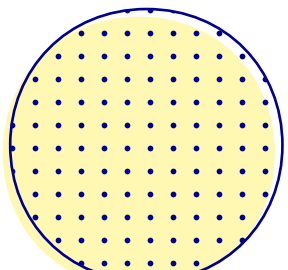


LE Regard DU CEE

JUIN 2025 | N° 02

Formation des enseignants : l'expression des besoins à l'aune des rapports d'évaluation des établissements

Analyse menée à partir des rapports de collèges évalués au cours des années 2022-2023 et 2023-2024



Comme l'indique le schéma directeur pour la formation continue de ses personnels, le ministère en charge de l'éducation a engagé depuis 2019 une politique de formation plus à l'écoute des besoins des personnels et au service du développement professionnel des individus et des collectifs. La démarche d'évaluation, par l'expression des besoins qu'elle suscite et par la dimension collective qui la porte s'inscrit naturellement dans ce cadre.

Les rapports d'évaluation de collèges évalués au cours des années 2022-2023 et 2023-2024, analysés dans cette note, permettent d'établir un point d'étape sur l'expression des besoins de formation formalisés par les équipes enseignantes. À ce stade, ils mettent en évidence que la formation des enseignants fait rarement l'objet d'un véritable développement articulé autour des axes stratégiques que se fixe l'établissement pour les cinq années suivant l'évaluation. On observe toutefois un décalage entre les deux phases d'évaluation : dans les rapports d'auto-évaluation, souvent produits à partir d'un travail collectif faisant une large place aux enseignants, les besoins de formation revêtent globalement une moindre importance que dans les rapports d'évaluation externe, rédigés par des évaluateurs dont le vivier est aujourd'hui très majoritairement constitué d'inspecteurs et de chefs d'établissement, davantage sensibilisés aux enjeux de la formation continue que les enseignants dans leur ensemble.

Le Conseil d'évaluation de l'École (CEE) présente plusieurs éclairages thématiques réalisés à partir d'échantillons représentatifs de rapports d'auto-évaluation et d'évaluation des établissements, en complément de chacun des bilans des campagnes d'évaluation.

Cette note porte sur les besoins de formation des enseignants dans les collèges publics de trois académies : Amiens, Lille et Limoges. Au-delà d'un levier de développement professionnel pour les enseignants, la formation continue est un moyen d'accompagner l'établissement dans la mise en œuvre de ses orientations stratégiques et du plan d'action associé définis à l'occasion de l'évaluation et qui préfigurent le projet d'établissement pour les cinq années suivantes.

C'est pourquoi il importe de faire figurer en fin de rapport les besoins en formation exprimés lors de l'auto-évaluation et ceux jugés pertinents lors de l'évaluation externe.

Périmètre de l'étude

Les besoins de formation des enseignants ont été appréhendés à travers la lecture des rapports d'auto-évaluation et des rapports faisant suite à l'évaluation externe de 89 collèges publics des académies d'Amiens, de Lille et de Limoges, ce qui correspond à la quasi-totalité des collèges évalués au cours des deux dernières campagnes, à savoir 2022-2023 et 2023-2024. Parmi ces collèges, 18 font partie de l'éducation prioritaire, dont 3 de l'éducation prioritaire renforcée (REP+).

L'analyse proposée dans cette étude s'appuie par ailleurs sur les quatre domaines de l'évaluation : les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement (domaine 1) ; la vie, le bien-être de l'élève, le climat scolaire (domaine 2) ; les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement (domaine 3) ; l'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial (domaine 4).

Identification des besoins de formation des enseignants

La majorité des rapports fait état de besoins de formation des enseignants. Néanmoins, dans 19 rapports d'auto-évaluation (21 %) et 6 rapports d'évaluation externe (7 %), aucun besoin n'est explicitement exprimé ou préconisé.

Cela peut surprendre dans la mesure où le Cadre d'évaluation des établissements du second degré actuel, publié en juin 2023, détaille la structure de rapport attendue pour chacune des deux phases de l'évaluation, avec en conclusion une partie intitulée « Orientations stratégiques, assorties d'un plan d'action (actions, calendrier, indicateurs de suivi) et d'un plan de formation » pour l'auto-évaluation et « Modalités de suivi et d'accompagnement recommandées, notamment en matière de formation des personnels » pour l'évaluation externe¹.

S'agissant des rapports d'auto-évaluation, leur format et leur structure se révèlent extrêmement hétérogènes : ainsi, seuls 16 d'entre eux (18 %) observent la préconisation du guide de l'auto-évaluation en dégageant des « Orientations stratégiques [assorties d'un] plan d'action et de formation », quand près d'un tiers des rapports se termine directement après l'analyse du dernier des quatre domaines évalués, à savoir « L'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial ». Enfin, parmi les 42 rapports (47 %) proposant, sous de multiples dénominations (« Conclusion », « Synthèse », « Bilan global » ou « Perspectives »), une partie conclusive, 30 rapports (71 %) ne formulent aucun besoin de formation des enseignants dans cette rubrique finale.

En ce qui concerne les rapports d'évaluation externe, la préconisation formelle évoquée plus haut n'est mise en œuvre que dans une quarantaine – soit moins de la moitié – d'entre eux, malgré la promotion par les académies d'un rapport-type incluant une rubrique spécifique consacrée aux besoins de formation : ainsi, le modèle dominant de rapport des académies de Lille et de Limoges reprend tel quel l'intitulé du

1. Le Cadre actuel reprend les préconisations du guide de l'auto-évaluation des collèges et du cahier des charges de l'évaluation externe figurant tous deux en annexe de la précédente version du Cadre d'évaluation des établissements du second degré publiée en juillet 2020, document qui constituait la référence pour la campagne 2022-2023. Les préconisations du Cadre actuel sont développées dans deux ressources d'accompagnement : le Guide méthodologique de l'auto-évaluation des établissements du second degré et le Guide méthodologique de l'évaluation externe des établissements du second degré.

cahier des charges de l'évaluation externe (« Modalités de suivi et d'accompagnement recommandées, notamment en matière de formation »), là où celui de l'académie d'Amiens fait le choix de dresser des « Perspectives » avec une « Proposition de plan stratégique de suivi et d'accompagnement en lien avec le projet académique Ambitions 2025 ». Par ailleurs, une dizaine de rapports d'évaluation externe ne proposent pas de partie conclusive et, parmi la quarantaine qui en proposent une, la moitié n'y fait pas état de besoins de formation.

De fait, ce qui ressort de la lecture des rapports, c'est la dissémination de l'expression (dans les rapports d'auto-évaluation) ou de la préconisation (dans les rapports d'évaluation externe) de besoins de formation des enseignants tout au long de l'analyse des quatre domaines², notamment dans les sous-parties consacrées aux acquis et résultats scolaires et à la personnalisation des parcours (domaine 1), à l'inclusion scolaire et à l'équité (domaine 2) et au développement professionnel des personnels (domaine 3). Quasiment aucun besoin de formation n'est évoqué pour le domaine 4, alors même qu'on observe sur ce domaine de grandes différences d'un établissement à l'autre, y compris à profil territorial similaire.

Cet éparpillement et l'absence d'un discours structuré autour de la formation en lien avec les axes stratégiques identifiés, notamment lors de la phase d'auto-évaluation, témoignent de l'importance très relative que les enseignants accordent à la formation continue. Les résultats de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS³) réalisée en 2018 montrent que la participation des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (le collège en France) à un large éventail d'actions de formation continue au cours des douze mois précédant l'enquête (cours ou séminaires en présentiel ou en ligne, lecture d'ouvrages spécialisés, conférences pédagogiques, observations de collègues, participation à un réseau professionnel, programme de qualification institutionnel, autres types d'activités de développement professionnel) est en France la plus faible des 48 pays ayant participé à l'enquête, une donnée qu'il faut cependant nuancer dans la mesure où la formation revêt un caractère obligatoire dans près de la moitié d'entre eux, ce qui n'est pas le cas dans le second degré en France, où la formation ne fait pas partie des obligations réglementaires de service des enseignants.

Ce relatif manque d'intérêt est confirmé par les réponses de ces derniers aux questionnaires administrés lors de l'auto-évaluation : parmi les 19 rapports (21 %) qui restituent des résultats sur cette thématique (avec des taux de réponse qui sont souvent assez faibles), une majorité de répondants déclare ne pas avoir suivi de formation au cours des douze derniers mois, les raisons avancées étant en premier lieu l'inadéquation entre les formations proposées et les attentes comme le souligne un rapport : « On peut observer que les équipes demandent peu de formation, mais elles sont volontaires lorsqu'un thème proposé fait écho à leurs besoins ou leurs envies », puis le manque de temps et, enfin, la qualité décevante des formations suivies par le passé. Quelques rapports évoquent également la « pauvreté dans l'offre de formation des personnels », « une offre limitée pour des enseignements spécifiques comme les SEGPA par exemple » ou encore la « nécessité d'étoffer et de valoriser le catalogue de formation de l'EAFC ».

En outre, l'impact de la formation continue sur les pratiques professionnelles est, pour une partie des répondants, jugé limité : « La majorité des formations que suivent les enseignants ont peu d'impact sur leurs pratiques professionnelles à l'exception des formations disciplinaires ». Dans ce contexte, il n'est donc pas surprenant que bon nombre de répondants au questionnaire déclarent ne pas ressentir le besoin de se former : « 54 % des enseignants indiquent ne pas avoir de besoin de formation et 50 % d'entre eux indiquent qu'un plan de formation établissement n'est pas judicieux ».

Nature des besoins

Le tableau de la page suivante recense de façon exhaustive, par ordre décroissant de présence, les besoins de formation évoqués dans les rapports en distinguant ceux exprimés lors de l'auto-évaluation et ceux identifiés lors de l'évaluation externe.

2. Domaine 1 : les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement ; domaine 2 : la vie, le bien-être de l'élève, le climat scolaire ; domaine 3 : les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement ; domaine 4 : l'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

3. TALIS : *Teaching and Learning International Survey*. Cette enquête de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), menée tous les cinq ans auprès des enseignants et des chefs d'établissement, s'intéresse notamment à leurs pratiques déclarées, leur représentation du métier, leur perception des conditions de son exercice et leur formation.

Tableau 1 : Contenus de formation attendus (auto-évaluation) ou préconisés (évaluation externe)

BESOINS DE FORMATION	AUTO-ÉVALUATION	ÉVALUATION EXTERNE	TOTAL AE + EE
	NB D'ITEMS ET %	NB D'ITEMS ET %	NB D'ITEMS ET %
Inclusion scolaire – Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	29 / 41 %	37 / 23 %	66 / 28 %
Différenciation pédagogique – Gestion de l'hétérogénéité – Prise en charge de la difficulté scolaire	8 / 11 %	37 / 23 %	45 / 19 %
Évaluation des acquis des élèves <i>dont Évaluation par compétences</i>	3 / 4 %	26 / 16 %	29 / 12 %
	-	13 / 8 %	13 / 5,5 %
Travail personnel de l'élève – Devoirs faits	-	15 / 9 %	15 / 6,5 %
Numérique : usages pédagogiques et outils	4 / 6 %	10 / 6 %	14 / 6 %
Orientation scolaire et/ou professionnelle – Nouveaux professeurs principaux	6 / 8 %	3 / 2 %	9 / 4 %
Compétences psychosociales	2 / 3 %	6 / 4 %	8 / 3,5 %
Pédagogie coopérative – Classes coopératives	-	7 / 4 %	7 / 3 %
Gestion des conflits	4 / 6 %	3 / 2 %	7 / 3 %
Liaisons école-collège et/ou collège-lycée	1 / 1 %	5 / 3 %	6 / 2,5 %
Communication bienveillante – Écoute active – Discipline positive	6 / 8 %	-	6 / 2,5 %
Prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1)	3 / 4 %	3 / 2 %	6 / 2,5 %
Lutte contre le décrochage scolaire – Accrochage scolaire	3 / 4 %	2 / 1 %	5 / 2 %
Construction des compétences orales	-	3 / 2 %	3 / 1,5 %
Apport des neurosciences dans les apprentissages	-	2 / 1 %	2 / 1 %
Principes et valeurs de la République – Laïcité	-	2 / 1 %	2 / 1 %
Connaissance des instances : conseil d'administration	1 / 1 %	-	1 / 0,5 %
Psychologie de l'adolescent	-	1 / 0,5 %	1 / 0,5 %
Enseignement explicite	-	1 / 0,5 %	1 / 0,5 %
Nombre total d'items	70	163	233

Champ : académies d'Amiens, de Lille et Limoges.

Source : CEE, campagnes d'évaluation des établissements 2022-2023 et 2023-2024.

On trouve également dans quelques rapports d'auto-évaluation des besoins exprimés de manière générique : « élaborer un plan de formation établissement lié aux problématiques de terrain », « développer les actions de formation pour favoriser la montée en compétences » ou encore « organiser des formations sur des thématiques ciblées à l'échelle locale en fonction des besoins ».

Le premier constat est que le nombre d'items relatifs aux besoins et aux contenus de formation est nettement plus élevé dans les rapports d'évaluation externe que dans ceux d'auto-évaluation : en effet, la formation continue est davantage perçue comme un levier pertinent de développement professionnel par les évaluateurs externes (majoritairement issus des corps d'inspection ou des personnels de direction) que par les enseignants eux-mêmes dont nous avons vu plus haut qu'une majorité d'entre eux avait un avis mitigé sur les formations qui leur étaient proposées et ne ressentait pas nécessairement le besoin de se former.

Concernant la hiérarchie des besoins exprimés ou préconisés, ce qui apparaît prioritaire c'est la capacité des enseignants à adapter, personnaliser ou individualiser leur enseignement en fonction du public accueilli – élèves en situation de handicap, à besoins éducatifs particuliers (66 mentions, 28 %) ou en difficulté scolaire (45 mentions, 17 %) – et à gérer cette hétérogénéité. La prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers est une préoccupation majeure et elle est partagée : on en trouve en effet 29 mentions (41 %) dans les rapports d'auto-évaluation et 37 (23 %) dans les rapports d'évaluation externe. En revanche, la gestion de l'hétérogénéité, de la difficulté scolaire et la différenciation pédagogique – deuxième thématique par ordre d'importance – sont bien davantage mises en avant dans les rapports d'évaluation externe (37 mentions, 23 %) que dans ceux d'auto-évaluation (8 mentions, 11 %). Il en est de même avec la troisième et la quatrième thématiques, respectivement :

- l'évaluation des acquis des élèves, évoquée dans 26 rapports d'évaluation externe (16 %), dont 13 mentions pour l'évaluation par compétences et dans seulement 3 rapports d'auto-évaluation (4 %) sans aucune mention de l'évaluation par compétences ;
- le travail personnel de l'élève, préconisé dans 15 rapports d'évaluation externe (9 %) mais dans aucun rapport d'auto-évaluation.

De manière plus générale, la concordance entre les besoins exprimés dans la phase d'auto-évaluation et ceux formulés lors de l'évaluation externe apparaît limitée puisqu'elle n'existe que pour moins d'un établissement sur trois. Ainsi, dans les 19 établissements (21 %) où l'auto-évaluation ne fait état d'aucun besoin de formation, l'évaluation externe de 17 d'entre eux en préconise, signe de ce que les évaluateurs externes identifient bien la formation comme un levier pour la mise en œuvre des orientations stratégiques. Dans les 6 établissements (7 %) où l'évaluation externe ne mentionne aucun besoin, l'auto-évaluation de 5 d'entre eux en exprime. Pour les 64 autres établissements (72 %), où des besoins de formation ont été identifiés à la fois lors de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe, une concordance n'est établie que dans 28 cas (44 %), celle-ci s'avérant presque toujours partielle (au moins un item commun entre auto-évaluation et évaluation externe).

Modalités de formation

Le tableau de la page suivante recense, par ordre décroissant de présence, l'ensemble des modalités de formation telles qu'elles ont été formulées lors de l'auto-évaluation et de l'évaluation externe, ces modalités n'étant pas, comme on peut le voir, exclusives les unes des autres. Il convient préalablement d'indiquer que 55 rapports d'auto-évaluation (62 %) et 22 rapports d'évaluation externe (25 %) ne donnent aucune précision quant aux modalités de formation attendues ou préconisées.

Tableau 2 : Modalités de formation évoquées lors de l’auto-évaluation et de l’évaluation externe

MODALITÉS DE FORMATION	AUTO-ÉVALUATION	ÉVALUATION EXTERNE
Formation en établissement (FEE), en interne, sur site	15	31
Formation d’initiative locale (FIL)	14	30
Formation de proximité	4	9
Formations mutualisées inter-degrés	3	-
Plan académique de formation (PAF)	3	4
Formation en bassin (FEB)	2	11
Formation de district	1	2
Auto-formation (M@gistère ¹)	1	-
Observations croisées	1	-

1. M@gistère : plateforme de formation continue.
Champ : académies d’Amiens, Lille et Limoges.
Source : CEE, campagnes d’évaluation des établissements 2022-2023 et 2023-2024.

Il ressort du tableau ci-dessus que c’est la proximité, sous les différentes formulations qu’elle revêt, qui constitue l’attente principale des acteurs de l’auto-évaluation, notamment pour lever le frein de l’éloignement géographique entre le collège et le lieu de formation, synonyme de perte de temps, et pour permettre les échanges entre pairs : « *Il apparaît que les enseignants souhaitent davantage de formations sur site et pour des besoins concrets* », « *[...] des besoins de formations en présentiel pour conserver les échanges de pratiques* ». Elle est aussi la caractéristique plébiscitée par les évaluateurs externes : « *le développement de formations en établissement représente une réponse au manque d’inscription des enseignants dans les modules proposés par le plan académique de formation* ». On observe également dans quelques rapports d’auto-évaluation un rejet des formations hors temps scolaire au motif qu’elles « *engendrent une démotivation chez les enseignants* ».

Même si elle est tout à fait marginale, la modalité « Observations croisées » évoquée dans un rapport d’évaluation externe – « *Tester les Lesson studies entre pairs en mettant en place des observations croisées avec l’aide du corps d’inspection et l’appui de la recherche dans une logique de développement professionnel tout au long de la carrière* » – mérite d’être relevée : mise en œuvre dans les formations en constellation déployées pour les Plans mathématiques et français dans le premier degré, elle est particulièrement appréciée des professeurs des écoles – comme en témoigne les résultats de l’enquête annuelle réalisée par la Direction générale de l’enseignement scolaire (DGESCO) – en ce qu’elle renouvelle le format traditionnel « descendant » de la formation continue et favorise une réflexion sur leurs pratiques professionnelles grâce aux échanges entre pairs. Le rapport en question indique que les observations croisées et, de manière plus générale, les formations en constellation pourraient être étendues au second degré.

Enfin, il est à noter que les rapports d’évaluation externe des académies d’Amiens et de Limoges ne préconisent comme modalités de formation que des « formations de proximité » et des FIL.

Accompagnement et suivi du plan de formation

Les besoins de formation évoqués ne se concrétisent dans les rapports que de façon marginale en un « plan de formation d’établissement » structuré. Seuls 8 rapports d’auto-évaluation (9 %) y font explicitement référence et, dans la moitié des cas, c’est pour indiquer que celui-ci n’existe pas ou qu’il « *n’a pas été actualisé et reste à formaliser, la participation des personnels aux formations repos[ant] sur des demandes individuelles ou à l’initiative des autorités* ». Si l’élaboration d’un plan de formation *in situ* est une préconisation affichée dans 12 rapports d’évaluation externe (13 %), rares sont les rapports qui vont au-delà du simple affichage d’un « *plan de formation annuel ou pluriannuel en établissement construit sur les besoins identifiés collectivement* » et qui en explicitent les tenants et les aboutissants.

Dans ce contexte, l'extrait suivant d'un rapport d'évaluation externe fait figure d'exception notable : « La mise en œuvre de ces formations doit évidemment faire l'objet d'une réflexion d'établissement qui mobilise à cet effet différents leviers. Dans un premier temps, la réunion du conseil pédagogique permettra de faire le point sur les besoins exprimés et les pistes évoquées dans ce rapport. L'objectif est de créer un plan de formation qui s'inscrive dans la durée. Pour concevoir et mettre en œuvre ce plan de formation d'établissement, le recours au CPFE [Conseiller en Plan de Formation d'Établissement] permettra de faire le point sur les ressources internes disponibles et se faire conseiller sur les ressources externes qui peuvent être mobilisées ».

Dans la mesure où une majorité de rapports n'apporte pas de précisions sur les modalités attendues ou préconisées de formation, il n'est pas étonnant que les acteurs susceptibles de former et/ou d'accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre du plan de formation ne soient, à ce jour, que peu souvent identifiés dans les rapports.

Le tableau qui suit en dresse néanmoins la liste, par ordre décroissant de présence :

Tableau 3 : Acteurs de la formation et/ou de l'accompagnement du plan de formation évoqués dans les rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe

ACTEURS DE LA FORMATION / DE L'ACCOMPAGNEMENT DU PLAN DE FORMATION	AUTO-ÉVALUATION	ÉVALUATION EXTERNE
Corps d'inspection (total)	4	17
dont « Corps d'inspection »	3	4
dont « Inspecteur référent »	-	10
dont « Inspecteurs disciplinaires »	1	3
Conseiller en plan de formation d'établissement (académie de Lille)	-	5
Lab 110 bis (académie de Limoges)	-	4
EAFC	1	3
Coordonnateur PIAL ou ULIS	-	3
Ressources internes : professeurs du collège	2	-
Canopé	1	-
Psychologue de l'éducation nationale	1	-
Délégation régionale académique au numérique éducatif (DRANE)	1	-
Délégation régionale académique à la formation professionnelle initiale et continue (DRAFPIIC)	-	1

Champ : académies d'Amiens, Lille et Limoges.

Source : CEE, campagnes d'évaluation des établissements 2022-2023 et 2023-2024.

Note de lecture : dans 17 rapports d'évaluation externe, les corps d'inspection sont les acteurs identifiés pour la formation et/ou l'accompagnement du plan de formation.

Sans surprise dans la mesure où ils sont très largement représentés parmi les évaluateurs externes, les corps d'inspection, et notamment l'inspecteur référent de l'établissement (dans les académies où il existe) évoqué dans les rapports d'évaluation externe, sont ceux dont on attend ou préconise qu'ils prennent en charge les formations, assurent l'accompagnement des enseignants et le suivi du plan de formation mis en place.

On note également quelques spécificités académiques avec la mobilisation recommandée du conseiller en plan de formation d'établissement (CPFE) dans l'académie de Lille : « Pour la formation, un conseiller en plan de formation d'établissement peut être sollicité pour en assurer l'ingénierie en établissement ou en bassin selon les besoins exprimés » ou du Lab 110 bis dans celle de Limoges.

En ce qui concerne le suivi de la mise en œuvre du plan de formation en lien avec les orientations stratégiques, un seul rapport – il s'agit d'un rapport d'auto-évaluation – propose de la mesurer par des indica-

teurs, à savoir le « nombre de jours de formation dispensés au cours de l'année scolaire » et le « pourcentage d'enseignants ayant demandé une formation au plan académique de formation ».

Conclusion

Les principaux besoins de formation exprimés lors de l'auto-évaluation ou préconisés lors de l'évaluation externe portent sur des pratiques qui constituent le cœur du métier des enseignants, à savoir la différenciation pédagogique ou la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, signe qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés pour gérer au sein de la classe un public hétérogène. Ce manque pose la question des contenus dispensés lors de la formation initiale : ainsi, l'enquête TALIS 2018 révèle qu'en France, seulement 25 % des enseignants s'estiment bien ou très bien préparés en formation initiale à l'enseignement à des élèves de niveaux différents (contre respectivement 42 % dans les pays de l'Union européenne et 50 % dans l'ensemble des pays participant à TALIS).

Si l'on se donne pour objectif de développer la formation continue des enseignants du second degré en France dans un contexte où, contrairement à la situation d'un certain nombre de pays de l'OCDE, il n'existe pas d'obligation de formation, il est sans doute nécessaire de la rendre plus attractive dans ses contenus ou ses modalités. Ainsi, pour remédier au manque d'intérêt observé dans certains rapports, plusieurs facteurs sont à prendre en compte :

- l'adéquation entre les besoins concrets exprimés par les enseignants et les formations proposées ;
- la proximité entre le lieu d'exercice et le lieu de formation, l'établissement apparaissant dans les rapports comme l'échelon privilégié par l'ensemble des acteurs de terrain ;
- le format des formations enfin, dont les enseignants attendent qu'il soit moins vertical et privilégie les échanges entre pairs, par exemple sur le modèle des constellations mises en œuvre dans le premier degré, format qui s'est avéré très apprécié des professeurs des écoles.

Les récentes réflexions sur l'attractivité du métier d'enseignant, dans un contexte où le recrutement dans certaines disciplines est délicat, pourraient être prolongées au niveau de la formation continue et conduire à s'interroger sur les différents leviers permettant de valoriser davantage la participation des enseignants à des actions de formation afin de rendre celles-ci plus attractives.

À court terme, ce sont les écoles académiques de la formation académiques, en lien avec les corps d'inspection, qui ont naturellement vocation à travailler à l'accompagnement des équipes et à la manière dont la démarche d'évaluation, encore récente, peut constituer un levier pertinent de développement des communautés apprenantes.