type="checkbox"/> Évaluation entre pairs <input type="checkbox"/> Évaluation formateur <input type="checkbox"/> Évaluation tiers certificateur	<input type="checkbox"/> À chaud <input type="checkbox"/> À froid	<input type="checkbox"/> Qualification statutaire : Open Badge « Instructeur » <input type="checkbox"/> Certification <input type="checkbox"/> Portfolio des cadres <input type="checkbox"/> Développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> Retour d'expérience Co-construction action de formation Co construction stratégie de formation Retour d'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> Nombre / taux de personnes qualifiées Nombre / taux de personnes certifiées
Évaluation	<input type="checkbox"/> Évaluation entre pairs <input type="checkbox"/> Évaluation formateur <input type="checkbox"/> Évaluation tiers certificateur	<input type="checkbox"/> À chaud <input type="checkbox"/> À froid	<input type="checkbox"/> Qualification statutaire : Open Badge « Évaluateur » <input type="checkbox"/> Certification <input type="checkbox"/> Portfolio des cadres <input type="checkbox"/> Développement professionnel, dans le cadre de l'adaptation à l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> Bilan de positionnement Évaluation de dispositifs Évaluation en situation Autorisation d'exercice 	<ul style="list-style-type: none"> Nombre / taux de personnes qualifiées Nombre / taux de personnes certifiées

Un protocole d'évaluation devrait être exigé pour toute formation. De plus, toutes les offres de formation ont besoin d'un espace dédié en ligne pour recueillir l'évaluation. Le protocole d'évaluation doit être conçu comme une étape incontournable de la formation elle-même et fondé sur une réflexion préalable autour de la gestion et valorisation des données issues de l'évaluation. Toute forme de validation de la formation doit être articulée avec le portfolio professionnel dans un processus de bascule automatique. Chaque participant peut porter cette valorisation dans un autre contexte. Tout participant à une formation nationale doit avec l'obtention du financement de son déplacement recevoir un mandat académique dont les contours doivent lui être précisés avant la formation.

Le pilotage de l'ingénierie de formation

Il revient au pilotage national d'impulser une évolution dans la conception même de la formation. Voici comment pourraient être identifiés les enjeux de pilotage à chaque étape de la conception d'une offre de formation nationale :

La question du pilotage dans la genèse d'une offre de formation

(en bleu l'outillage numérique)

Maîtrise d'ouvrage		Maîtrise d'œuvre
Développement stratégique à l'articulation entre le schéma directeur de la fonction publique et les priorités politiques ministérielles	1. planification	Développement opérationnel : déclinaison des priorités politiques ministérielles en lien avec le fonctionnement institutionnel
Lecture systémique de la commande et clarification des enjeux politiques et stratégiques	2. commande	Explicitation de la commande en objectifs de formation : contenus, enjeux et compétences ciblées
Expertise des besoins et leadership <i>Sharepoint</i> des besoins	3. diagnostic	Explicitation des leviers mobilisables pour répondre aux besoins
Répartition budgétaire et note de cadrage aux académies Outil de budgétisation	4. cadrage	Pilotage de la négociation des contenus de formation et rédaction d'un cahier des charges Plateforme collaborative du COPIL
Néant	5. conception	Stratégie de formation : méthode, calendrier, partenaires Plateforme collaborative du COPIL
Néant	6. action	Sollicitation des (acteurs en) académies Volet distant pour une préparation des acteurs à l'action de formation
Note de service aux académies et expertise associée	7. évaluation	Validation de la formation (reconnaissance, qualification, etc.) Volet distant pour une évaluation à chaud et à froid ; gestion de la plateforme de reconnaissance entre pairs

Ce tableau met en évidence le **déplacement des responsabilités** qui pourrait s'opérer par exemple à la DGESCO en basculant d'une structure interne de la formation MAF2 qui entretient des rapports inégaux avec les différents bureaux à un véritable pilotage national de la formation. La transformation pourrait nécessiter des évolutions plus profondes encore à la DGRH dans cette perspective avant une plus grande responsabilisation des différents bureaux.

Le cadre des métiers au sein de l'éducation nationale

Le rapport Filâtre propose l'élaboration d'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 ».

Le référentiel métier est inscrit au répertoire des métiers (REME) exercés par les agents du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il décrit le métier d'enseignant, de documentaliste et d'inspecteur ainsi que celui de directeur d'un établissement public d'éducation et de formation (proviseur, principal).

Le référentiel métier d'enseignant inclut le métier de directeur d'école. Ce point peut être relevé alors même que 4 000 enseignants exercent sur des postes de direction d'école pour la moitié de leur service voir même la totalité de celui-ci.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹⁰ précise les compétences professionnelles attendues qui « 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 ». Il précise dans son point 9 qu'il sache :

- intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;
- utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former ;
- et, dans sa partie 14, qu'il s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Pour compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques ;
- se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation, pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ;
- réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs ;
- réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Enfin qu'il « identifie ses besoins de formation et mette en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Ces différents points recourent les principes cités par Daniel Filâtre pour construire une formation continue (rapport sur la FTLV, p. 21-22) :

- une formation construite sur des principes similaires à ceux de la formation initiale universitaire (approche par compétence, formation modulaire, démarche de capitalisation, appui sur la recherche, ouverture sur l'international) ;
- une formation qualifiante et diplômante...
- ... intégrant les formats hybrides...
- ... et les principes du développement professionnel...
- ... confortant la relation à l'université et renouvelant la relation entre recherche, transfert et formation...
- ... en repensant la relation entre dispositifs de formation, formés et contextes d'exercice.

L'ensemble de 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 ».

¹⁰ « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », arrêté du 1^{er} juillet 2013 JO du 18 juillet 2013.

Tableau de synthèse des référentiels métiers existants

Fonction	BO et Répertoire des métiers	
Enseignant	BO 2013	Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
	REME	Enseignant du primaire, maître spécialisé, maître-formateur, directeur d'école, enseignant du secondaire, professeur documentaliste, disciplines
Directeur d'école	BO 2014	Référentiel métier des directeurs d'école
	REME - RIME	Considéré comme enseignant dans le REME en 2011 ; référencé comme Responsable de direction d'un établissement d'éducation ou de formation en 2018
Personnel de direction	3 janvier 2002	Référentiel des personnels de direction
Proviseur - principal	REME Directeur d'un établissement public d'éducation et de formation RIME Responsable de direction d'un établissement d'éducation ou de formation	Assurer le pilotage et le fonctionnement de l'établissement dans les domaines pédagogique, administratif, financier et des ressources humaines, et dans l'évaluation des politiques et des actions conduites dans le cadre du projet d'établissement Les proviseurs sont cités dans le RIME mais pas les principaux
Personnel d'inspection		
Inspecteur	REME RIME	Mettre en œuvre la politique éducative ; assurer des missions de pilotage, d'évaluation et de conseil Mettre en œuvre la politique éducative aux différents échelons territoriaux, exercer des missions de pilotage et d'évaluation pédagogiques, de management et de conseil Concernant le référentiel métier des inspecteurs de l'enseignement (RIME), il ne confie aucune mission de formation aux inspecteurs

Il faut rappeler que pour les directeurs d'écoles, le référentiel métier (circulaire 2014-163) sert aussi de base pour une redéfinition du cadre et des objectifs de la formation des directeurs d'école. Quant au métier de formateur, il fait l'objet d'une fiche métier spécifique au RIME.

Coût du PNF par programme

Le tableau indique les dépenses DGESCO-ESEN qui ont concerné les actions du plan de pilotage (coût PNF 2017-2018 moins 6 formations non budgétisées : prévention gestion crise, formation PSC, rdv journée enseignement professionnel, journée sciences de la terre, JIREC, piloter un campus des métiers) ;

	Sur année 2017	Sur année 2018	Global année scolaire 2017-2018
programme 140	329 067	280 433,79	609 500,79
programme 141	1 793 002,68	3 009 898,29	4 802 900,97
programme 214 (ESEN)	543 825	500 850	1 044 675

Analyse qualitative des demandes

L'analyse qualitative des réponses au sondage permet de mieux définir la façon dont un programme de formation – national ou académique – pourrait articuler les enjeux collectifs (évolution des politiques éducatives) et individuels (développement personnel et professionnel). Le tableau ci-dessous contient une synthèse des réponses recueillies dans le cadre des visites effectuées dans les académies de Bordeaux, Nancy-Metz, Nantes et Versailles.

Accompagnement des politiques éducatives	Approfondissement		Adaptation à l'emploi
	Expertise métier	Développement professionnel	
Co-construire une stratégie de déploiement d'une réforme	Échanger des pratiques et outils avec des pairs d'autres académies pour améliorer le fonctionnement d'un dispositif de formation	S'approprier les fonctionnalités et ressources de la plateforme M@gistère et construire un parcours de formation en ligne en lien avec l'actualité institutionnelle	Encadrer des ateliers de préparation à la formation dans le cadre du parcours M@gistère : volets distants et hybridation des formations statutaires
Comprendre les enjeux stratégiques sous-tendus par l'écriture d'un nouveau programme ou référentiel	Accéder à des études scientifiques dans son champ professionnel et travailler collectivement à leur articulation avec les pratiques	Mieux travailler avec les services du rectorat, les conseillers techniques du recteur, les chefs d'établissement, les branches professionnelles...	Comprendre les enjeux d'éthique et de déontologie par la réflexion interministérielle
Développer la gestion de projet et une culture managériale dans le cadre de la fusion d'académies	Construire des croisements didactiques entre disciplines de manière à développer la capacité des élèves à choisir leur orientation	Renforcer la gestion de l'émotion au service d'une action	Savoir utiliser des données statistiques complexes pour poser et partager un diagnostic ; construire des indicateurs pertinents
Faire travailler les doyens d'inspecteur en réseaux inter académiques sur les parcours d'élèves dans le cadre de la réforme des lycées	Développer et animer une veille collective des ressources en ligne dans son champ et au-delà	Développer la créativité l'esprit d'entreprendre en délégations inter catégorielles	Apprendre à diriger un service, prendre en charge une délégation académique, etc.
Développer une culture de l'évaluation à 360° : accompagner la mise en œuvre des évaluations nationales, exploiter les résultats des évaluations nationales et des comparaisons internationales	Animer l'innovation au sein des disciplines et dans le cadre d'organisations apprenantes	Apprendre à négocier (par exemple avec les collectivités territoriales) pour une prise de décision concertée	Apprendre à travailler avec les services de l'administration centrale
Accompagner l'internationalisation de l'offre éducative : ouverture internationale des établissements, place de l'Europe dans les contenus d'enseignements, mobilité des acteurs, ressources disciplinaires interculturelles, culture de réseaux internationaux etc.	Développer l'intelligence numérique des acteurs : articuler la stratégie d'équipement avec l'enjeu d'éducation au numérique et le développement d'une littératie numérique dans les pratiques pédagogiques	Développer l'intelligence collective de l'administration scolaire : fluidifier la communication, responsabiliser les acteurs, renforcer la transversalité, assouplir les fonctionnements par des séquences de travail en « mode projet » ou « laboratoires »	Devenir un acteur de la formation tout au long de la vie : savoir exprimer ses besoins en formation, savoir exploiter sa formation, savoir diffuser sa formation auprès de ses pairs et collaborateurs
Accompagner les changements de comportements dans le cadre du RGPD	Installer une culture collaborative au sein et au-delà de son champ disciplinaire ou professionnel	Maîtriser la communication, opérer des médiations et savoir gérer les conflits	Développer une culture juridique du métier

Éléments de comparaison internationale

DREIC / DVCIAF – Pôle « Comparaisons internationales »

Le pilotage et la mise en œuvre de la formation continue des personnels d'encadrement et des formateurs de formateurs
Commanditaires de la demande : IGEN - IGAENR, le 15 octobre 2018
Pays étudiés : Allemagne, Australie (Victoria), Autriche, Belgique, Canada (Ontario et Québec), Danemark, Écosse, Estonie, États-Unis, Finlande, Irlande, Italie ¹¹ , Lettonie, Nouvelle-Zélande, Portugal, Singapour et Suède ¹² .
I/ La formation continue des personnels d'encadrement

En moyenne, dans les pays et économies de l'enquête TALIS¹³, un chef d'établissement sur quatre déclare avoir participé à des programmes ou cours de formation à la gestion d'établissement avant d'exercer leur profession actuelle ; 37 % ont suivi ce type de formation après être entrés dans la profession ; 22 % ont entamé cette préparation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et l'ont poursuivie ensuite. En Croatie et en Serbie, toutefois, la moitié au moins des chefs d'établissement disent n'avoir suivi aucun programme ou cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement¹⁴.

Plusieurs pays ont mis en place des programmes nationaux qui offrent un large éventail de formation aux personnels d'encadrement des établissements scolaires. Toutefois, seule la **Belgique** semble avoir mis en place un plan national de formation.

1. L'existence d'un plan de formation annualisé et obligatoire en Belgique

Ainsi, dans la **Fédération Wallonie-Bruxelles**, où il existe un plan de formation annualisé, la formation en cours de carrière est un droit mais également un devoir. Celle-ci est obligatoire depuis 2003. Les membres du personnel des établissements scolaires et des centres psycho-médico sociaux (PMS)¹⁵ de la communauté française doivent suivre six demi-jours de formation par an. Ils peuvent également suivre des cours sur la base du volontariat. La formation en cours de carrière est organisée par l'institut de la formation en cours de carrière (IFC), par les réseaux scolaires ainsi que par les directions d'écoles ou pouvoirs organisateurs.

L'institut de la formation en cours de carrière (IFC)

L'IFC, installé à Namur, a été créé par décret en 2002 pour organiser les formations en cours de carrière des membres du personnel des établissements scolaires ordinaires et spécialisés ainsi que les agents des centres PMS. Le gouvernement et le parlement ont ensuite élargi ses missions en lui confiant notamment la formation en cours de carrière des inspecteurs. Les membres du service général de l'inspection bénéficient ainsi de formations en cours de carrière orientées en fonction des besoins sur des objets tels que les

¹¹ La DREIC a traduit l'annexe à l'arrêté relatif au plan national de formation pour la période 2016-2019 (document fourni en pièce jointe). Toutefois, ce plan ne prévoit pas de formation spécifique pour les personnels d'encadrement.

¹² Les postes des pays suivants ont été sollicités sur ce sujet par mail le 26 octobre 2018 : Danemark, Italie, Pays-Bas, Portugal et Suède. À la date du 27 novembre, seul le Portugal avait répondu à cette demande.

¹³ L'enquête TALIS, réalisée tous les cinq ans, est déployée dans 50 pays. Elle vise à une comparaison internationale des systèmes éducatifs en interrogeant les enseignants et les chefs d'établissement.

¹⁴ Andreas Schleicher, Des écoles pour les apprenants du XXI^{ème} siècle : des chefs d'établissement énergiques des enseignants confiants et des méthodes novatrices, OCDE, mars 2015, p. 35.

¹⁵ Un centre PMS est un service gratuit mis à la disposition des élèves et de leur famille, de la maternelle à la fin des études secondaires. **La Belgique compte 171 centres, tous réseaux confondus, dont les missions sont** : promouvoir les conditions offertes à l'élève les chances de se développer harmonieusement, de préparer son rôle de citoyen autonome et responsable et de prendre une place active dans la vie sociale et économique ; favoriser la mise en place de moyens permettant aux élèves de progresser et leur assurer des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle ; soutenir l'élève dans la construction de son projet personnel, scolaire et professionnel.

phénomènes de discrimination dans le domaine scolaire, la communication orale et écrite, les troubles de l'apprentissage ou encore les apports et limites des neurosciences dans les enseignements¹⁶.

Les écoles / instituts supérieurs de pédagogie (I / ESP)¹⁷

Les I / ESP organisent une formation continuée¹⁸ et complémentaire qui s'adresse au personnel de l'enseignement fondamental ordinaire et spécialisé ainsi qu'à d'autres partenaires de l'école. La formation est choisie sur base volontaire. Les I / ESP contribuent de la sorte à la formation de nombreux instituteurs, directeurs d'écoles fondamentales, animateurs pédagogiques, maîtres de formation pratique, maîtres de stage et inspecteurs de l'enseignement fondamental.

Toujours en Belgique, la **communauté flamande** octroie tous les ans un budget de formation aux écoles. Celui-ci est destiné à financer la formation continuée du personnel scolaire : enseignants, directeurs et éducateurs. Chaque année, l'école doit par ailleurs fixer un plan de formation dans lequel elle indique les objectifs de formation mais aussi les frais qui seront couverts par le budget, notamment les frais de déplacement. Le plan de formation peut se focaliser sur certaines compétences. Les possibilités de formation dépendent donc de chaque établissement et des priorités déterminées dans le plan de formation¹⁹.

2. L'existence de structures de formation dédiées aux personnels d'encadrement en Autriche et en Irlande

En **Autriche**, l'académie du Leadership (*Leadership Academy, LEA*)²⁰ est le forum national pour la formation continue des cadres dans les écoles. La LEA offre une formation à l'innovation aux chefs d'établissement ainsi qu'au personnel d'encadrement de tous les types d'établissement d'enseignement. Elle organise chaque année quatre forums de trois jours qui sont autant d'étapes vers la voie de l'adhésion à l'académie. Le diplôme et l'admission à la LEA sont décidés lors du processus de certification du dernier forum. Les cours comprennent : des réunions plénières avec des conférences de motivation ; des ateliers de coaching en groupe ; des échanges sur l'innovation et le développement de projets (groupes de six participants) ; des sessions d'échanges d'idées et de *brainstorming* ; des ateliers visant à développer des réseaux d'échanges à l'échelle régionale. L'académie, qui a connu sa première promotion en novembre 2004 avec 300 participants, contribue à la création d'un vaste réseau de membres qui relie tous les établissements d'enseignement autrichiens. À ce jour, 3 000 professionnels ont participé à ses formations²¹.

En **Irlande**, un centre pour le Leadership Scolaire (*Centre for School Leadership, CSL*)²² a été créé sur la base d'un partenariat entre le ministère de l'éducation et des compétences et les associations représentant les chefs d'établissements de l'enseignement primaire et secondaire. Cette initiative vise à faciliter le développement d'un continuum de développement professionnel pour les chefs d'établissement. L'objectif est que le CSL devienne à court terme un centre d'excellence et de soutien aux directeurs des écoles. Sa responsabilité s'étend à tous les stades du développement du leadership, de la formation préalable à la nomination des directeurs, tout en incitant ceux qui ont été nouvellement nommés à se perfectionner tout au long de leur carrière. Le centre exerce par ailleurs une mission de conseil auprès des décideurs politiques²³.

3. La mise en place de programmes de formation pilotés par les autorités éducatives locales

En **Allemagne**, dans le *Land* de Bade-Wurtemberg, un cours de formation continue d'une durée de trois semaines est organisé pour les chefs d'établissement. La première semaine d'introduction est organisée pendant les vacances scolaires. La deuxième session, qui concerne l'évaluation et l'orientation, se déroule

¹⁶ <http://www.enseignement.be/index.php?page=27764&navi=3016>

¹⁷ <http://www.espb.be/>

¹⁸ On parle en Belgique de « formation continuée » en lieu et place de « formation continue ».

¹⁹ https://www.belgium.be/fr/formation/metier_d_enseignant/formation_continuee

²⁰ <https://www.leadershipacademy.at>

²¹ Commission européenne, *Teachers and school leaders in schools as learning organisations*, 2017, p. 52-53.
<http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2017/11/ET2020-TEACHERS-AND-SCHOOL-LEADERS.pdf>

²² <http://www.csfireland.ie>

²³ Commission européenne, *op. cit.* p. 53.

pendant les vacances de la Toussaint. Les sessions restantes, développement des ressources humaines, management de la qualité et travail en équipe, peuvent être suivies pendant les deux premières années d'exercice, à la discrétion de chaque participant. Les cours sont dispensés gratuitement et financés par le ministère d'État de l'éducation²⁴. Néanmoins, d'une manière générale, les chefs d'établissement en Allemagne sont moins nombreux à s'investir dans des activités de développement professionnel que dans la majeure partie des pays de l'OCDE.

Au **Canada**, dans l'**Ontario**, le ministère de l'éducation met en avant cinq compétences centrales dans la perspective de guider les formations continues proposées. Ces compétences sont les suivantes : 1) cadrer les objectifs ; 2) utiliser les données ; 3) promouvoir les cultures d'apprentissages collaboratifs ; 4) Mettre en adéquation les ressources et les priorités ; 5) encourager les échanges productifs.

L'université de Toronto accueille l'Institut d'études en éducation de l'Ontario (OISE) qui organise des programmes de formation des chefs d'établissement basés sur la recherche. Le programme « *Educational Leadership and Management* » (« management et leadership dans le milieu scolaire ») de l'OISE est divisé en cinq domaines : 1) construire les relations et le développement personnel ; 2) cadrer la mise en œuvre ; 3) sécuriser la responsabilité ; 4) mettre en avant le programme éducatif ; 5) développer l'organisation²⁵.

Toujours au **Canada**, mais dans la **province de Québec**, il existe un programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Concernant la formation des directions d'établissement, les projets soutenus par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur québécois sont les suivants :

- améliorer les compétences des gestionnaires d'établissements scolaires en supervision du personnel enseignant par la communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle en classe et en ligne (CAPP et eCAPP) ;
- accompagnement de directions d'établissements scolaires dans leur rôle de soutien à l'évaluation des apprentissages auprès d'enseignants du primaire et du secondaire ;
- gestion des conflits dans les établissements d'enseignement pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires : formation en ligne intégrant des vidéos à l'intention des directions d'école en situation d'insertion ;
- formation des directions d'établissement : co-développement de la formation d'après un modèle élaboré selon les orientations de la commission scolaire de Montréal, le profil de compétences attendues et les besoins des directions ;
- conception, expérimentation et évaluation d'un programme de formation sur la gestion axée sur les résultats pour le personnel d'encadrement ;
- formation à la gestion d'un établissement scolaire et à la gestion d'un service éducatif en communautés autochtones pour gestionnaires et enseignants en exercice ;
- pratiques de gestion des ressources humaines pour actualiser les conventions de gestion et de réussite éducative : formation à l'aide de technologies de l'information et de la communication ;
- accompagnement de gestionnaires scolaires en communauté de pratique pour le perfectionnement et le développement professionnel ;
- dispositif de mentorat (coaching) destiné au personnel de direction d'établissements en insertion professionnelle ;
- intégration du portfolio numérique de développement professionnel (PNDP) dans le cadre de la formation (initiale et continue) des directions d'établissement scolaire, comme outil de soutien et d'accompagnement du personnel cadre ;

²⁴ Finnish National Board of Education, *International survey on educational leadership, A survey on school leader's work and continuing education*, p. 30. https://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

²⁵ *Ibid.* p. 36.

- direction d'établissements scolaires « ici et maintenant ». Démarche intégrée de formation continue des gestionnaires scolaires des régions Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine²⁶.

En **Écosse**, un large choix de formations continues est proposé par les autorités locales. Les domaines des cours incluent : la protection de l'enfance ; la réalisation de retour d'expériences et d'échanges et de points de vue ; la sélection des équipes et le recrutement ; le leadership partagé ; le management de l'assiduité ; le maintien de l'ordre à l'école ; les inconvénients et l'équité du leadership ; l'encadrement des encadrants ; le tutorat ; l'encadrant « apprenant » ; le leadership de l'apprentissage et de l'enseignement. La mobilité, fortement encouragée, est, d'une part, une pratique par laquelle un « chef d'établissement hautement performant » (« *high performing school's headteacher* ») est affecté sur un nouveau poste dans un autre établissement afin de développer ses compétences de leader, et, d'autre part, pour diffuser les bonnes pratiques, apprendre à encadrer différents types d'établissements et ne pas rester enfermé dans sa « zone de confort » (« *comfort zone* »)²⁷.

En **Estonie**, un cadre général de compétences pour les chefs d'établissements a été constitué et les modules de formation continue qui s'y réfèrent ciblent les encadrants déjà en poste. Ce modèle de compétences concerne trois domaines :

- l'auto-évaluation des chefs d'établissement d'institutions scolaires afin de planifier leur formation continue ;
- la formation d'un chef d'établissement scolaire ;
- l'évaluation du travail d'un chef d'établissement²⁸.

La formation continue se décline en deux volets :

- un programme de développement d'équipe ;
- un programme de formation au management de 12 mois pour le chef d'établissement et deux membres de son équipe, couvrant différents sujets du management scolaire. Le suivi de la mise en œuvre de ce programme est observé sur une période de six mois²⁹.

Enfin, une allocation systématique est prévue pour encourager les activités de formation continue des chefs d'établissements et des enseignants. Depuis 2015, les fonds de la formation continue sont déterminés sur la base d'un pourcentage par élève. Ce montant est alloué au niveau local afin d'être distribué aux différents établissements.

En **Finlande**, la législation et les conventions collectives ne prévoient aucune obligation de formation pour les directeurs d'établissements scolaires. Cependant, les cours de formation assignés par les départements des ressources humaines municipaux³⁰ sont le plus souvent obligatoires.

Le minimum annuel requis pour la formation est de trois jours. Toutefois, dans la pratique, le nombre de jours de formation varie entre cinq et dix jours, en fonction du poste occupé par le mandant et de la commune. Les thèmes abordés sont liés au développement du système de gouvernance municipale, au management financier et en ressources humaines et aux nouvelles solutions technologiques. L'accent est aussi mis sur le renforcement des compétences des chefs d'établissement en tant que leaders du travail éducatif et pédagogique.

Les principaux prestataires de formation sont l'agence *Educode Oy* et les centres de formation continue universitaires. Ces organismes proposent des programmes de développement professionnel à long terme

²⁶ <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/projets-soutenus-par-le-ministere/formation-des-directions-detablissement/>

²⁷ Finnish National Board of Education, *op. cit.*, p. 35-36.

²⁸ Department for Education, *Evidence on school leadership in an international context*, 2018 : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/732719/School_Leadership_Review.pdf

²⁹ *Ibid.*, p. 25.

³⁰ En Finlande, les établissements scolaires sont placés sous la responsabilité des municipalités.

financés par le Conseil national de l'éducation finlandais³¹. Les directeurs d'école peuvent s'inscrire volontairement aux programmes organisés par les centres universitaires et les coûts de formation sont généralement pris en charge par leurs employeurs.

En 2010, la Finlande a mis en œuvre un programme dans 76 réseaux d'éducation dans le but de revoir le modèle de formation à la direction d'établissement du pays. L'objectif principal est de donner plus de responsabilités aux établissements scolaires pour ce qui concerne les activités de perfectionnement professionnel répondant aux besoins individuels ou aux besoins organisationnels de l'école et de son personnel. Il cible les chefs d'établissement, le personnel enseignant de plus de 55 ans et les personnes qui n'ont pas pris part à des activités de formation continue au cours des dernières années. Le programme encourage la collaboration et le recours à des méthodes d'apprentissage novatrices, et institutionnalise la formation continue dans l'école³².

En **Lettonie**, les enseignants et les chefs d'établissement doivent suivre au moins 36 heures de perfectionnement professionnel tous les trois ans. Les cours sont proposés sous la forme de programmes « A » et « B » et, depuis 2014, l'État soutient la participation à ces programmes. Les cours du programme « A », plus courts, sont conçus pour couvrir des besoins spécifiques (connaissances pédagogiques, utilisation des nouvelles technologies, par exemple) et sont proposés et mis en œuvre par divers prestataires publics et privés, en coordination avec les autorités locales et souvent aussi avec les organisations syndicales³³.

Au **Portugal**, la direction générale de l'administration scolaire a soutenu, entre 2010 et 2016, un programme de formation à l'intention des directeurs d'établissements scolaires. Chaque édition de ce programme a duré une année scolaire et a concerné 400 directeurs. Actuellement, les autorités portugaises préparent un nouveau programme qui concernera un certain nombre de domaines, notamment le leadership. Tous les stagiaires qui terminent la formation avec succès reçoivent un certificat avec l'évaluation qu'ils ont obtenue et le nombre d'heures de formation qui peuvent être utilisées pour faire avancer leur carrière. Les programmes de formation sont financés par le budget de l'État ou par le biais du fonds social européen.

Un programme de formation piloté par Microsoft

Le ministère portugais de l'éducation soutient le programme « *Innovative Leader Training Program* » (« Programme de formation de leaders innovants ») piloté par Microsoft. Ce programme a pour objectif d'accompagner les chefs d'établissement dans la mise en œuvre du changement et de la réflexion prospective au sein des institutions qu'ils dirigent.

À travers l'élaboration de plans de perfectionnement, et sous la supervision de chefs d'entreprises, ce programme encourage les chefs d'établissement à :

- développer leurs compétences en gestion et en leadership ;
- identifier les leviers qui permettent d'améliorer la performance des écoles ;
- créer et mettre en œuvre un plan de changement ;
- promouvoir les contacts et les échanges entre les établissements scolaires et les entreprises³⁴.

Enfin, la **Suède** a lancé en 2011 un programme quadriennal de formation continue, « *Rektorslyftet* » (« Coup de pouce aux chefs d'établissement »). Ce programme est piloté par l'agence nationale suédoise pour l'éducation, sur commande du gouvernement. La participation au programme est volontaire et gratuite³⁵.

³¹ Department for Education, *op. cit.*, p. 39-40.

³² Andreas Schleicher, *op. cit.* p. 37.

³³ Commission européenne, *op. cit.* p. 48.

³⁴ European Schoolnet, Portugal, Country Report on ICT in Education, 2017, p. 25.

³⁵ Finnish National Board of Education, *op. cit.* p. 38-39.

4. Le développement de programmes de formation axés sur le leadership

En **Australie**, dans l'**État de Victoria**, les niveaux d'exigence requis pour les chefs d'établissement reposent sur cinq domaines de compétences qui les classent en bons ou en excellents leaders. Un bon chef d'établissement est compétent en 1) finance et administration ; 2) pédagogie ; 3) management. Un excellent chef d'établissement est en plus 4) une figure symbolique exemplaire et 5) un visionnaire capable de faire le lien entre le passé et le futur, un défenseur de la culture et un « révélateur ».

Le programme « *High Performing Principals* » (« Chefs d'établissement hautement performants ») développe les compétences des chefs d'établissement en termes de leadership en vue de favoriser leur culture collaborative, de partager des bonnes pratiques et d'encourager l'apprentissage continu dans leur environnement. Le programme est accessible à tous les chefs d'établissement intéressés par le leadership. Les chefs d'établissement participent à quatre ateliers sur une période de deux ans, examinant les thèmes du leadership et du développement sous une forme collaborative. En complément, ils étudient un thème correspondant à leur développement professionnel pour améliorer leurs compétences en tant que managers. Ils appliquent également ce qu'ils ont appris de leur propre travail dans un projet de recherche pratique en développement et rédigent un rapport à leur formateur et à leurs collègues pour évaluer les progrès réalisés. À la fin du programme, ils produisent un rapport final sur leur projet et leurs principales observations.

Le programme « Coaching professionnel pour chefs d'établissement » (« *Professional Coaching for Principals* ») est conçu pour accompagner les chefs d'établissement, et les équipes dirigeantes plus globalement, à développer leur capacité de management. Ses principaux objectifs sont d'aider les chefs d'établissement à identifier les domaines qu'ils peuvent améliorer et à réaliser leur potentiel individuel en termes de leadership. Le programme est organisé sur une année civile. Les participants peuvent choisir parmi les trois options suivantes : 1) coaching individuel de chef d'établissement ; 2) coaching individuel de chef d'établissement et d'encadrement d'équipe ; 3) coaching individuel de chef d'établissement et coaching collégial (jusqu'à six participants par groupe). Le programme est proposé gratuitement aux participants. Ces derniers peuvent choisir le lieu de la formation et ont accès aux ressources disponibles sur un site Internet dédié³⁶.

Au **Danemark**, les chefs d'établissement peuvent participer aux programmes de formation au leadership proposés par exemple par les écoles de commerce. Le diplôme obtenu à l'issue de ces programmes peut être différencié en fonction du parcours individuel des participants. Le site internet du ministère de l'éducation³⁷ comporte un annuaire des formations au leadership dans les établissements scolaires ainsi que des programmes de management plus généraux. Les programmes suivent une procédure d'évaluation et sont en partie financés par des fonds publics.

Il existe par ailleurs un diplôme de « master en leadership des institutions éducatives » (« *master af ledelse af uddannelseinstitutioner* ») équivalent à 60 crédits. Ce master peut être réalisé en deux ans pour les participants en activité (équivalent à une année d'étude à temps plein). Les critères d'admission sont un minimum de trois ans d'expérience en tant que chef d'établissement. Le programme est divisé en quatre modules constitués des thèmes et travaux suivants :

- challenges actuels dans le management des institutions éducatives ;
- bases des théories organisationnelles et managériales ;
- analyse et évaluation des pratiques personnelles de management ;
- un mémoire de master dont le sujet est choisi parmi les trois thèmes précédents. Les participants peuvent bénéficier d'une aide financière de la part de l'université d'Aarhus, de l'université danoise pour l'éducation ou encore de l'école de commerce de Copenhague.

Le programme « Pratique du management » (« *Ledelse i praksis* ») est quant à lui destiné aux chefs d'établissement de l'enseignement secondaire supérieur, de l'enseignement professionnel ainsi qu'aux directeurs des centres de formation professionnelle spécialisée. Ce programme de 18 mois comporte six

36 Ibid. p. 37.

37 <http://www.uvm.dk>

séminaires de deux jours avec un projet de mission à effectuer entre chaque période. Les thèmes du séminaire sont : 1) conduite du changement et leadership pédagogique ; 2) gestion financière ; 3) psychologie du leadership ; 4) préparation au leadership et auto-évaluation ; 5) gestion stratégique ; 6) présentation des missions du projet. Le programme comprend le tutorat (« *mentoring* »), les études en petits groupes et le travail en ligne³⁸.

En **Finlande**, un programme national de développement du leadership est aussi financé par le gouvernement. Il repose sur l'évaluation des compétences de chaque directeur dans différents domaines de compétence et sur les besoins de développement personnel définis par les participants³⁹.

En **Nouvelle-Zélande**, le programme « *Kiwi Leadership for Principals* » (KLP) est un programme de formation au leadership qui présente les compétences requises pour diriger un établissement scolaire. KLP s'appuie sur de nombreuses ressources en ligne et plusieurs sites internet ont été conçus pour accompagner les directeurs d'établissements aux différentes étapes de leur carrière. De son côté, le programme « *Experienced Principals Development* » se concentre plus particulièrement sur la conduite du changement (« *change management* ») et le leadership partagé (« *distributed leadership* »). Les participants examinent en groupe les résultats des élèves de leurs établissements et évaluent l'utilisation qu'ils peuvent faire des données récoltées. Le programme comprend des activités telles que des séminaires, des ateliers, des groupes d'apprentissage professionnels ou encore des webinaires. La première étape consiste pour les participants à répondre à un questionnaire portant sur la pratique de leur leadership dans leurs écoles, questionnaire à partir duquel ils précisent les contours du plan de développement qu'ils doivent élaborer dans le cadre de ce programme⁴⁰.

À **Singapour**, les futurs chefs d'établissement sont choisis parmi les meilleurs enseignants. Ils sont alors invités au programme de gestion et de direction d'établissement du *National Institute for Education*, et choisis au moyen d'entrevues et d'exercices en situation de direction. Une fois sélectionnés, les aspirants chefs d'établissement suivent une formation au leadership de quatre mois ; les aspirants adjoints suivent un programme de formation à la direction d'établissements de six mois. Les candidats inscrits à ces deux programmes sont rémunérés durant toute la durée de leur formation. Des chefs d'établissement chevronnés servent de tuteurs aux nouvelles recrues⁴¹.

Le programme « *In-service training for serving principals : Building Education Bridges : Innovation for School Leaders* » (« Construire des ponts pour l'éducation : l'innovation pour les chefs d'établissement », BEB) est un programme de formation continue d'une durée de deux semaines. BEB met l'accent sur l'innovation et les systèmes éducatifs performants et offre aux chefs d'établissement « expérimentés et performants » (« *experienced and successful school leaders* ») l'occasion d'explorer la notion de leadership. Il est mené conjointement par le *National Institute of Education* et diverses institutions internationales. Les chefs d'établissement sont choisis dans chaque pays pour aborder des questions relatives à leurs systèmes éducatifs uniques. Ce programme vise à :

- améliorer la compréhension des systèmes éducatifs de chacun et du contexte du leadership et de ses défis ;
- générer des idées sur l'innovation et le changement pour un système éducatif de haut niveau ;
- définir des itinéraires pour soutenir le leadership et l'innovation scolaires⁴².

II/ La formation des formateurs de formateurs

En **Belgique francophone**, l'institut de la formation en cours de carrière (IFC)⁴³ travaille avec une équipe de formateurs internes aptes à répondre aux objectifs et contraintes assignés aux formations qui portent sur le cœur des réformes en cours. Il doit veiller à développer les compétences et connaissances spécifiques à la

38 Finnish National Board of Education, op. cit., p. 39.

39 Ibid. p. 40-41.

40 Ibid. p.3 7-38.

41 Andreas Schleicher, op. cit., p. 36.

42 Department for Education, op. cit., p. 99.

43 Voir page 2.

fonction de formateurs. Des formations leur sont spécialement dédiées en vue de professionnaliser leurs approches. L'IFC accorde une attention particulière à ces formations au bénéfice des 22 formateurs internes.

L'IFC doit procéder à l'évaluation de chacune de ces missions. Il rédige et publie un rapport annuel d'évaluation pour chacune de ses actions de formation. Ces rapports comportent un tableau de bord qui montre l'évolution d'une série de données année après année, un volet quantitatif et un volet qualitatif⁴⁴.

Les règles comptables de la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé wallon pour l'année scolaire 2017-2018⁴⁵

Formateurs non membres du personnel : la rémunération est fixée à 150 euros indexés 1 par demi-jour de formation. Les conditions visées pour être opérateur de formation sont justifiées par l'une ou plusieurs des références suivantes : des titres d'études et professionnels de l'opérateur de formation ou/et des personnes qu'il emploie, et, en particulier, du ou des responsables de la formation ; la liste des principales formations organisées au cours des trois dernières années, indiquant le thème et le contenu des formations, le montant, la date et leurs destinataires publics ou privés.

Formateurs membres du personnel : lorsque le formateur dispense la formation durant son horaire, la rémunération est fixée à 75 € indexés maximum par demi-jour de formation ; lorsque le formateur dispense la formation en dehors de son horaire, la rémunération est fixée à 120 € indexés maximum par demi-jour de formation.

Aux **États-Unis**, certains enseignants leaders sont impliqués dans la gouvernance du *district* dont dépend leur établissement ou font partie de groupes de travail créés pour étudier un domaine particulier des « *Common Core State Standards* » (réforme mise en place en 2009 et qui précise le type de connaissances que les élèves de primaire et de secondaire doivent avoir acquis à l'issue de chaque année scolaire). D'autres enseignants sont détachés au niveau du *district* (« *Teachers on special assignment* », ou chargés de mission) pour mener des actions de formation auprès de leurs collègues ou pour développer des ressources avec l'appui des enseignants du *district*.

D'autres formations sont organisées à destination des enseignants, soit pour développer leur potentiel de leadership dans leur fonction quotidienne, soit pour former explicitement des enseignants leaders. Le plus souvent, l'exercice du leadership se fait sans quitter l'enseignement. Par exemple, pour les enseignants volontaires, s'est créée à Baltimore une formation comprenant quatre niveaux : de base, professionnel, de référence et leader (« *standard, professionnel, model and lead* »). Un système de certification permet d'atteindre le niveau suivant. À terme, les enseignants deviennent leaders et prennent un poste formel d'accompagnateur (« *coach* ») ou de formateur tout en enseignant toujours à 25 % de leur temps de service⁴⁶.

En **Nouvelle-Zélande**, les « *Senior Subject Advisers* » (SSA, ou conseillers disciplinaires expérimentés) sont des enseignants qui ont été repérés comme expérimentés et experts dans leur discipline. Ils sont détachés par le ministère pour suivre une année de formation axée sur le développement professionnel pendant laquelle ils renforcent leurs compétences de leadership. Les SSA ont pour mission de : faire le lien avec la recherche pour modifier les pratiques pédagogiques ; améliorer les compétences d'évaluation des enseignants ; favoriser la réflexivité ; promouvoir les communautés d'apprentissage professionnel ; soutenir les nouveaux leaders enseignants, notamment dans la perspective de travailler en réseau avec d'autres établissements, à partir de leur propre expertise. L'année de détachement leur permet de développer des compétences de leadership dans l'optique de partager des nouveaux savoirs avec leurs collègues.

⁴⁴ <http://www.enseignement.be/index.php?page=27764&navi=3016>

⁴⁵ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44259_000.pdf

⁴⁶ Catherine Reverdy, Rémi Thibert, *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre 2015, p. 17.

Au **Portugal**, dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC), les dernières initiatives en matière de formation de formateurs d'enseignants couvraient :

- la sécurité sur internet : 360 formateurs d'enseignants ont ainsi suivi des cours sur ce sujet ;
- *laboratórios de aprendizagem : Formação de formadores*. Cette initiative a été lancée en 2014 et est développée par la direction générale de l'éducation en partenariat avec *European Schoolnet*⁴⁷. Elle vise à encourager l'intégration des TIC dans les programmes curriculaires. Le Portugal a diffusé le document *Méthodologies pour la classe du futur* dans le cadre de cours de formation pour les formateurs d'enseignants. Ces cours ont été animés par six ambassadeurs *European Schoolnet* chargés de diffuser ces méthodes novatrices. Depuis 2014, plus de 200 ateliers ont été organisés dans tout le pays et 250 formateurs ont été formés⁴⁸.

Par ailleurs, la législation régissant la formation (décret-loi n° 22-2014 du 11 février 2014) souligne la nécessité d'évaluer la qualité de la formation ainsi que son impact sur l'évolution des pratiques dans un contexte de travail. Toutes les actions de formation sont évaluées *in fine* par les formateurs et les stagiaires. Afin d'évaluer l'impact du programme de formation pour les directeurs d'écoles mis en œuvre par la direction générale de l'administration scolaire entre 2010 et 2016⁴⁹, une enquête par questionnaire a été soumise en 2017 aux administrateurs qui ont mené la formation. Les résultats sont en cours d'exploitation.

En **Suède**, outre l'inspection menée par les autorités nationales et locales, chaque établissement du système scolaire public rédige un rapport annuel de qualité afin d'évaluer ses propres activités. La *Skolverket*, l'Agence nationale suédoise pour l'éducation, a émis des recommandations sur la façon de rédiger ces rapports et sur les éléments qui doivent y être inclus (formation du personnel, compétences par matière du personnel en relation avec les sujets enseignés, organisation du travail, etc.).

Aucun devoir de formation continue n'est strictement prévu par la législation suédoise, mais les enseignants ont en revanche le droit d'accéder à 104 heures de formation continue chaque année. Ces formations ont lieu sur le temps de travail ordinaire. L'agence nationale de l'éducation s'assure que des formations internes sont proposées dans tout le pays. Les établissements sont tenus de vérifier la qualité de la formation dispensée à leurs enseignants. Ces programmes s'implantent directement dans les écoles et s'appuient sur le travail entre enseignants, afin de développer les compétences de planification, de conduite de la classe et d'évaluation. Au terme de l'année scolaire 2015-2016, 75 % des enseignants de mathématiques avaient participé à une activité d'Initiative pour les mathématiques'. En complément, cette initiative avait permis à 1 668 formateurs et à 2 961 principaux de recevoir une formation.

47 European Schoolnet, créé en 1997 par 20 ministères de l'éducation européens, est un portail de ressources coopératif pour aider les écoles et établissements scolaires à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC).

48 European Schoolnet, op. cit., p. 26.

49 Voir p. 6.