



**Mission d'information sur
le recrutement et la formation du personnel enseignant dans les collèges et lycées publics**

Président : M. Roger Chudeau, député du Loir-et-Cher
Rapporteuse : Mme Cécile Rilhac, députée du Val-d'Oise

Rapport du Collectif Maths&Sciences

ANNEXES

En réponse au questionnaire envoyé en amont de la table ronde par la commission permanente, nous synthétisons dans cette partie les contributions des différents membres du Collectif Maths&Sciences, dont : ADIREM, AEIF, APMEP, ARDM, CFEM, CDUS, SIF, SMAI, SMF, UPA.

1. ATTRACTIVITE ET RECRUTEMENT

1. De nombreux rapports dont un avis rendu par le Conseil supérieur des programmes¹ font état de la pénurie d'enseignants et de la crise d'attractivité dont souffre la profession. Quel regard portez-vous sur ce constat ?

L'histoire met en évidence plusieurs crises du recrutement, à la fin des années 50 (arrivée du baby-boom dans le secondaire et développement de la formation secondaire), puis à la fin des années 80 (explosion des effectifs du lycée). À chaque fois, le système a su réagir, en mettant en place un système de pré-recrutements et de bourses qui ont résolu le problème.

Le contexte international actuel rend la transposition plus complexe, et nécessite de prendre aussi en compte la dégradation de l'image du métier, liée à la dégradation des conditions de travail.

Leviers possibles :

- Structurel : Mettre le concours à bac+3 et créer un système de pré-recrutement suffisamment massif et correctement piloté et accompagné, avec des moyens adaptés.
- Conjoncturel : améliorer l'image du métier, et donc revaloriser le métier, socialement et économiquement.

2. Quel regard portez-vous sur le niveau actuel de sélectivité des concours, notamment des disciplines scientifiques ?

Les niveaux de sélectivité sont bas au CAPES de mathématiques, comme en français ou en anglais (voir le graphique p.4 du document), et plus récemment en physique-chimie. Cela entraîne des difficultés à pourvoir l'ensemble des postes ouverts au concours, et un recrutement de lauréats dont certains sont fragiles dans leurs compétences disciplinaires. Ces derniers ont besoin d'un accompagnement important pour monter en compétences dans la discipline et leur permettre de prendre le recul nécessaire par rapport aux savoirs à enseigner. Ces compléments peuvent être apportés en formation initiale après le concours et leur permettre en général d'atteindre un niveau disciplinaire et de compréhension des enjeux d'enseignement supérieur aux contractuels qui n'ont pour la plupart reçu aucune formation adaptée en amont, ni disciplinaire, ni professionnelle.

Recommandation :

¹ Avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs du 1^{er} et 2nd degrés, CSP, mars 2023

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

Pour garantir un niveau de compétence disciplinaire plancher, mieux vaut un concours peu sélectif avec une formation après concours complète et renforcée en particulier du point de vue disciplinaire, plutôt qu'un recrutement contractuel sans prérequis imposés ni formation disciplinaire et didactique en amont ou en aval.

3. Certaines disciplines sont particulièrement touchées par la désaffection des candidats et notamment les mathématiques. Comment expliquez-vous cet état de fait ? Identifiez-vous des leviers pour redresser l'attractivité de l'enseignement des disciplines scientifiques ?

La question a été développée dans la première partie du document. Il s'agit avant tout de travailler sur l'attractivité du métier d'enseignant, les disciplines scientifiques n'étant pas davantage concernées que les lettres ou l'anglais. Quelques points à souligner :

- Toutes les sciences ne sont pas concernées : la SVT ne subit pas de « perte d'attractivité » pour le concours, ni l'EPS, ni l'HG ni les SES.
- Les sciences les plus impactées sont les maths, puis la physique. L'informatique pourrait suivre en cas d'augmentation du nombre de postes ouverts au concours.
- La faible attractivité des concours n'est pas liée à une diminution des effectifs d'étudiants, qui sont plutôt stables dans ces filières.

Les épisodes de crises du recrutement dans l'histoire ont des points communs : par exemple, à chaque fois, les mathématiques ont fait partie des disciplines les plus impactées ; les raisons de ce phénomène ne semblent pas avoir fait l'objet d'étude, mais on peut penser que, même s'il est coutumier d'expliquer que les mathématiques servent uniquement à la sélection, pour laquelle elles ont remplacé le latin, elles fournissent des capacités techniques utiles, et ouvrent la voie à de nombreuses professions bien rémunérées, en dehors de l'enseignement.

Les problèmes identifiés :

- La baisse des candidats pour les concours d'enseignement en maths et à présent en physique (et possiblement en informatique), résulte à priori surtout de concurrence sur le marché du travail. Le faible engouement pour l'enseignement, particulièrement dans ces disciplines, semble avant tout dû à une concurrence particulièrement forte d'autres débouchés demandeurs et financièrement attractifs, par exemple en statistiques ou dans le numérique.
- La réforme du lycée de 2019 conduit à la baisse de près de moitié des effectifs des bacheliers en parcours mathématiques et sciences. Elle risque de freiner l'augmentation des orientations vers les filières scientifiques et d'accroître les problèmes de viviers de candidats².

Leviers possibles :

- Penser la revalorisation du métier d'enseignant pour limiter la concurrence avec le secteur privé.
- Reprendre le dossier du lycée pour rétablir un vivier scientifique adapté aux besoins, particulièrement pour les sciences fondamentales.

4. Un récent rapport de la Cour des Comptes³ ainsi que la publication annuelle de la DEPP du ministère de l'éducation nationale⁴ dressent le constat suivant : dans le second degré public professionnel, la proportion de non-titulaires est particulièrement importante dans les domaines des services (16,4%) et de la production (14,6%). Dans les disciplines générales (4,8%), le taux de contractuels est particulièrement élevé en physique-chimie. Quel regard portez-vous sur le recours croissant aux contractuels ?

Dans l'enseignement professionnel, le recours massif à des personnels non titulaires de l'établissement est identifié comme un problème répandu, lié à la concurrence avec le secteur privé par l'OCDE : *Des enseignants bien préparés et bien formés, ayant tous les acquis nécessaires, sont essentiels à la qualité de l'EFPP. Garder les enseignants qualifiés*

² Voir les analyses du Collectif Maths&Sciences, ou l'article du 7 mars dans The Conversation [« comment la réforme du lycée éloigne les filles des maths et des sciences »](#)

³ [Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants](#), Cour des Comptes, février 2023

⁴ DEPP, 2023, Repères et références statistiques

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

en poste et engager sans cesse suffisamment de nouvelles recrues qualifiées est d'une importance cruciale dans bon nombre des pays de l'OCDE qui déplorent une pénurie d'enseignants en filière professionnelle dans certains métiers⁵.

Ce recours pose un problème de coopération dans les équipes et de gestion du matériel (en particulier dans les métiers de la production, du bâtiment et en sciences physiques) qui est à la charge des enseignants (en LGT, il y a du personnel dédié à la gestion du matériel des différents laboratoires).

De plus en plus d'étudiants disent préférer être contractuels pour pouvoir rester dans leur académie d'origine, et ne rester que peu de temps dans le métier. Parmi les causes possibles de ces choix, on trouve les faibles perspectives d'évolution de carrière, l'obligation de mobilité et la volonté d'éviter les endroits difficiles, ainsi que les difficultés à financer des études de niveau master.

Les problèmes identifiés :

- **l'absence de formation correcte.** Seules 18h obligatoires sont prévues pour ces personnels ; si elles peuvent convenir pour la prise de poste dans l'établissement, elles ne peuvent remplacer une formation initiale de 2 ans, indispensable pour acquérir les gestes professionnels en particulier pour ce qui concerne les connaissances disciplinaires et didactiques. L'accompagnement proposé par l'E AFC est inadapté et insuffisant.
- **l'instabilité des équipes.** La présence massive d'enseignants non titulaires de l'établissement (contractuels ou TZR) a un impact négatif sur les conditions de travail de tous les enseignants des disciplines concernées : manque d'implication et d'engagement sur le temps long dans l'établissement et le travail, manque de travail en équipe.

Leviers possibles :

- Penser la revalorisation du métier d'enseignant pour limiter la concurrence avec le secteur privé et permettre aux enseignants des zones urbaines de se loger convenablement sans recourir aux heures supplémentaires.
- Assurer une véritable formation initiale pour les personnels contractuels qui pourraient être intégrés dans une formation longue, soit celle pour le CAPES interne de 120h annuelles, soit en DIU au niveau MEEF.
- Revoir la politique de mobilité dans les zones difficiles⁶ pour éviter d'envoyer les enseignants les moins expérimentés dans les endroits les plus compliqués à gérer.

5. Avez-vous connaissance d'exemples étrangers qui mériteraient une attention particulière en matière de recrutement ?

Le problème d'attractivité du métier est international. De manière générale, les systèmes en place ne sont pas transposables d'un pays à l'autre, car dépendant d'un grand nombre de facteurs culturels difficilement identifiables. On peut souligner dans les comparaisons internationales le faible coût des enseignants français, du surtout au temps passé devant élèves et à la taille théorique des classes, très supérieurs à la moyenne (Talis 2018).

2. FORMATION INITIALE

6. Quel regard portez-vous sur la masterisation et la création des Masters MEEF en 2013 ?

La première année consacrée à la préparation au concours permettait de travailler l'approfondissement disciplinaire avec une ouverture vers la didactique qui est utile pour la pratique professionnelle. Percevoir l'intérêt de ces savoirs pour l'exercice du métier nécessite un recul que n'ont pas encore les étudiants en cours de formation. Il s'agit d'un objectif de fin de M2 qui est travaillé selon plusieurs axes, à la fois transversaux et disciplinaires. Le travail de mémoire est aussi un point d'appui important pour cette prise de recul.

L'organisation de la 2^e année de master avait, malgré sa lourdeur, une certaine cohérence. L'articulation professionnel/universitaire de la seconde année permettait un enrichissement mutuel entre enseignants-

⁵ Regard sur l'Education 2023, P.436

⁶ Voir les recommandations de l'OCDE : [Teaching practices](#) « *Inciter les enseignants efficaces à travailler dans des écoles difficiles est un moyen de parvenir à une répartition plus équitable des enseignants* »

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

chercheurs, formateurs et enseignants des établissements scolaires, facilitant les aller-retours entre la recherche et l'enseignement.

La multitude des enseignements dispensés, en particulier au cours de l'année de M2 rendait la charge de travail très intense pour les étudiants qui avaient des difficultés à faire les liens entre les différents enseignements. Une meilleure répartition aurait été bénéfique.

Problèmes identifiés :

- Une charge de travail très intense en M2 ;
 - le calendrier resserré obligeant en particulier les soutenances des mémoires début mai pénalise l'exploitation de l'intégralité de l'année pour mettre à profit l'expérience professionnelle acquise au service de la réflexion pour la rédaction du mémoire.
 - Déséquilibre entre temps de formation et temps de stage : le mi-temps en responsabilité entraîne une charge de travail très importante difficilement compatible avec le temps de travail nécessaire pour la formation.
- Des contenus en M1 en tension entre la préparation au concours et la préparation au métier, avec des modalités de concours pas toujours en phase avec les objectifs de formation.

Leviers possibles :

- La diminution du temps passé en stage avec une seule classe en responsabilité (6h environ) permettrait un allègement du travail demandé profitant à l'acquisition des contenus de formation.
- Un étalement des cours jusqu'en juin pourrait réduire l'intensité du travail de l'année.
- Un complément de formation en lien avec la formation initiale durant les premières années suivant la titularisation (T1-T2-T3) apporterait de la souplesse dans le déroulement de la formation.
- Concernant l'année du M1, réorienter les apprentissages vers la maîtrise des savoirs à enseigner au lycée et au collège en ajustant davantage les épreuves du CAPES à ces objectifs.

7. Quel bilan tirez-vous de la création des INSPÉ ? Quel regard portez-vous sur leurs modalités de gouvernance ? Faut-il renforcer leur autonomie au sein l'université ?

La création des INSPE avec le positionnement du concours en M2 a rendu l'année de M2 très difficile à surmonter pour les étudiants. Le travail à fournir pour prendre en main ses premières classes et rédiger un mémoire (ce qui se fait progressivement et demande du temps long) et le travail nécessaire pour préparer le concours sont difficilement conciliables. Globalement, au lieu de répondre au besoin d'allègement de la charge de travail dû, cette nouvelle organisation l'a au contraire alourdie. Elle entraîne des dégradations importantes :

- Sur la qualité des mémoires, alors que ce travail de réflexion et de rédaction est très formateur pour l'autonomie et la capacité de réflexion du futur enseignant vis-à-vis de son enseignement.
- Sur les conditions d'études des étudiants dont le revenu en M2 est divisé par 2, ce qui est insuffisant pour assurer son année d'étude sans aide.
- Sur le déroulement du stage professionnel, qui entre en conflit avec le concours. Le stage en responsabilité entraîne une charge de travail en concurrence avec la préparation au concours, ce qui conduit les étudiants à se limiter à la pratique accompagnée, moins formatrice.
- Sur la cohérence des parcours qui sont multipliés avec les différents types de stage, les AED-prépro, et les DIU, qui sont eux fonctionnaires-stagiaires entièrement rémunérés et à mi-temps en responsabilité.

Du point de vue de la gouvernance, séparer les organisations du supérieur n'est pas une bonne idée : les rapports de l'OCDE rappellent l'importance du lien entre les différentes parties prenantes et avec la recherche. La formation des enseignants nécessite un dialogue entre l'enseignement supérieur et l'enseignement scolaire, entre les composantes dites "disciplinaires" (au sein desquelles on apprend les contenus) et les composantes où on apprend à enseigner ces contenus⁷. Il est nécessaire de maintenir un continuum entre les deux, pour permettre une

⁷ Avec le collège des sociétés savantes, nous avons essayé d'expliquer cette intrication : <https://societes-savantes.fr/wp-content/uploads/2022/10/2022-10-13-Repenser-collectivement-la-formation-initiale-des-enseignants-final-.pdf>

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

articulation étroite entre ces deux dimensions qui se complètent. Pour cela, il est impératif d'institutionnaliser la coopération entre les différents acteurs de la formation des enseignants.

La formation initiale est un lieu facilitant les échanges entre l'enseignement et la recherche. Pour l'amélioration des pratiques et l'accumulation des connaissances scientifiques sur l'éducation, la formation initiale doit rester au sein des universités. Sa gestion par les universitaires garantit sa stabilité et la neutralité politique de son contenu, indispensable à sa valeur académique.

Recommandation : garantir la gestion de la formation initiale par des universités.

9. Un certain nombre de jeunes lauréats du concours considèrent être trop mal/peu préparés aux spécificités du métier de professeur. Selon vous, l'équilibre entre la dimension disciplinaire et la dimension professionnalisante est-il actuellement satisfaisant ?

Des éléments de réponses figurent au début de ce rapport. En particulier, dans l'enquête de la Cour des Comptes, 73% des étudiants en formation sont satisfaits de la formation avant 2022⁸. Le ressenti des nouveaux enseignants porte sur la difficulté de l'entrée dans le métier. En particulier, les affectations non choisies dans les établissements les plus difficiles entraînent des démissions.

Rappelons les recommandations de l'OCDE sur ce sujet :

« La formation initiale des enseignants et le développement professionnel continu sont essentiels pour garantir que les enseignants acquièrent les compétences et les connaissances qui leur permettent de s'adapter à chaque situation de classe. C'est particulièrement le cas des enseignants des écoles défavorisées, confrontés à des groupes d'élèves très hétérogènes. »⁹

Les problèmes identifiés :

- la forte charge de travail les premières années due aux préparations de cours pour différents niveaux de classe
- les difficultés spécifiques des établissements de zones défavorisées.

Leviers possibles :

- Éviter les affectations des nouveaux enseignants dans les établissements les plus difficiles.
- Prévoir un service d'enseignement réduit les premières années après la titularisation (et bien sûr l'année de stage).
- Proposer une formation renforcée pour accompagner la préparation des contenus à enseigner, et apprendre à prendre en compte l'hétérogénéité des publics.

Il n'y a pas d'opposition entre le disciplinaire et le professionnel, qui s'alimentent mutuellement.

Le décalage perçu par les nouveaux enseignants entre le professionnel et le disciplinaire peut être lié à un manque de recul dans la maîtrise de la discipline qui ne permet pas toujours de faire les liens.

L'enjeu du travail collectif des équipes pédagogiques est de comprendre cette transition qui va des savoir-faire disciplinaires à l'enseignement dans la classe. Tout l'enjeu des master MEEF est de comprendre comment les savoirs disciplinaires acquis en licence peuvent alimenter et éclairer l'enseignement qui sera dispensé en école, collège et lycée. La didactique disciplinaire est un vecteur indispensable pour comprendre cette transition. Réfléchir de façon constructive nécessite une coopération sur le temps long et de la stabilité dans les équipes. Les réformes incessantes et imposées sans construction commune nuisent à cette cohésion. Elles génèrent des rivalités et des tensions. Elles sont coûteuses et freinent les progrès possibles dans les pratiques de classe.

Recommandations :

⁸ <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230201-enquete-lpsos-2022-devenir-enseignant-recrutement-formation-initiale-enseignants.pdf> p.36

⁹ Voir les recommandations de l'OCDE : [Teacher professional development](#)

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

- Institutionnaliser des temps spécifiques réguliers dans l'établissement pour favoriser la réflexion sur les pratiques en particulier pour les nouveaux enseignants (réunions collectives, co-observations de classe, échanges entre pairs avec un enseignant référent etc.)
- Laisser le temps pour penser collectivement les réformes et leur mise en place.

10. Le ministère chargé de l'éducation nationale a engagé des discussions avec les organisations syndicales en vue d'une réforme de la formation initiale et du recrutement des professeurs. Le scénario envisagé est de placer le concours à bac +3, puis de former les admis sur une période de deux ans. Qu'en pensez-vous ?

Ce scénario pourrait rendre les concours attractifs à condition que les lauréats disposent d'un statut de fonctionnaire stagiaire rémunéré à temps plein pendant toute la durée de leur formation MEEF. Il reste ensuite à organiser un travail commun entre les licences disciplinaires et les masters de formation initiale pour construire une formation cohérente en 5 ans. Il est nécessaire de réfléchir aux articulations avec les licences en amont de la réforme du concours.

Un travail commun autour d'un système de pré-recrutement pourrait aider. C'est aussi un levier potentiellement efficace pour attirer plus de candidats et augmenter la qualité de la formation initiale.

L'enjeu des master MEEF repose sur le contenu des deux années de master où la formation disciplinaire et la formation à la didactique de la ou des disciplines devront rester très importantes et s'articuler avec les stages professionnels. Ceux-ci doivent être progressifs et exclusivement destinés à la formation.

Points de vigilance :

La poursuite des enseignements disciplinaires après le concours au moins en quantité égale à l'état actuel est indispensable, sous peine de diminuer significativement le socle de connaissances disciplinaires nécessaire à la montée en compétences dans le métier.

Difficultés recensées :

- La place du concours doit être compatible avec l'année universitaire, sans réduire la durée des cours de licence. Les écrits pourraient avoir lieu après les examens de licence, fin avril ou début mai.
- Les contenus du concours : on ne peut pas transposer le concours actuel de M2 en L3. Ils sont donc à redéfinir pour rester compatibles avec des parcours de licences disciplinaires ouverts sur d'autres débouchés, sous peine de faire fuir les étudiants dans les disciplines en concurrence sur le marché de l'emploi. Une partie didactique ou spécifique trop importante risquerait de réduire le vivier de candidats au concours et dans des parcours de licence devenus trop fermés.
- La bi-disciplinarité des disciplines scolaires nécessite une réflexion spécifique pour les contenus des concours.
- L'assurance de moyens humains suffisants nécessaires pour assurer des parcours spécifiques en L3 pour la préparation au concours, particulièrement dans les universités de petite taille.
- L'évaluation de la capacité à enseigner peut difficilement faire l'objet d'une préparation trop intensive. Elle pourrait être réalisée dans le cadre d'un oral (leçon ou éventuellement dossier).
- L'attribution des postes-berceaux dans le cadre de la licence doit rester compatible avec l'alternance sur le lieu de formation, comme pour les 2 années du master. L'éloignement des lieux de stage et de formation est très préjudiciable à la réussite de l'étudiant. Ne pas affecter des lauréats dans des lieux où la formation n'existe pas.

11. Vous appelez, dans votre note d'analyse présentée en décembre 2023 à la suite des résultats PISA, à « bâtir un plan à long terme solide et ambitieux pour renforcer la qualité de la formation et des recrutements, ancré sur les compétences et expertises des enseignantes, enseignants, formateurs et formatrices du secondaire et du supérieur et la recherche ». Pourriez-vous développer vos propositions en la matière ?

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

L'objectif est de repenser l'ensemble de la formation des enseignants, initiale et continue, dans son intégralité, en s'appuyant sur les personnels universitaires et éducatifs ayant l'expérience du terrain et l'expertise scientifique disciplinaire, didactique ou pédagogique.

Cette démarche s'inscrit sur le temps long, avec un type de gouvernance plus horizontal, actuellement non développé en France, comme le recommandent les rapports de l'OCDE et les travaux de recherche.

Elle repose sur la planification, l'identification d'objectifs et de dispositifs, l'évaluation des dispositifs soutenus, l'accompagnement et le suivi de leur mise en œuvre pour permettre de les améliorer.

Elle nécessite également un accompagnement par les moyens, et l'implication des toutes les parties prenantes pour permettre sa réussite et des boucles de rétroactions régulières pour assurer la cohérence de l'application des dispositifs choisis.

Elle pourrait s'inspirer des modèles issus de la mise en place des plans du début de la V^e république qui avaient permis de mettre en relation l'organisation des études secondaires, les contenus disciplinaires en mathématiques et les instituts universitaires adaptés (IREM) pour permettre la formation des enseignants à ces nouvelles exigences d'amélioration des performances des élèves et d'augmentation du vivier des élèves formés aux mathématiques et aux sciences. La mise en place de ces dispositifs avait été accompagnée de création de postes dans le supérieur pour construire les formations et les encadrer, et de la création d'établissements supérieurs destinés à l'accueil des étudiants nouvellement formés (IUT et écoles nationales d'ingénieurs).

La communauté regroupant les personnels universitaires et éducatifs ayant l'expérience du terrain et l'expertise scientifique disciplinaire, didactique ou pédagogique peut proposer des améliorations significatives des conditions de formations actuelles. Il est nécessaire de l'intégrer dans les processus d'élaboration des réformes, avec de la transparence et un débat contradictoire sincère sur un temps suffisamment long pour permettre des échanges construits et aboutir à des organisations cohérentes faisant consensus.

3. FORMATION CONTINUE ET GESTION DES CARRIÈRES

12. Une enquête Talis de 2018 montre que les enseignants se forment moins en France que dans les autres pays européens. L'enquête met également en lumière un problème d'adéquation entre les attentes des professeurs et les formations mises à leur disposition. Comment expliquez-vous ces constats ?

Les recommandations de l'OCDE sont très claires sur l'importance de la formation continue, et de son articulation avec la formation initiale :

« Les pays et les économies doivent veiller à ce que les programmes de formation initiale et de développement professionnel continu soient cohérents, bien connectés et complémentaires. [...] Ainsi, les programmes d'études doivent être conçus de manière concertée pour la formation initiale et continue. Le défi majeur pour établir ce continuum entre la formation initiale des enseignants et la formation continue est d'articuler chaque étape de manière cohérente. »¹⁰

Elle rappelle aussi l'importance du lien avec la recherche dans les formations professionnelles.

On note en France une scission entre la formation continue et la recherche et la formation initiale lors du passage à la maîtrise de la formation initiale. Celle-ci devient à la charge des universités tandis que la formation continue devient la responsabilité du rectorat. Le passage des IUFM aux ESPE a diminué considérablement les interventions des universitaires dans les formations continues qui sont devenues les missions des formateurs académiques et des inspecteurs pédagogiques régionaux.

Les formateurs académiques sont des enseignants choisis par le rectorat, la plupart du temps, détenteurs du CAFFA, mais la formation très généraliste qui permet d'obtenir cette certification ne permet ni d'approfondir

¹⁰ [Ensure links between the content of initial teacher education and professional development training](#)

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

ses savoirs théoriques ni de s'engager dans une démarche de recherche. Cela peut conduire à des formations qui manquent d'ouverture sur la démarche de recherche et d'apports théoriques nécessaires pour enrichir les réflexions sur les pratiques et peuvent paraître un peu « routinières ». Pour les mêmes raisons, les formations manquent aussi parfois d'appuis sur la recherche et se limitent à des échanges de bonnes pratiques.

On note également une confusion entre des réunions d'informations concernant les nouvelles directives hiérarchiques et les échanges dont l'objectif est la formation professionnelle dans le but d'améliorer les pratiques et de monter en compétence. Cette confusion est entretenue par l'attribution de ces différentes missions aux même personnes, située au dessus dans la hiérarchie (les FA et les IA-IPR sont rattachés au rectorat)

La formation continue en France est la plus faible de tous les pays évalués par l'enquête Talis 2018, ce qui fait de notre pays une exception sur ce point. Les observations précédentes permettent d'en dégager les principaux points de blocage décrits ci-dessous.

Problèmes identifiés :

- **Structure et d'organisation :**
 - Absence de structure bien identifiée en charge de la formation continue
 - Scission de la gestion de la formation initiale et continue et absence de coordination entre les Acteurs en charge (universités/rectorats) pour la formation continue
 - Faible reconnaissance du rôle des universitaires et de la recherche dans la formation continue.
 - Fractionnement des formations et manque de suivi sur le temps long nécessaire à l'appropriation des contenus.
- **Missions professionnelles des enseignants**
 - Un temps de formation non prévu dans les missions professionnelles des enseignants
 - Pas de valorisation des compétences acquises en formation continue pour la carrière
 - Pas d'encouragement à s'engager dans une démarche de formation continue.
- **Contenus de formation**
 - Des formations souvent descendantes imposées par la hiérarchie, sans lien avec les besoins exprimés.
 - Des confusions entre information sur des directives ministérielles et formation portant sur des savoirs en lien avec la recherche, disciplinaire, didactique ou pédagogique.
 - Des formateurs pas toujours formés, qui doivent parfois improviser par manque de temps, de moyens, de recul, en particulier sur la didactique et le disciplinaire.
 - Généralisation de formations à distance, empiétant sur la vie privée et ne permettant pas de répondre au besoin du sentiment d'appartenance à un collectif, pour lequel les liens humains et les échanges informels sont nécessaires.

Bien entendu, ces problèmes sont liés : la mauvaise organisation en amont conduit à des contenus de formations inadaptées et l'absence de sa valorisation pour l'évolution professionnelle aggrave le sentiment d'inutilité de la formation continue. Cette situation pénalise beaucoup l'attractivité du métier, par manque de visibilité sur l'évolution de carrière et la valorisation professionnelle.

13. La formation continue souffre-t-elle aujourd'hui d'un problème de visibilité et lisibilité ? Comment y remédier ?

Les contenus, comme les modalités, de la formation continue sont mal définis : ils correspondent à la fois à des informations issues de demandes de la hiérarchie, de formations initiées par le rectorat, de formations universitaires, ou de formations associatives, syndicales ou privées, des pratiques d'auto-formation, des formations locales entre pairs, etc.

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

Recommandations :

- Clarifier les enjeux de la formation continue
- Préciser les fonctions des concepteurs des formations proposées.
- Distinguer les différentes natures des formations proposées et leurs prescripteurs.
- Coordonner les acteurs impliqués dans la formation continue, et en particulier les universités (INSPE)
- Co-construire des formations sur le temps long et dans la durée, fondées sur les savoirs et indépendantes des choix politiques.

La formation continue souffre d'un problème structurel et d'organisation, puis de moyens. L'E AFC chargé de son pilotage est une structure hiérarchique qui ne permet pas de séparer les rôles de formateurs des rôles d'informateurs des nouvelles directives ministérielles, créant des ambiguïtés sur la finalité des formations proposées.

La formation continue relève d'une articulation entre les personnels de l'enseignement supérieur et la recherche, spécialisés dans la formation pour l'enseignement disciplinaire (ou non), les enseignants et les cadres académiques ou nationaux chargés du pilotage et de répertorier les formations. Elle devrait être organisée avec les différentes institutions, laissant la construction des contenus indépendante des pouvoirs politiques.

De plus en plus d'initiatives d'offre de formation se sont constituées pour pallier les lacunes de la formation continue institutionnelle. Elles posent la question de la valeur et de l'efficacité des contenus proposés et de leur certification possible.

On note un problème de lisibilité pour différencier ce qui relève des injonctions ministérielles de l'offre de formation continue pour le développement professionnel. Différencier ces deux types de programmes semble indispensable pour identifier clairement leurs objectifs et la nature des contenus proposés.

La tendance actuelle à déléguer au ministère le choix des thématiques des formations imposées semblent nuire à l'image de la formation continue. Ces formations se limitent par ailleurs souvent à des modules à suivre à distance, dont le suivi et l'efficacité sont très aléatoires.

14. La formation continue est-elle suffisamment valorisée (par le biais de validation d'acquis notamment) ?

Le faible engagement de la hiérarchie pour encourager les enseignants dans une démarche de formation continue, comme les contraintes supplémentaires ajoutée par le décret de la rentrée 2023 obligeant le déplacement des formations hors des heures scolaires, montrent le faible intérêt de la hiérarchie pour la formation continue des enseignants qui relève surtout de l'initiative personnelle.

Certaines formations continues peuvent être validées par des diplômes spécifiques (histoire de l'art, enseignement en langue étrangère, DIU enseignement de l'informatique, ...). Ils permettent de postuler sur des postes spécifiques, mais n'ont aucune valeur en cas de changement de voie professionnelle. Si la validation d'acquis peut être possible, elle représente une surcharge de travail souvent très importante, sans véritable valeur ajoutée dans le cas des reconversions. Actuellement, une certification en didactique n'apporte rien et n'est pas reconnue par la hiérarchie.

Les rapports PISA rappellent que « *L'un des principaux défis auxquels sont confrontés les décideurs politiques face aux exigences d'une société du savoir est de savoir comment maintenir la qualité des enseignants et garantir que tous les enseignants continuent de s'engager dans une formation professionnelle continue efficace.* »¹¹

11 [Transform teaching into a knowledge-rich profession](#)

Valoriser la formation continue est donc indispensable. Sa qualité, sa reconnaissance professionnelle et/ou académique et sa facilité d'accès sont des éléments importants pour permettre d'améliorer l'image du métier, et son attractivité.

Quelques leviers possibles :

- Définir, en lien avec la formation initiale,
 - l'organisation de la certification des compétences acquises
 - les types de formations ouvrant vers une certification de compétences
 - la qualification attendue des formateurs pour transmettre les compétences visées.
 - les valorisations professionnelles rendues possibles par les certifications.
- Valoriser les formations disciplinaire et en didactique pour l'amélioration des pratiques d'enseignement (en particulier en mathématiques).

15. Selon vous, l'offre de formation est-elle suffisamment visible du point de vue des professeurs ?

Actuellement, tous les enseignants ont accès à l'offre de formation qui est recensée par le PAF (Plan Académique de Formation). Les enseignants se plaignent du manque de lisibilité lié à une mauvaise organisation de la plateforme (recherche par mot-clé inopérante, pas d'architecture cohérente). La formation continue est dominée par des formations transversales. Les enseignants ont du mal à repérer les formations disciplinaires dans GAIA ou SOFIA.

Recommandations :

- Rendre plus transparente l'origine des concepteurs des formations.
- Mettre en place une commission inter-établissement chargée d'établir la liste des formations à proposer, et son organisation par thème.
- Préciser clairement la nature, en ligne ou en présentiel des formations.
- Favoriser les formations en présentiel qui rendent possibles les échanges informels et améliorent l'interaction sociale et la dynamique des formations.
- Penser les formations sur du long terme pour laisser le temps d'engager des réflexions pérennes.
- Les groupes collaboratifs de recherche-action et de collaboration entre chercheurs et enseignants sont particulièrement pertinents et propices à de réelles évolutions dans les pratiques des enseignants (ex : groupes IREM/IRES, Lieu d'éducation associés (IFé)...). Le fait de s'appuyer sur les besoins identifiés par les enseignants, et leurs projets, est un réel levier de transformation et de motivation.

16. Pensez-vous qu'il faille rendre la formation continue obligatoire pour les enseignants du 2nd degré ?

La formation continue est un élément indispensable pour l'amélioration :

- du sentiment d'appartenance à une communauté pour les enseignants ;
- du développement et de l'épanouissement professionnel ;
- des compétences professionnelles, aussi bien transversales qu'en ce qui concerne la qualité des contenus enseignés ;
- de l'attraction du métier.

Il semble important de réserver des plages horaires dédiées à la formation qui pourrait être rendue obligatoire en garantissant son attractivité et son accessibilité. En particulier,

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

- la bonne organisation du travail de l'enseignant, sans surcharge créée par cette obligation : diminution du temps passé devant élèves en particulier ;
- la prise en compte des besoins, et la possibilité de varier les modalités de formation continue dans un cadre suffisamment souple permettant d'alterner échange de pratiques, visites entre pairs, formation à distance en auto-formation, formation en lien avec la recherche et l'université (IREM, IRES par exemple pour les maths et les sciences) ;
- la qualité et l'accessibilité des formations proposées, tant pour les modalités que pour les contenus, en insistant sur les contenus disciplinaires et didactiques ;
- la valorisation de l'investissement des enseignants dans leur formation, la visibilité des potentiels d'évolutions de carrières .

Point de vigilance :

Distinguer **formation continue, adaptation au poste de travail, et informations ministérielles**. La confusion actuelle, ainsi que les modalités verticales de l'organisation des formations semblent contre-productives. Il est important de laisser l'enseignant participer à la construction de son parcours de formation.

17. Le rapport « Villani Torossian » préconise le développement de la formation continue des professeurs de mathématiques à l'échelle locale (entre pairs, en dégageant du temps commun dans les emplois du temps et à travers des personnes-ressources). Que pensez-vous de cette préconisation ? Est-elle mise en place dans le cadre du plan mathématiques Collège ? Ce même rapport propose que chaque enseignant de mathématiques visite trois fois par an les classes de ses collègues. Que pensez-vous de cette proposition ? Est-elle mise en pratique ?

Ces préconisations s'appuient sur les recommandations issues de la recherche qu'on retrouve dans PISA. Elles vont dans le bon sens. En revanche, n'ayant été suivies d'aucun moyen pour leur mise en œuvre, elles ne sont pas mises en pratique.

Leviers possibles :

- Dégager du temps statutaire dans la semaine pour les enseignants, en diminuant le face-à-face avec les élèves, pour renforcer la formation par les pairs, faciliter les visites dans les classes et les échanges.
- Accompagner les communautés apprenantes avec des enseignants-chercheurs intervenants dans les INSPE, les IREM, l'IFE, qui pourraient intervenir également dans les labo-maths, pour permettre d'approfondir les compétences didactiques et disciplinaires et la démarche scientifique.
- Pourvoir suffisamment de postes dans le supérieur et assurer convenablement le financement de cet accompagnement.

18. Le rapport insiste également sur la nécessité de faire des *Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM)* de vrais moteurs de la formation continue. La situation a-t-elle évolué en ce sens ?

Les IREM ont été créés il y a près de 60 ans pour permettre de structurer une formation continue en mathématiques fondée sur des échanges entre enseignants du second degré et universitaires. Elle avait au départ pour objectif de former les enseignants du second degré aux nouveaux programmes des « maths modernes ». Cette innovation, assez unique sur le plan mondial à l'époque, a inspiré des organisations de formation continue dans de nombreux pays, et la création d'instituts du même type. Les IREM sont présents dans presque toutes les académies et intègrent aussi de plus en plus l'informatique et les sciences. Au départ pourvus en moyens matériel, budgétaires, et avec des postes d'enseignants-chercheurs spécifiques et du personnel d'appui, administratif et technique, des professeurs-formateurs du second degrés détachés à mi-temps, la situation s'est peu à peu dégradée, avec une aggravation de leur situation au cours de la dernière décennie.

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

Globalement, on note un manque de moyens, un manque de reconnaissance, des difficultés d'organisation entre les différents partenaires et une augmentation des charges et contraintes administratives.

Malgré l'importance soulignée dans le rapport Torossian-Villani, l'absence de reconnaissance du rôle des IREM pour la formation continue par les EAFC montre que la situation ne correspond pas aux préconisations du rapport.

Les offres des IREM en mathématiques et aussi selon les académies en informatique ou en science (IREMI ou IRES) restent bien développées et organisées, car anciennes, appréciées et productives.

Actuellement, l'organisation des EAFC ne permet pas la coopération nécessaire avec l'ensemble des professionnels de la formation initiale et continue et néglige les apports disciplinaires et didactiques des formations proposées par les universitaires disciplinaires, ou par les pair-formateurs qui s'y sont eux-mêmes formés.

Les problèmes identifiés :

- l'augmentation de la lourdeur administrative pour établir les conventions entre de multiples acteurs, nationaux (DGESCO et DGSIP avec lesquels l'ADIREM est conventionnée) comme locaux (universités et rectorats- par l'intermédiaire de leurs multiples services, Inspection, CARDIE, EAFC, CAST, DAAC- devenus autonomes et contraints du point de vue des budgets). Cet éclatement des partenaires et la réduction des durées des conventions multiplie les négociations nécessaires et alourdit le travail administratif pour les enseignants-chercheurs en charge des IREM.
- la réduction des budgets alloués par les universités et la diminution des heures de décharge pour les enseignants-chercheurs qui ne permettent pas d'assurer pleinement les missions de formations, de rémunérer les enseignants pour animer des formations, de disposer de locaux adaptés.
- La suppression totale des décharges des enseignants du second degré pour participer aux travaux des groupes et former leurs pairs.

Point de vigilance :

Actuellement, la baisse de financement des universités devenue autonomes et l'augmentation des étudiants conduit à un sous-recrutement d'enseignants-chercheurs, en particulier pour former les enseignants. En mathématiques, les demandes d'ouvertures de filières ont créé des nouveaux besoins depuis 30 ans, avec des formations de nature professionnelle : ouvertures de DESS, puis master pro, formations ouvertes en maths financières, actuariat, calcul scientifique, cryptologie, big data, maintenant en IA. Ces formations ouvertes avec des moyens humains en diminution ne permettent pas actuellement de pourvoir correctement l'encadrement pour la formation didactique et disciplinaire dans les masters MEEF, ni de prendre en charge de la formation continue des enseignants.

19. De manière générale, le plan mathématiques issu du rapport Villani Torossian » a-t-il des impacts sur la formation continue dispensée aux enseignants de mathématiques ?

Globalement, pour le second degré, le plan Torossian-Villani a permis la mise en place de labos-maths dans certains établissements, surtout des lycées.

Les points positifs identifiés :

- principe de fonctionnement qui laisse beaucoup d'autonomie pour les enseignants ;
- dispositif qui donne de la visibilité aux actions locales ;
- lieu d'échanges horizontaux, mêlant universitaires, enseignants de mathématiques, et autres ;
- des actions variées vers des publics divers : formations universitaires, échanges de pratiques, coordination de liaisons inter-degrés, club de maths, ateliers d'info, soutien pour les élèves, etc ;
- accueil local permettant aux établissements ruraux de bénéficier d'un lien avec l'université ;

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

- des enseignants impliqués souvent engagés aussi dans les IREM, facilitant les échanges avec les enseignants-chercheurs et les formateurs des INSPE ou de l'université.

Une organisation très variable, dans le temps et selon les académies :

- Des moyens la première année, non reconduits : pour le lancement du dispositif des heures spécifiques ont été débloquées par les rectorats pour les enseignants des établissements scolaires et par la DGSIP via les universités pour les enseignants-chercheurs intervenants. Ils n'ont souvent pas été reconduits et ne peuvent être soutenu côté université par les IREM qui sont insuffisamment soutenues.
- Des référents dans certaines académies : un enseignant fait office de référent auprès de l'académie, chargé de la coordination des actions dans les labo-maths. Certains sont actifs, mais de nombreux établissements ne disposent de rien. Dans d'autres académies, rien n'est coordonné. Il ne semble pas y avoir d'activité, souvent par manque de moyens humains et de temps disponible.

Problèmes identifiés :

- Manque de cadrage : définition des missions des labos-maths et des coordonnateurs, des décharges et/ou primes associées.
- Manque de soutien pérenne : nécessité de conventions pluriannuelles entre les rectorats et les universités, les INSPE ou les IREM pour mise à disposition du personnel enseignant-chercheur, en décharge de service d'enseignement.
- Pas de participation de l'EAFC : nécessité de reconnaissance des formations en lien avec les labos-maths par leur inscription au PAF, soutien financier des actions de formation.
- Difficulté de déplacement pour les universitaires dans de multiples endroits parfois très éloignés les uns des autres. Cela nécessite une réflexion sur la coordination entre labos-maths pour permettre d'optimiser les déplacements des enseignants-chercheurs.
- Annihilation de l'activité des enseignants dans les labos—maths des lycées par la mise en place de la réforme des lycées : l'activité au sein des labos nécessite des heures communes de disponibilité des enseignants.

Bilan :

Actuellement, la pérennité du dispositif n'est pas assurée car fonctionnant essentiellement sur du temps non rémunéré. Pour l'instant, les rares signaux positifs restent très en deçà de ce qui est préconisé par le rapport Torossian-Villani.

À condition de lui allouer des moyens pérennes et d'une véritable volonté politique, ce dispositif pourrait trouver des bénéfices pour la formation continue et être construit avec une coordination avec les IREM.

20. La Cour des Comptes soulignait dans son rapport que le temps de formation continue se fait souvent au détriment du temps passé devant les élèves. En septembre 2023, l'ancien ministre de l'Éducation nationale Gabriel Attal, devenu premier ministre, a annoncé qu'aucune formation ne devrait être délivrée sur le temps de cours. Cette annonce vous pose-t-elle des difficultés de mise en œuvre ? Le cas échéant, comment les résoudre ?

La question du remplacement est importante, elle touche inégalement les territoires, et particulièrement les zones très défavorisées (40% des absences non remplacées en Seine St-Denis par exemple). Les absences ont plusieurs causes, nécessitant d'être prises en compte pour cibler les solutions les plus adaptées. Dans le rapport parlementaire concernant la Seine Saint Denis¹², particulièrement concernée par les enjeux d'apprentissages, elles sont surtout dues aux maladie (50%), maternités (15%) ou formations (5%). Les

¹² [Rapport d'information n°1938](#) 2023, P.121 du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, novembre 2023.

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

vacances de postes, l'instabilité des personnels contractuels peut entraîner aussi des absences de longue durée qui engagent parfois de longues périodes d'absence d'enseignement pour les élèves.

Aussi, si les absences peuvent avoir un impact négatif sur les apprentissages des élèves, elles sont d'inégale importance selon leur nature et leur durée, et les absences longues et moyennes anticipables devraient faire l'objet des priorités à traiter. Il n'est pas certain qu'on mesure des baisses de performances associées aux absences dues aux formations des enseignants. Autrement dit, si le constat de la Cour des comptes nécessite de penser effectivement à la gestion des remplacements de courte durée, il ne cible pas nécessairement les priorités concernant les conditions d'apprentissages des élèves.

L'annonce du ministre d'interdire les temps de formation pendant le temps scolaire a entraîné des bouleversements majeurs dans l'organisation des formations prévues¹³. Elle a eu un effet très délétère sur la formation continue. Elle conduit à des démissions de formateurs académiques et à l'annulation de nombreuses formations.

Problèmes identifiés :

- Des impacts négatifs sur la formation continue qui ne représente que 5% des absences dans les zones défavorisées.
- Aucune incidence positive dans les établissements les plus impactés par les absences qui sont vraisemblablement dues aux congés maladies, au turn-over de postes contractuels et à la difficulté de pourvoir les postes (y compris dans les brigades de remplacement), qui se trouvent la plupart du temps dans des zones très défavorisées.

Actuellement, la surcharge de travail, en particulier dans les disciplines en tension comme les mathématiques¹⁴, ne permet pas aux enseignants de disposer de temps suffisant pour assurer des échanges, des réflexions et se former. Par ailleurs, le temps dédié à la formation continue doit pouvoir être pris en charge en amont pour ne pas déstabiliser les enseignants et les formateurs qui y sont impliqués, souvent depuis longtemps. Cela nécessite un dialogue avec ces personnes pour identifier les solutions qui permettraient d'améliorer la compatibilité du temps de formation avec le temps de classe. Elles peuvent avoir plusieurs réponses en fonction de l'organisation locale et du type de formation. Pour répondre à la question du remplacement, il est nécessaire d'identifier la nature des raisons des non-remplacements, leur impact sur les élèves, et les solutions possibles au niveau local, ou au niveau national.

Leviers possibles :

- Au niveau local :
 - Identifier et répertorier localement les journées de formation continue et les enseignants concernés.
 - Recenser comment sont gérés les cours en cas d'impact sur le temps devant élèves : déplacements dans l'emploi du temps, échanges entre collègues, remplacements, etc, ou suppression, et estimer la répartition de ces heures perdues et des heures compensées.
 - Construire des solutions locales à partir de ces observations, à l'aide d'une concertation avec les parties prenantes, en laissant de la souplesse dans l'organisation aux établissements et aux enseignants.
- Au niveau national :
 - Diminuer le temps de travail devant élèves pour dégager des créneaux spécifiques dédiés à la formation continue. On pourrait envisager d'aligner tous les services sur ceux des agrégés, à 15h hebdomadaires devant les élèves.

¹³ Voir le communiqué de l'ADIREM : <https://www.univ-irem.fr/communique-la-formation-continue-une-priorite-tres-discrete>

¹⁴ Les certifiés en maths ou en français ont tous 20h devant élèves, l'un des horaires les plus lourds des pays de l'OCDE. Avec la réforme du lycée général, le nombre de classe encadrées a augmenté, alourdissant le travail d'accompagnement des élèves, mais aussi de préparation de cours et de corrections. Voir la note de la Depp.

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

- Pourvoir des brigades de remplacement en nombre suffisant et améliorer la planification en amont des remplacements¹⁵ nécessités par les temps de formations qui sont prévisibles, donc anticipables.

Points de vigilance :

- Les temps en formation continue entraînant des suppressions de cours ne sont la cause que d'une très faible proportion des cours non remplacés. Il n'est pas avéré que cette cause impacte négativement les apprentissages.
- Une offre de formation continue de qualité et facilement accessible est une condition nécessaire pour améliorer de l'attractivité du métier.
- Les enseignants volontaires pour se former ou impliqués dans les actions de formations, font généralement partie des enseignants les plus engagés dans leur métier, et les plus efficaces.
- Ajouter des contraintes pour les enseignants les plus investis nuit à l'image du métier et à l'amélioration de l'efficacité des enseignements.
- Les consignes actuelles d'interdire la diminution du face à face pédagogique, interprétées de manière parfois restrictives par les rectorats ou les chefs d'établissement, menacent à la fois les actions de formation et le fonctionnement des groupes.

21. Le rapport du Sénat évoqué recommande d'encourager le développement dans les académies de plans locaux de formation en associant les personnels à leur construction et de développer les formations d'initiative locale en associant davantage les chefs d'établissement à la construction des formations. Qu'en pensez-vous ?

Le chef d'établissement est actuellement un supérieur administratif chargé de la mise en œuvre de l'organisation décidée par le ministère et du bon fonctionnement de l'établissement. Dans ce cadre, les informations qu'il transmet aux enseignants dépendent directement des choix politiques du ministère.

L'ancrage de la formation continue sur le terrain est important, et les chefs d'établissements sont actuellement souvent très peu investis dans l'accompagnement et le suivi du développement professionnel des enseignants¹⁶. Élargir son rôle en l'impliquant davantage dans la dynamique collective du personnel enseignant pour valoriser les parcours professionnels et le collectif semble important pour la cohésion de l'équipe dans l'établissement.

Le rapport PISA 2022 permet de cibler des missions pouvant relever d'initiatives locales des chefs d'établissement pour favoriser l'engagement en formation continue des équipes¹⁷ :

- Suivi des parcours de formation des enseignants.
- Accompagnement et soutien des enseignants pour favoriser leur engagement en formation continue.
- Participation à la mise en place de tutorat ou de mentorat entre enseignants.
- Facilitation de l'accès à la formation continue pour les enseignants, aide à l'organisation.
- Fédération des enseignants autour de projets communs de formation (en particulier transversaux).

Point de vigilance :

Il est important de distinguer ces rôles de celui de créateur ou même prescripteur de contenu de formation continue, qui ne relève pas directement des compétences du chef d'établissement. Notons que le double rôle donné aux IA-IPR et formateurs dépendant directement des rectorats, de conseil et de relai hiérarchique des directives nationales, parfois rejetées par les enseignants, peut conduire à leur perte de crédibilité en tant que formateurs.

¹⁵ Voir aussi la proposition 6 du [Rapport d'information n°1014](#)

¹⁶ Voir les résultats PISA 2022, volume 2, [Chap 6](#), table II.6.2

¹⁷ [Give school leaders an active role in the development and promotion of induction and mentoring opportunities](#)

L'objectif principal est l'amélioration de l'efficacité du fonctionnement de l'établissement, dans l'intérêt des apprentissages et du bien-être des élèves. Pour cela, le chef d'établissement peut avoir pour mission d'impliquer tous les enseignants dans une démarche efficace de formation collective ou individuelle.

Recommandations :

- Laisser les enseignants organiser leurs choix concernant les formations, disciplinaires notamment.
- Ancrer les choix de formation continue sur les besoins et les pratiques des enseignants pour éviter les formations descendantes et hors-sol décidées trop verticalement.
- Favoriser les échanges avec les formateurs universitaires, et notamment ceux impliqués dans la formation initiale ou les structures de recherche-action.
- Varier les différents types de formations continues et de formateurs : formations disciplinaires ou didactiques, transversales, par échanges entre pairs, avec des formateurs académiques, avec des formateurs universitaires, en lien avec la recherche.
- Distinguer les informations imposées par les pouvoirs politiques de la formation continue.
- Distinguer les rôles d'intermédiaires hiérarchiques de ceux de formateurs.

22. Quels pays mériteraient selon vous une attention particulière en matière de formation continue et lesquels pourraient servir d'inspiration pour nos politiques publiques ?

Les recommandations de l'OCDE :

« Les systèmes éducatifs les plus performants peuvent être une source d'inspiration [...]. Ils ont intégré le développement professionnel comme partie intégrante du travail des enseignants et font tout ce qu'il faut pour faciliter la participation, comme l'illustre le droit des enseignants de Singapour à 100 heures de développement professionnel par an. »¹⁸

Et les observations issues de The 24th ICMI Study¹⁹

“The unavoidable diversity, we have insisted on here, allows us to state what we can call a first general ‘law’: There can be a combination of factors for the implementation of a curriculum reform that is successful in one country and will not be successful in another. There is one consequence of this ‘law’: It is not adequate to try to mechanically translate, import curricula or curricular ideas from one country to another, from one context to another.”

Comme dans la partie précédente, il n'existe pas d'organisation universelle d'une formation continue efficace, car celle-ci dépend de tout un écosystème lié à la culture et aux usages du pays.

Parmi les systèmes qui reviennent souvent, on peut citer Québec et Singapour.

Le système à Singapour est suivi de façon cohérente sur des années, avec des moyens, et un National Institute of Education qui a une réelle influence sur la politique suivie et qui est écouté.

Le Québec est un exemple intéressant pour la démarche mise en œuvre : elle résulte d'une analyse intéressante sur les compétences et les difficultés rencontrées et qui a permis aux politiques et aux acteurs des réformes de comprendre l'importance de l'éco système ambiant.

23. Quelles autres évolutions vous paraissent nécessaires pour améliorer le recrutement et la formation des professeurs du second degré public, en particulier en mathématiques ?

18 Talis 2018 results vol 1 - [Allow time to participate in professional development](#)

19 The 24th ICMI Study, 2023, chap 19, p. 325 Springer

Bourses d'accès, accompagnement progressif pour l'entrée dans le métier avec une formation disciplinaire et didactique régulière et tout au long du développement professionnel, amélioration des conditions de travail, modalités de formation continue plus horizontales et variées (communautés apprenantes, échanges de pratiques entre pairs, interactions avec l'université et les INSPE pour permettre les allers-retours entre la recherche et le terrain).

Dans l'hypothèse où les concours de recrutement resteraient en M1 ou M2, la rédaction d'une prescription, pour chaque lauréat, par le jury, à destination du candidat et de l'INSPE d'accueil, pourrait être un point d'appui. Plus spécifiquement, pour le CAPLP MPC, l'organisation actuelle du suivi des carrières a tendance à pousser les lauréats à développer leur valence forte alors que la logique voudrait plutôt qu'ils insistent sur leur valence faible.

Leviers possibles d'amélioration

Formation initiale

- Institutionnaliser la coopération des différents partenaires de la formation des enseignants au sein des INSPE, pour qu'ils soient des lieux de dialogues au service de la formation.
- Une formation continue efficace et de qualité nécessite des moyens supplémentaires, et en particulier des postes d'enseignants-chercheurs fléchés vers la formation des formateurs d'enseignants, pour les connaissances disciplinaires et didactiques.
- Avoir une attention particulière pour le développement professionnel des très nombreux PRAG qui sont investis dans la formation des enseignants avec un statut sous-valorisé et peu reconnu.

L'implication des chercheurs et des chercheuses dans la formation initiale est essentielle :

- L'apprentissage de la méthode scientifique permet de lutter contre les fake news, les préjugés, et les croyances, par l'autonomie intellectuelle qu'elle permet de construire avec rationalité.
- L'initiation des futurs enseignants aux méthodes de la recherche donne une autonomie qui leur permettra de surmonter des difficultés qu'ils pourraient rencontrer par la suite : lorsque les conseils des collègues, qui sont parfois suffisants, cessent de l'être, ils savent qu'ils peuvent chercher des solutions dans la littérature ou auprès de personnes ayant un regard scientifique sur ces questions.
- La recherche permettant d'outiller les enseignants ne se limite pas aux neurosciences. L'apport de la didactique des disciplines est essentiel tout au long de la carrière pour permettre d'approfondir la réflexion sur les enjeux des contenus enseignés et améliorer leur enseignement.

Formation continue

La faible implication des politiques éducatives françaises sur ce sujet va à contre-courant des pays mis en avant par l'OCDE et de ses recommandations.

- Soutenir l'action des IREM (qui de plus en plus deviennent des IRES²⁰ ou des IREMI), pour les mathématiques et les sciences.
- L'idée de pairs référents enseignants disciplinaires comme pour le premier degré pourrait être intéressante. Elle suppose un cadrage et une définition précise de cette mission, accompagnée du temps alloué à cette nouvelle tâche. Comme pour les RMC (lorsque ce sont encore des pairs), ces référents pourraient faire le relais avec la recherche, leur mission nécessitant une formation régulière plus près de la recherche qui lui permette d'avoir du recul sur les besoins exprimés des collègues qu'il accompagne.

²⁰ Institut de Recherche sur l'Enseignement des Sciences

*Rapport d'audition du mercredi 13 mars 2024
par la commission parlementaire des affaires culturelles et de l'éducation*

- Faciliter la mise en œuvre de formation continue par les universités. La formation continue offerte par des structures de l'enseignement supérieures s'est amoindrie faute de moyens et de coordination possible avec les rectorats et la DGESCO/DGESIP. En ce moment, peu d'offres sont faites. Elles se heurtent à beaucoup d'obstacles : surcharge des universitaires, absence de dialogue prévu ou possible avec les EAFC, accès complexe à la plateforme de propositions de formation, absence de support de financement pour les heures de formation assurées...
- Développer la formation sur le temps long des personnels qui sont devant les élèves, en particulier, celle des contractuels.

Exemples

- La manipulation en classe de mathématiques peut être très utile, mais demande de la formation. Il faut être en mesure de passer de la manipulation aux notions dont elles sont le support d'enseignement.
- Un autre aspect de la formation qui est très utile et très apprécié : aider les enseignants à trouver et mettre en œuvre des exercices et des activités qui ne soient pas artificiels et qui fassent apparaître la nécessité des notions nouvelles introduites. Mettre à disposition une base d'activités ne forme pas à une mise en œuvre pertinente et efficace, ni à une autonomie dans leur choix.

Formation de formateurs

Pour améliorer les pratiques des enseignants, l'accompagnement en formation continue est indispensable, comme la qualité des formations, en particulier disciplinaires. Par conséquent, il est nécessaire d'avoir suffisamment de formateurs eux-mêmes d'un niveau disciplinaire et didactique solide, ce qui nécessite des besoins en amont :

- De développer des formations de formateurs à visée disciplinaire et didactique.
 - De soutenir et créer des postes spécifiques d'enseignants-chercheurs pour monter et animer les formations pour les formateurs.
 - De penser des structures dans lesquelles les formateurs de formateurs pourraient partager les ressources et les savoirs. Les IREM/IRES pourraient être réinvestis de cette mission (qui était la leur à l'origine en mathématiques)
- Donner aux formateurs qui interviennent dans les INSPE le temps de perfectionner leur propre formation : le CAFFA repose sur la réalisation d'un mémoire de nature pédagogique transversal et n'est pas satisfaisant du point de vue des compétences disciplinaires.
 - Un master en didactique des sciences peut être un apport très riche pour des enseignants mais il est parfois difficile pour eux de s'y engager, et il est très peu reconnu dans leur développement professionnel.
 - Sur du long terme, changer le regard des enseignants sur les mathématiques relève d'une mission essentielle de la formation continue : pour qu'elle puisse aboutir, il est nécessaire de soutenir une formation disciplinaire réalisée par des personnes reconnues à la fois en tant que formatrices et mathématiciennes. Toute prescription politique verticale dans ce domaine sera vouée à l'échec.