

LA FORMATION INITIALE DES PERSONNELS DE DIRECTION

Volume 2

*Rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement professionnel*

**Décembre 2001
n° 2001-053**

Note de synthèse

La nouvelle organisation de la formation initiale des personnels de direction en deux ans est maintenant mise en œuvre dans toutes les académies, le plus souvent, en conformité avec les directives officielles.

L'enquête de l'Inspection générale -première année, rapporteur Philippe DUVAL ; deuxième année, rapporteur Jean-Michel CROISSANDEAU- montre que le dispositif reste cependant perfectible, sans pour autant remettre en cause ses principes ni l'architecture générale de son organisation.

La formation initiale s'appuie sur des **éléments positifs** qui ont facilité d'emblée sa mise en œuvre :

- le principe de mise en responsabilité, source de motivation forte. Il sert utilement de socle à une alternance professionnalisante.
- la compétence et l'engagement des équipes académiques de formation.
- La disponibilité et, le plus souvent, une attitude positive de la part de tous les personnels ayant à connaître de la formation des stagiaires, chefs d'établissement d'accueil, tuteurs, membres des groupes académiques de formation des personnels d'encadrement (GAFPE), membres des corps d'inspection, notamment dans le secteur établissements et vie scolaire, proviseurs vie scolaire, services rectoraux etc ...
- L'appui aux attentes des académies, progressivement plus structuré et mieux adapté, de la part de la sous-direction de la formation de la direction des personnels d'administration, techniques et d'encadrement (DPATE).

Cependant certaines **difficultés et carences** ont été recensées qui peuvent porter préjudice à la qualité de la formation. Elles figurent dans le rapport. Soulignons en particulier :

- l'insuffisante maîtrise de certains fondamentaux de cette formation : alternance, individualisation, évaluation.
- Le fonctionnement du trio stagiaire/chef d'établissement d'affectation/tuteur.
- La difficulté des stagiaires à identifier les rôles et les domaines d'intervention des différents acteurs engagés dans leur formation.
- L'insuffisance de la formation dans les domaines pédagogiques et, en particulier, l'absence d'apports culturels de haut niveau : l'échange sur les pratiques professionnelles ne saurait suffire à constituer le corpus d'une formation de chef d'établissement.
- L'ouverture trop restreinte de la formation vers d'autres établissements et, plus généralement, vers l'extérieur.

Enfin, conséquence de ces observations, une hétérogénéité croissante des conceptions et des pratiques selon les académies.

Quelques recommandations :

Au ministère (DPATE) :

- procéder aux nominations des lauréats dans un délai permettant, dès le terme de l'année scolaire, leur accueil et leur première formation dans des conditions correctes.
- Transformer le tuteur en un référent qui ne soit pas nécessairement un chef d'établissement.
- Dresser un bilan national des modalités de certification.
- Ramener de trois à deux le nombre d'intervenants dans le dispositif de certification finale et définir le cahier des charges de chacun d'eux.
- Conforter le pilotage académique par une politique d'appui individualisé aux responsables et aux formateurs.
- Harmoniser les conceptions des plans de formation et favoriser les échanges inter-académiques.

Aux recteurs :

- Dans le cadre de la politique académique, articuler la formation initiale et continue de personnels de direction avec celle des personnels d'encadrement. Faire vivre le GAFPE.
- Lors des propositions d'affectation, prendre en compte la capacité formatrice des établissements susceptibles d'accueillir des stagiaires en formation.
- Veiller à une réelle individualisation de la formation proposée à chaque stagiaire.
- Dans la répartition des charges académiques et dans la gestion de ces personnels (promotions, mutations ...), prendre en compte la responsabilité et la charge de travail des membres de l'équipe académique de formation, des tuteurs et des chefs d'établissements d'affectation.

Sommaire

A. Les pratiques :	6
Deuxième année, le temps de la construction.	6
Les regroupements : un moment essentiel.	7
L'individualisation de la formation, un objectif rarement réalisé.	8
Les stages : le monde extérieur reste inconnu.	9
Les productions et documents écrits par les stagiaires : grande diversité.	10
La certification finale : procédure lourde, pratiques multiples.	10
La mise en responsabilité et la distance : la réussite de l'alternance.	14
Les relations stagiaire/ chef d'établissement/ tuteur : a minima.	16
B. Suggestions :	17
Maintenir le dispositif général.	17
Améliorer la disponibilité des stagiaires.	17
Rendre plus harmonieux le « trio tuteur/stagiaire/chef d'établissement.	18
Individualiser la formation.	19
Alléger le dispositif de certification finale.	21
Eviter l'épuisement des équipes.	21

Ce rapport a été réalisé grâce au concours de : Françoise Hostalier, Martine Storti, Jean-Claude Cassaing, Gérard Pourchet, Bernard Thomas, inspecteurs généraux, et de MM Canton, IA-IPR EVS et Paindavoine, PVS, dans l'académie d'Amiens ; Savajols, IA-DSDEN, et Guyomard, PVS, dans l'académie de Caen ; Fromentaud, IA-IPR EVS et Triquet, PVS, dans l'académie d'Orléans-Tours ; Chevrel, IA-DSDEN, Trochu, IA-IPR EVS et Suida, PVS, dans l'académie de Poitiers ; Muller, Daubresse, IA-DSDEN, et Mme Falconnier, PVS, dans l'académie de Toulouse. Le rapporteur les remercie.

PREAMBULE

Le présent rapport est le troisième de l'IGEN, groupe établissements et vie scolaire (EVS), qui traite de la formation des personnels de direction. En 1998, leur formation initiale et continue avait été évaluée (rapporteurs : Martine Storti et Philippe Duval).

L'organisation de la formation ayant été modifiée à la rentrée scolaire 1999, le groupe a suivi la mise en œuvre de la première année de formation (1999-2000) dans le cadre du nouveau dispositif (rapporteur Philippe Duval, janvier 2001). Le présent rapport présente ce qu'il en a été de la deuxième année (2000-2001), à partir de l'observation d'un échantillon d'académies.

Le cadre réglementaire de la formation actuelle des personnels de direction est défini par les textes suivants :

- Arrêté du 15 juillet 1999 et note de service du 5 août 1999, sous le timbre de la direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement –DPATE- (BOEN n° 30, du 2 septembre 1999).
- Lettre de la directrice de la DPATE aux recteurs, en date du 21 juillet 1999.

Deux textes complémentaires sont intervenus en 2000 :

- Circulaire sur la validation terminale de la formation initiale des personnels de direction en vue de leur titularisation, publiée sous le timbre de la DPATE, le 27 septembre 2000.
- Protocole d'accord du 16 novembre 2000 entre les ministres et le syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN), relatif aux personnels de direction et fixant le référentiel des missions, des domaines d'activités et des compétences des chefs d'établissement.

Rappelons les principes qui sous-tendent le nouveau dispositif : c'est une formation d'adultes qui vise à former un chef d'établissement et non un adjoint. Elle se déroule par alternance, dure deux ans, et doit être individualisée. Le stagiaire est mis directement en responsabilité en tant qu'adjoint. Il exerce des missions qui lui sont déléguées par le chef de l'établissement où il est affecté.

A. LES PRATIQUES

Deuxième année : après la mue, le temps de la construction

La première année, reconnaît-on, a une visée surtout pratique, opérationnelle. Il s'agit de donner à l'adjoint les moyens de faire face à la situation dans laquelle il se trouve plongé.

La deuxième année, en revanche, vise à prendre du recul.

Comment ? Via quelque trente à trente cinq (selon les académies) journées de formation en regroupements et via l'individualisation des parcours, quand celle-ci a eu lieu. Ce qu'un proviseur vie scolaire (PVS) résume de la manière suivante : «la première année forme l'adjoint de l'établissement. La deuxième un personnel de direction». Ce point de vue, assez répandu, ne correspond pas à la doctrine officielle : même si le statut d'adjoint pèse, il faut veiller, pendant deux ans, à former un personnel de direction. Dans telle académie, la première année est «délibérément opérationnelle», la seconde, «plus réflexive», moins centrée sur les tâches immédiates. Comme le dit joliment un stagiaire **«la première année est celle du doute et de la mue. La seconde, celle de la construction.»**

Les contenus de la seconde année sont centrés sur la participation du stagiaire au pilotage de l'établissement, dans la perspective de formation d'un futur chef d'établissement, souligne-t-on dans une académie. On cherche alors à «concilier la maîtrise des aspects techniques nécessaires à l'adjoint avec une globalisation des compétences, qui donne du sens à la technique et prépare les évolutions ultérieures du chef d'établissement ». En résumé, l'objectif général de la seconde année est de développer les thèmes propres au chef d'établissement plutôt qu'à l'adjoint, notamment ce qui touche à l'autonomie de l'établissement.

Dans une des académies étudiées, dans le prolongement de la première année et sur un modèle similaire, la seconde année comprend : des regroupements académiques des stagiaires pour une approche théorique et collective ; des journées départementales pour les formations techniques (informatique) ; un stage hors de l'éducation nationale qui donne lieu à la rédaction d'un «projet d'articulation», soit au niveau des élèves, soit à celui du management, entre le milieu étudié et l'établissement ; la préparation individuelle d'une fiche technique décrivant une situation professionnelle dans l'établissement et proposant des orientations d'action. Ce schéma est grosso modo celui de toutes les académies.

L'ensemble des regroupements et du stage hors de l'éducation nationale s'inscrit dans le volume des journées de formation réservé à la seconde année.

Les regroupements : un moment essentiel

La formation prévoit une mise en responsabilité immédiate, scandée par des séances de regroupement. Celles-ci sont très appréciées. Le nombre de jours de regroupement varie de trente à trente cinq jours, voire moins (23 jours dans une académie).

Ces rassemblements sont académiques (18 jours ici, 25 là, 26 ailleurs). Ils peuvent aussi être départementaux et sont parfois proposés de façon optionnelle, voire locaux, pour des raisons géographiques, en particulier dans certaines académies étendues, mais aussi, parfois, dans des académies de petite superficie. Ainsi, dans l'une d'elles, pour les mêmes raisons, on envisage de renforcer, l'an prochain, les regroupements départementaux et locaux, en réduisant le nombre de ceux qui doivent se tenir au niveau académique. Celui du bassin, en revanche, n'est pas jugé pertinent.

Un séminaire interacadémique (c'est-à-dire-national) de plusieurs jours s'est tenu à la sous-direction de la formation à Poitiers. Il est apprécié de tous, et son maintien est demandé.

A noter le mode d'organisation particulier d'une académie : aux regroupements hebdomadaires d'une journée et demie se sont substitués des regroupements plus longs (5 jours) et moins fréquents, environ toutes les six semaines, en prenant soin par ailleurs, qu'il n'y ait rien de prévu dans les deux semaines qui précèdent et dans la semaine qui suit les congés scolaires. De surcroît, pas de regroupements en septembre ni après le 11 mai.

L'équilibre entre les trois types de regroupements doit-il évoluer et de quelle manière ?

Les avis sont partagés mais on souligne communément deux éléments déterminants à considérer : le nombre de stagiaires à gérer, l'étendue géographique de l'académie. Dans une académie de taille moyenne, qui compte entre quinze et vingt stagiaires, la formule du stage académique paraît bonne. Lorsque l'académie est géographiquement étendue, le niveau local ou départemental, voire interdépartemental, est intéressant, pour autant qu'il ne contribue pas à « enfermer » davantage les stagiaires qui gagnent beaucoup à rencontrer des collègues vivant d'autres situations.

Quelle articulation trouver entre regroupements académiques et départementaux ? Comment concilier la dimension nationale et académique de la formation d'un côté, le développement des échanges départementaux et l'intégration des stagiaires dans la dynamique des bassins, de l'autre ?

Dans l'esprit de l'individualisation de la formation, relève un IA-DSDEN, responsable de Groupement académique de formation des personnels d'encadrement (GAFPE, **l'échelon départemental** pourrait être présent, afin d'apporter une plus grande souplesse, de favoriser la connaissance des ressources de proximité et la constitution de réseaux.

Par ailleurs, **l'unité géographique n'est pas le seul critère pertinent**. Un IA-IPR EVS explique, en effet, qu'il faudrait **limiter les rassemblements académiques concernant la totalité de la promotion, au profit de regroupements thématiques optionnels**, qui pourraient être « délocalisés » dans l'établissement d'un stagiaire ou d'un tuteur, et de regroupements départementaux ou interdépartementaux, afin de favoriser l'individualisation et la participation des stagiaires en tant qu'intervenants dans la formation.

Enfin, fait-on observer, pour modifier l'équilibre entre les types de regroupements, il faut redéfinir la place de l'établissement et celle du projet individuel du stagiaire dans le processus de formation.

Faut-il que quelques académies voisines se regroupent pour mutualiser leurs forces ?

L'académie formant quarante stagiaires, explique-t-on dans l'une d'elle, le groupe est fortement diversifié. Ce n'est donc pas sur ce critère qu'un regroupement entre deux ou trois académies voisines serait intéressant. Il consommerait beaucoup de temps et d'énergie, pour les formateurs comme pour les stagiaires.

Enfin, juge-t-on dans l'ensemble, les formations inter-académiques sont souhaitables si elles sont organisées au plan national et réservées à des interventions de haut niveau (théorique et hiérarchique), à l'image de la formation organisée par la DPATE, du 18 au 21 décembre 2000. C'est, du reste, souhaité par tous.

L'individualisation de la formation : un objectif rarement réalisé

C'est l'**aspect le moins abouti de la seconde année**. Dans l'ensemble, les académies ont eu de la **difficulté à concilier les nécessités d'un mode d'organisation commun et la diversité qu'implique l'idée d'individualisation**. Une situation d'autant plus préoccupante que la première année n'a fait pratiquement aucune place à l'individualisation.

Dans une académie, exception qui confirme la règle, on a affecté **un tiers des journées de formation de la deuxième année au parcours commun et deux tiers au parcours individualisé**. Ce parcours est construit en concertation entre le stagiaire, le chef d'établissement d'affectation (CEA) et le tuteur, puis soumis pour validation au responsable du dispositif. Le parcours individualisé comprend des modules collectifs, à choisir dans les offres de formation académiques ou nationales, des périodes d'observation dans des établissements différents de celui où est affecté le stagiaire, ainsi qu'une période en entreprise (quinze jours, en partie sur les vacances scolaires), pour les stagiaires qui ne connaissent pas l'entreprise (les deux tiers).

Souhaitée à de multiples reprises, l'observation d'autres établissements que celui où l'on est affecté est une pratique qu'il conviendrait de généraliser.

Dans l'une des académies, organisation du même type que ci-dessus : un tronc commun d'un tiers de la formation est composé de «thèmes incontournables» (formation juridico-financière, préparation de la rentrée etc...) ; le reste porte d'une part sur des modules optionnels, à suivre obligatoirement mais à choisir, d'autre part, sur un crédit de formation, obligatoire aussi, à composer avec le tuteur et le CEA et à puiser dans les plans, académiques (PAF) et national (PNF) de formation, dans les universités d'été etc...

Ailleurs, l'individualisation de la formation s'est déclinée sur les deux ans avec un crédit d'une dizaine de jours, dans le cadre d'un réseau d'établissements, par choix dans le plan académique de formation (PAF), ou par un module thématique monté ex nihilo.

Ici, le stagiaire disposait de dix jours en première année et de cinq durant la seconde pour l'individualisation. Contenu : usages informatiques, autres types d'établissement, formations du PAF.

Là, échec : en tout, quatre journées optionnelles. Constat semblable dans une autre académie. On fera mieux l'an prochain.

Lorsqu'on a tenté de la mettre en œuvre, cette individualisation de la formation n'a donné lieu à aucune dispense de formation correspondant à l'expérience déjà acquise, pas plus qu'on n'a monté de formation particulière pour un profil déterminé. La plupart du temps, l'individualisation s'est traduite, en pratique, par le «libre» choix par les stagiaires de modules figurant dans des programmes mais proposées de façon optionnelle.

En fait, **il faudrait aller plus loin, dès le départ, dans l'établissement d'un bilan de compétences du stagiaire et dans la vérification de ses acquis professionnels.** En tout cas, telles que les choses ont fonctionné cette année, personne n'a vraiment veillé à l'individualisation des formations.

Les stages : le monde « extérieur » reste inconnu

De même que l'idée d'individualisation a été malaisée à mettre en œuvre, celle de tirer parti de la période de formation du futur chef d'établissement, pour lui permettre de découvrir d'autres univers que l'éducation nationale, n'a guère trouvé à se concrétiser. La raison? **La contradiction entre la nomination en responsabilités opérationnelles et la disponibilité nécessaire pour effectuer un stage qui ne soit pas seulement du «tourisme».**

Même si les quelques jours -de cinq à dix, parfois quinze passés dans une autre structure, souvent une autre administration, parfois une entreprise, font l'objet d'un habillage pédagogique- dans une académie, on parle de se limiter à «observer ce qui est transférable à l'établissement scolaire»-, **la réalité est que ces stages, voire ces visites, ne permettent pas de comprendre, encore moins de connaître, une réalité différente de celle de l'alma mater.**

A noter que dans certaines académies, tout (huit jours, ici) ou partie (huit sur quinze jours, là) des stages en entreprise ont été pris sur les congés scolaires d'hiver ou de printemps.

Dans une académie, déjà en première année, les stagiaires ont suivi un stage de quinze jours dans une entreprise ou dans une administration de leur choix. Et trois journées de regroupement ont été consacrées à des visites d'entreprises organisées par la Chambre de commerce, autour de trois thèmes : la démarche qualité, le management, l'hygiène et la sécurité. Une autre journée de regroupement a permis de visiter les collectivités territoriales de rattachement, conseil général ou régional.

Selon la sous-direction de la formation, face aux stages, on relève trois attitudes dans les académies :

- ce n'est pas obligatoire donc ça n'est pas exigé ;
- on va dans une collectivité territoriale pas trop compliquée et l'on regarde comment on y travaille ;
- on va dans l'administration qui a la plus grande proximité avec l'établissement (collège/conseil général ; lycée/conseil régional ; LP/ administrations professionnelles), non pour découvrir comment elle travaille mais pour mieux fonctionner ensemble ultérieurement, dans le quotidien de son établissement.

Les productions et documents écrits par les stagiaires : une grande diversité

Les situations varient selon les académies. Dans certaines, rien de particulier n'est demandé. Dans d'autres, la production écrite doit comprendre au moins deux éléments, davantage si nécessaire : la trace d'une action menée dans l'établissement d'affectation, un court rapport du stage fait auprès d'un partenaire de l'établissement, ainsi que tout autre document jugé utile par le stagiaire sur son activité.

Dans une académie, **trois documents** sont attendus des stagiaires :

- un rapport de stage en entreprise : observation ou préparation d'une action menée avec l'établissement scolaire (orientation, carrefour des métiers, par exemple) ; ou analyse d'un dispositif qui puisse être transféré dans un établissement scolaire (programme de formation, gestion du personnel, par exemple).
- une fiche thématique relative à l'observation d'une action spécifique conduite dans l'établissement ou d'une situation rencontrée. La fiche doit être conçue pour être communiquée à l'ensemble du groupe des stagiaires, à qui elle est censée donner des indications bibliographiques, réglementaires et méthodologiques.
- une fiche de positionnement précisant la répartition des missions et des tâches dans l'établissement entre le chef d'établissement et le ou les adjoints

La certification finale : procédure lourde, des pratiques multiples

La circulaire de la DPATE du 27 septembre 2000 précise les modalités de la certification. Elle indique notamment qu'elle sera proposée au ministre par le recteur, à partir de **trois** rapports circonstanciés :

1. Celui de l'IA-DSDEN du département d'affectation, à partir d'un rapport d'activités du stagiaire ;
2. Celui de l'IA-IPR EVS de l'académie, fondé sur ses visites au stagiaire in situ ;
3. Celui du responsable du groupe de pilotage, sur des bases qu'il définira lui-même.

1. La pratique des IA-DSDEN :

Evaluer l'adaptation à une nouvelle fonction, la capacité à assumer des responsabilités d'encadrement, à faire face à des situations complexes ou difficiles, à mobiliser des acteurs, à participer à des travaux collectifs dans l'établissement, le bassin. Comment ? Par des visites dans l'établissement.

Dans une académie, on vise à vérifier les aptitudes et le volontarisme du stagiaire et à évaluer ses compétences, à travers les actions menées, l'avis du chef d'établissement d'affectation et la visite dans l'établissement. Un entretien avec le stagiaire a lieu dans celui-ci.

Dans une autre académie, l'IA-DSDEN évalue le stagiaire dans sa dimension institutionnelle et hiérarchique : loyauté, disponibilité, défense des valeurs du service public, capacité à tenir un discours institutionnel, capacité à évaluer son établissement. Comment ? Soit sous la forme d'un entretien à l'inspection académique, soit sur place, en lui demandant de présenter son établissement -points forts, points faibles-, d'analyser les logiques contradictoires et forcément corporatives tenues par les élèves, les parents, les élus, les enseignants, pour se situer au dessus et défendre l'intérêt général ; en faisant visiter l'établissement ; en commentant les principes qui ont régi l'emploi du temps, les orientations, les réunions de délégués élèves.

La rencontre dans l'établissement est la formule jugée, dans l'ensemble, la plus intéressante mais les pratiques demeurent variées, y compris dans une même académie. Ainsi, dans l'une d'elles, elle n'a été mise en pratique que par un seul inspecteur d'académie. Dans les autres départements, l'IA-DSDEN s'est appuyé sur un rapport du chef d'établissement. Certains ont demandé, en outre, un compte-rendu d'activités. L'un des IA-DSDEN. a reçu les stagiaires à l'inspection académique.

Dans l'ensemble, les inspecteurs d'académie se sont montrés **soucieux de ne pas imputer aux stagiaires des difficultés ou des manques qui relèvent soit du CEA lui-même, soit du fonctionnement du couple CEA /stagiaire.**

Il reste que, dans les cas de non titularisation de stagiaires, à l'issue de la deuxième année, l'attitude du chef d'établissement d'affectation envers ceux-ci a semblé avoir joué un grand rôle. **L'attention des IA-IPR-EVS devrait être attirée sur le nécessaire suivi de la relation professionnelle CEA/stagiaire.** Les lettres de mission rectorales ou les fiches de positionnement constituent un utile moyen de veiller au grain.

2. La pratique des IA-IPR EVS :

Qu'ont-ils évalué? Ont-ils fait un rapport sur chaque stagiaire à la fin de la première année, comme le suggère la circulaire ?

Dans une académie, tous les stagiaires sont visités par les IA-IPR EVS au cours de la seconde année. En principe, par ceux qui sont venus la première année (mais dans l'académie en question, on constate hélas un fort «turn over»). L'IA-IPR EVS examine le respect ou non des préconisations faites en fin de première année et cherche à évaluer le «pouvoir faire, le savoir faire, le vouloir faire», la posture professionnelle (conduire, piloter) du stagiaire et l'acquisition des techniques.

Dans une autre académie, l'IA-IPR EVS doit, sur place et sur pièce, se rendre compte, à la fois, des capacités et des compétences du stagiaire, de sa technicité, de sa connaissance des textes, de sa capacité de communication et d'organisation, de son discernement dans la hiérarchie des tâches et des problèmes.

Dans cette académie, l'IA-IPR EVS se rend, en principe, deux fois dans l'établissement, la première et la deuxième année, ce qui lui permet de se faire une idée des progrès accomplis par le stagiaire dans les domaines évoqués lors de la première visite.

La circulaire sur la certification suggère que l'IA-IPR EVS établisse un rapport sur chaque stagiaire à la fin de la première année. Mais la superposition de deux « crus » de lauréats des concours -98 et 99- n'a guère permis de le faire, sauf cas particulier ou stagiaires en difficulté.

En outre, même en régime de croisière de la nouvelle formation, il n'est pas certain que cela devienne possible, compte tenu de l'inflation généralisée des tâches de l'IA-IPR EVS qui ne peut totalement abandonner ses autres missions, notamment envers les documentalistes et les CPE. A titre d'information, on trouvera ci-après la présentation détaillée du déroulement de l'entretien avec le stagiaire et de la procédure que suit un IA-IPR EVS :

Les objectifs généraux de l'évaluation ne sont pas différents de ceux de l'IA-DSDEN rapportés plus spécifiquement à la situation particulière de stagiaire dont les compétences sont en cours d'acquisition. L'évaluation de l'IA-DSDEN venant normalement plus tard évalue un processus plus abouti.

Plus précisément, l'entretien, s'appuyant autant que possible sur les documents produits et diffusés par le stagiaire, doit permettre d'explicitier le niveau d'appropriation de l'établissement et la qualité de l'action effective par :

- la connaissance que le stagiaire s'est donnée de l'établissement, au delà des lieux communs, à l'aide des bases de données disponibles (connaissance des indicateurs de pilotage des établissements, IPES) mais aussi en croisant des indications recueillies au cours de ses activités (vigilance, curiosité et bon sens). Le stagiaire doit se situer en responsable s'appropriant un établissement, établissant un diagnostic et se dotant des arguments pour justifier sa politique en étant mieux informé des réalités de l'établissement que n'importe lequel de ses interlocuteurs ou partenaires ;
- les stratégies de mobilisation déployées pour la mise en œuvre d'une action ou d'un dispositif dans la politique pédagogique ou éducative de l'établissement (modalités d'impulsion, stratégies de communication, investissement personnel dans le pilotage du projet, diffusion d'informations, conduite de réunions, arrêtés de conclusions...) ;
- ses conceptions de l'autorité et ses manifestations vis à vis des personnels au travers de quelques exemples et d'écrits, si possible ;
- son niveau de maîtrise des actes fondamentaux du pilotage : tableau de répartition des moyens par discipline (TRMD), répartition des services, emploi du temps et les conditions d'évolution envisagées ;
- la clarté de sa représentation de sa place d'adjoint par rapport au chef d'établissement, les tensions n'étant pas un indicateur négatif ;
- son parcours de formation et les difficultés rencontrées ;
- enfin son degré de «mutation» par rapport à son statut antérieur, l'image qu'il a de cette évolution, ses ambitions, ses motivations. Ces derniers points ne sont pas à charge ou à

décharge. Ils sont destinés à aider le stagiaire à voir clair dans ses projets et à appeler son attention sur l'image qu'il est susceptible de renvoyer aux autres.

La procédure est la suivante :

1. courrier de l'IA-IPR EVS aux stagiaires, au début du deuxième trimestre de la première année, présentant les objectifs et les modalités de l'évaluation conduite (procédures évoquées et appelées occasionnellement dans les regroupements) ;
2. demande aux stagiaires d'adresser à l'IA-IPR EVS une présentation écrite, approuvée par le chef d'établissement, de la répartition des missions au sein de l'équipe de direction, ainsi que des domaines et niveaux d'intervention de l'adjoint stagiaire. Cette note doit faire apparaître succinctement, au-delà du domaine de référence, ce qu'il « fait » concrètement ;
3. visite aux stagiaires dans l'établissement, décomposée en trois temps : entretien avec le chef d'établissement seul (15 à 30 minutes) ; entretien avec le stagiaire seul (environ 2 h) ; bilan/recommandations avec le chef d'établissement et le stagiaire (15 minutes).

Ce formalisme est inévitable par rapport au chef d'établissement dont la position statutaire doit être reconnue. Il renforce l'aspect sommatif de l'évaluation, difficile à éviter, de toute façon. Néanmoins, **il faudrait pouvoir décomposer l'évaluation de l'IA-IPR EVS en deux temps : une visite/conseil en cours de première année, un bilan en cours de deuxième année.**

La présentation de la répartition des missions est un support pour l'entretien et un moyen de réorientation du stagiaire, le cas échéant. Elle a aussi une fonction pédagogique : inciter le chef d'établissement à déléguer des missions réelles à son adjoint et non à le considérer comme son chef de cabinet. L'expérience a révélé que cette incitation n'était pas encore assez forte : quelques adjoints stagiaires n'ont aucun dossier en gestion déléguée, susceptible de les responsabiliser dans le fonctionnement de l'établissement. Il s'agit souvent de petits collègues dont les chefs d'établissement pensent pouvoir maîtriser l'ensemble du fonctionnement. C'est plus rare dans les lycées.

Les stagiaires de la promotion 2000-2002 doivent donc proposer, en plus, aux fins de support d'entretien, la présentation d'une mission, confiée par le chef d'établissement et impliquant la mise en œuvre de stratégies d'impulsion, d'animation et d'évaluation.

Cette action pourra, en outre, être exploitée comme support d'intervention du stagiaire auprès de ses collègues sous la forme d'une analyse de pratiques par exemple, lors des séances de regroupement ».

4. La pratique des responsables du groupe de formation (GAFPE) :

L'accent est mis, en général, sur **l'implication du stagiaire dans sa propre formation.**

Dans une académie, le responsable du GAFPE évalue l'évolution du positionnement, en rapport avec le référentiel. Comment ? Par un entretien entre le CEA, le tuteur et le stagiaire et par un exposé de chaque stagiaire sur sa formation initiale, devant le groupe académique de formation.

Ailleurs, le responsable du GAFPE évalue quand et comment le stagiaire a bien effectué le parcours de formation demandé : participation aux regroupements, aux positionnements, aux régulations ; productions demandées ; prise en charge, mode d'engagement dans le dispositif de formation : facilitant, indifférent, opposant. Cela, à partir des dossiers constitués par chaque correspondant départemental.

Ici, l'évaluation porte sur la partie formation, à partir d'un rapport établi par le ou les tuteurs, en faisant participer le stagiaire. On cherche surtout à mesurer l'investissement dans la formation et le respect d'un parcours cohérent et à définir les besoins en formation à prévoir par la suite.

Là, l'évaluation du parcours de formation se fonde sur deux éléments : d'une part, l'implication du stagiaire dans la formation (difficile cette année, en l'absence d'un outil de positionnement et en raison de la tentative avortée d'associer des stagiaires à la préparation des sessions de regroupements) ; d'autre part, l'analyse des productions écrites du stagiaire mise en perspective avec son engagement dans l'établissement et son origine professionnelle : le choix judicieux du thème de la fiche et du stage en entreprise, les qualités d'analyse, la capacité à réinvestir les apports de formation, la qualité des propositions d'action et leur caractère novateur, réaliste, pertinent.

Dans une grande académie, le proviseur vie scolaire (PVS), responsable de la formation des personnels de direction, ne fait pas de rapport sur les stagiaires. Il s'appuie sur un rapport que le responsable académique de la formation -le RAF- a demandé aux tuteurs d'établir autour de trois rubriques : l'analyse du parcours de formation réalisé par le stagiaire au regard de son projet initial ; la qualité de son engagement dans la formation ; les perspectives de formation continue. La cellule de formation du rectorat a réalisé un document d'aide à l'évaluation des stagiaires destiné aux tuteurs.

Mise en responsabilité/Distance : la réussite de l'alternance

Dans le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la première année de formation, la diversité des appréciations était déjà soulignée, selon les différents partenaires et selon les situations d'affectation : effet adrénaline de la mise en responsabilité, dans certains cas ; effet stress, au mauvais sens du terme, et enfermement dans des tâches immédiates, dans d'autres.

Les choses dépendent beaucoup du chef d'établissement d'affectation, naturellement, de son talent, de ses compétences de chef et de formateur, et de sa manière d'appréhender le fait que son adjoint est un stagiaire en formation. Dans une académie, au cours de la seconde année, l'équipe de formation et les IA-IPR se sont efforcés de fournir, lorsque ce fut nécessaire, ce qu'ils appellent «une correction institutionnelle aux aléas produits par les personnes».

Dans plusieurs académies, on souligne que **les recteurs devraient affecter eux-mêmes les stagiaires en formation, en veillant à choisir des chefs d'établissement d'affectation à la hauteur de l'enjeu et non en s'en tenant à une seule logique gestionnaire.**

Cette formation en alternance est partout perçue **de façon très positive**. Dans une académie, les bilans d'étape intermédiaires, effectués en juillet 2000 pour la promotion 1999 et en mai 2001 pour la promotion 2000, font nettement ressortir que la formation en alternance est préférée à la formule antérieure du stage de six mois. Les stagiaires, souligne-t-on, trouvent dans la situation actuelle, au plus tôt, non pas la Responsabilité, avec un grand R, mais des « espaces de

responsabilité». En outre, le statut de stagiaire s'accompagnant d'un droit à l'erreur, les intéressés trouvent, dans cette formule, un terrain d'exercice en grandeur réelle, tout en observant, relativement protégés, les risques de la responsabilité du chef d'établissement.

La mise en responsabilité facilite la mise à distance, marque-t-on dans plusieurs académies, parce qu'il est plus facile de donner du sens aux procédures et aux algorithmes administratifs à partir de situations professionnelles, à condition qu'il y ait valeurs, engagements et positionnements institutionnels forts.

L'alternance permet une meilleure distanciation, parce qu'elle est professionnalisante, relève-t-on. Le questionnement des stagiaires répond à un besoin réel, la séquence n'est plus un cours ex nihilo déconnecté d'une réalité. Ce type de formation, en outre, oblige à conserver, à chaque fois, le point de vue du personnel de direction, car on prend toujours appui sur le métier. Il reste cependant, comme le relève l'équipe des formateurs d'une académie, qu'il est «difficile de concilier, en début de formation, à la fois, la demande protéiforme de formations techniques et la construction d'une culture de personnel de direction un peu plus dégagée de la gestion quotidienne».

Les stagiaires formés sur le modèle de l'alternance (nouvelle formule), relève-t-on dans une académie, sont, en fait, à la fois, moins «adjoints» dans la représentation de leurs responsabilités et de leurs missions dans l'établissement et, plus clairement positionnés dans leur rôle d'adjoint par rapport au chef. Un constat faussement paradoxal, relève un IA-IPR EVS, car les stagiaires définissent beaucoup mieux l'une et l'autre fonction et font plus souvent référence à la notion de loyauté et d'obligation de réserve que leurs collègues de la promotion précédente.

A ces points de vue, au total concordants, sur les vertus de l'alternance, certains ajoutent un commentaire de fond. Il semblerait judicieux, soulignent-ils, de ne pas donner plus de place à la formation opérationnelle de résister aux demandes de «recettes». Et de développer, en revanche, par des interventions de bon niveau, la part consacrée **à la prise de conscience des grands problèmes de société, aux enjeux essentiels du système éducatif**, au sens et à la portée des réformes récentes, en cours ou annoncées. «On peut comprendre, ajoutent-ils, le souhait des stagiaires de conforter leurs savoir-faire. Mais il est préférable de développer leur faculté de comprendre le monde éducatif dans lequel ils assument des responsabilités».

Il semble nécessaire, en effet, de **donner aux futurs chefs d'établissement une sorte de culture générale de l'éducation qui soit un peu globale et problématique**. On pourrait aussi y **ajouter des éléments sur le fonctionnement économique et social du secteur privé et sur les grandes mutations récentes du monde contemporain, sur les plans économique, technologique, social et financier**.

En effet, même si les fonctionnaires, du fait de leur statut, sont protégés d'un certain nombre de réalités et de pratiques, il n'en demeure pas moins que celles-ci conditionnent le quotidien des élèves et de leurs familles. En outre les tragiques événements du 11 septembre 2001 à New-York et la confusion des esprits qui en est résulté montrent qu'il est souhaitable, pour un chef d'établissement, d'être en mesure de prévenir, voire de désamorcer des conflits et de savoir parler à des élèves de communautés -juives et musulmanes, par exemple- prêtes à s'affronter si on les manipule.

Les relations stagiaire/chef d'établissement d'affectation/tuteur : a minima

A la rentrée 1999, la formation a été pensée à partir de l'idée que le chef d'établissement n'avait qu'une fonction « d'accueil » puisqu'il n'avait pas demandé à former un stagiaire qui, de surcroît, lui était imposé. Ces représentations initiales ont été dépassées -contraintes de gestion obligent- et plus personne ne conteste le rôle de formateur du chef d'établissement d'affectation. Mais elles pèsent encore sur la conception de l'ensemble des deux années.

Les stagiaires n'ont pas vu clairement, au début, les rôles respectifs du tuteur et du CEA. Prudemment, ils ont surtout cherché à éviter les tensions en faisant, pour certains, assez peu appel au tuteur.

Les couples stagiaires/tuteurs qui ont beaucoup travaillé ensemble sont ceux dans lesquels le tuteur a pris l'initiative de définir un planning, sans attendre l'expression d'une demande. Ou ceux dans lesquels le tuteur avait déjà d'excellentes relations personnelles avec le CEA.

Certains stagiaires suggèrent **qu'il serait judicieux de veiller à ce que le tuteur d'un stagiaire dirige un établissement d'un type différent du sien.**

Dans la plupart des situations, l'articulation stagiaire/CEA/tuteur s'est faite sur des **bases plutôt minimales.**

L'ensemble des stagiaires, cependant, souligne **l'intérêt de pouvoir disposer d'un regard extérieur à leur réalité professionnelle.**

Les CEA, de leur côté, ne voient guère l'intérêt du tuteur, perçu souvent comme une sorte de superviseur. Cette représentation est confortée dans les faits puisque les tuteurs interviennent peu. Enfin, certains tuteurs ont eu quelques difficultés à trouver leur place dans ce schéma de formation. La nécessité de «caler» clairement, dès la première année de stage et en début d'année scolaire, le rôle et la complémentarité de chacun est soulignée.

L'articulation du trio paraît plus difficile à mettre en œuvre au cours de la seconde année, car les stagiaires ont moins besoin de tutorat. L'appel au tuteur est rare, sauf pour ceux qui rencontrent des difficultés avec leur CEA. Même quand le trio fonctionne mal, l'existence du tuteur permet, au minimum, au stagiaire de verbaliser ses difficultés en les confiant à un pair. Comme dit le responsable d'un GAFPE, «il faut laisser du temps au temps pour inscrire dans notre culture cette pratique du double encadrement».

B. SUGGESTIONS

La deuxième année de formation des personnels de direction doit-elle perdurer sous cette forme ? Quelles améliorations proposer ?

1. Maintenir le dispositif général :

Le schéma de l'alternance entre périodes de travail en établissement et prises de distance, via des regroupements, des stages et d'autres actions, s'avère-t-il bien pensé ? In fine, remplit-il son objectif de permettre une mutation psychologique et une maturation professionnelle, en vue de l'exercice d'un nouveau métier, en plus d'apprendre les fondamentaux opérationnels ?

L'introduction d'une contrainte de gestion -pourvoir des postes vacants- dans un dispositif pensé dans une logique de formation impose-t-elle de modifier le rôle et l'organisation de la deuxième année de formation ? On a vu, en effet, que les obligations de service, par exemple, dans un établissement sous équipé en encadrement, empêchent de disposer de temps suffisant pour une prise de distance féconde, notamment à travers des stages d'immersion dans d'autres réalités.

L'impression générale est que le système est perfectible sans remettre en cause ses principes et ses grandes articulations. L'esprit actuel de la formation, qui s'appuie sur un va-et-vient entre la situation professionnelle et les regroupements, doit être maintenu.

« La nouvelle formation en alternance présente d'incontestables qualités, souligne un IA-IPR EVS : la tension qu'elle impose aux stagiaires les motive, ils sont placés d'emblée dans une position de cadre et ne manifestent pas les comportements régressifs propres à toutes les formations en centre. Ils ont de multiples occasions de discussions avec les responsables académiques, les échanges entre eux sont riches, les formateurs constituent une équipe-ressource efficace. La transformation de l'équipe académique d'animation de la vie scolaire (EAAVS) en groupe opérationnel de formation (GAFPE) crée une dynamique académique qui se répercute sur la qualité de la formation continue des personnels d'encadrement.

A quelques exceptions près, l'évaluation des stagiaires confirme une aisance dans les relations internes, un engagement dans les transformations de l'établissement, une ambition de bon aloi, qui n'étaient pas si nets et partagés avec la formation précédente. Les stagiaires étaient, alors, en effet, plus isolés dans les établissements, avec moins de confrontations à des représentations complémentaires, ou contradictoires, du métier ».

2. Améliorer la disponibilité des stagiaires :

La difficulté principale réside dans le manque de disponibilité des stagiaires, pour les regroupements, pour l'individualisation de leur formation, pour des stages réellement utiles, et pour construire une réflexion étayée sur les problématiques de leur futur métier. La disponibilité psychologique et pratique est pourtant au cœur de la réussite du dispositif. Les absences répétées des stagiaires posent, en outre, on l'a vu, de gros problèmes, de fond et relationnels, entre les stagiaires et les chefs d'établissements d'affectation.

« Il est impératif, souligne le responsable d'un GAFPE, de faire que la formation apparaisse aux lauréats du concours comme une aide à leur entrée en fonction et non comme un travail supplémentaire. Mais [il faut reconnaître que] la mise en responsabilité a déjà complètement modifié le comportement des stagiaires, de façon positive ».

«Ce qui différencie la première de la deuxième année, note-t-on finement dans une académie, c'est, justement, qu'elle est la deuxième année de pratique professionnelle. C'est-à-dire que les stagiaires se considèrent un peu moins stagiaires. Il est donc nécessaire de les impliquer davantage sur leur vécu et sur une mise à distance plus grande ».

Certains pensent qu'une formation étalée sur trois ans permettrait une gestion des temps plus souple, une meilleure individualisation des parcours et aurait l'avantage de coïncider avec l'obligation de stabilité dans le premier poste. La troisième année, font-ils observer, pourrait se voir réserver les modules visant le long terme et la préparation aux fonctions de chef d'établissement. Si la date de titularisation n'est pas changée, cela donnerait, bien sûr, à ces modules de troisième année un statut administratif et financier de formation continue. Mais rien ne s'opposerait, dans ce cadre, à ce que ces modules fussent classés comme obligatoires et à «public désigné». Des stagiaires suggèrent une première année opérationnelle, une seconde consacrée à la formation individualisée, une troisième comprenant des modules spécifiques de formation théorique. A moins que l'on ne fasse le contraire en ramenant à deux ans l'obligation de stabilité.

3. Rendre plus harmonieux le « trio infernal » tuteur/CEA/stagiaire :

Il faut s'interroger sur le fonctionnement du trio tuteur/CEA/stagiaire. On a vu combien le comportement du chef d'établissement d'affectation est décisif. Par sa personnalité, il transmet une culture professionnelle. Par sa compétence, il enseigne, par sa disponibilité, il structure un nouveau collègue, par sa capacité d'écoute, il porte témoignage de ce que doit être un «patron» d'aujourd'hui. La réalité s'est avérée souvent bien en deçà de ce que l'on attendait d'un pair. Et le tuteur n'a pas toujours su, pu, ni voulu intervenir dans l'établissement d'un collègue.

Ce système de tutorat est efficace dans le secteur privé, particulièrement pour l'insertion professionnelle des jeunes dans de grandes entreprises, plus rarement en formation continue d'adultes. Est-il transposable, sans aménagements institutionnels, dans un milieu où la pratique de l'individualisme l'emporte, à tous les niveaux, sur la culture du travail en équipe ? Chacun sait qu'il n'est pas naturel, pour le moins, pour un chef d'établissement d'aller voir ce qui se passe chez un autre, et encore moins de se faire expliquer, in situ, comment ce collègue travaille avec ses collaborateurs...

Le point de vue qui prévaut dans les académies est **qu'il faut «encadrer» les chefs d'établissements d'affectation**. Ceux-ci ont désormais admis leur responsabilité formatrice. Mais il faut **les aider, définir ce qu'on attend d'eux, les impliquer davantage dans l'individualisation des parcours des stagiaires. Et rappeler à la raison, si nécessaire, ceux qui se refusent à déléguer**, dans la cohérence d'une formation de futurs chefs, ou ceux qui, à l'inverse, enferment leurs adjoints dans des tâches d'exécution strictement matérielles.

Les CEA veulent des adjoints efficaces, explique-t-on à la sous-direction de la formation de la DPATE. D'où leur attitude parfois critiquable. Pour éviter les dérives, une solution : la lettre de

mission des adjoints. Telle qu'elle est prévue dans le dispositif d'évaluation des personnels de direction, fait-on valoir, celle-ci devrait « protéger » le stagiaire. Naturellement, si l'on veut qu'il joue le jeu, le CEA doit être impliqué dans l'élaboration de cette lettre de mission.

Reste la difficile **question du tuteur.**

Les difficultés du rôle ne doivent pas faire renoncer à la fonction. Un référent extérieur, chargé d'empathie, responsable au fond de la mue professionnelle du nouveau personnel de direction, demeure indispensable. Mais faut-il pour autant qu'il soit lui-même chef d'établissement ?

L'inspection générale propose de conserver la tutelle mais non le tuteur, tel qu'il est prévu jusqu'alors. Plutôt que de solliciter seulement un chef d'établissement, ne devrait-on pas confier aussi cette fonction à un membre de l'équipe opérationnelle de formation (GAFPE) ?

Il lui serait confié la « tutelle » de plusieurs stagiaires, donnant ainsi davantage de crédibilité à ses interventions auprès des CEA. L'IGEN suggère, par ailleurs de remplacer le terme de tuteur par celui de **référént**, plus adapté et sans doute plus facile à accepter.

4 . Individualiser la formation :

Idée intelligente et de bon sens, l'individualisation des parcours ne s'est guère mise en place, comme l'avait déjà noté le rapport de l'IGEN pour la première année. Les difficultés -réelles- d'organisation de celle-ci ont conduit à renoncer, en fait, à sa mise en œuvre, en se retranchant derrière un discours en trompe-l'œil : sans doute, dit-on, tel ou tel ancien conseiller principal d'éducation (CPE), documentaliste ou conseiller d'orientation-psychologue (COP), est-il compétent en matière de vie scolaire, de documentation ou d'orientation. Mais ces questions doivent être désormais abordées avec un autre regard : celui du chef d'établissement. Pourquoi, dès lors, considérer comme acquises des compétences qui changent de nature ? L'argumentation ne convainc pas.

Au delà, la question de l'individualisation des parcours, renvoyée presque partout à la seconde année (où elle n'a guère été réalisée), semble opposer, là comme ailleurs, les partisans de l'unité à ceux de la diversité, les « centralisateurs » et les autres, le débat étant posé dans les termes (insolubles) suivants : comment peut-on respecter la cohérence de la formation si l'on intègre les spécificités de chacun ?

A la sous-direction de la formation, on se dit ouvert à l'idée de différenciation (des parcours, des contenus, des formations etc...) mais la logique centralisatrice semble l'emporter. On redoute l'initiative laissée aux stagiaires eux-mêmes et l'on établit aussitôt une distinction complexe entre « individualisation » (la bonne voie, au contenu défini par les responsables de la formation) et « personnalisation » (les demandes réputées incontrôlées -pourquoi- ? des stagiaires eux-mêmes, présumés irresponsables). Et l'on ne manque pas de rappeler le souhait de conserver la caractère national de la formation des personnels de direction et le souci de l'équité. « Nous ne ferons pas de concessions sur la validation », ajoute-t-on.

Pourtant la plupart des stagiaires demandent, à raison, que leur formation tienne compte de leur équation personnelle. Il faut, en effet, bâtir un parcours de formation plus individualisé, qui prenne en compte l'expérience de chacun. Naturellement, cette individualisation ne doit pas devenir une formation à la carte.

Comment préserver l'unité dans la diversité ? Par exemple, comme le suggère l'équipe d'une académie, à partir d'un fil conducteur, matérialisé par une fiche de positionnement, ou par un contrat de formation utilisé par tous les acteurs.

Il est vrai que les difficultés sont nombreuses, à commencer par la première, chronologiquement : « Pour qu'une individualisation de la formation soit possible, fait observer un IA-DSDEN, en déplorant qu'on ne le fasse pas, il faudrait que, dès le départ, le point soit fait sur les antécédents professionnels de chaque stagiaire ».

En pratique, l'individualisation s'est traduite par le choix laissé aux stagiaires d'opter pour tel ou tel module figurant dans les divers plans académiques de formation. Dans les académies dont nous avons étudié les dispositifs, nous n'avons pas eu connaissance de formations montées sur mesure.

Un IA-IPR EVS préconise la formalisation d'un projet individuel de formation, élaboré à partir de l'établissement d'affectation, « en termes de réponses aux besoins du stagiaire et de situations professionnelles pouvant donner lieu, de sa part, à analyse et à production ». « Il faut, en effet, appréhender simultanément le principe d'individualisation et celui d'alternance », ajoute-t-il.

En l'état, la formation est trop directive, fondée sur les contenus dispensés au cours des journées de regroupements, et donne peu de place aux projets individuels des stagiaires.

Pour changer de système sans perdre en qualité, il faudrait s'appuyer sur **une analyse initiale rigoureuse des besoins de chaque stagiaire. Celle-ci devrait être faite au cours du premier trimestre de la première année**, avec l'aide du CEA, du tuteur et d'un membre du groupe opérationnel de formation : besoins analysés empiriquement, par rapport à ce qu'il ressent, compte tenu de son expérience antérieure et des réalités qu'il découvre dans ses nouvelles fonctions. Mais analysés aussi d'une manière plus « outillée », par rapport au référentiel de compétences, aux domaines d'activités définis dans le texte du protocole, aux réalités de l'établissement et aux responsabilités et tâches qu'il doit assumer. Un bilan de compétences, en somme, qui permettrait de constater les progressions dans les domaines où le stagiaire doit apprendre.

L'ensemble pourrait se concrétiser par un projet de formation mis en œuvre la seconde année. Il n'est pas réaliste, en effet, de considérer que le dispositif de formation académique puisse être réactif au point de répondre à tous les projets, même s'ils s'intègrent dans des catégories définies. Un tel projet individuel de formation devrait faire une large place à la production du stagiaire, -peut-être sous forme d'une sorte de mémoire professionnel, à condition que le stagiaire ne consacre pas toute son énergie à sa seule rédaction-, et à son investissement dans un « champ de responsabilité déléguée dans l'établissement », suggère-t-on dans une académie.

On pourrait aussi concevoir **une part de crédit formation, utilisable auprès d'un organisme extérieur**, sur le modèle du stage en entreprise, sous réserve que le projet individuel de formation le prévoie.

Il faut conserver aussi le principe des regroupements académiques. Les stagiaires les apprécient : ils favorisent les échanges et permettent des interventions de haut niveau, déterminantes pour la constitution d'une culture commune. Les stagiaires, par ailleurs, ont besoin de « messages qui les fassent collectivement réagir, relève un IA-IPR EVS, notamment dans le domaine de la déontologie et du « savoir vivre » administratif.

Le quota de soixante dix journées est difficile à assumer pour tous. Mais c'est une condition minimale pour une formation de qualité. On peut modifier les équilibres. Mais **il serait dangereux d'imputer ce temps, pour des activités autonomes de formation, à la disposition de chaque stagiaire dans son établissement. D'où l'importance de situer l'individualisation dans un cadre collectif et dans une mutualisation des pratiques et des initiatives.**

5. Alléger le dispositif de certification finale :

Le dispositif actuel requiert l'appréciation de trois responsables chargés de faire des propositions au recteur : l'inspecteur d'académie en charge du département dans lequel exerce le stagiaire (IA-DSDEN), l'inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire (IA-IPR EVS), le responsable du groupe opérationnel de formation des personnels d'encadrement de l'académie (GAFPE). Pourquoi pas un quatrième, voire un cinquième ?

La procédure retenue est trop lourde.

L'inspection générale propose l'intervention de deux personnes seulement : l'IA-DSDEN et l'IA-IPR EVS, à charge pour l'administration centrale de préciser clairement le rôle de l'un et de l'autre, à partir d'une instruction complète du dossier de chacun.

Certes, il ne s'agit pas de certifier une formation mais d'évaluer si telle ou telle personne peut être embauchée dans l'éducation nationale, au vu du comportement de l'intéressé sur le terrain. Certes, il s'agit d'une procédure de recrutement et seulement de cela. Pour autant, le responsable du GAFPE cumule deux inconvénients pour être évaluateur. Il est trop loin du stagiaire, qu'il ne connaît directement ni au travail ni dans les regroupements (il ne peut pas assister à toutes les séances). Il est, comme son nom l'indique, le responsable de la formation. On connaît suffisamment les ambiguïtés de la participation d'un représentant des IUFM dans les jurys des épreuves de qualification professionnelle des enseignants, des CPE et des documentalistes. Pourquoi reproduire cette erreur ?

6. Eviter l'épuisement des équipes :

L'ensemble des personnes consultées exprime de **nombreuses préoccupations dans le domaine logistique, dont la principale tient à la montée en puissance du dispositif** et à ses conséquences sur tous les plans : comment gérer le «tuilage» de deux promotions et trouver, chaque année, les personnes ressources pour la formation? Les chefs d'établissement d'affectation ayant les qualités formatrices requises, en continuant à nommer les stagiaires sur des postes d'adjoints vacants ? Comment appuyer l'action des tuteurs en charge de plusieurs stagiaires ?

Chacun est conscient que l'amélioration du système passe par une meilleure prise en charge des reçus au concours, dès la fin mai, et qu'une partie de l'indispensable formation pratique opérationnelle nécessaire à la prise de fonction doit s'effectuer pendant les vacances. Mais **comment organiser quoi que ce soit lorsque le mouvement n'est pas terminé à la mi-**

juillet? On n'insistera jamais assez sur les effets déstabilisateurs des nominations tardives...

En définitive, comme le relèvent les équipes, la difficulté qui guette cette formation, d'une manière générale, c'est l'épuisement des formateurs académiques.

Ils sont tous personnels d'encadrement et doivent, à la fois, penser l'organisation globale, concevoir et préparer chaque module de formation, assurer la recherche des intervenants, intervenir eux-mêmes. Les volontaires capables de s'engager assidûment sont rares. Le renouvellement du vivier risque de se faire par les actuels stagiaires, que cette formation en alternance permet de bien repérer. Il faut donc **élargir le vivier** à d'autres personnels d'encadrement.

Enfin, et en outre, pour la conception du dispositif, pour l'analyse des besoins des stagiaires, pour l'évaluation finale, les responsables académiques de cette formation ont besoin d'outils nationaux : ils ont aussi besoin, pour eux-mêmes cette fois, de rencontres nationales et de formation de haut niveau. **Et les cellules vie scolaire des rectorats de renfort.**

Jean-Michel Croissandeau