

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

La mise en place des EAFC : quels effets en faveur du développement professionnel des enseignants ?

N° 23-24 007A – août 2024

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

La mise en place des EAFC : quels effets en faveur du développement professionnel des enseignants ?

Août 2024

**Anne GASNIER
Xavier SORBE**

Bruno CLAVAL
Stéphane KESLER
Bertrand PAJOT
Valérie RAINAUD

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des recommandations	2
Introduction.....	4
1. La création des écoles académiques de la formation continue pour mieux incarner la formation continue	4
1.1. Le contexte de création des écoles académiques de la formation continue.....	4
1.2. De la formation continue au développement professionnel continu.....	6
2. Les EAFC ont-elles modifié le paysage de la formation continue en académie ?.....	8
2.1. Les modalités de gouvernance favorisent la visibilité de la formation continue.....	8
2.1.1. Des politiques académiques de la formation continue encore en émergence.....	8
2.1.2. Une gouvernance élargie pour mieux associer les acteurs autour de la formation continue	9
2.2. Le recueil des besoins demeure embryonnaire	12
2.2.1. Une structuration nécessaire du recueil des besoins.....	12
2.2.2. La dimension stratégique du schéma d'offre de formation	14
2.3. L'évolution du contexte à la rentrée 2023 impulse une réflexion sur les modalités de formation	17
2.3.1. Le temps : la difficile recherche d'une formation hors face à face élèves.....	17
2.3.2. Le format : le développement des formations hybrides.....	19
2.3.3. Le lieu : le développement des formations d'initiative locale (FIL) en établissement ou bassin	19
2.4. La professionnalisation des ressources humaines au service de la formation reste à formaliser	20
2.4.1. Une menace de désaffection pour les missions de formateurs.....	20
2.4.2. Des ingénieurs de formation au cadre d'activités très variable dont la gestion n'a pas été revisitée	22
2.5. Le pilotage de la formation continue peine à se structurer faute d'accès à des indicateurs fiabilisés et pertinents.....	23
2.5.1. Un ensemble d'outils nationaux insuffisamment adaptés aux besoins des EAFC.....	23
2.5.2. Vers un nouvel outil pour la formation	24
2.5.3. La délicate question de l'évaluation de l'impact de la formation continue	25
3. Quelles évolutions de la formation des enseignants pour un développement professionnel continu ?.....	25
3.1. L'articulation entre le pilotage national et le pilotage territorial de la formation continue doit être renforcée	25
3.1.1. Le double pilotage national et les EAFC	25
3.1.2. Les EAFC et le plan national de formation (PNF).....	26
3.1.3. Une politique budgétaire peu affirmée au service des EAFC.....	27

3.2. Des conditions pour assurer à tous les enseignants une formation continue à la mesure des enjeux et de leurs besoins.....	30
3.2.1. <i>Des évolutions pour une plus grande attractivité de la formation continue.....</i>	30
3.2.2. <i>S'inspirer du 1^{er} degré pour étendre au 2nd degré l'ambition de formation pour tous les enseignants .</i>	31
3.2.3. <i>La certification des formations, un levier à valoriser</i>	31
Conclusion	33
Annexes.....	35

SYNTHÈSE

Deux ans après la création des EAFC, une mission a été inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche pour faire le point sur leur fonctionnement ainsi que sur les évolutions que celles-ci ont permises dans la définition et la mise en œuvre des politiques académiques de formation continue.

Ce rapport reprend certaines analyses et propositions déjà émises dans le précédent rapport sur *La formation continue des enseignants du second degré* (IGEN - IGAENR, septembre 2018), qui lui-même relevait que les constats réalisés dans les rapports antérieurs¹ demeuraient pour l'essentiel valides et que les préconisations déjà émises n'avaient été que très partiellement mises en œuvre.

La création des écoles académiques de la formation continue (EAFC) en 2022, s'inscrit dans un double mouvement : la mise en application du second schéma directeur de la formation continue et l'engagement du Grenelle de l'éducation « *Faciliter l'accès à une formation continue davantage diplômante* ». La DGESCO a cherché à fédérer à la fois les directeurs de ces écoles par la création d'un réseau, mais aussi les conseillers en ingénierie de formation en leur consacrant un programme de formation soutenu par trois plans nationaux de formation. L'enjeu était d'installer au sein des académies des personnes disposant d'une forte valeur ajoutée en matière d'ingénierie de formation et d'analyse des besoins, pour qu'elles soient force de proposition dans la conception des programmes académiques de formation (PrAF).

Ce mouvement a permis de rendre plus visible la formation continue au sein de chaque académie. Pour autant, un effort reste à entreprendre pour positionner l'enseignant au centre d'un processus de développement professionnel continu, afin qu'il identifie ses besoins sur la base d'analyses de pratiques et se forme pour faire évoluer ses pratiques pédagogiques, selon un mécanisme d'amélioration continue.

Même si le positionnement des EAFC dans l'organigramme des académies n'est pas formalisé, il semble important qu'un lien étroit puisse être créé avec la direction des ressources humaines pour construire une synergie autour de la feuille de route RH de l'académie. La mission a constaté que les instances de l'EAFC jouent pleinement leur rôle lorsqu'elles permettent la réunion de l'ensemble des acteurs concernés par la formation (SG, DRH, DANE, etc.).

Le recueil des besoins demeure une difficulté persistante. Si ce point essentiel commence à se structurer, il reste encore embryonnaire et insuffisant pour atteindre les objectifs ambitieux du schéma directeur. L'autre difficulté majeure reste le manque de visibilité de la réalité de la formation continue au sein des académies et au niveau national. Le système d'information actuel ne permet pas de prendre appui sur des tableaux de bord fiables. Cette carence est très préjudiciable au pilotage académique et national.

La volonté d'inscrire tous les enseignants dans une logique de développement professionnel implique de s'inscrire dans un temps long. Cela rend nécessaire le besoin de programmation pluriannuelle des PrAF. Mais à côté de cette dimension, il importe de s'assurer que chaque enseignant pourra bénéficier d'une formation. Dans cette perspective, la mission recommande, en s'inspirant de la pratique en vigueur dans le premier degré, que tous les enseignants du second degré bénéficient d'un volume annuel de 18 heures, soit trois jours, de formation.

La mission formule seize recommandations, qui visent principalement à clarifier et stabiliser la situation des ressources humaines au service de la formation continue, mieux organiser le recueil des besoins, se donner les moyens d'un suivi rationnel et fiable des actions mises en œuvre et permettre à tous les enseignants d'accéder chaque année à une formation continue de qualité.

Ces recommandations visent à proposer un cadre rigoureux, cohérent et durable afin que la formation continue joue pleinement son rôle de levier au service de la réussite du plus grand nombre d'élèves, conformément aux discours ambitieux dont elle fait régulièrement l'objet, et ne soit plus considérée comme une variable d'ajustement.

¹ Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (2010). Rapport IGEN - IGAENR n° 2010-111).

Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants (2013). Rapport IGEN - IGAENR n° 2013-009.

Liste des recommandations

Recommandation n° 1 (DGRH)

Reconnaître le directeur d'école académique de la formation continue comme un conseiller technique du recteur en inscrivant cette fonction sur la liste des emplois fonctionnels des services déconcentrés de l'éducation nationale.

Recommandation n° 2 (DGESCO, DGRH)

Concevoir un parcours national de formation dédié aux directeurs d'EAFC pour les accompagner dans leur rôle managérial.

Recommandation n° 3 (directeurs d'EAFC)

Développer dans chaque académie une politique de communication destinée à favoriser des logiques d'interaction avec les différentes catégories de publics concernés.

Recommandation n° 4 (recteurs)

S'assurer que l'ensemble des acteurs académiques et partenariaux, mobilisés sur les questions de formation, sont partie intégrante du pilotage structurel de l'EAFC par leur présence dans les instances de gouvernance académique.

Recommandation n° 5 (directeurs d'EAFC)

Structurer le recueil des besoins :

- en concevant, au sein de chaque académie, une démarche de consultation, individuelle et générale ;
- en prenant appui sur une analyse académique des éléments figurant dans les rendez-vous de carrière, dans les évaluations des écoles et des EPLE.

Recommandation n° 6 (directeurs d'EAFC)

Renforcer, dans la conception des PrAF, la place des formations à dimension collective.

Recommandation n° 7 (DGRH, DGESCO)

Intégrer la règle du 100 % de formation des enseignants hors temps scolaire dans le cadre d'une réflexion plus large sur le temps de travail hebdomadaire et annuel des enseignants du second degré.

Recommandation n° 8 (DGRH)

Instaurer une validation des acquis de l'expérience professionnelle dans les procédures d'obtention du CAFFA et prévoir une valence de ce certificat liée aux différents champs disciplinaires.

Recommandation n° 9 (DGRH)

Valoriser les acquis professionnels des ingénieurs de formation, sur la base des compétences référencées dans le répertoire des métiers de la fonction publique (RMFP), en identifiant des passerelles et débouchés possibles dans une perspective de développement professionnel.

Recommandation n° 10 (DGRH, recteurs)

Revoir les principes de gestion des formateurs et des ingénieurs de formation.

À l'échelon national :

- pour les ingénieurs de formation :
 - mettre en œuvre une revalorisation indemnitaire des ingénieurs de formation,
 - instaurer un taux de vacation minimal tenant compte des taux servis au titre du Pacte.

- Pour les professeurs formateurs académiques :
 - rappeler aux académies la nécessité d’attribuer des allègements de service aux professeurs formateurs académiques (PFA) en application du décret n° 2015-884.

À l’échelon académique :

- systématiser des lettres de mission pour l’ensemble des formateurs et ingénieurs de formation ;
- préciser le cadre de leur gestion (modalités d’affectation, temps de travail, indemnitaire, congés).

Recommandation n° 11 (DGESCO, directeurs d’EAFC)

Construire un tableau de bord des premier et second degrés de la formation continue, répondant aux priorités définies par l’académie et permettant une agrégation au niveau national.

Recommandation n° 12 (DGESCO)

Systématiser la présence d’un volet formation continue dans les projets d’établissement.

Recommandation n° 13 (DGESCO)

Inscrire la formation continue dans les dialogues de performance avec les académies en examinant leurs politiques de formation et les résultats obtenus.

Recommandation n° 14 (DGESCO, directeurs d’EAFC)

Renforcer l’articulation des PNF et PrAF tant sur leurs objectifs de formation que sur leur opérationnalisation.

Recommandation n°1 5 (DGESCO)

Mettre en œuvre sur la base de coûts de formation type à construire rapidement, un système d’information fiabilisé, entre le niveau national et les académies, pour un pilotage budgétaire resserré.

Recommandation n° 16 (DGRH)

Instaurer une obligation de 18 heures de formation continue pour les enseignants du second degré, en dehors des heures d’enseignement devant élèves.

Introduction

Concrétisant l'un des engagements du Grenelle de l'éducation de 2021 le schéma directeur de la formation continue des personnels 2022-2025 a institué des écoles académiques de la formation continue (EAFC) pour « rendre l'offre de formation plus structurée, plus lisible, plus cohérente et plus accessible à l'ensemble du territoire ».

Deux ans après la création de ces écoles académiques, il a été inscrit au programme de travail 2023-2024 de l'IGÉSR une mission sur *Le fonctionnement des écoles académiques de la formation continue*, afin d'apprécier la plus-value apportée par cette mesure à la qualité de la formation continue mise en œuvre dans les académies.

Le champ de cette étude a été circonscrit à la formation continue des enseignants du premier et du second degré. Pour conduire ce travail d'expertise, la mission a rendu visite entre décembre 2023 et février 2024 à neuf académies, choisies pour la diversité de leurs caractéristiques afin de garantir une bonne représentativité : Besançon, Bordeaux, Créteil, Guadeloupe, Limoges, Lyon, Montpellier, Nantes, Toulouse. Dans chacune d'elles, outre les personnels de l'EAFC, elle a rencontré les cadres académiques plus particulièrement concernés par cette thématique (recteur, secrétaire général, IA-DASEN, DRH, inspecteurs territoriaux), ainsi que des chefs d'établissement, des formateurs et des professeurs des premier et second degrés.

Par ailleurs, la mission a organisé des entretiens avec les directions de l'administration centrale (DGESCO, DGRH, DAF), le réseau Canopé, les représentants d'organisations syndicales représentatives des enseignants, des personnels de direction, des inspecteurs, ainsi que l'association des directeurs et directrices d'EAFC.

Après avoir rappelé le contexte de création des EAFC, le rapport propose une analyse de leur fonctionnement dans le cadre des politiques académiques et en relation avec le pilotage national de la formation continue. À partir de cet état des lieux, la mission propose des évolutions qui visent à conforter le développement professionnel de tous les enseignants en prenant appui sur les avancées engagées au cours des dernières années.

1. La création des écoles académiques de la formation continue pour mieux incarner la formation continue

1.1. Le contexte de création des écoles académiques de la formation continue

La formation continue des enseignants, régulièrement mentionnée dans les discours politiques sur l'éducation, a fait l'objet au cours des dernières années d'une attention soutenue, concrétisée par plusieurs rapports qui lui ont été consacrés.

En **septembre 2018**, le rapport IGEN - IGAENR *La formation continue des enseignants du second degré* pointe le déficit de formation continue en France par rapport à des pays comparables et s'interroge sur le peu d'effet des préconisations des rapports antérieurs.

Ce rapport souligne que les évolutions institutionnelles imposent une professionnalisation du métier d'enseignant, dont les principaux axes sont bien identifiés par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation² Dans cette perspective, plusieurs propositions sont formulées visant à inscrire le développement professionnel aux différents niveaux de la gestion des ressources humaines, en particulier :

- « conduire une politique incitative en faveur de la formation continue de chaque enseignant ;
- porter une attention renouvelée aux besoins des professeurs ;
- rechercher les modalités de formation les plus adaptées aux objectifs visés ;
- organiser l'évaluation de la formation ;
- placer la formation au plus près des lieux d'exercice et favoriser l'émergence d'équipes réunies autour de problématiques partagées ;

² Arrêté du 1^{er} juillet 2023.

- *former l’encadrement à accompagner le changement ;*
- *renforcer la reconnaissance des formateurs ;*
- *adapter les outils de gestion ;*
- *intégrer la formation dans le service des enseignants. »*

Publié en **juillet 2023**, le rapport d’information du Sénat sur la formation continue des enseignants constate que la formation continue souffre d’un défaut de lisibilité et de visibilité ; il dénonce également un manque de transparence budgétaire dû à des outils inadaptés.

Pour redonner du poids à la formation continue, ce rapport propose de « *construire une véritable politique publique de la formation continue* » en adoptant plusieurs mesures, notamment :

- *« inscrire un nombre minimum d’heures de formation dans les obligations de service des enseignants du second degré ;*
- *développer les formations d’initiative locale en associant davantage les chefs d’établissement à la construction des formations ;*
- *améliorer la reconnaissance du métier de formateur ;*
- *créer un parcours de formation par le déploiement d’outils informatiques adaptés ;*
- *renforcer le dispositif d’évaluation de la formation continue en systématisant le déploiement d’indicateurs ;*
- *valoriser le suivi de formations au cours de la carrière des enseignants. »*

Le référé de la Cour des comptes sur *La formation continue des enseignants du premier et du second degré de l’enseignement public*, publié en **juillet 2023**, enregistre une évolution positive de la gouvernance, mais pointe la persistance de difficultés connues de longue date : un recueil des besoins perfectible, un nombre de journées de formation limité, une qualité des formations inégale, une certaine opacité budgétaire, un lien insuffisant entre les formations et la carrière, une culture de l’évaluation limitée, etc.

Les rédacteurs de ce référé font plusieurs recommandations, parmi lesquelles :

- *« identifier les coûts de formation continue ;*
- *assouplir l’organisation des formations locales en déléguant des moyens aux échelons infra-académiques ;*
- *revaloriser la fonction de formateur ;*
- *organiser la formation continue des formateurs en lien avec la recherche en éducation ;*
- *quantifier un temps de formation continue dans le service des enseignants du second degré. »*

Les résultats de l’enquête TALIS menée en 2018 par l’OCDE et publiée en **juin 2019**, auprès des enseignants de 50 pays, permettent d’appréhender le ressenti des enseignants.

Cette enquête révèle que la moitié des enseignants français interrogés ont suivi des cours ou séminaires en présentiel au cours des douze derniers mois, contre 75 % de leurs collègues européens.

Les besoins les plus importants des enseignants français concernent l’enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (plus d’un tiers des enseignants) et la mise en œuvre d’approches pédagogiques individualisées.

Ils sont cependant peu nombreux (6 % contre 18 % pour la moyenne européenne) à considérer que leur participation à une activité de formation continue peut avoir une incidence positive sur le déroulement de leur carrière. Pour autant les attentes déclarées des enseignants en matière de formation continue restent très fortes.

Parallèlement, pour concrétiser les engagements pris en 2021 à l’issue du Grenelle de l’éducation, a été engagée une transformation de la gestion des ressources humaines selon une politique présentée dans le **schéma directeur de la formation continue 2022-2025**. Celui-ci prolonge le schéma initié en 2019 et vise

principalement à :

- « *faciliter l'accès à la formation continue ;*
- *permettre à chaque personnel d'être acteur de son parcours, en utilisant les dispositifs de formation à l'initiative de l'agent ;*
- *donner à chacun la possibilité de faire connaître ses compétences et permettre, dès que possible, l'accès à des diplômes et des certifications ;*
- *soutenir des projets collectifs et des dynamiques locales. »*

Cette volonté de transformation de l'offre de formation, issue de l'engagement #12 « Faciliter l'accès à une formation continue davantage diplômante » du Grenelle de l'Éducation, se traduit sur chaque territoire académique par la création d'une **école académique de la formation continue** (EAFC) et l'élaboration de nouveaux programmes de formation à partir de janvier 2022.

Sous l'autorité des recteurs, les directeurs des nouvelles EAFC, en lien avec les directeurs des ressources humaines, mettent en place un pilotage académique des actions de formation. Pour cela, ils s'appuient sur tous les responsables et acteurs de l'académie, en tenant compte des spécificités propres au premier et second degrés et, le cas échéant, de la dimension régionale. L'EAFC vise à rendre l'offre de formation plus structurée, plus lisible, plus cohérente et accessible à tous les échelons du territoire, pour l'ensemble des personnels de l'éducation, de la jeunesse et des sports. Les plans académiques de formation continue sont alors élaborés en prenant appui sur l'analyse des demandes individuelles et collectives collectées dans l'académie. Une proposition d'offre de services et de contenus diversifiés en ligne doit également permettre un accès permanent à la formation en tout point du territoire académique.

Ainsi les EAFC doivent incarner la formation continue au travers d'un lieu et d'interlocuteurs privilégiés et ont vocation à rendre l'offre de formation continue :

- plus lisible, en s'ancrant dans l'analyse des pratiques professionnelles et dans la réalité du travail de chacun ;
- plus accessible, en structurant une véritable stratégie de formation continue sur l'ensemble du territoire et à proximité de l'environnement de travail ;
- plus riche, en renforçant la synergie et la coordination de tous les acteurs de la formation ;
- plus cohérente, en permettant à chaque agent d'être davantage acteur de son parcours de formation sur la base d'un recueil des besoins.

Instance consultative, le conseil académique de la formation permet la définition des axes de la politique académique de formation et rend un avis sur le programme académique de formation continue.

Les EAFC se trouvent ainsi devant le défi de résoudre les problèmes récurrents dénoncés par les différents rapports mentionnés plus haut, en concevant une formation continue adaptée aux besoins de l'institution et au service du développement professionnel des personnels et des collectifs, pour une meilleure réussite des élèves.

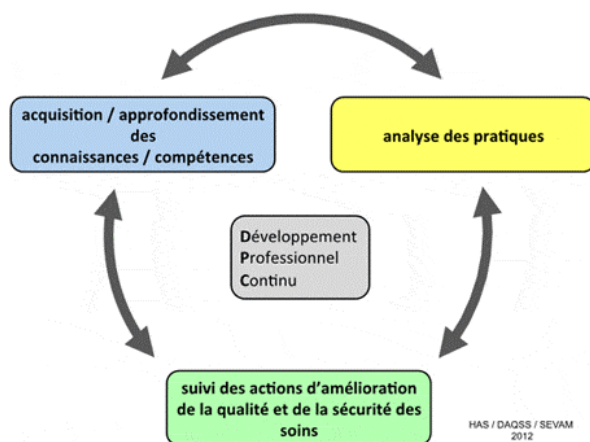
1.2. De la formation continue au développement professionnel continu

Le rapport de l'IGÉSR, publié en 2018³, mentionnait, dans sa conclusion, que « *des enseignants bien formés et satisfaits de leur formation sont des enseignants épanouis qui progressent et montent en compétences, qui considèrent leur professionnalité non pas comme un héritage, mais comme une promesse à venir, au bénéfice de la réussite des élèves qui leur sont confiés* », renvoyant à la relation entre développement des compétences professionnelles des enseignants et réussite des élèves. Ainsi la formation continue apparaît comme un puissant moyen de transformer le métier, de le redéfinir, d'en améliorer la qualité, sous réserve de s'ancrer dans une dimension de long terme en vue d'approfondir et développer les compétences professionnelles identifiées par l'enseignant comme lui étant nécessaires dans sa pratique quotidienne. Ce changement d'échelle et de paradigme rejoint la notion de développement professionnel continu (DPC)

³ La formation continue des enseignants du 2nd degré, rapport IGEN - IGAENR n° 2018-068, septembre 2018, p. 61 : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/Rapport_FC_enseignants_second_degre_1093788.pdf.

défini par l'OCDE dans le domaine de l'éducation, il y a quinze ans comme « *la mise en œuvre d'actions de formation continue régulièrement suivies dans la perspective d'améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier d'enseignant* »⁴. Plus récemment, les travaux de Luc Ria⁵ proposent de « *repenser la formation des enseignants dans la perspective d'un développement professionnel continu à partir des gestes ordinaires et des comportements spontanés, les analyser et les comprendre, les confronter à d'autres dans des communautés d'apprentissage professionnel* ».

Ce concept de développement professionnel continu se retrouve également largement documenté dans le domaine de la santé⁶. Introduit dans le code de la santé publique par la loi dite HPST (hôpital, patient, santé et territoires) de 2009, puis réformé en 2016 par la loi de modernisation et le rendant obligatoire pour tous les professionnels de santé, « le développement professionnel continu correspond ainsi à une démarche professionnelle continue qui repose sur l'identification et la mise en œuvre, dans sa pratique quotidienne, d'actions concrètes d'amélioration de la qualité et de la sécurité des soins. Il permet de combiner les activités de formation et d'analyse des pratiques dans le cadre d'une démarche permanente (sans ordre prédéfini de ces activités) ».



Ces démarches doivent autant que possible être intégrées à la pratique⁷.

Au plan international, cette notion de développement professionnel continu se situe au cœur des politiques contemporaines de professionnalisation du corps enseignant. « *Des recherches et études internationales ont montré que les actions de DPC renforcent non seulement les compétences des enseignants dans divers domaines de leur activité, mais concourent également de façon décisive à leur sentiment de reconnaissance, de confiance et de satisfaction professionnelles (OCDE, 2014 & 2016). Ainsi, en stimulant à la fois le développement personnel, l'efficacité et l'épanouissement professionnels, les actions de DPC peuvent également concourir à l'accroissement de la motivation des enseignants, dans un contexte où l'attraction et le maintien durable dans la profession constitue un problème important dans de nombreux pays (Eurydice, 2011 ; Malet, 2009 ; OCDE, 2014)* »⁸. Cette problématique d'attractivité se trouve actuellement largement confirmée dans de nombreux pays européens dont la France.

Cette contribution au DPC a été identifiée comme indicateur des objectifs de développement durable de l'Organisation des Nations Unies, témoignant de l'importance croissante de l'investissement dans la formation continue des enseignants dans le développement et la qualité des systèmes éducatifs (ONU, 2015).

Il devient possible de décrire le développement professionnel continu comme un processus prenant appui sur des actions de formation. À partir de besoins identifiés, associés à des analyses de pratiques, l'enseignant est conduit à mettre en œuvre des évolutions pédagogiques au sein de sa classe qu'il évalue dans une logique

⁴ Cf. OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. TALIS, Éditions OCDE, Paris, p. 49.

⁵ Luc Ria, *Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, ESF Sciences humaines, 2019, p. 248.

⁶ Cf. Agence nationale du développement professionnel continu : <https://www.agencedpc.fr/>

⁷ Cf. OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. TALIS, Editions OCDE, Paris, p. 49.

⁸ Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation (2021). Paris : CNESCO-CNAM, p. 84.

d'amélioration continue au service de la progression des élèves. Ainsi l'enseignant s'inscrit dans un parcours de développement de compétences identifiées et mobilisables tout au long de sa carrière.

L'objectif de création de parcours de formation pluriannuels associé à une attention renouvelée à l'expression des besoins témoigne d'une prise en compte implicite de cette notion de développement professionnel continu lors de la création des EAFC.

2. Les EAFC ont-elles modifié le paysage de la formation continue en académie ?

2.1. Les modalités de gouvernance favorisent la visibilité de la formation continue

2.1.1. Des politiques académiques de la formation continue encore en émergence

La volonté de permettre à tous les personnels de bénéficier d'une formation continue ambitieuse et de qualité tout au long de leur carrière, a conduit les académies à mieux identifier la place de celle-ci dans le cadre de leurs politiques, selon des modalités pouvant varier d'un territoire à l'autre.

De nombreuses académies ont opté pour un lien immédiat avec la mise en œuvre des feuilles de route académiques RH et ont placé le directeur de l'EAFC sous l'autorité fonctionnelle du DRH⁹. Le lien « création de l'EAFC / développement de la politique académique RH » a été maintes fois souligné dans les nombreux entretiens réalisés au cours de cette mission.

Dans certains dialogues stratégiques de performance¹⁰, la question de la formation continue a donné lieu à la mise en exergue d'objectifs spécifiques.

En lien avec la réécriture de plusieurs projets académiques, la formation continue est devenue un axe structurant du projet de plusieurs académies, notamment dans les académies de Bordeaux et de Montpellier.

2.1.1.1 Une mobilisation des acteurs autour de la formation continue

Les temps d'échanges autour de la formation continue se sont considérablement accrus dans le cadre d'une gouvernance repensée. À cet effet, des instances dédiées ont été réactivées (comme le conseil académique de la formation) ou créées (le conseil de l'EAFC, le conseil de perfectionnement, le CODIR élargi) associant, ou non, d'autres acteurs comme les IA-DASEN au titre de la formation continue du 1^{er} degré ou des partenaires comme l'INSPÉ ou réseau Canopé. Selon les territoires, les doyens des corps d'inspection (1^{er} et 2nd degrés) ont été associés à ces échanges. Au cours de ces instances, certains recteurs ont souhaité à dessein présenter et décliner leurs objectifs stratégiques¹¹.

La dimension partenariale et la mobilisation d'autres acteurs (CARDIE, DRANE, DRH...) ont été renforcées dans certaines académies.

2.1.1.2 Les thématiques de formation

Les données fournies par la DGESCO (bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation) attestent d'une bonne prise en compte par les académies des priorités nationales de l'année en cours. Ainsi, en reprenant la nomenclature adoptée, il apparaît qu'en 2022-2023 sur l'ensemble du territoire, 7 % des journées stagiaires ont été consacrées aux *principes et valeurs de la République*, 4 % à la *lutte contre les inégalités*, 5 % à *l'ouverture culturelle, européenne et internationale*, alors que 8 % concernaient *l'entrée dans le métier et l'adaptation à l'emploi*. Par ailleurs, 21 % des journées ont eu pour objet les *pratiques d'enseignement et les disciplines*.

⁹ Cf. 2.1.2, l'organisation des EAFC au sein des académies.

¹⁰ Exemple de l'académie de Bordeaux qui mentionne dans un des objectifs à atteindre « Former et accompagner les enseignants ».

¹¹ Exemple de l'académie de Lyon où quatre objectifs stratégiques ont été présentés et validés par le conseil d'école, le 2 mars 2023 :

- Impulser, orienter et accompagner les évolutions et les transformations des pratiques professionnelles de tous les personnels de l'académie de Lyon au service de la réussite des élèves ;
- Consolider le pilotage participatif et coopératif de l'EAFC fondé sur les principes de la qualité ;
- Construire des réponses aux besoins d'accompagnement, de développement et de Formation des acteurs, des territoires et de l'institution ;
- Renforcer l'expertise et le positionnement de l'EAFC dans un réseau partenarial.

Cette prise en compte de la politique nationale fait l'objet d'importantes disparités d'une académie à l'autre. Par exemple, toujours d'après ces mêmes données, l'académie de Paris aurait consacré au cours de ce même exercice 1 % des journées stagiaires aux valeurs de la République et celle de Reims 17 %. Le taux des formations en faveur de l'enseignement des disciplines varie lui-même de 11 % à 32 %.

Si la fiabilité de ces données n'est pas garantie, celles-ci témoignent néanmoins de la marge d'autonomie dont les académies se sont saisies conformément à la logique de déconcentration de notre système éducatif.

2.1.2. Une gouvernance élargie pour mieux associer les acteurs autour de la formation continue

2.1.2.1 L'organisation des EAFC au sein des académies

La mission a examiné le positionnement de l'école à l'intérieur de la structure académique selon trois modalités :

- la place de l'EAFC dans l'organigramme académique ;
- la déclinaison de la politique de communication de l'EAFC via le site internet de chaque académie ;
- la structure de la gouvernance, pour les neuf académies visitées, en interrogeant le type d'instances mobilisées et la nature de l'engagement des autres acteurs académiques et partenariaux.

• Examen des organigrammes académiques

Toutes les académies traduisent la présence de l'EAFC dans leur organigramme (cf. annexe 3). Si la volonté nationale de voir les EAFC s'installer au sein de chacune des académies est traduite en actes, en revanche, le positionnement institutionnel témoigne d'une réelle diversité :

- neuf académies (soit 30 %) opèrent un rattachement direct au recteur soit comme une simple relation hiérarchique, soit en positionnant le directeur au titre de conseiller technique ;
- douze académies (soit 40 %) intègrent l'EAFC au pôle des ressources humaines, essentiellement sous l'autorité du secrétaire général adjoint, directeur des ressources humaines ;
- cinq académies (soit 16 %) adoptent une autre forme de rattachement (recteur et SG, délégué académique, pôle pédagogique) ;
- quatre académies (soit 14 %) ne font pas explicitement apparaître un rattachement fonctionnel de l'EAFC dans leur organigramme.

La dominante de rattachement au pôle des ressources humaines est conforme à l'esprit de la note de service¹² qui édicte que « *l'activité de l'école est un élément de la feuille de route RH de l'académie et incarne la politique ministérielle RH en faveur de l'accompagnement et de la personnalisation des parcours, et l'engagement d'une formation proposée en proximité des environnements professionnels, au plus près des besoins des personnels* ».

Il n'en demeure pas moins que près d'un tiers des académies a opté pour une relation hiérarchique directement liée au recteur ce qui n'est pas sans conséquence sur la nature de la gouvernance mise en œuvre. Cette réalité renvoie à la question du positionnement du directeur de l'EAFC au sein du pilotage académique.

Il semble qu'un rattachement au recteur comme conseiller technique puisse être envisagé, afin de légitimer cette fonction vis-à-vis de l'ensemble des acteurs. Toutefois, afin de préserver un lien fonctionnel et mettre en synergie formation et ressources humaines, un rattachement de l'EAFC à la direction des ressources humaines devrait être considéré. Une telle adaptation locale des modalités opérationnelles de gouvernance et de fonctionnement pourrait garantir que la politique mise en œuvre par l'EAFC soit au service de la feuille de route RH de l'académie.

L'échantillon étudié par la mission montre que les académies ont majoritairement confié la direction de l'EAFC aux DAFPEN en poste au moment de leur création. Si certains directeurs d'EAFC bénéficient

¹² Cf. note de service MENE2209366N du 22 mars 2022, nomination et missions des directeurs et directrices d'école académique de la formation continue.

actuellement, par choix académiques, d'un régime indemnitaire pouvant s'apparenter à celui de certaines catégories d'emplois fonctionnels, la plupart n'en profitent pas, ayant été maintenus dans leur régime antérieur. Ces derniers ressentent une forme de découragement et un sentiment d'absence de reconnaissance de leur engagement et de la qualité de leur travail, laissant craindre une attrition de candidats à la fonction, comme a pu le constater la mission lors de ses visites en académie.

La place essentielle de la formation de tous les personnels représente, pour un recteur, un levier fondamental de la politique menée au sein du territoire dont il a la charge. Ceci conduit la mission à recommander, à l'instar de ce qui existe pour d'autres fonctions comparables (DANE, CSAIO, DAFPIC), d'inscrire la fonction de directeur d'EAFC sur la liste des emplois fonctionnels exerçant en service déconcentré. Cela faciliterait le renouvellement des personnels à la tête des EAFC et positionnerait les directeurs d'EAFC dans une dynamique de mobilité fonctionnelle.

En outre, au vu des tâches incombant aux directeurs des EAFC, la mission préconise de les accompagner dans leur rôle managérial en leur proposant en tant que de besoin un parcours national de formation spécifique.

Recommandation n° 1 : Reconnaître le directeur d'école académique de la formation continue comme un conseiller technique du recteur en inscrivant cette fonction sur la liste des emplois fonctionnels des services déconcentrés de l'éducation nationale.

Recommandation n° 2 : Concevoir un parcours national de formation dédié aux directeurs d'EAFC pour les accompagner dans leur rôle managérial.

• **Politique d'information et de communication institutionnelles**

La mission a relevé qu'une bonne partie de la population enseignante, en particulier du 1^{er} degré, ne connaît ni les missions des EAFC, ni les services rendus.

Sur chacun des sites académiques visités, la mission observe une valorisation des actions mises en œuvre au travers d'une communication s'appuyant sur le modèle national. L'intégralité des académies dispose d'une rubrique EAFC au sein de leurs sites. La déclinaison de la page ministérielle¹³ se retrouve sur près de la moitié des sites (47 %). La seconde partie des académies a choisi de faire apparaître certaines spécificités (place des personnels contractuels, projet d'initiative locale adossé à la recherche, bilan et analyse, etc.).

Dans l'**académie de Montpellier**, l'EAFC a structuré l'ensemble de sa communication selon trois axes :

1. se situer dans le système éducatif (comprenant notamment l'entrée dans le métier) ;
2. se former et se perfectionner dans ses pratiques professionnelles ;
3. être accompagné dans son évolution professionnelle.

Cette approche, qui repose sur une forme de chronologie de la carrière, permet de mettre en cohérence l'organigramme de l'école académique, le travail des ingénieurs de formation et la présentation du plan académique de formation.

Quelques académies ont décliné des modalités de communication locales par une offre encore plus étayée (flyers, mails d'information, capsules vidéo sur le site, présence sur les réseaux sociaux). La mission ne peut qu'encourager le développement d'une communication adaptée à la fois aux réalités locales et aux publics concernés.

Recommandation n° 3 : Développer dans chaque académie une politique de communication destinée à favoriser des logiques d'interaction avec les différentes catégories de publics concernés.

• **Déclinaison de la mise en œuvre de l'organisation académique**

Les académies mobilisent majoritairement les deux instances prévues par les textes :

- le conseil d'école de l'EAFC, dans une optique à caractère stratégique ;
- le conseil académique de la formation dans un usage majoritairement consultatif et vecteur de dialogue social.

¹³ Cf. <https://www.education.gouv.fr/les-ecoles-academiques-de-la-formation-continue-eafc-des-formations-au-plus-pres-des-besoin8s-et-de-l-340541>

Il est intéressant de noter que certaines ont souhaité recourir au conseil académique de l'innovation et de la formation pour accentuer le lien entre les deux composantes, ou intégrer dans leur modèle d'autres types d'instances telles qu'un conseil de perfectionnement, des comités de direction de l'EAFc ou encore des observatoires facilitant les liens entre les acteurs dans une composition élargie.

Selon les territoires, la mission a constaté des temporalités de tenue d'instances très hétérogènes pouvant varier d'aucune à plusieurs rencontres chaque année. Si la mission ne peut qu'inciter les acteurs à réunir ces instances régulièrement, elle souhaite également insister sur la place des partenariats et la nécessité de revitaliser certains liens souvent « distendus » (malgré l'existence de conventions dûment signées par les différentes parties). En effet, il existe, dans certaines académies, des relations partenariales de très grande qualité notamment avec l'INSPÉ ou le Réseau Canopé, qui peuvent se concrétiser par des participations croisées au sein des conseils d'administration.

Cette question de la gouvernance apparaît centrale car elle traduit la manière dont le pilotage est élaboré, perçu et conduit mais également la nature du regard porté par les partenaires. Aussi, la mission souhaite valoriser et recommander de penser cette gouvernance dans une logique systémique, c'est-à-dire comme un ensemble complexe d'interactions organisées en fonction d'une finalité.

Dans l'académie de Lyon, l'organisation retenue a placé plusieurs acteurs (directeur INSPÉ, DRANE, DRAREIC, adjointe au DRH, Réseau Canopé) à la tête de départements chargés de la mise en œuvre de la formation. L'ensemble se trouve intégré au conseil de l'école présidé par le secrétaire général de l'académie. Cette réalité permet, par la participation pleine et entière des responsables des différents services, les doyens 1^{er} et 2nd degrés des corps d'inspection et des principaux partenaires, de penser, de manière systémique, la gouvernance de la formation.

Recommandation n° 4 : S'assurer que l'ensemble des acteurs académiques et partenariaux, mobilisés sur les questions de formation, sont partie intégrante du pilotage structurel de l'EAFc par leur présence dans les instances de gouvernance académique.

2.1.2.2 La place des personnels d'encadrement au sein de cette gouvernance

Dans le second degré, les inspecteurs et personnels de direction rencontrés témoignent, dans leur grande majorité, de la volonté de l'EAFc de s'appuyer sur leurs compétences et la connaissance de leur territoire pour contribuer à la fois à identifier les besoins de formation des professeurs mais également, à proposer des programmes de formation les mieux adaptés aux demandes. Des inspecteurs expriment ainsi leur reconnaissance d'être pleinement associés par l'EAFc, notamment par la proposition de pistes de travail qui ont permis de renouveler la formation continue des enseignants à travers les points suivants :

- accorder une place réelle à la recherche, soit par l'intervention de chercheurs, soit par des recherches-actions ;
- travailler conjointement au repérage des viviers de formateurs ;
- positionner les enseignants dans une démarche de développement professionnel, par une dynamique de parcours.

2.1.2.3 La place du 1^{er} degré

La formation continue du premier degré relève historiquement d'une organisation départementale (gestion des moyens de remplacement, frais de déplacement, construction du programme de formation, etc.) qui repose sur les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN). Elle prend appui sur le travail conjoint des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscriptions du premier degré et des adjoints à l'IA-DASEN en charge du premier degré (ADASEN). Dans une majorité d'académies, la formation des professeurs des écoles reste encore, à ce jour, quasi exclusivement dévolue à l'échelle du département en mettant en avant les problématiques prioritaires de remplacement des enseignants, de gestion des moyens, d'outils, etc.

Le premier degré occupe donc une place singulière dans les EAFc que l'on peut résumer par cette formule recueillie par la mission « *les DSDEN font de la formation institutionnelle, l'EAFc apporte le supplément d'âme* ». Il est toutefois à noter que la mise en place des EAFc a permis d'installer à minima les IA-DASEN au

cœur de la gouvernance académique en les associant aux instances et donc aux échanges avec l'E AFC et partant de donner une meilleure visibilité au niveau académique de la mise en œuvre de la formation continue du premier degré. À titre d'exemple, une EAFC initie une réunion bimensuelle avec les IA-DASEN et ADASEN afin de croiser les regards autour de ces questions.

De ce fait, sous l'impulsion de plusieurs recteurs, des formations spécifiques au premier degré (CAFIPMF, formation statutaire des directeurs d'écoles, etc.) ont trouvé place dans les programmes académiques de formation.

Dans un contexte de mise en place des évaluations d'écoles, du renforcement du pilotage pédagogique des directeurs¹⁴ mais également d'un cadre de formation dédié aux priorités nationales il importe de considérer les écoles comme autant d'organisations apprenantes au service du développement professionnel des enseignants. La mission ne préconise pas, à un moment où l'échelon départemental est expressément cité comme un facteur d'efficacité de mise en œuvre des politiques publiques¹⁵, le transfert de l'ensemble de la formation continue du premier degré aux EAFC. Il s'agit d'apprécier ce qui pourrait relever d'une mise en œuvre efficiente au niveau académique, y compris pour une gestion harmonisée des frais de déplacement.

L'académie de Bordeaux a choisi de confier au département du Lot-et-Garonne, la création d'une plate-forme interdépartementale de gestion financière des frais de déplacement des personnels enseignants du 1^{er} degré. Un des atouts pour l'académie sera a minima d'obtenir une vision des opérations de formation continue réalisées dans le 1er degré, et ainsi de permettre à la rectrice de disposer d'informations en la matière.

La note relative à la nomination et aux missions des directeurs d'EAFC¹⁶ prévoit que « *le directeur (...) met en œuvre la stratégie académique de formation en coordonnant l'ensemble des acteurs de la formation continue, y compris ceux du premier degré* ». La mission préconise de concrétiser cette ambition en associant au plus près IA-DASEN et ADASEN au sein de la gouvernance des EAFC afin de déterminer les domaines pouvant relever des échelons académique et départemental.

2.2. Le recueil des besoins demeure embryonnaire

Le schéma directeur de la formation continue 2022-2025 explicite la nécessité de proposer une offre de formation « *s'appuyant sur un recueil des besoins individuels et collectifs* » et met l'accent sur la notion de continuum ainsi que sur la volonté de conduire des actions davantage en proximité des environnements professionnels, d'un ancrage dans l'analyse des pratiques professionnelles et la formation entre pairs. Sans l'explicitier, le schéma directeur évoque le développement professionnel continu.

2.2.1. Une structuration nécessaire du recueil des besoins

La recherche a souligné la nécessité d'engager une politique de formation continue répondant mieux aux besoins des personnels individuellement et comme membres de collectifs de travail. Ainsi le processus d'analyse des besoins devrait prendre en compte ces deux dimensions individuelle et collective.

Si la mission a repéré lors de ses visites en académie une attention à la remontée des besoins de formation, elle n'a pour autant pu identifier de mise en œuvre d'un véritable processus de recensement. Il faut reconnaître que le recueil de ces informations est complexe par la multiplicité des acteurs et des sources :

- les inspecteurs territoriaux identifient des besoins au cours des réunions d'équipes pédagogiques, des visites d'accompagnement et lors de la mise en œuvre de réformes ou d'évolutions pédagogiques importantes ;
- les chefs d'établissement, en contact permanent avec leurs équipes, font remonter des besoins à l'EAFC et aux inspecteurs référents de leur établissement ;

¹⁴ Cf. décret n° 2023-777 du 14 août 2023 relatif aux directeurs d'école : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000047968636>

¹⁵ Cf. discours du Président de la République, rencontre des cadres dirigeants de l'État, 12 mars 2024 : <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2024/03/12/rencontre-des-cadres-dirigeants-de-letat>

¹⁶ Note de service du 22 mars 2022 parue au BOEN du 14 avril 2022.

- les enseignants expriment des demandes de manière individuelle lors de consultations organisées directement par l’EAFc et de manière collective au sein de leur établissement ou par le biais des organisations syndicales.

Pour autant, les académies, peuvent également s’appuyer sur deux dispositifs évaluatifs pour identifier les besoins des enseignants.

Les rendez-vous de carrière (RDVC)

Le rendez-vous de carrière offre l’opportunité, pour les enseignants, les chefs d’établissements et les corps d’inspection des 1^{er} et 2nd degrés, d’apprécier cette question des besoins de formation. Dans le *Guide du rendez-vous de carrière*, réédité en décembre 2022¹⁷, il est évoqué dans la déclinaison de la compétence 14 « S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » que le rendez-vous de carrière permet « d’identifier ses besoins de formation et de mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles ». Un récent rapport de l’inspection générale¹⁸ consacré à ces questions rappelle que « si les RDVC ont de fait créé un éloignement entre inspecteurs et enseignants, ils devraient permettre de disposer de données sur les visites de classe à une échelle désormais très importante, qui pourraient être mobilisées plus systématiquement. Pour cela, il est nécessaire de se pencher à nouveau collectivement sur le protocole afin d’en reprendre les intentions, notamment dans l’écriture des comptes rendus et dans son articulation avec les autres dispositifs permettant un meilleur accompagnement des personnels ». Les auteurs du rapport mettent en avant que « les EAFc doivent prendre appui sur les dispositifs d’évaluation pour enrichir l’offre de formation ».

L’évaluation des écoles et EPLE

Dans un contexte généralisé de mise en œuvre d’évaluation des écoles et des EPLE, avec des temps consacrés à l’autoévaluation et à l’évaluation externe, il apparaît essentiel d’approcher cette question de l’expression des besoins au cours de ces deux moments. Dans les versions actualisées des guides méthodologiques de l’évaluation externe et de l’autoévaluation¹⁹, le conseil d’évaluation de l’école précise que ces démarches s’appuient sur une orientation stratégique de « plan d’action et de formation », mentionné à huit reprises dans le guide d’autoévaluation, dont le prolongement est le projet d’établissement. Le lien avec le niveau académique de formation est également apparent. « L’expression des besoins en formation permet aux autorités académiques d’ajuster l’offre. La formation est aussi à envisager en interne, individuellement et par les pairs, ce qui implique d’avoir connaissance des compétences présentes dans l’établissement et de les valoriser ». Dans le *Guide d’évaluation externe*, la question des besoins de formation est complétée en mentionnant que « suite aux besoins exprimés lors de l’auto-évaluation, il est nécessaire de faire figurer en fin de rapport les besoins en formation qui s’avèrent pertinents ».

La formation est à considérer à trois niveaux :

- l’établissement identifie des recommandations pour développer l’échange de pratiques et le développement professionnel au sein des équipes ;
- le bassin ou le réseau favorise au-delà de l’établissement, la relation de proximité et ainsi constitue un point d’appui pour optimiser la formation par une proximité géographique et des problématiques partagées ;
- l’académie, recueille et formalise les besoins pouvant donner lieu à des modules de formation ouverts à l’ensemble des enseignants.

¹⁷ <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>

¹⁸ Fabienne Kéroulas, Pascal Misery, (pilotes) 2023. Le protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations pour les enseignants : place et rôle des rendez-vous de carrière dans l’évolution et la progression de la carrière. Rapport IGÉSR n° 22-23 008A, juillet 2023.

¹⁹ Conseil de l’évaluation de l’école, Guide méthodologique de l’auto-évaluation, octobre 2023 et Guide méthodologique de l’évaluation externe, décembre 2023 : <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-l-evaluation-des-etablissements-340814>).

Enfin les académies peuvent également s'appuyer sur des bases de données pour affiner les besoins de formations des enseignants :

- les données académiques des évaluations nationales et des résultats aux examens ;
- les évaluations d'établissement prises dans leur ensemble.

Au niveau académique, ce recueil des besoins issus des pratiques professionnelles n'apparaît pas de manière explicite. Le plus souvent, la phase de remontée des besoins est implicite et se concrétise via l'élaboration de propositions de formation par les différents prescripteurs à destination de l'EAFc. Ce sont les échanges découlant de ces propositions qui permettent d'explicitier et de contextualiser les demandes. Il en est de même pour les demandes collectives, avec, dans certaines académies, l'existence d'un ensemble de formations thématiques destinées à être déployées en établissement et contextualisées.

Le Plan national de formation (PNF), est également observé avec attention, car il met en avant des priorités nationales, susceptibles d'être déclinées en académie.

Lorsque la question des besoins est abordée, cela se réalise lors d'une réunion du conseil de l'EAFc.

La mission constate donc que cette phase de recueil des besoins n'a guère évolué depuis le rapport de l'IGÉSR, *L'ingénierie de formation en académie. Premier et second degré* d'octobre 2020. Le repérage des besoins de formation y est décrit comme la conjonction de pratiques empiriques « *qui témoignent d'une ingénierie d'identification du besoin non aboutie* ». La fréquentation des actions de formation de l'année en cours sert souvent de base unique pour l'analyse des besoins de l'année suivante.

Ce constat est à l'origine d'un risque systémique d'existence d'écart entre les demandes des enseignants et l'offre de formation, pouvant conduire à des reconductions de formation un peu trop systématique, sans véritable analyse des évolutions des besoins. Il importe donc d'objectiver les besoins identifiés pour mieux répondre aux attentes de formation des professeurs et des équipes éducatives.

Recommandation n° 5 : Structurer le recueil des besoins :

- en concevant, au sein de chaque académie, une démarche de consultation, individuelle et collective ;
- en prenant appui sur une analyse académique des éléments figurant dans les rendez-vous de carrière, dans les évaluations des écoles et des EPLE.

2.2.2. La dimension stratégique du schéma d'offre de formation

La création des EAFc devait permettre la mise en place de parcours de formation sur plusieurs années favorisant ainsi la transformation de modules de formation continue en véritable développement professionnel continu. Ainsi un enseignant, par la combinaison de plusieurs modules de formation devait pouvoir répondre à un besoin qu'il avait lui-même identifié.

Cette notion de parcours constitue une modification profonde de la formation continue des enseignants car elle vise à articuler deux temporalités, celle du court-terme avec des modules de formation continue plus ou moins ponctuels et celle d'un temps plus long rendant ainsi l'enseignant acteur de sa formation.

2.2.2.1 La difficulté de construire une offre conduisant à des parcours de formation

Il est à noter la volonté de plusieurs académies d'offrir des parcours de formation aux enseignants à l'image des constellations pratiquées en français et en mathématiques dans le 1er degré. Ces dernières traduisent une volonté réelle de tendre vers le développement professionnel continu en se formant sur un temps long (30 h environ). Les contenus s'appuient sur une analyse menée par les équipes pour identifier les objets de formation, à partir des observations des élèves et des résultats à leurs évaluations. L'accompagnement par un référent mathématiques ou français se rapproche du rôle de « l'ami critique ».

Mais il faut reconnaître qu'entrer dans cette dynamique nécessite à la fois une conception modulaire de l'offre de formation et la stabilisation d'une partie du programme académique de formation (PrAF) afin de garantir à la fois une lisibilité et la progression au sein du parcours de formation élaboré. Dans le second degré, l'existence de parcours de formation pluriannuels s'observe surtout pour les enseignants contractuels. Si cette visée est pleinement partagée par les différents acteurs rencontrés, elle reste difficile à déployer.

Une première difficulté réside dans la conception de l'offre de formation sur plusieurs années qui a parfois été freinée par la mise en œuvre de l'EAFC elle-même. Il fallait tout d'abord parvenir à une certaine opérationnalité, avant d'aller au-delà. Cela nécessite de disposer d'une vision fine des besoins (cf. infra 2.2.1), d'une marge d'autonomie dans la réalisation de son PrAF ainsi que d'une visibilité opérationnelle pour pouvoir se projeter à 2 ou 3 ans.

L'académie de Lyon a structuré l'offre de modules de formation en vue de proposer des parcours d'une durée de 25 h répartis potentiellement sur trois années, se déclinant selon trois modalités :

- modules de formation pour l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences ;
- modules de transférabilité en faveur de l'appropriation de contenus inhérents à la pratique professionnelle (temps entre enseignants avec réponse à un livrable) ;
- modules de personnalisation afin d'approfondir et adapter le parcours de formation.

Or sur les deux dernières années, il y a eu une multiplication des plans nationaux à destination de l'ensemble des professeurs, avec un suivi fin de la DGESCO sur la réalité de la mise en œuvre. Ces plans, qui répondent à des besoins identifiés au plan national, viennent de fait limiter la marge d'autonomie des EAFC pour la mise en place de modules davantage axés sur les besoins d'un territoire. Cela renvoie à la complexité de concilier à la fois une dimension nationale et une dimension académique de la formation continue.

Ainsi, pour mieux articuler ces deux dimensions, il pourrait être confié aux académies le déploiement d'objectifs nationaux afin de permettre aux EAFC de conserver une autonomie dans la proposition de l'offre de formation favorisant ainsi l'engagement des enseignants dans des parcours de formation. Les indicateurs d'évaluation nationaux pourraient dès lors ne plus être en lien direct avec la réalisation des modules de formation eux-mêmes, mais davantage axés sur les incidences pour les élèves.

2.2.2.2 Le développement des formations collectives semble atteindre « un plafond de verre » pour une majorité d'académies

Le schéma directeur encourage la formation de collectifs à l'origine d'organisations de travail apprenantes favorisant une montée en compétences et une meilleure qualité de vie au travail, par l'analyse des gestes et pratiques professionnels. De plus il préconise de « *permettre à chaque personnel d'être acteur de son parcours, notamment en utilisant des dispositifs de formation à l'initiative de l'agent* ».

La volonté de déployer les formations d'initiative locale (FIL), à l'échelle d'un établissement ou d'un territoire (bassin, ou réseau d'établissements) est réelle dans l'ensemble des académies visitées. La formation locale favorise une dynamique d'établissements, tout en bénéficiant d'un accompagnement académique puisque généralement une conseillère ou un conseiller en ingénierie de formation est rattaché à chaque zone et est consulté sur les projets de formations.

Pour autant, la répartition des types de candidatures entre les années 2020-2021 et 2022-2023 met en évidence un plafonnement de ces formations :

- une très légère baisse (-3,5 %) des formations « sans appel », anciennement dénommées *sur public désigné*, qui restent aujourd'hui majoritaires. Un facteur explicatif peut être la mise en œuvre des plans nationaux sur les deux dernières années tels que la formation aux valeurs de la République, pHARe, etc. ;
- une croissance importante des candidatures collectives de 21,4 % ;
- une baisse des candidatures individuelles de 6,5 %.

Nombre et proportion de journées stagiaires par type de candidature

Métropole + DROM	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Total
1 - Avec candidature individuelle	182 963	255 430	315 521	753 914
	31 %	30 %	29 %	30 %
2 - Avec candidature collective	80 395	130 507	184 538	395 440
	14 %	16 %	17 %	16 %
3 - Public désigné	328 946	458 558	575 802	1 363 306
	55 %	54 %	54 %	54 %
Total	592 304	844 496	1 075 860	2 512 660

Source : EGIDEII_V1.0 – 27 octobre 23

Il est à noter que cinq académies ont franchies la barre des 20 % de modules de formation à candidatures collectives (cf. annexe 4) par la mise en œuvre d'une démarche volontariste sur ce sujet.

La logique conduisant à lier une centralisation du pilotage académique de la formation (sur certains territoires en prenant en considération 1^{er} et 2nd degrés) et une volonté de déconcentration de l'offre afin d'accorder une marge de manœuvre plus importante aux établissements se développe.

À côté des FIL émergent d'autres types de formation collective issus de la demande de groupes d'enseignants cherchant à approfondir un questionnement issu de leur pratique. Ces dispositifs ont pour point commun de mêler observations, analyses de pratiques et échanges entre pairs.

Dans l'**académie de Montpellier**, des **réseaux d'animation pédagogique** ont été institués pour structurer la concertation entre établissements à l'échelon infra départemental. Définissant des territoires autour des parcours des élèves, ils sont pris en compte dans l'organisation de l'EAFc pour promouvoir une dynamique locale autour des priorités académiques, notamment grâce à des formations inter degrés.

Dans l'**académie de Bordeaux**, ont été instaurés des « **Laboratoire d'analyses de l'activité en classe (LAAC)** » ; c'est un collectif qui se développe professionnellement par l'analyse de situations de classe, la production de pistes éducatives, pédagogiques et/ou didactiques, et l'évaluation de leurs effets. Cette offre « démarche laboratoire » est déclinée à travers deux dispositifs.

Au sein de l'**académie de Créteil**, des « **collectifs de travail** » garantissent pour la construction des FIL, le rapprochement de la formation des personnels au plus près de leur besoin dans tous les territoires. L'accompagnement des équipes se déclinent selon trois modalités possibles :

- une plateforme unique dédiée au recueil des attentes et à l'expression des besoins ;
- une conseillère ou un conseiller en ingénierie de formation par département pour échanger et suivre la mise en œuvre des actions ;
- une correspondante ou un correspondant de l'EAFc dans chaque district pour des contacts directs et un suivi des formations.

L'**académie de Nantes** encourage le développement de modalités de formation favorisant les échanges entre pairs et l'émergence de communautés apprenantes (dispositif intitulé « **petites fabriques** » ouvert à tous les enseignants d'un même territoire quel que soit leur type d'établissement, qui souhaitent travailler ensemble). Le dispositif « **visite mutuelle de classes** » permet à un enseignant d'échanger sur des démarches pédagogiques avec un collègue d'un autre établissement. L'enseignant volontaire peut assister à une séquence pédagogique (collège, LP, LGT, école), poursuivre le travail commencé avec un autre professeur au cours d'une formation, démarrer un projet commun...

Face à ces dispositifs innovants néanmoins marginaux, la mission souhaite valoriser l'engagement des EAFC mobilisées dans ces démarches visant à expliciter les besoins individuels et collectifs des personnels enseignants et de certaines équipes. À travers elles, transparaît une réelle volonté de répondre à l'engagement ministériel consistant à proposer des modules personnalisés, activables à tout moment et de proximité. La mission souhaite recommander de généraliser ces pratiques.

Recommandation n° 6 : Renforcer, dans la conception des PrAF, la place des formations à dimension collective.

2.2.2.3 La construction du Programme académique de formation

Pour l'ensemble des EAFC, la construction du programme académique de formation pour l'année scolaire N / N+1, débute dès le mois de janvier de l'année N. Selon les académies, en début d'année civile, un cadrage académique peut être adressé par le recteur à l'EAFC et aux différents acteurs de la formation pour préciser le cahier des charges et ainsi renforcer la cohérence de l'offre de formation avec le projet académique. Puis suivent des rencontres entre l'EAFC et les différents intervenants de la formation durant lesquelles, s'opèrent des arbitrages qui seront présentés pour validation en conseil académique de la formation.

Il ressort des entretiens conduits et de l'observation des processus de construction des programmes de formation, l'existence d'une disparité dans les modalités de construction du PrAF, aboutissant à une prise en compte encore incomplète des besoins de formation exprimés par les acteurs, à titre individuel ou collectif.

2.3. L'évolution du contexte à la rentrée 2023 impulse une réflexion sur les modalités de formation

Les modalités de formation se sont diversifiées depuis plusieurs années, dans plusieurs directions : le temps, le format, le lieu. Cela induit une réflexion didactique sur la conception des modules.

2.3.1. Le temps : la difficile recherche d'une formation hors face à face élèves

La réflexion sur l'évolution des modalités de formation ne se dissocie pas de celle portant sur leur organisation hors face-à-face avec les élèves, à compter de la rentrée 2023.

2.3.1.1 Des organisations plus souples

La note du ministre du 12 septembre 2023 adressée aux recteurs et rectrices, précise qu'il est possible de recourir à « l'organisation de plusieurs modules courts s'inscrivant dans de véritables parcours de formation afin de faciliter l'acquisition de compétences tout en évitant les absences de professeurs sans solution de remplacement ». Les visites en académie montrent que le format des stages en présentiel porte davantage sur des durées plus courtes (2 à 3 heures) combinées à des webinaires synchrones ou asynchrones et des expérimentations en classe, afin d'apporter une plus grande souplesse dans l'organisation et de permettre aux stagiaires de s'engager dans un développement des compétences professionnelles en alternant temps de formation et temps de pratique sur le terrain.

Ce raccourcissement de la durée des formations concerne également les formations dématérialisées. L'EAFC de Bordeaux conçoit ainsi des webinaires d'un format de 90 à 120 minutes, outil dont la souplesse facilite la mobilisation des stagiaires. Cette évolution a pour corollaire une augmentation de la charge administrative car un module de formation continue peut se découper en plusieurs temps pour lesquels il faudra émettre une série de convocations.

2.3.1.2 L'utilisation de temps hors la classe : mercredi après-midi, fin d'après-midi

La priorisation du mercredi après-midi comme temps de formation a constitué une modalité d'adaptation dans l'ensemble des académies visitées. À titre d'exemple, dans l'académie de Limoges, les formations n'avaient avant la rentrée 2023 quasiment jamais lieu le mercredi après-midi, ni pendant les vacances scolaires. De nombreuses formations ne nécessitant pas un déplacement trop important, ont alors été positionnées sur ce créneau du mercredi. Cela a représenté un rééquilibrage important en faveur du mercredi après-midi soit 30 % de l'offre globale en 2023-2024 contre 13,5 % en 2022-2023. Cette option questionne sur la parité hommes - femmes et sur l'acceptabilité d'une telle mesure.

La proposition d'une offre de formation en fin d'après-midi, sur le modèle des cours du soir, évoquée par la circulaire, a été rarement observée lors des déplacements en académie. En revanche, la mission a assisté à une expérience intéressante de formation sur site, de 12 h - 14 h. Dédiée à une formation en sciences cognitives, elle s'est réalisée sous la forme d'un menu thématique, alternant avec le déjeuner, pour des équipes de l'établissement. Pour autant, ce type de formation innovante semble difficilement généralisable car il nécessite de la part du formateur un effort d'adaptation très important.

2.3.1.3 *L'adaptation des emplois du temps et l'utilisation des temps libérés*

La note précitée incite à « *l'anticipation et la transparence sur l'offre et le calendrier de formation pour prévoir une organisation adaptée de l'emploi du temps du professeur* ». Cette dimension d'anticipation a été étudiée par les EAFC pour l'année scolaire à venir 2024-2025.

Mettre en œuvre le principe de libérer des enseignants sur des plages horaires identiques pour leur permettre d'assister à des formations s'avère très complexe du fait de la multiplication des barrettes d'enseignement au lycée général et à la prochaine rentrée au collège. C'est l'accumulation de contraintes (barrettes, stagiaires, postes partagés, locaux, disponibilité des plateaux techniques, transports scolaires) qui rend cela difficile voire utopique. Par ailleurs, cela nécessiterait des remontées informatiques des emplois du temps des enseignants fiabilisées et régulières pour développer cette solution. Cela semble plus facile à mettre en œuvre dans des académies de petite taille ou sur certains territoires.

Dans **l'académie de Guadeloupe**, il a été demandé aux chefs d'établissement de banaliser dans l'emploi du temps des professeurs une demi-journée donnée dans la semaine pour chaque discipline. Cette contrainte permet de réunir ces professeurs à l'échelon académique sans perdre d'heures d'enseignement. Elle offre aussi des temps de concertation aux professeurs de la discipline d'un même établissement lors des semaines où il n'y a pas de formation.

Pour autant, certaines académies ont testé la duplication de modules de formation sur une même semaine pour toucher un maximum d'enseignants. Cette modalité semble fonctionner pour des formations à public important : une masse critique doit être atteinte pour pouvoir dupliquer.

Quoique non citée dans la circulaire, les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) sont une opportunité qui a été largement mobilisée dans les académies pour faire des formations dans l'enseignement professionnel, notamment pour les disciplines « à petits flux ». Les formations en entreprises encadrées par le Centre d'études et de formation pour l'enseignement professionnel (CEFPEP) ont été placées prioritairement lors des PFMP. Plus largement cette réflexion s'étend aux périodes de stages de collège et de lycée.

De même, à l'échelle de chaque établissement, il existe des temps durant lesquels les enseignants ne sont pas devant élèves, mobilisables pour la formation : prérentrée, préparation des locaux pour les sessions d'examen, période post résultats d'examen, etc.

2.3.1.4 *La formation en dehors du temps scolaire*

De nombreux exemples de la mobilisation du temps de congés des élèves pour la formation ont été relevés par la mission. Dans le second degré, des stages de courte durée sont placés désormais pendant des temps de vacances scolaires, notamment de Toussaint, en privilégiant les deux premiers jours. Ces formations organisées au début des congés scolaires rencontrent un certain succès dès l'instant qu'elles concernent des thématiques attractives ou des formations très spécialisées. Il est à noter que certaines de ces formations, sur des thématiques pour lesquelles les enseignants ont une forte appétence, existaient déjà.

Enfin, ces formations ouvrent droit au versement d'une allocation de 120 € / jour pour les participants, dans la limite de cinq jours par an. Sur la base des montants des crédits délégués dans les BOP académiques initiaux 2024, communiqués par la DAF à la mission, le développement de formations pendant les vacances serait réalisable en 2024 à hauteur d'environ 66 000 journées soit plus de quatre fois le nombre de journées réalisées en 2023 (1^{er} et 2nd degrés confondus). Cette modalité n'est toutefois pas budgétairement soutenable en l'état dans une perspective de généralisation à l'ensemble de la population enseignante.

Le recours à ces différentes modalités de formation hors temps scolaire produit des effets qui ne sont pas marginaux. La mission a décelé plusieurs signaux d’alerte dont l’opposition syndicale unanime sur le principe et le risque que l’investissement hors temps scolaire engendre de fortes inégalités, notamment entre femmes et hommes. Lors des entretiens, des enseignants expriment que « *la formation hors du temps scolaire crée un surplus de charge mentale* ». Des formateurs sont eux-mêmes sceptiques quant au développement de ces modalités : « *les professeurs ne s’investiront pas dans cette voie s’ils pensent qu’on les méprise* ». Ils s’interrogent également sur leur propre souhait de continuer leur activité de formation. Ainsi les acteurs et bénéficiaires de la formation continue souhaiteraient un assouplissement de la règle du 100 % hors face à face élèves.

Si un développement des formations hors temps scolaire peut se réaliser dans certaines conditions avec succès, sa généralisation semble difficilement conciliable avec l’ensemble des contraintes organisationnelles et personnelles, des chefs d’établissement et des enseignants. La formation hors temps scolaire peut difficilement s’apprécier de manière isolée et doit s’intégrer dans une réflexion plus large sur le temps de travail hebdomadaire et annuel des enseignants

Recommandation n° 7 : Intégrer la règle du 100 % de formation des enseignants hors temps scolaire dans le cadre d’une réflexion plus large sur le temps de travail hebdomadaire et annuel des enseignants du second degré.

2.3.2. Le format : le développement des formations hybrides

Le recours à la formation à distance semblait un moyen de répondre à la contrainte du hors face-à-face devant élèves, mais cette modalité, largement exploitée à l’occasion de la crise sanitaire du Covid-19, a montré ses limites. Les formations à distance exigent un important travail de préparation en amont de la part des formateurs, alors que l’engagement des personnes formées est très variable. D’après les remontées de l’académie de Montpellier, seulement 20 % des personnels vont jusqu’au bout d’un parcours à distance en autonomie²⁰ ; en conséquence la part des formations exclusivement en distanciel est passée de 28 % du total pour l’année 2020-2021 à 3 % pour l’année 2022-2023. Ainsi, les EAFC ont privilégié des modalités hybrides de formation, associant présentiel et distanciel, y compris en asynchrone.

Académie de Limoges : modalités de mise en œuvre de la formation

Modalités	2021-2022	2022-2023
Présentiel	84,92 %	77,70 %
Distance	1,53 %	4,45 %
Hybride	13,55 %	17,85 %
Total	100 %	100 %

2.3.3. Le lieu : le développement des formations d’initiative locale (FIL) en établissement ou bassin

L’avantage des FIL, plus que celles inscrites au plan académique, est de répondre à la problématique du temps des enseignants et de la dichotomie « devant élève ou non ». Les FIL permettent d’étaler la réflexion liée à la formation sur plusieurs demi-journées, afin de prendre en compte, de tester et de capitaliser tout ce qui a été appris. Pour reprendre la formule d’un ingénieur de formation, « *si on permet un cadre de liberté, on obtient un engagement plus important* ».

Pour autant, la mission a relevé que les FIL peuvent conduire à éloigner les corps d’inspection de cette forme de formation continue, accroissant ce qui est considéré par les représentants de ces personnels comme une tendance lourde. Il est même arrivé, dans une académie visitée, que des formations disciplinaires soient issues des demandes des FIL, mais soient organisées sans concertation avec l’IA-IPR concerné, par des

²⁰ Pour une analyse des déterminants de l’engagement des personnes dans une formation à distance, voir E. Vrillon (2019) Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d’usages individuels : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3933>

formateurs dédiés de l'E AFC. Conformément à la circulaire du 29 août 2023, il est important pour les EAFC de s'appuyer sur l'expertise des inspecteurs territoriaux.

2.4. La professionnalisation des ressources humaines au service de la formation reste à formaliser

La mission s'inscrit dans la continuité des recommandations déjà formulées par le rapport sur l'ingénierie de formation en 2020²¹.

Le premier schéma directeur de la formation continue renvoyait au principe de la diversification des viviers de formateurs quand le second reprend cet objectif et énumère les acteurs concernés²². Les directeurs des EAFC ont la responsabilité de piloter le développement professionnel des ingénieurs de formation, des gestionnaires de formation et des formateurs pour mettre en œuvre l'évolution des nouvelles modalités de formation²³. Pour autant, malgré une complexité croissante du cadre d'activités, des compétences et des savoir-être attendus, le seul repère disponible est le référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnel enseignant et éducatif, inchangé depuis 2015.

La mission a cependant observé en dépit de cette seule boussole, une volonté ferme sur le terrain d'insuffler une professionnalisation multidimensionnelle aux métiers de la formation. À titre d'illustration, cela se concrétise en académie par un positionnement des ingénieurs de formation comme animateurs de réseaux avec les partenaires et au sein des bassins, mais aussi comme conseiller dans l'élaboration des formations à la fois sur des contenus de thématique transversale, sur l'adaptation du format aux objectifs attendus en lien avec les inspecteurs territoriaux ou pour la clarification même d'un projet de FIL en lien avec des chefs d'établissement. Ces dimensions sont également présentes pour les formateurs académiques de manière plus ciblée selon leur champ d'intervention. Cette ambition pourrait malgré tout ne pas suffire à enrayer le manque d'attractivité constaté dans le second degré.

2.4.1. Une menace de désaffectation pour les missions de formateurs

2.4.1.1 Une certification dans le second degré en manque d'attractivité

Le titre de formateur académique résulte de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA)²⁴. Certification encore « jeune », exigeant un investissement personnel conséquent, elle est organisée au niveau académique sur deux années. Elle repose, entre autres, sur une soutenance de mémoire professionnel traitant d'une problématique de formation ou d'accompagnement. L'ambition affichée en 2015 était l'émergence à l'instar du 1^{er} degré²⁵, d'un réseau de formateurs aux compétences dûment certifiées, légitimés dans leur expertise avec une approche de la formation professionnelle axée sur une dimension transversale, inter catégorielle, sans réelle valence disciplinaire.

Si pour le 1^{er} degré et avec une certification resserrée sur une année, la satisfaction semble partagée par les acteurs de la formation, l'insatisfaction prévaut dans le second degré : les enseignants hésitent désormais à passer le CAFFA. C'est pourquoi, pour multiplier les profils et par nécessité, les EAFC auditionnées disposent de viviers dont la proportion de formateurs certifiés varie de 30 à 88 %.

Ces proportions pourraient baisser si l'on en juge par les principaux griefs formulés par les enseignants à l'endroit du CAFFA.

²¹ L'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions (rapport n° 2020-138). IGÉSR.

²² « Elle [la formation] doit pouvoir s'appuyer sur des viviers de formateurs diversifiés (...) Par leur expertise et leur expérience, les corps d'inspection – inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, inspections territoriales – les formateurs et l'ensemble des personnels impliqués dans l'ingénierie de formation contribuent à la conception et à la mise en œuvre de l'offre de formation ».

²³ Note de service du 22 mars 2022 NOR: MENE2209366N.

²⁴ CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique créé par le décret n° 2015-885 du 20 juillet 2015 et organisé par l'arrêté du 20 juillet 2015 NOR: MENE1414089A.

²⁵ Pour le 1^{er} degré, il s'agit du CAFIPEMPF : certification d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, décret modifié n° 85-88 du 22 janvier 1985.

- Une préparation trop lourde « le CAFFA c'est énergivore » ; sans certitude sur son obtention « *même si on est bon* » ; « *pourquoi passer l'admissibilité alors que l'on forme depuis trois ans et plus ?* »²⁶. Les enseignants rencontrés réclament une version allégée sur la base de l'expérience acquise. Plus qu'une refonte sur le modèle du CAFIPEMPF, c'est la possibilité d'obtenir cette certification par le biais d'une Validation des acquis d'expérience (VAE) adossée au référentiel cité supra qui est plébiscitée. Cette modalité retient également l'attention de la mission.
- Un CAFFA « *qui ne sert à rien* » et ne confère « *aucun statut, aucune véritable reconnaissance dans la carrière* ». Ces remarques sont quasi unanimes. Les professeurs formateurs associés (PFA) déplorent ne plus pouvoir depuis la rentrée 2023 valoriser cette mission pour accéder à la classe exceptionnelle.
- « *Une rémunération identique* » avec ou sans certification, notamment pour les académies qui n'attribuent pas, contrairement à ce que prévoit la réglementation, de décharges²⁷.
- Parfois, face à l'absence de CAFFA à valence disciplinaire, « *un choix de rester formateur occasionnel lorsque l'on privilégie la préparation de l'agrégation ou que l'on souhaite embrasser la carrière d'inspecteur territorial* ».

Il n'en demeure pas moins délicat d'objectiver « cette crise » d'attractivité du CAFFA que ce soit du point de vue du nombre d'inscrits ou encore de celui du nombre de détenteurs que l'on qualifie de *dormants* (non actifs dans la formation) malgré l'investissement auquel ils ont consenti. Pour l'année 2024, la DGESCO, sur la base d'une enquête adressée aux directeurs d'E AFC, recense 2 820 enseignants certifiés CAFFA et 7 822 enseignants certifiés CAFIPEMPF. Pour autant la DGESCO considère ces données comme fragiles étant dans l'impossibilité d'identifier les certifiés CAFFA au sein des systèmes d'information RH. Aucune autre donnée sur ce sujet n'est disponible.

Recommandation n° 8 : Instaurer une validation des acquis de l'expérience professionnelle dans les procédures d'obtention du CAFFA et prévoir une valence de ce certificat liée aux différents champs disciplinaires.

2.4.1.2 Une gestion des formateurs peu formalisée et améliorabile à différents points de vue

Les observations pointent l'absence quasi généralisée de lettres de mission pour les formateurs avec pour conséquence un cadre d'activité non sécurisé (décompte du temps de travail, modalités de concertation, périmètre des activités). Il convient de noter que l'académie de Bordeaux a confectionné une charte du formateur (cf. annexe 5) qui définit les missions du formateur, les modalités de mise en œuvre des formations, les droits et obligations du formateur²⁸. Elle clarifie le cadre d'action vis-à-vis des inspecteurs.

Le décret n° 2015-884 édicte que les formateurs bénéficient d'une décharge de trois et six heures²⁹. Or, sur le panel des neuf académies visitées par la mission, deux n'octroient que des vacances, mettant ainsi en difficulté les PFA dans la compatibilité de leurs emplois du temps d'enseignants et de formateurs. Par ailleurs, la mission constate une politique indemnitaire atone, illustrée par un montant des indemnités de vacances servies, variable sur le territoire national mais se situant globalement entre 40 et 45 € de l'heure, et non réinterrogée depuis la création des EAFC. Malgré la dernière revalorisation, les écarts avec le PACTE induisent de fait une forte concurrence au détriment de la mission de formateur.

L'ensemble de ces constats et les nouvelles conditions d'exercice annoncées pour la rentrée 2024 font craindre aux directeurs d'E AFC des démissions et une attrition des viviers malgré la dynamique de professionnalisation qu'ils ont initiée.

²⁶ À titre dérogatoire lors de la création du CAFFA, ont pu être dispensés de l'admissibilité les candidats qui jouissaient d'une expérience professionnelle antérieure confirmée et continue de formation ou d'accompagnateur de 3 années.

²⁷ La qualité de formateur académique du 2nd degré ouvre droit à une indemnité revalorisée au 1^{er} septembre 2023 soit 1 509 € / an.

²⁸ On note toutefois que dans cette charte certains aspects s'adressent à d'autres métiers de la formation tels ceux de l'ingénierie de la formation.

²⁹ Pour les professeurs documentalistes, deux à trois journées.

Pour autant les EAFC se sont saisies de la formation de leurs formateurs, conformément au 8^e indicateur de suivi du schéma directeur 2022-2024³⁰, pour s'inscrire dans le pilotage du développement professionnel de leurs équipes.

Une offre complète sous forme de parcours pluriannuels fréquemment adossés à l'innovation et la recherche a été constatée dans les académies visitées. Des partenariats ont pu être observés avec Canopé. Les formations de formateurs s'adressent à des publics aux profils différents et sont structurées comme suit :

- des parcours universitaires de type diplômes universitaires (DU) de formation de formateurs et de Master 2 MEEF (spécialité formation de formateurs / formateurs d'adultes, accompagnement, conseil...);
- des parcours pluriannuels à destination des formateurs certifiés ou non, centrés soit sur une thématique soit sur un accompagnement progressif.

C'est le cas de l'**académie de Besançon** avec son « Lab'EAFC – cycle des formateurs »

Le cycle est bâti autour de 4 thèmes : communautés de pratiques du Lab'EAFC, développement professionnel du formateur (de la théorie à la pratique), développement professionnel du formateur (conférences et apports de la recherche), ressources et outils de l'EAFC pour le formateur.

Ces formations issues de groupes de travail collectifs répondent a priori bien aux attentes et besoins des formateurs, certaines académies enregistrant une progression de 120 % du nombre de journées stagiaires sur les trois dernières années.

2.4.2. Des ingénieurs de formation au cadre d'activités très variable dont la gestion n'a pas été revisitée

Tout d'abord, il convient de rappeler que le spectre des métiers de l'ingénierie de formation est large (le rapport n° 2020-138 prenait pour référence la définition donnée par l'AFNOR³¹). Si cette appellation d'ingénieur n'a pas cours dans le 1^{er} degré, dans le second elle cohabite notamment avec celle de conseiller de formation. Aujourd'hui, le répertoire des métiers de la fonction publique³² contient plusieurs fiches métiers s'y rapportant (concepteur d'actions de formation [fiche FPENS017] – ingénieur pédagogique de formation [fiche FPENS018] – chargé d'ingénierie de formation [fiche FPENS020] – responsable d'ingénierie de formation [fiche FPGRH011]) reflétant la complexité des modalités d'exercice sur le terrain.

Tout comme les formateurs, les ingénieurs de formation ne disposent généralement pas de lettre de mission voire pas de fiche de poste, alors même que le contenu de leurs activités se caractérise par leur grande diversité et élasticité. Un cadrage national sur leur positionnement semble s'imposer car leurs missions ont évolué en passant d'un cadre d'opérationnalisation des formations à un cadre de conseil, de concepteur ou co-concepteur dans un environnement technique complexe (SOFIA FMO...cf. 2.5.1).

Ces agents positionnés souvent sur le conseil et la conception de modules de formation sont à la manœuvre avec les inspecteurs territoriaux et amenés à valider les propositions de ces derniers. Dans un nouvel univers « EAFC » où la place du disciplinaire dans l'offre globale a été modifiée, le positionnement et l'expertise des ingénieurs assimilés à des « personnels trop administratifs » est interrogée voire remise en cause. Si les chefs d'établissement rencontrés ont mis en avant la fluidité de fonctionnement avec « leurs ingénieurs - correspondants territoriaux », l'attelage ingénieur-inspecteur requiert en revanche que périmètres et interactions soient clairement formalisés. La mission préconise donc une fiche de poste type élaborée au niveau national avec une possibilité de déclinaison.

Les ingénieurs de formation se posent les mêmes questions que leurs collègues formateurs et en particulier, celles du statut et de la valorisation de cette activité dans la carrière.

À mi-chemin entre un modèle administratif et un modèle enseignant, les ingénieurs de formation n'ont pas encore de réelles perspectives de carrière et de débouchés. S'ils choisissent d'être à nouveau devant élèves, leurs missions d'ingénieurs de formation ne sont pas valorisées et s'ils souhaitent s'inscrire durablement dans

³⁰ Le nombre et le volume de journées de formations de formateurs.

³¹ L'agence française de normalisation la définit ainsi : ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif visé.

³² <https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/Recrutement%20et%20concours/RMFP%20V1%20Complet.pdf>

cette activité, seul un hypothétique détachement sur un emploi d'administratif est envisageable (dans les faits la mission n'a rencontré que deux fois cette éventualité).

Recommandation n° 9 : Valoriser les acquis professionnels des ingénieurs de formation, sur la base des compétences référencées dans le répertoire des métiers de la fonction publique (RMFP), en identifiant des passerelles et débouchés possibles dans une perspective de développement professionnel.

Recommandation n° 10 : Revoir les principes de gestion des formateurs et des ingénieurs de formation.

À l'échelon national :

- pour les ingénieurs de formation :
 - o mettre en œuvre une revalorisation salariale des ingénieurs de formation,
 - o instaurer un taux de vacation national tenant compte des taux servis au titre du Pacte.
- pour les professeurs formateurs académiques :
 - o rappeler aux académies la nécessité d'attribuer des allègements de service aux Professeurs Formateurs Académiques(PFA) en application du décret n° 2015-884.

À l'échelon académique :

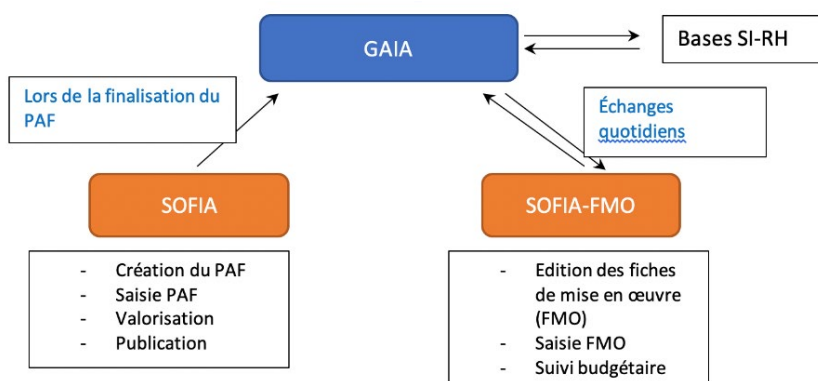
- systématiser des lettres de mission pour l'ensemble des formateurs et ingénieurs de formation ;
- préciser le cadre de leur gestion (modalités d'affectation, temps de travail, indemnitaire, congés).

2.5. Le pilotage de la formation continue peine à se structurer faute d'accès à des indicateurs fiables et pertinents

La mission, dans une majorité des EAFC visitées, a été marquée par le fait que ces écoles ont du mal à disposer régulièrement d'un tableau de bord académique de la formation continue où serait identifié tout ou partie des 15 indicateurs de suivi³³ définis par le schéma directeur de la formation continue, et ceux qu'elles souhaiteraient en fonction de leurs besoins spécifiques (taux de néo titulaires en formation, taux de personnels échappant à toute formation, etc.). Cet état de fait, qui était déjà une difficulté pour les structures préexistantes aux EAFC (DAFPEN, DIFOR, etc.) tient, outre à l'absence d'une culture des indicateurs, d'abord à la nature des outils à leur disposition et ensuite au fait que toute à leur organisation et structuration, beaucoup d'EAFC n'ont pas eu le temps ni les ressources humaines pour structurer ces tableaux de bord opérationnels.

2.5.1. Un ensemble d'outils nationaux insuffisamment adaptés aux besoins des EAFC

Depuis 2022, les EAFC peuvent s'appuyer sur un triptyque d'outils permettant de préparer, mettre en œuvre et assurer le suivi de la formation continue.



L'application GAIA (Gestion académique informatisée des actions de formation), centrale dans ce triptyque, a été développée au début des années 2000 pour permettre au niveau académique de gérer les actions de

³³ Dont le nombre de journées stagiaires, le nombre de personnels formés par rapport à l'ensemble des personnels, par catégorie et par sexe, le taux d'accès à la formation par catégorie de personnel, etc.

formation initiale et continue. Si GAIA permet toujours de mettre en œuvre des centaines de milliers d'actions de formation chaque année, 20 ans plus tard l'outil apparaît comme « archaïque » pour les opérateurs avec de nombreux handicaps en termes de gestion et une ergonomie limitée.

Face aux nombreux manques de GAIA (existence d'un différentiel entre les bases, encodage des informations, absence d'interopérabilité entre les GAIA des premier et second degrés, le fonctionnement en année scolaire et non civile) la DAFPEN de Bordeaux a développé, à partir de 2012, deux applications, interagissant avec GAIA (cf. schéma supra), facilitant l'organisation de la formation et son pilotage : SOFIA (suivi et organisation des formations internes à l'académie) et SOFIA-FMO (fiche de mise en œuvre). Elles ont été ensuite proposées par la DGESCO aux EAFC qui les ont progressivement mises en œuvre à partir de 2022. Les écoles peuvent notamment paramétrer ces applications suivant leurs besoins et leur politique. Le passage à SOFIA-FMO a été perçu de manière globalement favorable par les personnels des écoles (« *on est sorti de l'âge de pierre* ») et a permis aux EAFC de reconsidérer leur organisation et mode de fonctionnement interne ce qui a aussi contribué à la réflexion des EAFC sur leurs missions et rôles dans les académies.

Pour les usagers, dont les corps d'inspection, les nouveaux outils apparaissent difficiles d'accès notamment le système d'abonnement qui a été mal compris par les enseignants au début du déploiement en académie. Les inspecteurs territoriaux du second degré soulignent qu'ils ont eu du mal à s'emparer de toutes les possibilités de l'outil, souvent par manque de formation, et ils estiment que SOFIA et SOFIA-FMO ont « *alourdi leurs tâches* » et peuvent expliquer, par leur complexité dans les modalités d'abonnement, une partie de la baisse constatée des inscriptions en formation continue pour 2023-2024, notamment pour les formations disciplinaires. Les chefs d'établissement ont, semble-t-il, des difficultés à avoir une vision de l'ensemble des demandes de formation des enseignants et regrettent parfois de ne pas disposer d'outils pour prioriser certaines formations ou engager un dialogue avec l'enseignant. Mais beaucoup soulignent qu'ils valident systématiquement une demande de formation des enseignants. Il est intéressant de noter qu'une communauté d'utilisateurs s'est mise en place en lien avec ces nouveaux outils, avec le soutien financier de la DGESCO pour former les utilisateurs académiques en s'appuyant au fur et à mesure du déploiement sur certaines académies support pour la formation des autres. Par ailleurs, la plupart des EAFC ont produit des guides destinés aux différents intervenants de la formations (pilotes, formateurs, usagers) comme des didacticiels vidéo publiés sur leur site pour aider les enseignants à s'appropriier les nouvelles modalités d'inscription en formation.

Si l'introduction de SOFIA et SOFIA-FMO a eu des impacts positifs, ces outils n'ont pas permis des remontées d'informations permettant un suivi fin de la formation continue, notamment sur le nombre d'enseignants formés, la composition de l'offre de formation selon ses différentes modalités...

Recommandation n° 11 : Construire un tableau de bord des premier et second degrés de la formation continue, répondant aux priorités définies par l'académie et permettant une agrégation au niveau national.

2.5.2. Vers un nouvel outil pour la formation

L'insatisfaction plus ou moins forte par rapport aux outils actuels se traduit, dans les EAFC visitées, par une forte attente vis à vis de leur successeur : VIRTUO. Cette future application, destinée à remplacer GAIA, est portée par le service de modernisation des systèmes d'information des ressources humaines pour l'éducation. Elle est en développement en tant que brique « formation » intégrée dans un ensemble plus vaste concernant d'autres éléments de gestion de ressources humaines du ministère. Le travail initié depuis 2021 obéit à un cahier des charges qui doit permettre, à partir d'une application déjà développée en entreprise, de répondre à des demandes fortes en termes d'opérationnalité d'un tel outil par les EAFC : communication facilitée sur l'offre de formation, gestion de parcours de formation, historique des formations suivies par un enseignant même en cas de changement d'académie, suivi précis des formations et de leur financement tant au niveau académique que national, etc. Il apparaît judicieux à la mission que cet outil puisse aussi disposer de fonctionnalités de recueil des besoins, soit capable d'identifier les certifications acquises en formation et ait un interfaçage efficace avec la plateforme M@gistère appelée à jouer un rôle croissant dans les formations proposées aux enseignants.

2.5.3. La délicate question de l'évaluation de l'impact de la formation continue

Nombre d'EAFC ont intégré dans leur réflexion une démarche de qualité sur leur processus de gestion de la formation continue, comme c'est le cas avec le conseil de perfectionnement de l'EAFC de Toulouse. Pour ce qui concerne l'évaluation de la formation, toutes les EAFC rencontrées ont souligné leur difficulté à aller au-delà du contrôle de la qualité de leurs formations au regard des objectifs et demandes initiales, en s'appuyant sur des enquêtes « à chaud » ou déportées quelques mois après les formations. Par ailleurs, elles constatent qu'elles n'ont ni les ressources nécessaires ni les moyens humains pour évaluer l'évolution de ce qui se passe dans les classes en lien avec les formations dispensées, sauf par le verbatim des enseignants dans les cas de parcours de formation ou de dispositifs innovants et encore moins de mesurer l'impact des formations sur les résultats des élèves.

Le Projet d'initiative locale adossé à la recherche (PILAR) de l'académie de Toulouse est un dispositif d'accompagnement sur un temps long qui articule méthodologies de la recherche et formation de terrain pour répondre à une problématique locale centrée sur l'analyse des pratiques professionnelles et qui comprend un volet de mesure d'impact.

Ces évolutions de moyen ou long terme des pratiques pédagogiques au profit des apprentissages des élèves, ne peuvent pas être mesurées par les seules EAFC qui doivent interagir avec les inspecteurs territoriaux, les évaluateurs externes des EPLE³⁴, les services statistiques des rectorats, ainsi que des équipes de recherche pour déterminer les apports réels de la formation dans telle ou telle évolution.

Mais il semble à la mission que cette question gagnerait d'abord à être portée au niveau des établissements, avec notamment l'inclusion d'un volet « formation » dans les projets des EPLE et la désignation de professeurs « référents » de la formation continue que pratiquent déjà certaines académies comme la Guadeloupe. Cela permettrait aux EAFC d'identifier un relais permettant d'une part de faire passer des informations sur les plans de formation et d'autre part d'assurer la remontée des besoins de formation de leurs collègues en mesurant leur évolution au cours du temps. La communauté éducative initierait ainsi une réflexion annuelle sur ces besoins de formation et cela aiderait le pilotage du chef d'établissement sur ces questions, notamment pour ce qui est en lien avec les informations apportées par les différentes évaluations nationales des élèves. Enfin, ce référent « formation continue » pourrait utilement apporter son expertise lors des différentes étapes d'évaluation de l'EPLE.

Recommandation n° 12 : Systématiser la présence d'un volet formation continue dans les projets d'établissement.

3. Quelles évolutions de la formation des enseignants pour un développement professionnel continu ?

3.1. L'articulation entre le pilotage national et le pilotage territorial de la formation continue doit être renforcée

3.1.1. Le double pilotage national et les EAFC

Le décret n° 2021-790³⁵ précise les attributions de la DGRH qui, dans le cadre du schéma directeur ministériel de la formation continue et dans sa traduction qu'en est le Plan national de formation (PNF), définit « *autant que de besoin avec la DGESCO les orientations de la politique de formation continue des personnels administratifs, techniques, pédagogiques, sociaux et de santé* ». Dans ce double pilotage de la formation continue, la DGRH porte les grandes orientations ministérielles³⁶, la DGESCO assurant les éléments à destination des enseignants.

³⁴ Les processus d'autoévaluation et d'évaluation des établissements doivent identifier dans les quatre domaines pris en compte, « *les besoins en formation et en accompagnement des équipes* ». Conseils d'évaluation de l'école (juin 2011) : cadre d'évaluation des établissements du second degré juin.

³⁵ Publié le 22 juin 2021.

³⁶ Pour les trois ministères concernés par la DGRH dans le cadre du plan RH 2026 ; cf. Projet stratégique de la DGRH 2024-2026.

Dans ce cadre réglementaire, les membres de la DGESCO rencontrés par la mission soulignent que la création des EAFC a donné une visibilité à la formation continue, notamment en ayant en académie des interlocuteurs dédiés, les directeurs d'EAFC. Des relations plus étroites et fonctionnelles ont pu être établies en particulier par le biais de réunions mensuelles avec les directeurs qui apprécient ces temps d'échanges avec la DGESCO offrant « *une écoute et un dialogue reconnu* », même si celles-ci « *n'apportent pas les réponses attendues* » notamment au moment des fortes évolutions institutionnelles, comme le positionnement de la formation continue hors face-à-face pédagogique. Mais ils soulignent que ces réunions permettent échanges, réflexions de fond et partages d'information sur tel ou tel élément de formation. Par ailleurs, la création récente d'un réseau d'échanges entre les responsables administratifs et financiers des écoles et l'existence d'un espace mutualisé pour les ingénieurs de formation ont contribué également à fluidifier les relations entre l'administration centrale et les académies.

En revanche, il est symptomatique que peu de directeurs d'EAFC évoquent le dialogue de performance avec les académies comme un moment clef de présentation de leurs actions au ministère. La question de la formation continue est souvent abordée dans ces dialogues de manière morcelée à la faveur des points d'actualité spécifique de formation comme la mise en œuvre de priorités nationales. Pourtant, la mission considère utile qu'un bilan annuel de la formation continue académique soit présenté tant dans ses objectifs, que dans sa mise en œuvre et ses résultats dans tout dialogue stratégique. Ainsi pourraient apparaître, à partir d'indicateurs du schéma directeur, les évolutions ou les problèmes rencontrés par la formation en académie mis en évidence par le tableau de bord de la formation continue (cf. recommandation n° 10). Cela permettrait de partager connaissances et analyses avec le niveau national sur ce sujet et *in fine* d'identifier des leviers pour une politique de formation continue au profit du développement des compétences professionnelles des enseignants.

Recommandation n° 13 : Incrire la formation continue dans les dialogues de performance avec les académies en examinant leurs politiques de formation et les résultats obtenus.

3.1.2. Les EAFC et le plan national de formation (PNF)

La DGRH définit la structure du PNF qui découle du schéma directeur de la formation continue³⁷. Le contenu est ensuite acté en concertation avec la DGESCO qui, par ailleurs, recueille les besoins des différents services. À ce titre, la DGRH est responsable des actions relevant de l'interministériel (valeurs de la République, transition écologique, etc.), la DGESCO se focalisant sur l'évolution des programmes, les pratiques didactiques et pédagogiques, les dispositifs éducatifs et partenariaux, etc. Il faut noter enfin que la DGRH avait souhaité que les EAFC soient systématiquement intégrées au pôle RH, sans que cela ait été défini comme obligatoire dans le schéma directeur 2022-2025, même si beaucoup d'académies ont mis en œuvre cette possibilité, comme cela a été évoqué au § 2.1

Lors des entretiens les EAFC expriment des difficultés de différents ordres vis-à-vis de la mise en œuvre du PNF.

- Des interrogations sont apparues sur le poids des priorités nationales par rapport à leurs propres priorités académiques, dont le PrAF est la résultante. En effet, ces priorités nationales qui peuvent évoluer d'une année à l'autre en fonction des décisions politiques, ont une influence directe sur l'organisation des PrAF³⁸ :
 - en termes financiers, car obligeant les EAFC à rajouter des formations non prévues initialement, cela les contraint à un redéploiement budgétaire conduisant à réduire leur propre offre de formation, axée sur des besoins académiques identifiés en année N-1 ;
 - en termes de formateurs, car il faut pouvoir les identifier et ensuite les former ; cela est particulièrement aigu sur des thématiques demandant une expertise forte comme les valeurs de la République, avec des conséquences budgétaires inévitables.

³⁷ Le schéma directeur 2022-2025, qui a mis en place les EAFC, invite clairement à passer d'une logique d'offre à une logique d'accompagnement de la demande de formation. Il valorise la mise en œuvre de collectifs apprenants et préconise une variété de formats et de modalités de formation. Il est structuré en six axes qui sont repris dans les PNF.

³⁸ L'organisation du PNF est prévue généralement plus de six mois avant la rentrée scolaire suivante et souvent avant la publication du PNF.

Globalement, les EAFC souhaiteraient « desserrer le poids du national » ou obtenir une temporalité leur permettant de répondre aux demandes nationales sans limiter les dynamiques développées dans leur propre plan de formation.

- L'intérêt de certaines actions du PNF au regard des besoins des académies n'est pas toujours perçu dans ce que cela peut leur apporter comme expertise de formation ou comme possibilité de déclinaison académique³⁹.
- Enfin, les écoles s'interrogent sur le coût budgétaire des délégations⁴⁰ qu'elles envoient aux stages du PNF. C'est particulièrement le cas pour les académies ultramarines où le coût des déplacements pour le PNF constitue une part importante de leurs dépenses – à titre d'exemple les dépenses liées au PNF 2022-2023 ont représenté 40 % du budget HT2 pour l'EAFC de Guadeloupe. Toutes se questionnent à un degré ou un autre sur le bilan coûts / avantage d'une représentation académique à certains stages. C'est alors souvent une raison budgétaire qui est évoquée pour limiter les délégations, ce qui est paradoxal car la DGESCO délègue les moyens nécessaires à la participation des académies au PNF. Ce constat risque de conduire à la perte à moyen terme des possibilités de déclinaison d'expertise apportées par les PNF en académie, limitant de fait la portée de la formation continue.

Il convient alors de s'interroger en amont de toute mise en œuvre du PNF sur l'articulation de ce dernier avec les PrAF. Un premier objectif serait d'aider les académies à décliner des demandes institutionnelles. Le second objectif viserait à renforcer l'expertise territoriale grâce à des apports nationaux tout en répondant aux demandes locales et en conservant des possibilités d'innovation dans la formation.

Recommandation n° 14 : Renforcer l'articulation des PNF et PrAF tant sur leurs objectifs de formation que sur leur opérationnalisation.

3.1.3. Une politique budgétaire peu affirmée au service des EAFC

Pour atteindre l'objectif ambitieux de former chaque enseignant avec une durée accrue⁴¹, les politiques nationale et académiques de formation continue devraient pouvoir se déployer à l'appui d'une politique budgétaire adaptée aux enjeux.

Des écarts ont cependant été constatés entre niveaux national et académique.

3.1.3.1 Des marges disponibles au niveau national pour mettre en œuvre les objectifs assignés qui s'amenuisent en académie

Une abondante littérature au travers des rapports et notes d'analyse d'exécution budgétaire de la Cour des comptes, des rapports d'information et avis des assemblées convergent vers deux observations principales :

- la difficulté voire l'impossibilité à date de distinguer de façon fiabilisée les crédits consommés relevant de la formation initiale de ceux de la formation continue donne lieu à la recommandation récurrente d'identifier les dépenses entre formation initiale et formation continue, le ministère ayant fait part de son intention d'y procéder ;
- la moindre consommation chronique des crédits de formation.

La Cour des comptes estime cette sous consommation à plus d'un milliard d'euros pour l'exercice 2023. Si elle concerne très majoritairement les dépenses de personnel, en particulier celles de la formation initiale, la Cour relève que les crédits de fonctionnement (HT2)⁴² sont aussi sous consommés (cf. annexe 6). Il convient d'apporter des nuances à ces moindres sous consommations pour 2023 dans la mesure où chacun des deux programmes 140 et 141 a fait l'objet d'un transfert de quatre millions d'euros au profit du programme 150 afin de financer la formation initiale. Ce constat conduit jusqu'à présent la DGESCO à considérer « *qu'il n'y a pas de problème de financement de la formation des enseignants* ».

³⁹ C'est le cas de formations liées à des transformations de filières ou de PNF correspondant à des conventions avec de grands organismes de recherche.

⁴⁰ Le coût des délégations au PNF est financé exclusivement sur les BOP académiques 140 et 141.

⁴¹ Les indicateurs 2,3 et 4 de suivi du schéma directeur de la formation continue 2022-2024.

⁴² Pour les trois ministères concernés par la DGRH dans le cadre du plan RH 2026 ; cf. Projet stratégique de la DGRH 2024-2026.

Si les responsables académiques rencontrés sont tous convaincus de la place à donner au cœur des stratégies académiques à la formation professionnelle continue en tant qu'élément déterminant de la performance du système éducatif et vecteur d'une transformation des politiques de ressources humaines, les moyens dédiés aux EAFC et aux DSDEN ne traduisent pas systématiquement cet enjeu. Par ailleurs, les entretiens confirment cette absence de marge budgétaire des EAFC alors même que pour la DGESCO des moyens suffisants ont été attribués aux académies.

3.1.3.2 Des moyens en personnel qui n'évoluent quasiment pas

La note de service du 22 mars 2022 énonçait : « Elle [chaque école] est dotée d'un budget délégué par la rectrice ou par le recteur, permettant de couvrir les frais d'organisation et la rémunération des formateurs ». Elle précisait que les directeurs des EAFC sont chargés de gérer les budgets académiques de la formation continue et d'optimiser leur consommation. Les écoles devaient donc disposer des moyens nécessaires et les mobiliser au mieux.

Les observations de terrain mettent en évidence que les EAFC, bien qu'érigées en service, n'ont pas été dotées de budgets spécifiques leur permettant de répondre de façon souple et réactive à des besoins d'équipements, de communication etc. Dans cinq académies sur neuf, les moyens en personnel (formateurs - ingénieurs de formation - équipes de direction - gestionnaires) n'ont pas été augmentés lors de la création des EAFC, ils sont restés ceux des ex « DAFOR ou DAFPEN ».

Dans les rares académies qui ont renforcé les moyens soit à la création des EAFC soit plus récemment, le niveau des efforts consentis est variable et a consisté *a minima* en la création d'un adjoint au directeur. La volonté de l'EAFC d'intégrer et de mieux piloter la formation continue du 1^{er} degré ainsi que de déployer un maillage territorial, induit forcément un coût structurel (ingénieurs de formation, correspondants territoriaux, etc.). Faute d'outils et de modèles, celui-ci n'est pas évaluable en l'état.

3.1.3.3 Des crédits de fonctionnement de la formation dans les Bop académiques a priori insuffisants

Le paradoxe évoqué précédemment est bien plus « criant » s'agissant des crédits de fonctionnement pourtant par nature plus facilement pilotables. D'où vient cette contradiction entre une sous exécution récurrente des crédits de fonctionnement au niveau national et des budgets qui seraient insuffisants aux niveaux académique et départemental ?

• Un pilotage national complexe

L'administration centrale confirme qu'elle n'a pas établi à ce stade de coûts type de formation. Elle l'explique par la complexité pour y parvenir même en faisant abstraction du coût en personnel (décharges, vacances, remplacement...) pour n'établir qu'un coût de fonctionnement. Cette complexité est due notamment à :

- la diversité des éléments et des spécificités académiques à prendre en compte : formation initiale et formation continue, choix des formats de formation (présentiel, hybride, asynchrone, etc.), géographie et lieux de formation (au sein de l'unité éducative, tiers lieux, salles de formation au rectorat, etc.), coûts de conception, de diffusion des ressources, etc. ;
- un système d'information insuffisamment performant pour le moment (cf. 2.5).

La possibilité de se référer à des coûts type de fonctionnement et de disposer d'une modélisation permettraient d'affiner les besoins nationaux de financements, l'allocation de la ressource entre académies et d'instaurer ainsi sur la base d'un suivi plus fin des dépenses un dialogue de gestion resserré.

Pour l'heure, la DGESCO dans ses opérations de ventilation des crédits de fonctionnement aux académies s'appuie sur une série de critères qui sont succinctement mentionnés dans les annexes accompagnant la notification des crédits aux académies. Elle y rappelle également les priorités portées par la Loi de finances initiale de l'année dont celles de la formation continue. Si les académies disposent de ces informations, il serait intéressant qu'une présentation plus complète en soit faite aux secrétaires généraux d'académie tout comme pourrait leur être communiqué de façon purement indicative le montant théorique de leurs délégations au titre de la formation continue sans pour autant, dans le respect du principe d'autonomie édicté par la LOLF, contraindre les académies à programmer à l'identique ce montant. Cela donnerait plus de repères aux académies dans leur programmation budgétaire et permettrait de reconfigurer le cas échéant les budgets alloués aux EAFC.

- **Un pilotage budgétaire local à géométrie variable**

Il ressort en premier lieu des appréciations différentes quant aux budgets disponibles pour la formation professionnelle. Les secrétaires généraux d'académie n'évoquent pas de problèmes liés à des insuffisances de crédits contrairement aux DASEN qui mettent en avant les possibilités très réduites voire inexistantes de développer des formations hors plans français et mathématiques à cause de budgets trop contraints. Mais la dissonance est plus forte encore avec les directeurs des EAFC lesquels dans 2/3 des académies rencontrées ont regretté des budgets insuffisants et « ne comprennent pas » la sous consommation constatée à l'échelon national.

La mission a noté que les critères locaux utilisés pour construire l'enveloppe des crédits de formation ne sont pas ou peu partagés, qu'il s'agit plus de reconduction de budgets que d'une construction budgétaire élaborée sur la base de priorités académiques : une secrétaire générale d'académie reconnaît que « *les budgets de formation ne sont pas pilotés plus que ça !* ». La vision budgétaire reste fragmentée entre dépenses de personnel et de fonctionnement, dépenses de formation initiale et de formation continue ; elle est très parcellaire au rectorat pour ce qui concerne le 1^{er} degré. Il est rare que les financements d'actions de formation via des conventions passées avec des associations soient intégrés dans une approche budgétaire globale alors qu'ils procurent de vraies marges de manœuvre. Les financements extrabudgétaires (territoires numériques éducatifs, conseil national de la refondation, etc.) ne sont pas non plus pris en compte lors de la construction des budgets.

Avec un applicatif GAIA jugé peu fiable, les académies ont développé leurs propres outils de suivi des dépenses de formation, et pour certaines ont établi des coûts prévisionnels type en particulier pour le second degré. Malgré tout, les directeurs d'EAFC sont confrontés à l'absence de garanties données quant à la reconduction a minima de leurs budgets et n'ont donc que très rarement de visibilité pluri annuelle pourtant indispensable au développement de parcours de formation. La mission a pu remarquer que dans deux académies où secrétaires généraux d'académie et directeurs d'EAFC travaillent en lien très étroit, « *le budget n'est pas un sujet* » ; un des secrétaires généraux estimant que « *il faut donner à l'EAFC les moyens de ses ambitions* ».

L'exécution des dépenses de fonctionnement 2023 des Bop académiques illustre les disparités territoriales.

Dépenses HT2 2023 (CP) hors SOPA FIP TNE	Moyenne en % des dépenses de formation	Minimum en % hors Corse et Outre-Mer	Maximum en % hors Corse et Outre-Mer
BOPA 140	28	18	40,1
BOPA 141	19,5	12,4	31,3

Même si ces données expriment un ordre de grandeur, il convient cependant de les prendre avec précaution dans la mesure où les périmètres peuvent différer (formations inter degrés, etc.) et la géographie du territoire avoir des répercussions directes sur les frais de déplacement.

Il ressort des entretiens, que les budgets de formation (hors SOPA qui sont à financer de façon obligatoire) peuvent apparaître, voire servir, de variable d'ajustement. Il faut toutefois souligner que les annulations de crédits successives appliquées aux programmes de la mission enseignement scolaire ont nécessité que les académies « rendent » des crédits et elles n'ont eu en général d'autre choix que de mettre à contribution la ligne budgétaire formation. S'il en était de même pour les annulations 2024, un pilotage budgétaire plus fin deviendrait nécessaire.

Recommandation n° 15 : Mettre en œuvre sur la base de coûts de formation type à construire rapidement, un système d'information fiabilisé entre le niveau national et les académies, pour un pilotage budgétaire resserré.

3.2. Des conditions pour assurer à tous les enseignants une formation continue à la mesure des enjeux et de leurs besoins

Dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS de l'OCDE en 2018, les enseignants participent fréquemment à des activités de formation continue. En moyenne 94 % des enseignants avaient suivi au moins une activité de formation, quelle qu'elle soit, pendant l'année précédant l'enquête. Parmi les pays du G7, c'est en France (83 %) et au Japon (89 %) que les enseignants participent le moins à ce genre d'activités.

Comme le faisait remarquer le rapport de l'inspection générale de 2018, « *la France est particulièrement en retrait en matière de formation continue des enseignants sur l'obligation et le volume : la plupart des pays la conçoivent comme obligatoire, la lient à l'avancement et en définissent le volume* ».

Selon la Cour des comptes⁴³, le nombre de journées de formation suivies par professeur a augmenté jusqu'à 2019, avant la crise sanitaire, à près de trois jours par an en moyenne par enseignant dans le 1^{er} degré et 3,2 dans le 2nd degré, puis il a décliné en 2021, avec deux jours dans le 1^{er} degré et une journée et demi dans le 2nd degré. Toujours selon la Cour des comptes, « *les autres agents de catégorie A de la fonction publique ont bénéficié en moyenne de 9,2 jours de formation en 2019. Dans les autres pays membres de l'OCDE les enseignants ayant suivi des formations déclaraient en 2013 avoir bénéficié en moyenne de huit jours par an contre quatre en France* ».

Les données communiquées à la mission par la DGESCO mettent en évidence pour l'année 2022-2023 : 2,1 jours de formation par an en moyenne pour les professeurs titulaires du second degré en activité. Ces données sont à prendre avec précaution car elles ne permettent pas de connaître la proportion d'enseignant ayant suivi un module de formation continue sur une année. À titre d'exemple, une académie indique à la mission que 30 % des professeurs enseignant en collège se sont formés en 2022-2023.

3.2.1. Des évolutions pour une plus grande attractivité de la formation continue

Quelle que soit la source considérée, il apparaît clairement que les enseignants français du second degré se forment moins que ceux d'autres pays comparables et moins que les personnels d'autres secteurs de la fonction publique. De plus, d'après les inspecteurs rencontrés par la mission, ce sont toujours les mêmes professeurs qui se forment et ceux-ci ne sont pas forcément ceux qui en auraient le plus besoin. Il est vrai qu'aujourd'hui les outils de gestion ne permettent pas aux inspecteurs d'identifier systématiquement les enseignants restant à l'écart de la formation continue, ou les thématiques qu'ils ont suivies, pour les remobiliser et les réintégrer dans cette dynamique.

3.2.1.1 La pluri-annualité

Une progression dans l'accès des enseignants à des formations devrait s'accompagner d'une programmation pluriannuelle, pour garantir une cohérence des parcours et ainsi promouvoir de développement professionnel continu.

Les organisations académiques sont actuellement assez éloignées de cette perspective. Il convient d'admettre que la multiplication des priorités nationales, annoncées parfois en cours d'année scolaire, n'est pas de nature à faciliter une avancée dans cette voie.

3.2.1.2 La qualité de la formation

La volonté de susciter l'adhésion des enseignants au projet de se former régulièrement demande de leur proposer des actions de qualité répondant à leurs besoins. Le peu d'appétence de certains enseignants, qui ne s'inscrivent jamais à aucune formation, peut prendre sa source dans une offre qu'ils considèrent comme inadaptée. Certains qui s'inscrivent, ne s'engagent pas toujours non plus comme on pourrait l'attendre.

Ainsi les données fournies par la DGESCO, issues de GAIA, mettent en évidence que ces taux d'assiduité⁴⁴ sont bas et très variables d'une académie à l'autre.

⁴³ Référé de la Cour des comptes (réf. 2023-0743) du 3 juillet 2023.

⁴⁴ Une personne est considérée comme assidue lorsqu'elle a assisté à au moins 2/3 de la durée totale des modules de formation auxquels elle a été convoquée.

En 2022-2023, le taux d'assiduité des professeurs du second degré convoqué à des actions de formation était de 60 %, avec des taux académiques compris entre 36 % et 82 %.

Cette insatisfaction résulte parfois d'un malentendu. La participation à des actions de formation est une démarche exigeante qui ne peut s'accommoder d'une vision passive qui consisterait à attendre que l'on fournisse des outils « clés en mains ». Il s'agit bien d'être ouvert à une remise en question de ses représentations en vue de faire évoluer ses pratiques

3.2.2. S'inspirer du 1^{er} degré pour étendre au 2nd degré l'ambition de formation pour tous les enseignants

Dans le premier degré, la question de la participation des enseignants à des actions de formation se pose en des termes différents.

La circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013 a institué pour les professeurs des écoles un service qui comprend, au-delà des 24 heures hebdomadaires d'enseignement, 108 heures annuelles parmi lesquelles *18 heures consacrées à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue*.

Les entretiens conduits par la mission ont mis en évidence que cet horaire est largement préempté par les plans nationaux consacrés au français et aux mathématiques, dont la mise en œuvre dans le cadre des constellations est largement appréciée, mais qui laissent peu de place aux initiatives locales.

On peut ainsi considérer que les professeurs du premier degré bénéficient d'un minimum de formation de trois jours par an, qui garantit une certaine régularité en faveur de la mise à jour des connaissances et de l'élaboration de projets d'équipe.

Une politique de formation continue ambitieuse au service de la réussite des élèves ne peut se contenter de n'atteindre qu'une partie des professeurs en fonction de leur disponibilité ou de leur goût pour cette activité.

En adoptant la même logique que dans le premier degré pour répondre à des besoins analogues, pourrait être instauré dans le service des enseignants du second degré un temps consacré à leur formation continue.

Le développement de la formation continue des enseignants ne devant pas obérer le temps d'enseignement dû aux élèves, cet horaire devra être intégré aux obligations de service en sus du temps d'enseignement.

Un temps de formation de 18 heures par an, aligné sur ce qui existe actuellement dans le premier degré, permettrait de réaliser une progression modeste mais significative par rapport aux moyennes actuelles rappelées plus haut.

L'organisation de ce temps de formation serait confiée aux EAFC, en étroite concertation avec les chefs d'établissement. Les thématiques proposées prendraient appui sur les priorités nationales et les spécificités académiques ou locales, en tirant profit de la diversité des modalités de formation (regroupements académiques ou formations d'initiative locale, par bassin ou à l'échelle de l'établissement), en exploitant les possibilités offertes par les outils numériques.

Un suivi de cette participation devra être assuré par les systèmes d'information, qui devront être adaptés dans cette perspective.

La logique des parcours, mise en œuvre dans certaines EAFC, permettra de garantir une approche équilibrée entre les formations choisies par le professeur et celles prescrites par l'institution (chef d'établissement ou inspecteur).

Recommandation n° 16 : *Instaurer une obligation annuelle de 18 heures de formation continue pour les enseignants du second degré, en dehors des heures d'enseignement devant élèves.*

3.2.3. La certification des formations, un levier à valoriser

La certification est un point déterminant dans la réflexion des EAFC car l'engagement 12 du Grenelle de l'Éducation précisait vouloir « *faciliter l'accès à une formation continue davantage diplômante* ». Il n'en reste pas moins que mettre en œuvre des certifications reste difficile pour les académies. La mission a pu noter des exemples, notamment dans le cadre des partenariats avec des universités pour des diplômes universitaires (DU). Toutefois, ces parcours de formation sont non seulement coûteux (environ 2 000 €

par DU), mais souvent dédiés au parcours de formation de formateurs, comme c'est le cas dans l'académie de Limoges, et sont donc traités dans le cadre de la professionnalisation des formateurs et des ingénieurs de formation. Cette option a été réfléchiée au niveau national, le bureau de la formation de la DGESCO ayant amorcé une réflexion à ce sujet en lien avec les INSPÉ notamment. Un conventionnement « massif » pour les ingénieurs et les formateurs avec les universités en vue d'une certification serait un élément attractif pour leur recrutement et leur montée en compétences (cf. 2.4.)

Par ailleurs, les formations suivies par les enseignants dans le cadre de l'EAFc peuvent être inscrites dans leur portfolio de compétences. Ceci ne semble toutefois pas être réalisé de manière automatique dans VIRTUO ni toujours conservé par les enseignants dans le cas d'une mutation inter académique. Certaines académies, dont Versailles, s'intéressent à une politique de certification s'appuyant sur des *Open Badges*⁴⁵. Cette possibilité est aussi analysée par la DGESCO à la fois par le bureau de la formation et par le bureau de l'innovation pédagogique. Ce dernier anime d'ailleurs depuis septembre 2023 un groupe de travail sur cette question avec plusieurs structures (IH2EF, Canopé, AEFÉ, etc.) aussi intéressées pour leurs propres besoins de formation. Ce groupe de travail a d'abord recensé les dynamiques existantes dans les différentes académies pour dresser un état des lieux. Mais il analyse surtout les possibilités de développement des *Open Badges* en formation continue par l'observation des usages possibles dans le cadre du schéma directeur de la formation continue et en lien avec les solutions techniques mobilisables actuellement, comme la plateforme M@gistère par exemple. Ces badges, loin d'être une « attestation de participation », sont une certification dynamique qui peut être reconnue et enrichie par d'autres partenaires de la formation, comme Canopé dans d'autres dispositifs de formation. Cela peut en faire un outil apprécié par les enseignants en termes de reconnaissance de leur investissement continu en formation. Ils peuvent aussi être utiles à l'institution scolaire en permettant de cartographier les formations suivies par les personnels et en identifiant également leurs compétences acquises. De plus, un parcours de formation peut être matérialisé par « une collection » de badges suivant les compétences acquises en formation ou mises en œuvre en classe.

Ce travail sur les *Open Badges* permet aussi une réflexion sur les développements souhaitables de la plateforme M@gistère, notamment en termes de prise en compte de communauté d'apprentissage. Ces badges peuvent alors aider à renforcer le sentiment d'appartenance à de telles communautés et donc contribuer aussi au développement d'une culture de la reconnaissance des compétences professionnelles. Cependant, si ces dispositifs numériques paraissent une méthode de certification souple et efficace, ils demanderont aussi des compétences en EAFc (et au niveau national) pour les structurer (contenus, critères de certifications, preuves d'attribution, etc.) en lien avec la formation ou les parcours de formation auxquels ils seront liés.

Quels que soient les dispositifs de certification envisagés, la mission souligne qu'il est important de continuer à porter tant au niveau national qu'en académie, une volonté de certification de la formation continue. Mais *in fine*, ces certifications ne contribueront à une vision positive de la formation continue que si elles sont prises en compte dans la carrière des enseignants.

⁴⁵ Un *Open Badge* est une image numérique dans laquelle sont enregistrées un certain nombre d'informations (métadonnées) dont l'identité du récepteur du badge et de l'émetteur, les critères d'attribution du badge, les preuves justifiant de son attribution. Il constitue ainsi une déclaration numérique vérifiable et infalsifiable relative aux formations suivies par une personne et aux compétences acquises, validées par l'organisme formateur.

Conclusion

La création des EAFC a permis de redéfinir la place de la formation continue au sein des politiques académiques ainsi que ses modalités. Même si ce levier a été actionné de manière disparate sur le territoire national, cela constitue une appréciable plus-value.

L'EAFC incarne la formation continue dans l'organigramme académique. Son directeur participe aux différentes instances. Il joue le rôle de conseiller du recteur pour déployer la formation continue sur l'ensemble du territoire. Ses missions justifient la création d'un emploi fonctionnel, qui offrirait à la fois une projection dans la durée et des perspectives d'évolution.

Deux ans après la généralisation des EAFC, la mission constate que de nombreuses questions restent à résoudre pour leur permettre d'atteindre l'objectif ambitieux qui leur est assigné. Certaines relèvent d'aspects organisationnels, afin de faire de cette école un lieu mieux identifié par les enseignants ou pour mieux structurer le recueil de besoins, d'autres concernent la gestion des ressources humaines, comme la clarification des missions des personnels de l'EAFC ou la prise en compte dans la carrière de l'activité de formateur ou d'ingénieur de formation. Il apparaît de plus nécessaire, tant au niveau académique que national, d'améliorer la collecte des informations pour établir des tableaux de bord fiables, en vue d'élaborer des stratégies adaptées à la situation constatée.

Par ailleurs, le déploiement sur les dernières années de politiques publiques générales en matière de formation continue des enseignants a conduit à une multiplication de plans nationaux à décliner en académie, limitant de fait la part d'autonomie des EAFC et compromettant l'atteinte des objectifs qui ont présidé à leur création.

Pour autant, la mission a constaté dans les académies visitées qu'un travail important de réflexion, de construction de processus et de collaboration avec les acteurs locaux a été conduit. Ainsi ont été posées les bases d'une offre de formation mieux adaptée aux besoins des enseignants et à l'évolution du cadrage national de la formation continue. L'accroissement du nombre de formations collectives en témoigne, tout comme la volonté de dépasser le modèle d'actions ponctuelles au profit de formations filées qui intègrent un temps d'expérimentation en classe. Il faut également relever une dynamique commune à toutes les EAFC qui vise à imaginer de nouveaux dispositifs pour répondre aux besoins des territoires. Ces expérimentations se développent et ont pour conséquence de faire avancer la réflexion sur la mise en œuvre de la formation continue.

Mais la question du changement d'échelle pour promouvoir largement ces nouveaux dispositifs, reste entière. C'est pourquoi inscrire la formation continue comme un élément incontournable et donc obligatoire du service des enseignants paraît indispensable pour maintenir la dynamique engagée par les schémas directeurs successifs. Cela permettrait d'atteindre l'objectif d'offrir une formation continue à tous les personnels pour favoriser leur développement professionnel et ainsi améliorer le fonctionnement du système éducatif sur tous les territoires au bénéfice des élèves.

Pour la mission,

Anne GASNIER

Xavier SORBE

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de désignation.....	37
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées.....	38
Annexe 3 :	Rattachement fonctionnel des EAFC via les organigrammes académiques	48
Annexe 4 :	Nombre et proportion de modules stagiaires pour les candidatures collectives	49
Annexe 5 :	Extrait de la charte du formateur du 2 nd degré de l'académie de Bordeaux.....	50
Annexe 6 :	Suivi de l'exécution des crédits de fonctionnement de la formation	54

Lettre de désignation



**RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports

N° 23-24 007

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88

Mél : section.rapports@igesr.gouv.frSite Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 26 septembre 2023

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Madame la directrice de cabinet
du ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2023-2024.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Le fonctionnement des écoles académiques de la formation continue

Je vous informe que la mission sera pilotée par Mme Anne Gasnier et M. Xavier Sorbe et composée de M. Bruno Claval, M. Stéphane Kesler, M. Bertrand Pajot et Mme Valérie Rainaud, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.

Caroline PASCAL

CPI :

Mme Anne Gasnier

M. Xavier Sorbe

M. Bruno Claval

M. Stéphane Kesler

M. Bertrand Pajot

Mme Valérie Rainaud

M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP

M. Guy Waïss, responsable du collège EAE

Liste des personnes rencontrées

Entretiens nationaux

- Sandrine Bodin, sous-directrice de l'innovation, de la formation et des ressources, DGESCO
- Vincent Audebert, chef du bureau de la formation des personnels enseignants et de l'innovation
- Christophe Géhin, chef de service du budget et des politiques éducatives territoriales, DGESCO
- Marjorie Soufflet-Carpentier, sous-directrice de l'expertise statutaire, de la masse salariale, des emplois et des rémunérations, DAF
- Virginie Gohin, sous-directrice de la formation, des parcours professionnels et des relations sociales, DGRH
- Véronique Charlier, directrice de l'EAFC de l'académie de Reims, membre du réseau des directeurs d'EAFC
- Raphaëlle Lombard-Brioult, directrice de l'EAFC de l'académie de Versailles, membre du réseau des directeurs d'EAFC
- Pierre Desbiolles, IGÉSR et CTIG de l'académie de Poitiers
- Françoise Janier-Dubry, IGÉSR et CTIG de l'académie de Poitiers
- Franck Brillet, directeur de l'INSPÉ de l'académie de Nice
- Marie-Caroline Missir, directrice générale du Réseau Canopé
- Alexandra Wisniewski, directrice adjointe du Réseau Canopé
- Matthieu Caillet, directeur de la transformation du Réseau Canopé
- Jérôme Gannard, chef d'établissement, académie de Lille, SNUPDEN-FSU
- Antonello Lambertucci, IA-IPR de SES, SUI-FSU
- Philippe Janvier, IA-IPR de mathématiques, secrétaire général du SNIA-IPR
- Audrey Chanonat, principale de collège, secrétaire nationale éducation et pédagogie du SNPDEN-UNSAUNSA
- Jérôme Congy, personnel d'encadrement (45), UNSA
- François Mailloux, professeur agrégé de NSI (93), SUD Éducation
- Adrien Martinez, personnel d'encadrement (33), FSU, SNUIPP
- Adrien Mission, professeur certifié d'espagnol (44), UNSA
- Jérôme Lucchini, directeur du réseau Canopé (95), membre du conseil d'administration de Canopé
- Sébastien Vieille, secrétaire national du SNALC pour le 2nd degré
- Sylvie Cazaux, membre du SNALC pour le 1^{er} degré

Académie de Besançon

- Nathalie Albert-Moretti, rectrice de l'académie
- Alma Lopes, Secrétaire générale de l'académie
- Emmanuelle Thomas, DRH
- Augustin Guillot, Directeur EAFC
- Antoine Duprez, directeur adjoint EAFC
- Rachel Mehenni, directrice adjointe EAFC
- Patrice Durand, IA-DASEN 25
- Dominique Mielle, ADASEN 25
- Fabien Ben, IA-DASEN 39

- Jean-Marc Faivre, ADSEN 39
- Philippe Destable, IA-DASEN 70
- Mickaël Porte, ADASEN 70
- Marianne Tanzi, IA-DASEN 90
- Pascal Blume, ADSEN 90
- Marie-Pierre Wuhrlin, co-doyenne du collège des IA-IPR
- Pascal Blanc, co-doyen du collège des IA-IPR
- Virginie Coupriaux, co-doyenne du collège des IEN
- Cassandre Le-Mauff, co-doyenne du collège des IEN
- Julien Defrasne, conseiller en formation EAFC
- Christel Tallandier, conseillère en formation EAFC
- Danielle Solavaggione, conseillère en formation EAFC
- Olivier Pegeot, Conseiller en formation EAFC
- Carole Schmitt, CFC DSDEN du Territoire de Belfort
- Sandrine Amiotte-Suchet, formatrice et professeure, collège des quatre terres (Hérimoncourt)
- Olivier Corbont, formateur et professeur, collège Camile Claudel (Montreux-Château)
- Philippe Hosatte, formateur et professeur, collège Proudhon (Besançon)
- Marie-Pierre Soulier, formateur et professeur, LGT Pasteur (Besançon)
- Zakaria El Khadery, formateur et professeur, LP Jouffroy d'Abbans (Baume-les dames)
- Nathalie Guyon, formatrice et professeure, collège V. Hugo (Besançon)
- Carole Guinchard, CPD, DSDEN 39
- Michel Deschamps, CPC ASH, DSDEN 39
- Emmanuel Maire, CPC Besançon 3
- Béatrice Chiboud, directrice de l'école Saint Exupéry de Valdahon
- Agnès Moine, directrice de l'école de Nancray
- Martine Brisotto, directrice de l'école d'Etalans
- Jean Saulnier, chef d'établissement, collège Charles Masson
- Carine Mallet, cheffe d'établissement, chargée de mission IA IPR EVS,
- Jean-Marc Orsat, chef d'établissement, collège P. Vernier d'Ornans
- Rosine Capristo, cheffe d'établissement, LGT PE Victor
- Jérôme Baretje, chef d'établissement, LGT Pergaud
- Angélique Pobelle, professeure des écoles, Valdahon
- Élodie Pernot GAUSSIN, RASED, Faverney
- Loïc Cretin, titulaire remplaçant, école élémentaire Saint-Claude, Besançon
- Nathalie Joubert, enseignante à l'école d'Amagney
- Marion Quaresmin, enseignante à l'école élémentaire E. Herriot à Besançon
- Christelle Vuillaume, professeure au collège P. Vernier d'Ornans
- Adeline Delisle, professeure au collège P. Vernier d'Ornans
- Sylvie Desbiez-Piat, professeure au collège P. Vernier d'Ornans
- Catherine Gagneupain, professeure au collège P. Vernier d'Ornans
- Guillaume Lagrave, professeur au collège P. Vernier d'Ornans
- Maria Gonzalez, professeure au collège P. Vernier d'Ornans

Académie de Bordeaux

- Anne Bisagni-Faure, rectrice
- Xavier Le Gall, secrétaire général
- Philippe Micheli, SGA délégué aux relations et des ressources humaines
- Marie-Christine Hebrard, DSDEN de la Gironde
- Bruno Mombelli, CARDIE
- Pierre Lacueille, directeur EAFC
- Stéphane Carasco, adjoint au directeur, directeur des services administratifs et financiers
- Florence Bonnin, adjointe au directeur, en charge de l'ingénierie et de la qualité des formations
- Aurélie Dongeux, doyenne du collège des IA-IPR
- Dominique Charrazac, doyenne du collège des IA-IPR
- Jocelyn Grivaud, doyen du collège des IEN premier degré, ET-EG et IO
- Bertrand Falleguero, proviseur
- Caroline Denoyer, principale
- Cécile Collet, proviseure
- Thibault Koch, principal
- Jean-Baptiste Chabaud, proviseur
- Angélique Mangenot, proviseure
- Sabine Combes, ingénieure de formation EAFC
- Pascal Bureau, ingénieur de formation EAFC
- Laurent Heron, professeur des écoles et formatrice EAFC
- Valentin Bailly, ingénieur de formation EAFC
- Cédric Dahan, ingénieur de formation EAFC
- Emmanuelle Caley, professeure et formatrice EAFC
- Sébastien Lochet, professeur et formateur EAFC
- Emma Bayle, professeure et formatrice EAFC
- Alix Coste, professeure et formatrice EAFC
- Olivier Quinet, professeur et formateur EAFC
- S. Vallain, professeur et formateur EAFC

Académie de Créteil

- Julie Benetti, rectrice de l'académie
- Mehdi Cherfi, secrétaire général de l'académie
- David Beraha, directeur des ressources humaines
- Valérie Debuchy, IA-DASEN de Seine-et-Marne
- Gilles Bousquet, IEN, ADASEN de Seine-et-Marne
- Anne-Marie Bazzo, IA-DASEN du Val-de-Marne
- Élisabeth Lorin, IEN, ADASEN du Val-de-Marne
- Alexandre Tobaty, IEN, ADASEN de Seine-Saint-Denis
- Marie-Laure Debue, IA-IPR, directrice de l'EAFC
- Françoise Schiano Di Lombo, IA-IPR histoire-géographie, directrice adjointe de l'EAFC
- Sylvie Charbonnel, CT EVS, DAFPE, directrice adjointe de l'EAFC
- Sabine Kitten, Cardie, IA-IPR, directrice adjointe de l'EAFC
- Juliette Marci, cheffe de division DAFOR, directrice adjointe de l'EAFC

- Clémence Maille, cheffe de division adjointe DAFOR
- Isabelle Del Bianco, IEN, conseillère technique 1^{er} degré, directrice adjointe de l'EAFC
- Laurence Annaert, cheffe de service DAFOR 1
- Chérine Brouri-Rahouadj, cheffe de service DAFOR 2
- Sabine Calmels, conseillère en ingénierie de formation
- Sandrine Gueber, conseillère en ingénierie de formation
- Sylvie Henry, conseillère en ingénierie de formation
- Gabrielle Mabire, conseillère en ingénierie de formation
- Carine Nicole Valent, conseillère en ingénierie de formation
- Stéphanie Rousseau, conseillère en ingénierie de formation
- Arnaud Richard, conseiller en ingénierie de formation
- Charles Naïm, doyen des IA IPR
- Pascal Sauvage, IA-IPR de sciences physiques
- Estève Aubouer, IA-IPR d'économie-gestion
- Audrey Zappulla, IA-IPR de lettres
- Véronique Armand, IA-IPR de mathématiques
- Alexandra Degraeve, IA-IPR d'éducation musicale
- Guillaume Tardy, faisant fonction d'IA-PR d'histoire-géographie
- Pascal Javerzac, doyen des IEN ET-EG
- Ludovic Henon, IEN ET-EG mathématiques – physique-chimie
- Evelyne Germain, professeure d'anglais, formatrice
- Anne Morin, formatrice laïcité, déontologie et éthique
- Audrey Demoniere, professeure documentaliste, formatrice
- Marie-Laure Quillacq, professeure de lettres modernes, formatrice
- Géraldine Delbary, professeure de physique-chimie, formatrice
- Thomas Robin, professeur de physique-chimie, formateur
- François Volpelier, professeur d'histoire-géographie, formateur
- Arnaud Trappiez, principal du collège Georges Politzer à La Courneuve
- Marie Bourvic, principale du collège Jules Vallès à Vitry-sur-Seine
- Marie Dutilleul Costille, proviseure adjointe du LP Madeleine Vionnet à Bondy
- Stéphane Billerach, proviseur du lycée Robert Schuman à Charenton-le-Pont
- Laurence Libert, proviseure du lycée Uruguay à Avon
- Élisabeth Hazan, directrice d'école maternelle à Nogent-sur-Marne
- Déborah Quilliec, directrice d'école maternelle à Champigny-sur Marne
- Jeanne-Constance Chaulot-Talmon, professeure de physique-chimie au collège Laplace à Créteil
- Muriel Assouvie, professeure d'économie-gestion au lycée Becquerel à Nangis
- Rudy Louiserre, professeur de Vente, au lycée Becquerel à Nangis
- Jean-Baptiste Prevot, professeur d'histoire-géographie au collège Halimi à Aubervilliers
- Julie Puertas, professeure de lettres modernes au collège Halimi à Aubervilliers

Académie de Guadeloupe

- Christine Gangloff-Ziegler, rectrice de la région académique
- Dominique Bergopsom, secrétaire général de région académique
- Graziella De Sousa-Ponte, secrétaire générale adjointe, directrice des ressources humaines

- Harry Araminthe, directeur de l'EAFC
- Karine Adon-Vainqueur, pôle administratif et financier, EAFC
- Maryline Garay, pôle ingénierie, expertise et développement des formations, EAFC
- Murielle Col-Minne, DAFPE
- Donald Foliwe, doyen des IA-IPR
- Charles Salibur, doyen des IEN ET-EG
- Matthieu Chalcou, doyen des IEN 1^{er} degré
- Géraldine Tendvarayen, conseillère pédagogique de la circonscription Grande terre nord
- Fabienne Angelle, professeure de sciences physiques au lycée Yves Leborgne
- Solène Lambert, professeure d'anglais au lycée Yves Leborgne
- Vincent Leclair, professeur d'histoire-géographie au lycée Yves Leborgne
- Johanna Mephara, professeure des écoles, directrice d'école
- Juliane Marc-Guirouard-Aizee, formatrice académique, professeure d'anglais
- Nicole Navarin, conseillère pédagogique de la circonscription Saint Anne Marie Galante
- Tony Albina, conseiller en ingénierie de formation
- Vanessa Calenda, conseillère en ingénierie de formation
- Kletty Chatelard, conseillère en ingénierie de formation
- Frédéric Louvet, conseiller en ingénierie de formation
- Jean-Claude Vairac, conseiller en ingénierie de formation

Académie de Limoges

- Carole Drucker-Godard, rectrice
- Ivan Guilbault, secrétaire général
- Valérie Beynet, SGA directrice des relations et des ressources humaines
- Jacqueline Orlay, DSDEN de la Haute-Vienne
- Franck Cutillas, DSDEN de Corrèze
- Dominique Terrien, DSDEN de Creuse
- Franck Luchez, directeur EAFC
- Sylvie Normand, directrice adjointe, responsable administrative et financière EAFC
- Valérie Lebraud, doyenne du collège des IEN ET-EG
- Philippe Arzoumanian, doyen du collège des IA-IPR
- Max Gratadour, doyen du collège des IEN premier degré
- Jean-Marc Colombeau, proviseur
- Delphine Nicolas, proviseur adjoint
- Ludovic Pourchet, principal adjoint
- Jean-Christophe Alary, principal
- Franck Rebed, principal
- Nadine Perez, principale
- Christelle Dessain, principale
- Frédérique Niort, principale
- Isabelle Maritaud, ingénieure de formation EAFC
- Emmanuelle Giraud, ingénieure de formation EAFC
- Manon Sinou, professeure des écoles et formatrice EAFC
- Corinne Adenis-Vergraud, ingénieure de formation EAFC

- Jérôme Chauvignat, professeur et formateur EAFC
- Fany Dupuy, professeure et formatrice EAFC
- Cécile Mongotin, professeure et formatrice EAFC
- Cédric Forget, professeur et formateur EAFC
- Sandrine Bauchet, professeure et formatrice EAFC
- Maxime Martin, professeur et formateur EAFC
- Marlène Thibault, professeure et formatrice EAFC
- Élisabeth Faucon, professeure et formatrice EAFC

Académie de Lyon

- Olivier Dugrip, recteur de l'académie
- Olivier Curnelle, secrétaire général d'académie
- Stéphanie de Saint-Jean, directrice des ressources humaines
- Didier Quef, directeur EAFC
- Sylvain Rey, directeur adjoint EAFC
- Jean-Charles Diry, directeur adjoint EAFC
- Anaïs Romanet, cheffe de bureau financier
- Agnès Baty, cheffe du département Innovation
- Bleuenn Le Bouedec, cheffe du département International
- Audrey Paillard, cheffe du département continuum
- Christel Touraille, cheffe du département numérique
- Estelle Vergnole, cheffe du département ingénierie
- FREDERIQUE Wolff, cheffe du département accompagnement RH
- François Morel, chef du département qualité
- Nicolas Barbet-Vervliet, directeur territorial adjoint Réseau Canopé
- Pierre Chareyron, directeur de l'INSPÉ de Lyon
- Messaoud Laoucheria, doyen du collège des IEN ET-EG-IO
- Myriam Mazoyer, vice-doyenne du collège des IEN ET-EG-IO
- Corine Benucci, doyenne du collège des IA-IPR
- Véronique Julien, IA-IPR histoire-géographie, vice-doyenne du collège des IA-IPR
- Noellie Goulefer, doyenne des inspecteurs du 1^{er} degré
- Karima Bouchelit, ingénieure de formation
- Bérengère Bryon, ingénieure de formation
- Laura brousse Roquel, ingénieure de formation
- Emmanuelle Collomb, ingénieure de formation
- Stéphanie Delpierre, ingénieure de formation
- Colin Fillaudeau, ingénieur de formation
- Emmanuelle Lacour, ingénieure de formation
- Anne Lavenue, ingénieure de formation
- François Lermigeaux, ingénieur de formation
- Pascale Mann, ingénieure de formation
- Delphine Renard, ingénieure de formation
- Lucie Roy, ingénieure de formation
- Éléonore Tire, ingénieure de formation

- Laurence Villeneuve, ingénieure innovation
- Audrey Paillard, cheffe du département continuum
- Estelle Vergnole, cheffe du département ingénierie
- Franck Besqueut, formateur académique
- Pascal Busac, formateur académique
- Grégoire Maguin, formateur académique
- Patrice Pasqualini, formateur académique
- Jennifer Pons, formatrice académique
- Nadège Ravel, formatrice académique
- Valérie Romeas, formatrice académique
- Claire Piolti-Lamorthe, formatrice académique
- Laurent Dumarey, principal collègue H. Longchambon, Lyon
- Éric Esvan, principal collègue Les Iris, Villeurbanne
- Sylvie Lefebvre, proviseure adjointe LGT Jean Perrin, Lyon
- Nicolas Morelle, proviseur LP Danielle Casanova, Givors
- Bérangère Vate, proviseure adjointe LGT Saint Just, Lyon
- Carine Ogounchi, proviseure LP Hector Guimard, Lyon
- Christophe Chapuis, proviseur LPO Carriat, Bourg-en-Bresse
- Guillaume Coulet, principal Collège Le Bassnon, Condrieu
- Kamel Saidi, principal collègue Henri Barbusse, Vaulx en Velin
- Pierre Ronchail, proviseur LGT Docteur Charles Meirieu, Lyon
- Thierry Gozzi, IEN circonscription de Neuville
- Jérôme Bourne Branchu, IA-DASEN du Rhône
- Thierry Dickele, IA-DASEN de la Loire
- Matthieu Cordier, IEN circonscription de Jassans-Riottier (01)
- Julien Cordeiro, IEN circonscription Villars-les-Dombes (01)
- Vincent Moles, CPC circonscription Villars-les-Dombes (01)
- Claire Viala, PE, école de Relevant (01990)
- Anne Thomas Lefebvre, PEMF, école Juliette et Marcel Merle, Frans (01480)
- Dominique Mas, PE, école Champ Bouvier, Jassans-Riottier (01480)
- Nicole Berne Chatellet, PE, école Mick Michey, Montmerle-sur-Saône (01090)
- Murielle Turpaud, PE, école de Messimy-sur-Saône (01480)

Académie de Montpellier

- Sophie Bejean, rectrice de l'académie
- Isabelle Chazal, secrétaire générale d'académie
- Valérie Bouchet, directrice de l'EAFC
- Franck Decombas, directeur adjoint pédagogique de l'EAFC
- Aline Sanchez-Contreras, directrice adjointe administrative et financière de l'EAFC
- Laurent Gouze, secrétaire général adjoint, directeur des ressources humaines
- Christophe Mauny, DASEN du Gard
- Alexandre Falco, DASEN de la Lozère
- Hélène Micoud, doyenne des IEN ET-EG
- Thierry Duclerc, doyen des IA-IPR

- Clément Cauquil, professeur des écoles
- Marion-Jac Gouyon, professeur des écoles
- Florian Combes, professeur des écoles
- Estelle Cres, professeure des écoles
- Sarah Letzelter, principale du collège de Baillargues
- Didier Lambomez, principal du collège Jean Rostand, Nîmes
- Jean-Pierre Lifante, principal du collège Louise Michel, Ganges
- Anne Auclair, proviseure du lycée Jean Mermoz, Béziers
- Nadia Moula, principale du collège Jeu de Mail, Montpellier
- Pascal Lorblanchet, proviseur du lycée Alphonse Daudet, Nîmes
- Carine Pressaco, formatrice académique, professeure de lettres
- Marjory Legros, formatrice académique, professeur de technologie
- Fabrice Bonicel, formateur académique, professeur de mathématiques
- Philippe Beaud, formateur académique, professeur d'histoire-géographie
- Mickael Delmotte, formateur académique, professeur d'histoire-géographie
- Marie Ferte, ingénieure de formation
- Caroline Sitjas, ingénieure de formation
- David Dumas, ingénieur de formation
- Sébastien Pasquet, ingénieur de formation
- Cédric Vitupier, assistant de formation
- Anne-Sophie Dullin-Fontanel, assistante de formation
- Laurence Delbes, assistante de formation
- Hubert Devys, professeur d'EPS, collège du Mont Duplan, Nîmes
- Florence Dupres, coordonnatrice ULIS, collège du Mont Duplan, Nîmes
- Julien Gascard, professeur d'histoire-géographie collège du Mont Duplan, Nîmes
- Fabien Martin, professeur d'e SVT, collège du Mont Duplan, Nîmes
- Christine Urli, professeur d'EPS collège du Mont Duplan, Nîmes
- Béatrice Hubert, principale du collège du Mont Duplan, à Nîmes

Académie de Nantes

- Katia Beguin, rectrice de la région académique Pays de la Loire
- Philippe Diaz, secrétaire général de la région académique
- Arnaud Simon, secrétaire général adjoint, directeur des ressources humaines
- Dominique Malroux, IA-DASEN 44
- Benoît Dechambre, IA-DASEN 49
- Brigitte Lacoste, IA-DASEN 53
- Dominique Chevrinais-Poglio, IA-DASEN 72
- Élisabeth Farina-Berlioz, IA-DASEN 85
- Fabien Vautour, doyen IA-IPR
- Maryline Bourgoïn, doyenne IEN ET-EG
- Marie-Pierre Lafaurie, doyenne des IEN 1^{er} degré
- Cécile Betermin, directrice de l'EAFC
- Bertrande Verger, professeure des écoles
- Sophie Dudon, professeure des écoles

- Agnès Mousset, professeure des écoles
- Anne Thiolier, professeure des écoles
- Isabelle Herisse, professeure des écoles
- Sébastien Clergeault, professeur des écoles
- Gilles Prigent, professeur des écoles
- Sandrine Charron, professeure d'anglais, lycée les Bourdonnières (Nantes)
- Christine Lhommeau, professeure de lettres, lycée les Bourdonnières (Nantes)
- Sébastien Dhussourd, professeure d'histoire-géographie, lycée les Bourdonnières (Nantes)
- Clarisse Blondeau, ingénieure de formation
- Charlotte Mauvieux, ingénieure de formation
- Vincent Haverlant, ingénieur de formation
- Nolwenn Escoubet, ingénieure de formation
- Claudine Morand, ingénieure de formation
- Brigitte Beaudé, ingénieure de formation
- Alexandra Gerard, responsable EAFC 1
- Sandra Ferre, formatrice académique, professeure de mathématiques
- Anne Bosc, formatrice académique, professeure de physique-chimie
- Maxime Lelievre, formateur, professeure d'histoire-géographie
- Yohann Houdet, formateur académique
- Julien Plessis, formateur académique, CPE

Académie de Toulouse

- Mostafa Fourar, recteur d'académie
- Vincent Denis, secrétaire général d'académie
- Laurent Mach, secrétaire général adjoint, directeur des ressources humaines
- Marie Saint-Michel, directrice de l'EAFC
- Laurent Fichet, DASEN de l'Ariège
- Xavier Papillon, DASEN du Lot
- Didier Pastor, IEN de la circonscription Cahors 1, IEN ASH et ADASEN du Lot
- Philippe Venck, ADASN pour le 1^{er} degré du département de la Haute-Garonne
- Nathalie Badorc, doyenne des IEN du 1^{er} degré
- Jean- Marc Maupome, IEN de l'Ariège
- Jérémy Paul, doyen des IA IPR
- Virginie Rubira, doyenne des IEN ET-EG
- Sophie David, IA IPR de lettres, assesseure
- Florence Canet, ingénieure de formation
- Alexa Cassan, ingénieure de formation
- Chantal Burguion, ingénieure de formation
- Lucie Martin-Guillerm, formatrice (lettres)
- Anne-Sophie Durand, formatrice (mathématiques)
- Estelle Loubet, formatrice (anglais)
- Fabien Mano, formateur (SVT)
- Benjamin Paul, DAFPE de l'académie, IA-IPR EVS
- Mathieu Bourdel, principal du collège Les Chalets, Haute-Garonne

- Rozenn Joubaire, proviseure du lycée Nogaro, Gers
- Zahia Ahfir, directrice de l'école Ferrières, Ariège
- Olivier Marc, directeur de l'école Jaurès, Gers
- Virginie Mestre, directrice de l'école Mailhos, Haute-Garonne
- Cécile Cohen, directrice d'école Lapujade, Haute-Garonne
- Séverine Le Bras, principale du collège Berthelot, Haute-Garonne
- Alexis Boyer, enseignant au collège Berthelot (physique-chimie)
- Flora Autant, enseignante au collège Berthelot (lettres)
- Maeva Da Ponte Marques, enseignante au collège Berthelot (mathématiques)
- Marie-Josée Ripoll, enseignante au collège Berthelot (espagnol)
- Hannes de Vriese, IEN de la circonscription HG-01 Toulouse deux rives
- Emmanuelle Rodriguez, CPC EPS de la circonscription HG-01
- Magali Gallet, directrice de l'école maternelle, Montaudran
- Pauline Girardelli, enseignante à l'école maternelle, Montaudran
- Maylis Colomer, enseignante à l'école maternelle, Montaudran
- Véronique Cornelisse, enseignante à l'école maternelle, Montaudran
- Marjorie Tremollieres-Amey, enseignante à l'école maternelle, Montaudran

Rattachement fonctionnel des E AFC via les organigrammes académiques

Académie	E AFC présente organigramme	Directeur/trice	Rattachement
Aix-Marseille (RA)	x	Vincent Valéry	SG
Amiens	x	Dany Deschamps	Recteur
Besançon (RA)	x	Augustin Guillot	RH
Bordeaux (RA)	x	Pierre Lacueille	RH
Clermont-Ferrand	x	Patrick Ajasse	CT recteur
Corse (RA)	x	Guillaume Coppin	-
Créteil	x	Marie Laure de Bue	Pôle pédagogique
Dijon	x	Guillaume Lion	RH
Grenoble	x	Jean-Christophe Larbaud	CT recteur
Guadeloupe (RA)	x	Harry Araminthe	RH
Guyane (RA)	x	Michel Jocquel	-
La Réunion (RA)	x	Jérôme Vanderbeken	SG + DRH
Lille (RA)	x	Michel Gosse	-
Limoges	x	Franck Luchez	RH
Lyon (RA)	x	Didier Quef	Recteur + SG
Martinique (RA)	x	Franck Diartialh	RH
Mayotte (Vice rectorat) (RA)	x	Christian Lavergne	CT recteur
Montpellier (RA)	x	Valérie Bouchet	-
Nancy-Metz (RA)	x	Véronique Zaercher-Keck	RH
Nantes (RA)	x	Cécile Bétermin	RH
Nice	x	Frédérique Cauchi-Bianchi	Recteur
Normandie (RA)	x	Christine Alligier	Recteur
Orléans-Tours (RA)	x	Claire Lienhardt	Délégué académique
Paris (RA)	x	François Mouttapa	CT Recteur
Poitiers	x	David Fevin	RH
Reims	x	Véronique Charlier	Recteur
Rennes (RA)	x	Camille Dappoigny	RH
Strasbourg	x	Emmanuelle Pernoux-Metz	CT recteur
Toulouse	x	Marie Saint-Michel	RH
Versailles	x	Raphaële Lombard-Brioult	RH

Document établi par la mission le 15 avril 2024

Nombre et proportion de modules stagiaires pour les candidatures collectives

	2020-201		2021-2022		2022-2023	
	Nb modules	%	Nb modules	%	Nb modules	%
Aix-Marseille	114	8,1	4 832	10,9	8 315	13,2
Amiens	63	7,7	4 251	11,5	2 368	5,4
Besançon	255	16,2	8 749	34,9	4 005	17,5
Bordeaux	92	7,6	6 307	15,4	8 293	14,8
Clermont-Ferrand	50	4,8	1 110	8,4	1 573	8,6
Corse	0	0	0	0	0	0
Créteil	202	12	7 612	15,1	8 811	13,6
Dijon	286	12,8	2 128	11,4	3 451	14,6
Grenoble	347	21,3	8 303	18,1	12 775	24,2
Guadeloupe	60	8,3	15	0,3	360	6,1
Guyane	2	0,2	0	0	18	0,2
La Réunion	112	19,5	2 014	10,3	3 021	11
Lille	369	19,5	3 708	7,3	8 686	16,1
Limoges	155	28	1 689	13,3	2 073	11,3
Lyon	171	11,7	2 803	9,1	2 750	9,8
Martinique	5	1,9	140	4,2	639	11,4
Mayotte	0	0	0	0	0	0
Montpellier	307	17,3	7 153	21,2	13 216	24,9
Nancy-Metz	35	2,5	2 009	5,9	1 667	4,3
Nantes	479	29,4	6 055	15,3	11 774	23,3
Nice	105	11,7	4 183	21,2	6 733	27,6
Normandie	80	8,1	7 638	16,2	12 066	20,4
Orléans-Tours	227	11,6	1 694	5,6	3 406	7,6
Paris	132	21,1	357	2,7	1 002	4,3
Poitiers	127	23,5	3 971	17	6 818	25,3
Polynésie	5	2,6	61	1,8	99	2,7
Reims	120	14,4	3 786	13,8	9 239	26,0
Rennes	439	34,7	8 189	27,3	11 101	23,4
Strasbourg	72	5,4	2 570	8,4	4 364	13,9
Toulouse	302	23,4	3 972	12,9	6 036	16
Versailles	1 251	40	25 212	36,8	29 882	33,1
TOTAL	5 964	16,4	130 507	15,5	184 538	17,2

Source : EGIDEII_V1.0 – 27 octobre 2023

Extrait de la charte du formateur du 2nd degré de l'académie de Bordeaux

(...)

2-MISSIONS DU FORMATEUR ET MODALITES DE MISE EN ŒUVRE DES FORMATIONS

Les compétences attendues du formateur concernent à la fois sa capacité à participer à la construction d'un module de formation et à en assurer son animation auprès d'un public.

2.1 La conception des dispositifs de formation

La conception d'un dispositif de formation consiste en l'élaboration de l'architecture générale d'un parcours de formation, des activités et des supports pédagogiques proposés, en réponse à des objectifs de formation établis avec le pilote. Elle peut être confiée à un groupe de travail spécifique, les ressources élaborées étant alors mises à la disposition du groupe de formateurs en charge de l'animation du dispositif de formation. Ces ressources peuvent être rendues accessibles à l'ensemble des formateurs de l'académie dans une logique de mutualisation et de partage de pratiques.

On distingue plusieurs étapes de travail dans la conception :

Identifier un besoin ou une problématique de formation.

Traduire ce besoin en objectifs de formation, en termes de connaissances ou de compétences.

S'approprier les savoirs professionnels, scientifiques liés à la problématique. Définir les objectifs pédagogiques des modules de formation.

Choisir une ou plusieurs méthodes pédagogiques en fonction des besoins, du contexte et du type du public.

Rédiger le scénario global (agencer les modules et définir les modalités). Construire les activités et les supports du parcours de formation.

Les concepteurs disposent d'un fond documentaire, d'outils numériques collaboratifs (OSMOSE, TRIBU, BBB, *file sender...*), de temps dédié au travail préparatoire (préparation de sessions de formation et production de ressources). Ces temps dédiés peuvent être organisés en distanciel ou en présentiel, ces modalités de travail pouvant donner lieu à l'édition d'ordres de mission et rémunération spécifique pour production de ressources.

2.2 L'organisation des formations*2.2.1 La recherche des lieux et la relation avec les établissements d'accueil*

Le pilote de formation assure ou délègue aux formateurs la recherche des lieux de stage en tenant compte de l'affectation des stagiaires afin de minimiser les temps et les frais de déplacement. Il s'assure des conditions d'accueil en vérifiant la possibilité de déjeuner sur place et en s'assurant que les équipements des salles sont conformes aux attendus pédagogiques. En cas d'achat de matière première ou de prestations de restauration autres, il fait parvenir un devis au service administratif de l'EAFc et il s'assure avant de lancer la mise en œuvre de la formation de la validation du bon de commande correspondant (qui permettra le paiement de la facture au prestataire).

Le formateur prend systématiquement contact avec le secrétariat du chef d'établissement d'accueil pour convenir du déroulement précis de la journée. Pendant le déroulement du stage, il veille au respect du règlement intérieur de l'établissement ainsi qu'aux rythmes de vie de l'établissement (heures des repas, respect des consignes en vigueur).

2.2.2 Le traitement administratif des convocations et des listes d'émargement

Le pilote ou les formateurs en charge de l'organisation administrative de la formation transfère(nt) via SOFIA-FMO la fiche de mise en œuvre aux services administratifs de l'EAFC **au moins 5 semaines (hors périodes de vacances scolaires)** avant la date de la formation. Ce délai doit être impérativement respecté afin de permettre la gestion des absences au sein de l'EPLE et le traitement administratif des convocations.

À l'issue du traitement complet de la fiche de mise en œuvre, les stagiaires reçoivent sous couvert de leur hiérarchie un ordre de mission précisant l'intitulé, le lieu et l'horaire de la formation.

Le formateur reçoit de son côté sa convocation. Il peut alors via SOFIA-FMO télécharger la liste d'émargement et accéder aux coordonnées mail des stagiaires afin de pouvoir entrer en contact avec eux.

Le formateur s'assure de la signature de la feuille d'émargement par demi-journée. À l'issue de la formation, il transmet le document dématérialisé via SOFIA-FMO au gestionnaire administratif référent (sous 8 jours).

La possibilité de procéder à un émargement dématérialisé est offerte depuis la rentrée scolaire 2023. Un tutoriel est accessible en cliquant sur le lien ci-dessous :

[https://portailrh.ac-bordeaux.fr/sofia-fmo-acad/public/docs/tutorials/trainers/SofiaFMO Tutoriels Intervenants Les types d émargement.pdf](https://portailrh.ac-bordeaux.fr/sofia-fmo-acad/public/docs/tutorials/trainers/SofiaFMO_Tutoriels_Intervenants_Les_types_d_émargement.pdf)

La feuille d'émargement signée est une pièce administrative qui déclenche la procédure de remboursement des frais de déplacement ainsi que la rémunération de l'intervenant. Elle est également requise par l'employeur en cas de requête ou de contestation ultérieure.

2.3 L'animation des formations

L'animation d'une formation comprend, outre l'intervention devant les stagiaires, plusieurs étapes en amont et en aval du stage qui sont également de la responsabilité du formateur.

2.3.1 L'activité du formateur en amont de la formation

En amont de la formation, le formateur est amené à :

Recueillir et analyser les attentes des participants et/ou des besoins identifiés par le prescripteur (chef d'établissement, corps d'inspection, pilote d'un groupe de travail...) et prendre en compte le contexte.

Adapter les contenus et méthodes de formation en fonction de l'analyse des besoins (déroulement, techniques d'animation...).

Assurer l'organisation et le traitement administratif de la formation (date, horaires, lieu, stagiaires, intervenants).

Lorsque les formateurs animent en binôme, ce travail s'effectue conjointement et en concertation.

2.3.2 L'activité du formateur pendant la formation

Le formateur veille à varier les types de postures employés (contrôle, accompagnement, étayage, lâcher-prise, enseignement) en fonction des objectifs et de l'activité des stagiaires pendant l'intervention, afin de promouvoir un mode de formation participatif.

En fin d'intervention, il est recommandé de prévoir un temps de reformulation des apports de la journée, de sonder les participants sur leur ressenti et leur projection dans la pratique professionnelle à venir.

2.3.3 L'activité du formateur en aval de la formation

Le formateur prend en charge à l'issue de la formation les dernières étapes du traitement administratif de cette dernière (gestion de l'émargement).

Le formateur veille également à assurer un suivi en aval de la formation, à savoir communiquer les documents du stage et répondre aux questions des stagiaires. Il peut éventuellement apporter des conseils personnalisés à certains stagiaires.

Le formateur prend enfin connaissance des résultats des évaluations faites « à chaud » et « à froid » pour apporter si nécessaire des modifications au dispositif de formation.

2.4 L'évaluation des formations

L'évaluation permet à la fois de dresser un bilan global de la qualité perçue des formations, d'évaluer les apports de la formation à la pratique professionnelle et d'identifier des besoins complémentaires en formation.

2.4.1 L'évaluation « à chaud » des formations

Cette évaluation porte sur le degré de satisfaction de la qualité du stage. Elle prend la forme d'un questionnaire d'évaluation en ligne, par le biais de l'application SOFIA-FMO. Les résultats de l'enquête étant accessibles aux formateurs, ils peuvent analyser les avis et ajuster les contenus pour les sessions suivantes.

2.4.2 L'évaluation intégrée à la formation

Dans certains dispositifs de formations filés sur un temps relativement long, une évaluation de l'impact de la formation sur les savoirs professionnels et les pratiques des stagiaires peut être directement intégrée à la formation.

Cette évaluation peut se faire par le recueil de traces sur le lieu de travail des stagiaires suivi d'une analyse de l'activité des stagiaires et de leurs élèves. Elle permet non seulement au formateur d'apprécier les effets de la formation sur l'évolution des représentations et des pratiques des stagiaires, mais également aux stagiaires eux-mêmes d'évaluer leurs acquis et leurs progrès à des fins de formation et de développement professionnel.

3 DROITS ET OBLIGATIONS DES FORMATEURS

3.1 La professionnalité du formateur et son éthique

Elles sont précisées dans le référentiel de compétences du formateur de personnels enseignants et éducatifs publié au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°30 du 23 juillet 2015.

L'action de formation consiste à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins ». La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande.

Le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de sa profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative.

Comme tout fonctionnaire, le formateur est tenu au devoir de réserve, à savoir l'obligation faite à tout agent public de faire preuve de réserve et de retenue dans l'expression écrite et orale de ses opinions personnelles.

3.2 Le droit à une formation spécifique pour les formateurs

La formation continue représente pour chaque agent un droit. Elle vise à doter les agents des compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves. Elle constitue un point d'appui essentiel dans la construction et la réussite du projet professionnel individuel.

Au titre de la spécificité de leur statut (intervention devant un public d'élèves et devant un public d'adultes), les formateurs bénéficient d'un double accès à l'offre du plan académique de formation : l'offre ouverte à l'ensemble des personnels et l'offre spécifique ouverte aux formateurs.

La professionnalité des formateurs d'adultes s'inscrit dans le cadre du référentiel de compétences du CAFFA. Elle se construit par un processus de formation continue qui accompagne les personnels tout au long de leur carrière de formateurs. Ce parcours, sanctionné dans un premier temps par les certifications CAFFA, peut déboucher sur des projets de diplomation ou de certification complémentaires.

(...)

Suivi de l'exécution des crédits de fonctionnement (HT2) de la formation 2019-2024 (en M€)

		2019	2020	2021	2022	2023	2024
Programme 140 Action 04 Formation des personnels enseignants	Prévisions LFI	16,94	12,99	15,49	18,01	26,51	24,73
	Consommation	13,26	9,23	7,30	13,89	17,81	–
Programme 141 Action 10 Formation des personnels enseignants et d'orientation	Prévisions LFI	31,20	23,00	25,60	27,65	35,65	32,45
	Consommation	24,16	15,17	10,01	23,25	27,67	–

Source : d'après Cour des comptes analyse de l'exécution budgétaire 2023 – PAP 2024