

Rapport à  
Monsieur le ministre de l'Éducation nationale,  
de la Jeunesse et des Sports

---

# L'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions

2020-138 – octobre 2020



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

**L'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) :  
organisation, intervenants, utilisation des moyens,  
évaluation des actions**

**Octobre 2020**

**Anne GASNIER – Patrick GUIDET**

Robin BOSDEVEIX

André CANVEL

Yves CRISTOFARI

Vincent MAESTRACCI

Vincent STANEK

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



## SOMMAIRE

<b>Synthèse .....</b>	<b>1</b>
<b>Liste des préconisations.....</b>	<b>4</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Les déploiements actuels de l'ingénierie de formation au sein des académies.....</b>	<b>6</b>
1.1. Les contours de l'ingénierie de formation au sein des académies .....	6
1.1.1. <i>Constats divergents sur le positionnement, le périmètre et l'appréhension du concept d'ingénierie de formation .....</i>	<i>6</i>
1.1.2. <i>Les différentes acceptions identifiées de l'ingénierie de formation .....</i>	<i>8</i>
1.1.3. <i>Le processus de l'ingénierie en académie : des composantes et des acteurs nombreux qui fonctionnent de façon segmentée .....</i>	<i>9</i>
1.1.4. <i>Le positionnement de l'ingénierie de formation en appui du pilotage académique .....</i>	<i>10</i>
1.2. Les articulations entre ingénierie de formation et les différents niveaux de pilotage .....	11
1.2.1. <i>Un positionnement institutionnel et des contours organisationnels différents dans le premier et le second degré .....</i>	<i>11</i>
1.2.2. <i>Des logiques différentes de fonctionnement et d'action de l'ingénierie de formation .....</i>	<i>14</i>
<b>2. Une vision prospective des pratiques de l'ingénierie de formation à développer .....</b>	<b>15</b>
2.1. Recueil, formulation et requalification des besoins.....	15
2.1.1. <i>Des modes empiriques de repérage des besoins de formation qui témoignent d'une ingénierie d'identification du besoin non aboutie.....</i>	<i>15</i>
2.1.2. <i>L'adéquation entre le besoin exprimé et le besoin réel de formation : une construction complexe ..</i>	<i>16</i>
2.1.3. <i>Quelques outils et pratiques d'identification du besoin de formation prometteurs .....</i>	<i>17</i>
2.2. Le conseil pour préciser les modalités de formation en phase avec le besoin exprimé.....	18
2.2.1. <i>Les différentes modalités de formation permettant d'adapter l'action de formation à un contexte local .....</i>	<i>19</i>
2.2.2. <i>Concilier les modalités de formation avec les objectifs explicités en vue d'une plus grande efficacité .</i>	<i>19</i>
2.3. L'évaluation des formations : de fortes marges de progression.....	20
2.3.1. <i>Constat : des pratiques d'évaluation de très court-terme.....</i>	<i>20</i>
2.3.2. <i>Une possibilité d'améliorer les évaluations par une réflexion sur les indicateurs .....</i>	<i>21</i>
2.4. L'élargissement des possibilités liées à l'outil numérique.....	23
2.5. La constitution d'une base de données au service du pilotage .....	24
2.6. La place et le rôle des corps d'inspection au bénéfice de l'ingénierie de formation.....	25
<b>3. Les ingénieurs de formation : une compétence professionnelle à construire et à reconnaître</b>	<b>25</b>
3.1. Des frictions entre les identités professionnelles des différents acteurs de l'ingénierie de formation dans le second degré.....	25
3.1.1. <i>Positionnement vis-à-vis des inspecteurs disciplinaires du second degré.....</i>	<i>26</i>
3.1.2. <i>Positionnement vis-à-vis des chefs d'établissement .....</i>	<i>27</i>

3.2.	Des ingénieurs de formation à la professionnalité balbutiante.....	28
3.2.1.	<i>Des profils hétérogènes aux formations empiriques.....</i>	28
3.2.2.	<i>Des positionnements et des missions variables selon les académies qui contribuent à la fragilité de l'ingénierie de formation et à sa perception .....</i>	29
3.2.3.	<i>Les ingénieurs de formation ne peuvent assumer seuls l'ensemble des aspects du processus.....</i>	30
3.2.4.	<i>Des parcours de carrière à construire .....</i>	30
	<b>Conclusion .....</b>	<b>31</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>33</b>

## SYNTHESE

Ce rapport sur l'ingénierie de formation en académie vise à analyser et préciser les contours, les organisations et les fonctionnements de l'ingénierie de formation, qui a été identifiée, dans le cadre des travaux conjoints réalisés en 2017 et 2018 par les inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, comme « *une composante embryonnaire* » de la formation continue des enseignants dans le premier et le second degrés. En effet si les acteurs académiques reconnaissent le caractère stratégique de cette fonction dans la mise en œuvre d'une formation continue efficace et de qualité, la concrétisation de l'ingénierie de formation souffre d'une faible identification et reconnaissance ainsi que d'une professionnalisation incomplète qui altèrent sa portée.

Pour mener ses travaux de manière prospective, la mission a réalisé successivement un travail de recherche documentaire conséquent, a consulté des analyses de pratiques au sein d'autres pays ou d'autres départements ministériels et est allé à la rencontre de 150 interlocuteurs au sein de six académies (Créteil, Grenoble, Nancy-Metz, Normandie, Lyon, Toulouse).

Dans un premier temps, la mission note que la notion d'ingénierie de formation génère des interprétations diversifiées dont le contour et le rôle dans le processus de formation continue n'apparaissent pas clairement identifiés dans le premier et le second degré.

Les acceptions de l'ingénierie de formation dans les académies conduisent à distinguer :

- un processus circonscrit à un périmètre comprenant l'analyse du besoin, la conception de l'action de formation, la réalisation de l'action et l'évaluation de celle-ci ;
- une approche plus ambitieuse définissant l'ingénierie de formation comme un processus global intégrant le pilotage et le management des actions de formation continue, la professionnalité des acteurs, l'opérationnalité des plans et actions de formations, l'organisation de ceux-ci et l'évaluation à court et moyen terme de l'efficacité des actions avec un spectre large des effets produits sur les pratiques pédagogiques

Elle constate également une absence de corrélation entre les activités des nombreux acteurs de l'ingénierie de formation en académie, en principe complémentaires. Il n'est dès lors plus possible de repérer la mise en œuvre d'un processus : l'absence de coordination des différentes étapes de l'ingénierie de formation aboutit à une perte de sens et d'efficacité.

Le rôle des structures de pilotage académique de la formation continue avec notamment la référence au conseil académique de la formation, initié par le schéma directeur, constituera sur ce point un élément particulièrement stratégique.

D'autre part, la diversité d'acteurs et des composantes de l'ingénierie de la formation continue des enseignants dans les académies fait émerger plusieurs insuffisances :

- l'interface entre les différents acteurs ;
- l'explicitation ayant vocation à mettre en adéquation les besoins réels de formation avec ceux exprimés ou ressentis ;
- l'évaluation notamment qualitative des actions ;
- la mobilisation des résultats de la recherche, notamment sur les méthodologies en matière d'évaluation et sur l'intérêt des modalités de formation ;
- le recensement et le suivi des actions effectuées sur un territoire.

Un autre constat réside dans la différence des modes de pilotage et de fonctionnement de l'ingénierie de formation dans le premier degré et le second degré. Ainsi l'ingénierie de formation dans le premier degré est pilotée au niveau départemental, par des pédagogues souvent non formés à cette fonction et à titre additionnel. Les contraintes de gestion du remplacement des professeurs des écoles et, de façon différenciée selon les territoires, de sollicitation d'une ressource rare d'intervenants notamment dans les domaines scientifiques et de la recherche, pèsent sur leur activité d'ingénierie. Dans le second degré, le pilotage académique est structuré par un service dédié sous l'autorité d'un délégué académique. Ce service articule une collaboration entre les différents acteurs de la formation (service académique, ingénieurs de formation,

inspecteurs, formateurs, chefs d'établissement...) dont la segmentation demeure importante. Ainsi la mission préconise la mise en place d'une coordination de l'ingénierie de formation au niveau académique pour le premier et second degré par les objectifs, les contenus et les méthodes d'évaluation.

Dans un second temps, la mission a étudié des évolutions envisageables de certaines composantes de l'ingénierie de formation en académie afin de contribuer au renforcement de l'efficacité de la formation continue.

Ainsi, le recensement des besoins de formation en académie apparaît incertain. La mise en adéquation entre le besoin exprimé et le besoin réel de formation, certes complexe, demeure majoritairement une opération empirique. Il apparaît dès lors essentiel de systématiser l'analyse du besoin exprimé afin de le faire coïncider avec le besoin réel – ce qui suppose une formation préalable des acteurs qui réalisent le recueil des besoins et leurs analyses – et de renforcer la collaboration entre ingénieurs de formation et inspecteurs territoriaux pour une meilleure identification des publics à former.

De plus, le rôle de conseil des ingénieurs de formation pour définir les modalités de formation adaptées, en fonction des objectifs fixés et les contraintes rencontrées, doit être reconnu et renforcé dans les académies. L'identification du contexte de formation dans le cadre de la promotion des formations d'initiative locale, des ressources mobilisables, de la temporalité et des modes de formation nécessite une expertise professionnelle que les ingénieurs de formation doivent pouvoir apporter. Dans cet objectif, la mission préconise l'élaboration au niveau national d'un parcours de formation à destination des ingénieurs de formation en académie pour leur permettre d'acquérir une expertise relative aux différentes modalités de formation.

Par ailleurs, la construction au niveau académique d'une base de données de gestion est de nature à mieux appréhender le suivi des actions de formation dans la durée sur un territoire, repérer les besoins locaux et recenser les compétences et disponibilités du vivier de formateurs pour une meilleure sollicitation. Cela nécessite de concevoir une ingénierie de formation en académie, portée par une équipe d'ingénieurs de formation aux profils complémentaires, afin de disposer des compétences nécessaires notamment en matière de compétences numériques. Sur un plan RH, la constitution de cette équipe devra s'inscrire sur une vision de moyen terme.

L'évaluation des effets des formations a également été identifiée par la mission comme une composante susceptible de marges de progrès significatives tant les méthodes et le périmètre des évaluations académiques sont souvent réducteurs. La construction systématique de dispositifs d'évaluation dans la durée et la continuité, dès la conception des actions de formation est préconisée afin d'apprécier les impacts qualitatifs sur les pratiques au sein de la classe et de l'établissement. Le recours à des outils et critères d'analyse en lien avec la recherche et/ou les projets d'établissement est à promouvoir ainsi les programmes de recherche-action, comme en attestent les observations réalisées sur l'académie de Grenoble.

Le recours aux outils numériques dans les actions de formation est également à promouvoir. Cette modalité de formation contribue à élargir les ressources et à modifier la temporalité des formations. Si le risque d'isolement des enseignants ainsi formés existe, a contrario, la formation par voie numérique peut libérer, par le lien à distance, la relation formés / formateurs dans un intérêt réciproque, et envisager la mise en œuvre de pratiques collaboratives.

Dans un troisième temps, la mission a examiné le positionnement et le rôle d'acteurs de la formation continue susceptibles de promouvoir une déclinaison plus opérante de l'ingénierie de formation en académie. La fonction d'ingénieur de formation est en effet exercée par des personnels aux statuts et fonctions différents, dont beaucoup sont autodidactes. Ils sont, de plus, peu identifiés dans les organisations académiques de la formation. Cette situation engendre des concurrences et des frictions d'identités professionnelles.

Ainsi le positionnement des ingénieurs de formation s'avère complexe pour et avec les corps d'inspection. Le rôle des inspecteurs, disposant d'une expertise disciplinaire et didactique, dans la formation initiale et continue est interrogé avec le développement d'une ingénierie de formation, qui se professionnalise lentement, et dans un contexte d'accroissement des formations de proximité.



De même avec le renforcement du rôle des chefs d'établissement dans l'émergence et l'analyse des besoins et la croissance des formations locales, la mission des ingénieurs de formation doit être reconnue et identifiée dans le conseil et l'appui aux équipes pédagogiques et de direction des établissements scolaires.

La mission a aussi constaté que la professionnalité des ingénieurs de formation s'avère aujourd'hui incomplète et « incertaine ». La diversité des profils et l'autoformation ne contribuent pas à une véritable professionnalisation de la fonction.

En vue de parvenir à une professionnalisation de l'ingénierie de formation et de ses acteurs la mission préconise de :

- Privilégier, lors du recrutement des nouveaux ingénieurs de formation, des profils disposant a minima d'une certification (CAFFA - CAFIPEMF) ou d'un master en lien avec l'ingénierie de formation (par exemple le master MEEF 4 pratiques et ingénierie de formation), à défaut permettre aux ingénieurs de s'engager vers la certification ou la diplomation par une décharge de service temporaire ;
- Définir dans chaque académie une fiche de poste relative aux missions et compétences des ingénieurs de formations. Pour cela, s'appuyer sur un référentiel de compétences à élaborer au niveau national (DGRH). Chaque fiche de poste pourrait comprendre des missions et compétences génériques, communes à tous les ingénieurs de formation et des d'autres plus spécifiques, permettant de définir des postes à profil spécifique répondant ainsi à la nécessité de constituer une équipe académique aux profils variés et complémentaires ;
- Proposer un parcours de carrière en lien avec un parcours de professionnalisation aux ingénieurs de formation en académie, notamment en leur offrant des possibilités de mobilité ministérielle ou interministérielle.

Au terme de la mission, les préconisations formulées s'appuient sur les constats et analyses réalisés et insistent sur la reconnaissance, le pilotage, l'organisation et la professionnalisation des acteurs de l'ingénierie de la formation continue en académie qui sont de nature à accroître sensiblement l'efficacité des politiques de formation déployées.

## Liste des préconisations

**Préconisation n° 1 :** Coordonner l'ingénierie de formation au niveau académique tant pour le premier que pour le second degré par les objectifs, les contenus et les méthodes d'évaluation.

**Préconisation n° 2 :** Systématiser l'analyse du besoin exprimé afin de le faire coïncider avec le besoin réel – ce qui suppose une formation préalable des acteurs qui réalisent le recueil des besoins et leurs analyses – et renforcer la collaboration entre ingénieurs de formation et inspecteurs territoriaux pour une meilleure identification des publics à former.

**Préconisation n° 3 :** Construire au niveau national un parcours de formation à destination des ingénieurs de formation en académie pour leur permettre d'acquérir une expertise relative aux différentes modalités de formation. L'objectif de cette professionnalisation est de favoriser une plus grande cohérence au sein des actions de formation entre les objectifs énoncés et les modalités mises en œuvre et ainsi accroître leur efficacité. Cette expertise leur permettra d'assumer pleinement leur rôle de conseil auprès des prescripteurs et formateurs.

**Préconisation n° 4 :** Prévoir systématiquement dans le processus d'ingénierie la construction de dispositifs d'évaluation dans la durée et la continuité, dès la conception des actions de formation afin d'apprécier leur impact qualitatif sur les pratiques au sein de la classe et de l'établissement. Le recours à des outils et critères d'analyse en lien avec la recherche et/ou les projets d'établissement est à promouvoir ainsi que les programmes de recherche-action.

**Préconisation n° 5 :** Optimiser le recours aux outils numériques au sein des formations en lien avec une expertise des modalités et des contenus des formations dispensées et encourager les échanges entre pairs.

**Préconisation n° 6 :** Concevoir une ingénierie de formation en académie, portée par une équipe d'ingénieurs de formation aux profils complémentaires, afin de disposer des compétences nécessaires notamment en matière de compétences numériques. Sur un plan RH, la constitution de l'équipe devra s'inscrire sur une vision de moyen terme.

**Préconisation n° 7 :** Encourager la mise en place d'un outil d'exploitation de base de données afin de pouvoir suivre et cartographier les formations suivies par un enseignant (comme l'y invite le schéma directeur), mais aussi le parcours des formateurs. L'idéal serait de disposer d'un outil national, ou à la dimension de la région académique, afin de permettre des croisements d'informations à une échelle plus large.

**Préconisation n° 8 :** Privilégier, lors du recrutement des nouveaux ingénieurs de formation, des profils disposant *a minima* d'une certification (CAFFA - CAFIPEMF) ou d'un master en lien avec l'ingénierie de formation (par exemple le master MEEF 4 pratiques et ingénierie de formation), à défaut permettre aux ingénieurs de s'engager vers la certification ou la diplomation par une décharge de service temporaire.

**Préconisation n° 9 :** Définir dans chaque académie une fiche de poste relative aux missions et compétences des ingénieurs de formations. Pour cela, s'appuyer sur un référentiel de compétences à élaborer au niveau national (DGRH). Chaque fiche de poste pourrait comprendre des missions et compétences génériques, communes à tous les ingénieurs de formation et des d'autres plus spécifiques, permettant de définir des postes à profil spécifique répondant ainsi à la nécessité de constituer une équipe académique aux profils variés et complémentaires.

**Préconisation n° 10 :** Proposer un parcours de carrière en lien avec un parcours de professionnalisation aux ingénieurs de formation en académie, notamment en leur offrant des possibilités de mobilité ministérielle ou interministérielle.

## Introduction

Dans le cadre de son programme de travail annuel 2019-2020 publié au Bulletin Officiel de l'éducation nationale (BOEN) n° 33 du 12 septembre 2019, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) a été chargée de réaliser une mission sur « *l'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions* ». La lettre de cadrage de la mission a été élaborée en novembre 2019.

La mission s'inscrit dans un contexte juridique en évolution avec :

- l'institution d'une formation continue obligatoire pour chaque enseignant (loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, qui, dans son article 50, modifie l'article L. 912.1.2 du code de l'éducation) ;
- la création du schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022 (circulaire n° 2019-133 du 23 septembre 2019) ;
- la création d'une allocation de formation aux personnels enseignants relevant de l'éducation nationale dans le cadre de formations suivies pendant les périodes de congés scolaires (décret n° 2019-935 du 6 septembre 2019).

D'autres évolutions, bien que plus anciennes, éclairent également le contexte de la mission. C'est, par exemple, le cas de la publication du référentiel de compétences professionnelles du formateur des personnels enseignants (BOEN n° 30 du 23 juillet 2015), de la création de la mention « pratiques et ingénierie de la formation » du master MEEF ou encore de la création du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA) institué par l'arrêté du 20 juillet 2015 déclinant pour le second degré ce qui existe pour le premier degré depuis 1985.

La mission prolonge également les travaux conjoints effectués par l'IGEN et l'IGAENR notamment le rapport n° 2017-035 de juin 2017 sur *L'évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré* et le rapport n° 2018-068 de septembre 2018 sur *La formation continue des enseignants du second degré : de la formation continue au développement professionnel et personnel*. Ce dernier document évoque notamment « *le caractère embryonnaire de cette fonction (l'ingénierie de formation) au niveau des rectorats* » et précise qu'en plus d'une approche analytique, « *l'ingénieur de formation aurait la charge de garantir l'expression d'une co-construction de la formation, condition considérée aujourd'hui par les analystes comme essentielle pour obtenir l'adhésion des formés* ».

La continuité et la cohérence de la présente mission avec les travaux précédents des inspections générales ont contribué à définir le périmètre de la mission. Celui-ci porte sur l'ingénierie de formation en académie au bénéfice de la formation continuée des néo-titulaires et continue des enseignants titulaires et contractuels du premier et du second degré.

Il convient également de noter que dans le cadre d'enquêtes internationales les champs de l'identification du besoin de formation et de l'évaluation des actions de formation continue des personnels enseignants constituent des éléments d'analyse<sup>1</sup> considérés comme essentiels à la réussite des élèves.

Dès le début de ses travaux, la mission a pu constater que le périmètre du concept d'ingénierie et son rôle dans le processus de formation continue n'apparaissent pas clairement identifiés, que ce soit dans le premier ou le second degré. Par ailleurs, la notion engendre des interprétations polysémiques.

La mission a retenu en début d'analyse la définition de l'AFNOR<sup>2</sup> qui a le mérite d'être pragmatique et permet d'entamer la réflexion :

*« Ingénierie de formation : 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.*

---

<sup>1</sup> Enquêtes TALIS 2013, 2018.

<sup>2</sup> Association française de normalisation.

*L'ingénierie de formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation. »*

L'objet de la mission a été d'identifier la nature et le rôle de l'ingénierie de formation ainsi que la diversité de ses acteurs, pour optimiser les politiques de formation continue et leurs mises en œuvre. Au-delà la mission s'est donnée pour objectif d'en enrichir le contenu et d'en explorer les différentes acceptions. Les analyses menées par la mission, notamment à partir des pratiques recensées et observées, sont davantage prospectives qu'évaluatives.

Sur le plan méthodologique, les travaux ont été réalisés en plusieurs étapes successives<sup>3</sup> :

- au terme d'un travail documentaire conséquent, la mission a dans un premier temps sollicité les responsables académiques de formation de toutes les académies sur leur conception et leur déclinaison de l'ingénierie de formation<sup>4</sup> ;
- une étude de la conception et de la pratique de l'ingénierie de formation au sein d'un autre département ministériel (ministère des armées : Marine nationale) a complété la démarche, ainsi qu'une analyse comparée des pratiques au sein d'autres pays réalisée en appui par la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC<sup>5</sup>) ;
- la mission a également rencontré les acteurs des services centraux (DGRH, DGESCO, DNE, DEPP) et de six académies (Créteil, Grenoble, Nancy-Metz, Normandie, Lyon, Toulouse) qu'elle a identifié à l'issue de ses premières investigations<sup>6</sup>.

À partir d'une première phase constitutive d'un état des lieux du fonctionnement, des conceptions et du positionnement du processus d'ingénierie de formation dans les académies, le rapport aborde dans un second temps l'identification de perspectives nécessaires au déploiement efficient de l'ingénierie de formation en académie. Dans une troisième partie, la mission a souhaité porter son attention sur un certain nombre de responsabilités qui, participant de différentes façons à la définition et l'organisation de la formation continue en académie, apparaissent susceptibles de contribuer à la déclinaison opérationnelle d'une véritable ingénierie de formation au sein des académies.

## **1. Les déploiements actuels de l'ingénierie de formation au sein des académies**

### **1.1. Les contours de l'ingénierie de formation au sein des académies**

Si le concept d'ingénierie de formation est aujourd'hui fréquemment utilisé en académie, la mission a pu constater qu'il recouvrait, non seulement des acceptions différentes dépendant de multiples facteurs, mais aussi des réalités opérationnelles diverses liées à l'état de la réflexion académique sur ce concept émergent.

#### **1.1.1. Constats divergents sur le positionnement, le périmètre et l'appréhension du concept d'ingénierie de formation**

Dans un premier temps, la mission a interrogé, sous couvert des recteurs, les responsables des services académiques en charge de la formation continue sur leur conception de l'ingénierie de formation. Trois questions leur ont été posées :

- quelle est votre conception de l'ingénierie de formation au bénéfice de la formation des enseignants ?
- en quoi l'ingénierie de formation, telle que vous la concevez, semble-t-elle nécessaire à l'amélioration de la qualité de la formation continue ?

---

<sup>3</sup> Il est à noter que les déplacements de la mission en académie ont été perturbés et réduits par la situation sanitaire et la période de confinement.

<sup>4</sup> Annexe 1 : questionnaire transmis par la mission au responsable académique de la formation (RAF).

<sup>5</sup> Annexe 2 : note d'analyse des pratiques d'ingénierie de formation dans quinze pays rédigée par la DREIC.

<sup>6</sup> Annexe 3 : protocole des visites réalisées en académie par la mission.

- quels vous semblent être les moyens à privilégier pour développer cette compétence en académie ?

Alors que ces trois questions portaient sur le concept même d'ingénierie de formation, nombre de réponses ont développé le rôle actuel, souhaité ou idéal des ingénieurs de formation. Le choix d'une telle perspective est déjà le reflet de la fragilité du concept tel qu'il peut se décliner aujourd'hui en académie. La mission a du reste souvent constaté les flottements présidant à la dénomination des agents relevant des services liés à la formation continue, certains étant dénommés « conseillers en formation (continue) » – par exemple les académies de Besançon, Amiens ou Nice –, « conseiller en ingénierie de formation » – par exemple les académies de Amiens, Aix-Marseille ou Créteil –, « correspondant en formation continue » – par exemple l'académie de Nancy-Metz –, plus rarement, « ingénieur de formation » – par exemple l'académie de Versailles. Interrogés par la mission lors des visites en académies, la plupart de ces personnels ont exprimé le souhait d'une meilleure reconnaissance de leurs missions et responsabilités, et ont manifesté l'espoir d'une plus forte reconnaissance passant par la création d'un véritable « statut » d'ingénieur de formation. Ainsi en Normandie et à Toulouse, les délégués académiques à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE) évoquent la difficulté d'identification et de reconnaissance des ingénieurs de formation quel que soit leur intitulé. La formalisation de lettres de mission constitue un moyen pour asseoir leur légitimité. Autre témoignage de ce flottement, la frontière souvent poreuse entre ingénieurs de formation et formateurs, ces derniers, selon la nature des missions pouvant leur être confiées, étant parfois présentés à *minima* comme des acteurs de l'ingénierie de formation dès lors qu'une « formation de formateurs » est engagée – par exemple dans les académies de Rennes ou de Strasbourg.

Du point de vue du périmètre de l'ingénierie de formation, les réponses aux trois questions posées ont fait apparaître deux perspectives bien différentes. La première circonscrit l'enjeu de l'ingénierie de formation à l'amélioration de l'efficacité mais aussi de l'efficience des actions de formation. Il s'agit alors « d'analyser les besoins, de concevoir l'action correspondante, d'en assurer la réalisation puis enfin d'en évaluer l'impact » – par exemple dans l'académie de Dijon – ou encore de s'assurer de la pertinence des « modalités didactiques et pédagogiques des actions de formation mises en œuvre » – académie de Rennes. À cela s'ajoutent volontiers des « missions de conseils » qui peuvent être tournées vers les chefs d'établissement, les formateurs et plus rarement les inspecteurs mais toujours au bénéfice, non pas d'une amélioration systémique de la politique mise en œuvre, mais explicitement à celui de la qualité des actions envisagées ou réalisées.

La seconde perspective qui se dégage des réponses aux questions posées est incontestablement plus ambitieuse. Sans exclure le périmètre précédent, elle le déborde largement embrassant dans son champ de nombreux aspects qui contribuent à la politique de formation continue mise en œuvre au plan académique. L'ingénierie de formation rejoint alors plus volontiers la définition donnée par l'AFNOR et rappelée en introduction du présent rapport. Illustrant une telle ambition, l'académie de Lyon présente l'ingénierie de formation comme un ensemble de processus complémentaires :

- *« processus pilotage et management de la formation : de la politique nationale passant par le projet stratégique académique jusqu'à l'évaluation des plans et actions de formation ;*
- *processus métier(s) : du traitement des données (référentiels métier(s) / formation, analyse de la demande individuelle, collective, institutionnelle, mise en œuvre des commandes à tous les niveaux de subsidiarité) jusqu'aux définitions des modalités de formation (ingénieries de formation et pédagogique, organisation des actions) ;*
- *processus opérationnels : actions comprenant conseil, accompagnement et formation ;*
- *processus supports : éléments supports des actions de formation ».*

Plusieurs académies dissocient les deux perspectives évoquées au sein même de l'organisation du service de la formation. Celles-ci associent en effet des « conseillers en ingénierie de formation » chargés d'aider à la mise en œuvre des actions de formation et des « ingénieurs de formation » à proprement parler chargés pour leur part de « penser la formation » – par exemple l'académie de Versailles.

Par ailleurs, il apparaît assez nettement que les problématiques induites par le développement des formations d'initiative locale renouvellent et renforcent la nécessité d'une ingénierie de formation

répondant aux questionnements des acteurs locaux (établissements, réseaux, circonscription, etc.) sur les besoins de formation et l'accompagnement des actions pour en assurer l'efficacité. Par exemple dans l'académie de Nantes on reconnaît que l'émergence des FIL vient modifier le calendrier du PAF permettant ainsi de mieux répondre aux besoins du terrain, mais aussi a fait naître la nécessité de nouvelles compétences en ingénierie de formation. Cela s'est traduit notamment par le besoin de former les formateurs à ces exigences. Dans l'académie de Nancy-Metz, l'explosion des FIL incite les acteurs de la formation à réfléchir à de nouveaux périmètres de pilotage, comme avec « le projet de plan de formation d'établissement qui puisse articuler – et justifier – les demandes individuelles, celles de la communauté scolaire tout en prenant en compte les orientations académiques et institutionnelles ». On voit bien là que cela traduit la volonté d'un meilleur maillage territorial en ingénierie de formation. Dès lors que ces initiatives locales ont tendance à se développer, les responsables académiques sont confrontés manifestement à la nécessité de déployer de nouvelles stratégies. Il s'agit, tout en restant garant des politiques de formation continue nationale et académiques, de disposer de relais experts au plus près des besoins exprimés par les acteurs de terrain. Cette préoccupation apparaît parfois renforcée par le développement des services de ressources humaines de proximité, certains responsables académiques y voyant, certes une nouvelle complexité à prendre en compte, mais aussi un potentiel relais territorial au plus près des besoins exprimés.

Notons également, au sein des réponses apportées aux questions de la mission sur l'ingénierie de formation, la fréquence d'un certain nombre de termes témoignant d'interrogations récurrentes sur l'étendue du concept au bénéfice du développement professionnel et personnel des enseignants :

- interface : la multiplicité des acteurs est une donnée complexe qui doit être finement analysée et gérée pour parvenir aux objectifs fixés ;
- évaluation : de l'aveu même des responsables des services académiques, l'évaluation, notamment qualitative, reste un défi délicat à relever qui suppose des compétences expertes spécifiques ;
- recherche : les vertus d'une collaboration sous diverses formes avec les acteurs de recherche fait consensus ; en tirer pleinement parti exige cependant des procédures nouvelles qui doivent être développées et approfondies ;
- explicitation : par analogie aux réflexions sur la « pédagogie explicite » et soucieuse de renforcer l'adéquation de l'offre aux besoins des personnels, certaines académies pointent une carence en ce domaine auquel il est nécessaire de remédier.

D'une certaine façon, la nécessité du développement de l'ingénierie de formation est aussi le reflet des limites de l'outil national de gestion de la formation continue unanimement critiqué. Mesurant l'absolue nécessité d'outils de suivi et de gestion qualitative autrement plus fins et appropriés que ceux proposés par GAIA, les académies tendent à s'outiller en propre, ce qui exige une compétence incontestable en ingénierie.

### **1.1.2. Les différentes acceptions identifiées de l'ingénierie de formation**

Au-delà des constats précédemment rapportés, la mission a pu percevoir en académie combien le concept d'ingénierie de formation était volontiers convoqué pour souligner sa nécessité dans un certain nombre de situations qui constituent la chaîne d'organisation de la formation continue.

Lorsque nos interlocuteurs évoquent le pilotage politique de la formation continue, par exemple en comité de pilotage académique (organe stratégique présidé par le recteur), ils souhaitent que se développe une « ingénierie stratégique ou politique » – académie de Grenoble – dont la légitimité pourrait alors peser de façon significative par rapport à d'autres prescripteurs traditionnels et particulièrement les corps d'inspection. Lorsqu'il s'agit de décliner les axes stratégiques en un plan académique cohérent de formation continue, il est nécessaire d'articuler finement plusieurs logiques qui peuvent apparaître contradictoires : solliciter l'expression des besoins locaux (établissements, réseaux, circonscriptions) et proposer des actions sur des objectifs identifiés, prendre en compte les besoins disciplinaires et les besoins transversaux, dissocier ce qui relève de l'information de ce qui contribue à la formation, identifier les synergies possibles entre demandes émanant de divers interlocuteurs (inspecteurs, services, délégations, etc.). Dans de tels champs de contraintes, élaborer un plan de formation suppose une vision englobante et systémique qui fait dire à nos interlocuteurs qu'il faut, pour la porter, une « ingénierie d'organisation » – Grenoble.

Après la stratégie et l'organisation, reste le troisième volet, celui de l'action opérationnelle à proprement parler qui, s'il sollicite bien entendu un formateur, exige en amont une médiation fine entre ce dernier et le demandeur ou le prescripteur. Proche de l'action de formation et l'impactant directement, il s'agirait ici d'une « ingénierie de situation », « ingénierie de contexte » ou encore « ingénierie pédagogique » (préoccupation exprimée par de nombreuses académies).

La mission a pu constater que ces différents volets ne sont pas nécessairement corrélés et qu'il existe des changements d'états d'un niveau à l'autre, ce qui ne facilite pas l'expression d'une ingénierie en continu et graduelle, organisée en système, capable de conserver une cohérence de la décision à la réalisation effective<sup>7</sup>. Cela se traduit notamment par une succession d'initiatives aux différents niveaux d'ingénierie sans réel impact sur le système dans son ensemble. On peut par exemple noter que « *l'ingénierie de contexte* » est souvent très dynamique avec des innovations intéressantes (pertinence et progression de la formation en fonction du niveau d'expertise des personnels ciblés par la formation, ouverture des ordres de mission pour favoriser des partenariats pérennes, liens renforcés avec la recherche, ...). Mais elles font insuffisamment l'objet d'une évaluation systématique. Leurs effets sur les ingénieries organisationnelle et politique sont peu évoqués pour ne pas dire impensés par les acteurs de la formation, bien trop contraints par une organisation qui peine à gagner en souplesse.

Au-delà de ces trois situations génériques (stratégie, organisation, contexte), la mission a constaté fréquemment combien le terme d'ingénierie pouvait être associé à des aspects plus précis de la formation continue dont la bonne maîtrise influe sur la qualité de la politique générale et des actions qui la constituent. Ainsi avons-nous entendu parler d'ingénierie de contenu, de forme, de gestion, d'évaluation, de communication, de réseau, ou encore de remplacement dans le premier degré – académie de Nancy-Metz... Cette multiplicité des prismes, si elle renvoie à la complexité d'une juste articulation des briques de la politique de formation continue, souligne tout autant les besoins et attentes de professionnalisation en ingénierie de formation des acteurs académiques de la formation continue.

### **1.1.3. Le processus de l'ingénierie en académie : des composantes et des acteurs nombreux qui fonctionnent de façon segmentée**

Si les services académiques en charge de la formation continue sont au cœur des politiques mises en œuvre, ils réunissent en leur sein des personnels aux profils et fonctions divers dont les articulations peuvent largement varier d'une académie à l'autre. Comme indiqué au point précédent, si les fonctions sont souvent modulables selon les problématiques à traiter, elles ne sont que faiblement inscrites dans un schéma systémique cohérent et lisible au détriment de l'efficacité de la politique mise en œuvre et des objectifs visés.

Si l'on considère la seconde perspective présentée au point 1.1.1 (périmètre large de l'ingénierie de formation), le nombre et la diversité des acteurs concernés s'accroissent. Au niveau rectoral, s'agissant de la formation des personnels enseignants, les corps d'inspection restent des prescripteurs légitimes et traditionnels qui revendiquent volontiers des compétences en ingénierie de formation. Certains services académiques (DANE, DAAC<sup>8</sup>, etc.) peuvent également prescrire des formations légitimées par leur expertise sur certains sujets. Au plan territorial, les chefs d'établissement, qu'ils soient ou non organisés en réseaux, fins connaisseurs des problématiques propres à leurs responsabilités et aux personnels de leurs équipes, portent des demandes qui, quels que soient leurs niveaux d'élaboration, sont présentées comme légitimes. En outre, il apparaît que les services de ressources humaines (RH) de proximité qui se développent actuellement seront nécessairement amenés à investir le terrain de la formation continue en lien, notamment, avec les IEN de circonscription, les chefs d'établissement, mais aussi les inspecteurs référents. À ce paysage déjà complexe s'ajoutent les instances de pilotage actuelles et nouvelles (cf. schéma directeur) de la politique académique et les attentes exprimées par l'autorité nationale.

Cette multiplicité d'acteurs, cet enchevêtrement de responsabilités, reste un défi pour le pilotage de la politique académique de la formation continue qui, pour porter tous ses fruits et atteindre les objectifs qui lui sont assignés, doit impérativement inscrire cet ensemble dans un système interactif, cohérent et

---

<sup>7</sup> Cf. Thierry Ardouin, *Ingénierie de formation*, Dunod 2017.

<sup>8</sup> DANE : délégation académique au numérique éducatif ; DAAC : délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle.

dynamique, précisant les responsabilités des acteurs et les interactions indispensables qui doivent être les leurs. C'est sans doute cette nécessité qui a amené la plupart des interlocuteurs de la mission à convoquer bien souvent le concept d'ingénierie pour souhaiter un renforcement de l'efficacité des actions menées, élément de l'ambition d'une politique générale de formation continue. Comme si, finalement, la première des ingénieries de formation, était celle qui permettait de penser, construire et piloter un système articulant de multiples compétences indispensables et complémentaires.

Dans cette perspective, l'académie de Lyon a mis en place au niveau académique un comité pédagogique académique (CPA) qui rassemble la délégation de la formation, la DFIE (qui rassemble CARDIE et DAFOP), la DANE, la DAFPIC<sup>9</sup>, les doyens des corps d'inspection et le CSAIO<sup>10</sup>, ce qui pourrait s'apparenter à un conseil pédagogique à l'échelon académique. Dans un département de l'académie de Toulouse et pour impliquer tous les acteurs concernés, le DASEN propose la mise en place d'un conseil de formation réuni trois fois par an et associant les représentants des professeurs des écoles (titulaires et stagiaires), de l'INSPE, des organisations syndicales ; cette instance viserait notamment à faire partager des objectifs généraux, le plan de formation ne pouvant dès lors se réduire aux stages remplacés ou encore à une attribution des places au barème...

Le récent schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale prend certainement la mesure de cette complexité en instaurant un conseil académique de formation. Présidé par le recteur, il réunit outre le directeur des ressources humaines et les responsables académiques en charge de la formation initiale et continue, des représentants des opérateurs dont le directeur de l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) ou son représentant et des représentants de tous les personnels. Le schéma directeur précise cependant prudemment que « *sans préjudice des attributions du comité technique académique en matière de formation [...], le conseil académique de formation est consulté sur la mise en œuvre du plan académique de formation, de son élaboration à son bilan* ». Un des enjeux de la période qui vient sera sans nul doute non seulement d'articuler efficacement ces différentes instances mais également de faire en sorte que cette articulation contribue à développer sinon renforcer une ingénierie de formation articulant finement chacune des compétences qui y contribuent.

#### **1.1.4. Le positionnement de l'ingénierie de formation en appui du pilotage académique**

La mission a souvent constaté l'ambiguïté de la relation entre le pilotage stratégique propre aux services académiques et départementaux en charge de la formation des personnels enseignants et celui, propre au recteur d'académie ou directeurs académiques, intégrant nécessairement le domaine de la formation continue. Le pilotage de haut niveau nécessite la prise en compte de l'efficacité du pilotage opérationnel assuré par le service dédié à la formation continue des personnels en vue d'une plus grande efficacité.

Si des contraintes externes de différentes natures doivent être prises en compte par l'ingénierie de formation, celle-ci doit intégrer des éléments stratégiques et une organisation propre à l'académie comme aux départements. L'ingénierie de formation est ainsi à l'interface de contraintes externes (moyens, contextes sociaux, territoriaux, culturels, démographiques, etc.) et d'exigences internes (stratégie, organisation) pour jouer pleinement son rôle au service de la formation continue des enseignants comme au sein des écoles et des établissements. C'est dans ce cadre qu'elle pourra se développer et se structurer au-delà des acceptions diverses que la mission a pu observer.

---

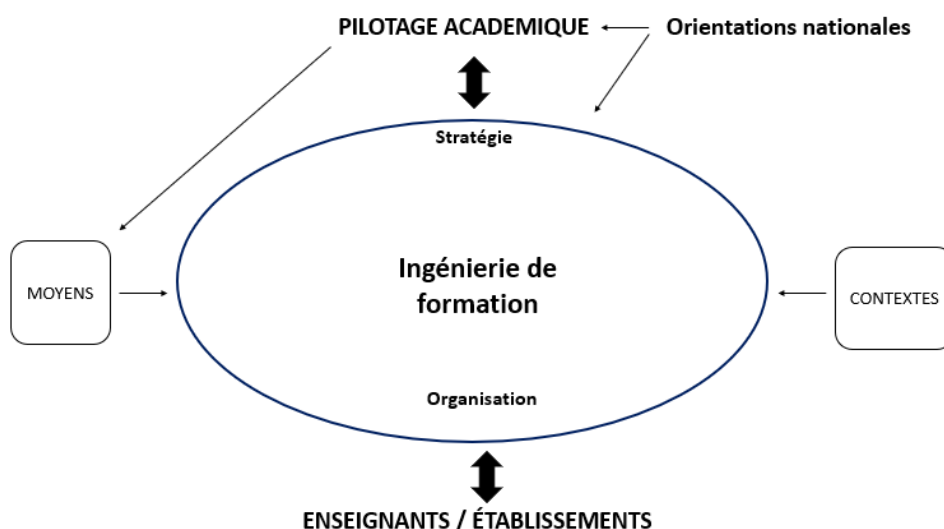
<sup>9</sup> DAFPIC : délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue.

<sup>10</sup> CSAIO : chef de service académique de l'information et de l'orientation.



Le schéma ci-dessous résume cette analyse.

Figure 1 - Politique académique et ingénierie de formation : schéma systémique



## 1.2. Les articulations entre ingénierie de formation et les différents niveaux de pilotage

Le schéma systémique précédent, générique et issu des constats, des observations et analyses de la mission, amène à s'interroger sur les déclinaisons spécifiques premier et second degrés.

### 1.2.1. Un positionnement institutionnel et des contours organisationnels différents dans le premier et le second degré

#### 1.2.1.1 Dans le premier degré

L'organisation de l'ingénierie de formation dans le premier degré est étroitement dépendante de la question plus générale de l'articulation des trois niveaux classiques du pilotage du premier degré : circonscription, département (DSDEN), académie.

Traditionnellement, c'est en effet souvent l'inspecteur adjoint au DASEN chargé du premier degré sous l'autorité de celui-ci qui, au plan départemental, assume le plus souvent la charge du pilotage opérationnel du plan de formation continue, en lien avec les services et les IEN de circonscription. Dans la plupart des DSDEN, un conseiller pédagogique départemental assure le pilotage opérationnel en appui de l'IA-DASEN ou de l'IEN missionné, en lien avec les équipes de circonscriptions et les éventuels intervenants sollicités, dont les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF).

Dans ce schéma, le plus commun, on ne trouve aucun « ingénieur de formation » au niveau départemental : aucun ne porte ce titre, et aucun n'a été formé pour exercer cette fonction. Tous sont des pédagogues de formation, anciens enseignants, devenus formateurs, voire cadres. Les IEN de circonscription, plus que des ingénieurs de formation, sont surtout eux-mêmes des formateurs, intervenant dans le cadre des animations pédagogiques.

Ceux qui pourraient être le plus assimilés à des ingénieurs de formation sont les conseillers pédagogiques départementaux ou de circonscription (CPD et CPC). Cependant, hormis les CPD-formation qui, dans les plus gros départements, sont totalement dévolus à cette tâche, et éventuellement les IEN missionnés, tous assument un rôle qui peut être une composante de l'ingénierie de formation en plus d'autres responsabilités, qu'il s'agisse d'organisation des formations, d'analyse des besoins ou encore de gestion des actions de formation. La diversité des acteurs, le caractère partiel de leur contribution à l'ingénierie de formation, le défaut de formation de ceux-ci rendent dans le premier degré, le pilotage et l'harmonisation des objectifs et des contenus des formations plus complexes et difficiles.

Or, globalement, on peut considérer que, depuis le décret de 2012 sur la gouvernance académique<sup>11</sup>, le pilotage du premier degré est marqué par un mouvement d'intégration qui s'effectue à deux niveaux :

- de la circonscription au niveau départemental ;
- du niveau départemental au niveau académique.

Ce double mouvement se traduit par une plus grande intégration des plans de formation de circonscription au sein des plans départementaux, et par la mise en place de plans de formation académiques intégrant le premier degré, selon des dimensions variables.

Il est vrai que la situation du premier degré relève d'une problématique spécifique, qui fait que son traitement au sein du plan académique de formation, est soumis à des conditions et des contraintes particulières.

Tout d'abord, si l'on met de côté les dix-huit heures dites d'animation pédagogique, qui sont dues par les enseignants, et organisées en dehors du temps de service, la majorité des formations proposées dans les plans de formation supposent la mise en œuvre du remplacement des enseignants. Cette situation est en cours d'évolution du fait des initiatives d'acteurs locaux, de plus en plus nombreuses, proposant des formations en dehors des heures de service, mais aussi du fait de l'évolution de la réglementation nationale sur les formations hors temps de service<sup>12</sup>. Pour autant, encore aujourd'hui, l'organisation des plans de formation dans le premier degré est tributaire des capacités de remplacement et de leur mobilisation par les services compétents. Ces opérations sont aujourd'hui réalisées au sein des services départementaux. À ce niveau, une part importante du temps de conception des plans de formation est mobilisée par l'optimisation, souvent subtile<sup>13</sup>, des moyens de remplacement. De ce fait, même dans la perspective d'un plan académique de formation du premier degré, il existe un lien fort et nécessaire avec les services départementaux de gestion des personnels du premier degré qui assurent l'organisation du remplacement.

L'autre élément propre au premier degré est la traditionnelle dévolution aux services départementaux, par délégation du recteur, des moyens de fonctionnement (HT2) du budget opérationnel de programme du premier degré public (BOP 140) permettant d'assurer notamment les frais de déplacement. Il s'agit en effet, avec le potentiel de remplacement, de l'autre condition de faisabilité du plan de formation. Comme pour l'optimisation des moyens humains de remplacement, l'optimisation des moyens financiers requiert une véritable technicité qui doit associer la maîtrise des tendances dans la consommation des crédits avec la connaissance fine des pics des besoins en remplacement. Si cet équilibre parfois fragile est rompu, par exemple du fait d'un pic épidémiologique hivernal, des formations peuvent être annulées, les remplaçants étant alors tous mobilisés pour assurer l'enseignement dans les classes<sup>14</sup>.

Enfin, la taille des départements et le degré de ruralité ont des impacts non négligeables qui peuvent déterminer les choix départementaux et académiques. En effet, les interlocuteurs de la mission exerçant dans des départements ruraux et/ou de petite taille ont bien souligné certaines difficultés :

- rareté de la ressource en intervenants : autant les villes sièges des rectorats peuvent s'appuyer sans difficulté sur la présence de pôles universitaires importants, celles des DSDEN n'ont pas toujours la chance de bénéficier d'une implantation importante de formateurs INSPE. Dans

---

<sup>11</sup> Cf. **décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique.**

<sup>12</sup> Cf. décret n° 2019-935 du 6 septembre 2019 portant création d'une allocation de formation aux personnels enseignants relevant de l'éducation nationale dans le cadre de formations suivies pendant les périodes de vacances des classes.

<sup>13</sup> Cette organisation est tributaire naturellement du potentiel global de remplacement, des porosités plus ou moins grandes existants entre des différentes catégories de remplaçants, de l'ampleur de leur secteur d'intervention possible. Elle est aussi tributaire parfois des pics des maladies saisonnières, qui peuvent conduire à annuler des formations du fait de l'absence de ressources de remplacement, cf. rapport IGAENR n° 2019-027, mai 2019.

<sup>14</sup> Ce lien fort entre gestion des frais de déplacement, gestion du potentiel de remplacement et planification des formations peut constituer un frein dans une volonté de centralisation académique de la formation continue du premier degré. Un DAFOR a déclaré à la mission qu'il venait de prendre la main sur les moyens financiers du BOP 140. Il serait intéressant d'observer si cette centralisation dans la gestion financière produira une plus-value, ou se heurtera à des difficultés à assumer le lien avec les services départementaux de gestion des personnels.

certains cas, il s'agit de simples « antennes », où le nombre d'enseignants, intervenants possibles, est faible ;

- difficulté de faire venir dans les territoires ruraux des intervenants de qualité : c'est pour pallier cette difficulté que l'académie de Lyon a souhaité mettre en place avec l'INSPE de la ville-siège, une sorte de « guichet unique » permettant aux divers responsables de la formation continue de solliciter des intervenants pour les formations<sup>15</sup> ;
- difficulté d'organiser certaines formations « lourdes » pour un nombre faible de participants : dans les départements ruraux, peu riches en enseignants, l'organisation des formations s'avère consommatrice en heures d'interventions et de remplacement (notamment la formation des nouveaux directeurs, ou les préparations aux certifications). C'est pour répondre à de telles situations que les interlocuteurs de la mission ont pu évoquer l'organisation au niveau académique de la formation statutaire des nouveaux directeurs d'école, ou la préparation des certifications.

### 1.2.1.2 Dans le second degré

Contrastant avec celle du premier degré, l'organisation de la formation continue des enseignants du second degré relève clairement du niveau académique. Elle s'appuie sur un service dédié, piloté par un délégué académique. Le fait de placer l'organisation de la formation continue sous la responsabilité d'un délégué académique disposant d'une autorité politique légitime dépendant directement du recteur, plutôt que d'un chef de service en charge de la gestion opérationnelle de décisions prises en amont, donne à la constitution du plan académique de formation une visibilité certaine dans le projet académique. Cependant, il doit être noté que les entretiens menés par la mission semblent montrer que la politique académique de formation continue ne semble majoritairement pas être discutée en comité académique de direction, avec le recteur et ses adjoints. *A contrario*, certains recteurs ont fait le choix d'associer le délégué académique à la formation (DAFOR) de façon systématique à leur comité de direction.

Si l'organisation de cette formation continue ne connaît pas les contraintes du remplacement obligatoire, qui pèsent fortement sur le premier degré, elle rencontre elle aussi des difficultés spécifiques.

Tout d'abord, si à la différence du premier degré, les services académiques peuvent afficher une petite équipe totalement dévolue à l'organisation de la formation, les degrés de qualification en matière d'ingénierie de formation s'avèrent très divers. Par exemple, dans l'académie de Créteil, la DAFOR compte trois postes adaptés dévolus à l'organisation de la formation continue, mais pas d'ingénieur de formation de métier.

Ensuite, le nombre de formateurs académiques disponibles peut varier fortement d'une académie à l'autre, tout comme leur quotité de décharge<sup>16</sup>.

L'articulation du rôle de la DAFOR avec celui des inspecteurs du second degré constitue également un point sensible. Tout d'abord, le DAFOR peut être conduit à arbitrer, en fonction des moyens disponibles, les différentes demandes des inspecteurs second degré qui peuvent, chacun pour sa discipline, souhaiter proposer des sessions de formation. Ensuite, l'équilibre entre formations disciplinaires et formations transversales peut constituer un sujet de tension avec des inspecteurs qui souvent considèrent que les formations disciplinaires ne seraient pas suffisamment « servies » par le plan académique de formation.

Afin de conserver aux corps d'inspection une certaine maîtrise des volumes de formation disponibles dans le PAF, certaines académies laissent à la main des inspecteurs, via leurs doyens, un certain nombre d'heures, constituant ainsi une sorte de « droit de tirage » sur le PAF. À l'inverse, d'autres académies revendiquent une organisation où les moyens sont concentrés à la délégation académique, qui gère et recrute par ailleurs les formateurs académiques du second degré (une telle organisation n'est d'ailleurs pas sans susciter des réserves de la part des corps d'inspection).

---

<sup>15</sup> Les auditions réalisées par la mission n'ont cependant pas été exemptes de critiques sur l'efficacité de ce dispositif, notamment du point de vue des responsables implantés dans les départements périphériques.

<sup>16</sup> L'association nationale des conseillers en formation continue porte d'ailleurs la revendication d'une harmonisation (dans un sens naturellement favorable aux personnels) de la quotité de décharge des formateurs académiques.

Ainsi, si le positionnement clairement académique de l'organisation de la formation continue du second degré peut apparaître plus clair que celui du premier degré, il n'échappe pas à une certaine forme de complexité qui résulte du degré d'autonomie accordé à la délégation académique par rapport aux corps d'inspection du second degré.

**Préconisation n° 1 :** Coordonner l'ingénierie de formation au niveau académique tant pour le premier que pour le second degré par les objectifs, les contenus et les méthodes d'évaluation.

## **1.2.2. Des logiques différentes de fonctionnement et d'action de l'ingénierie de formation**

### *1.2.2.1 L'organisation des formations est souvent de nature verticale, soit descendante, soit ascendante*

Les ingénieries de formation sont particulièrement différentes en fonction des objectifs poursuivis :

- information sur les réformes et l'actualité éducative impliquant de nouveaux gestes professionnels ;
- développement des pratiques professionnelles liées aux problématiques disciplinaires ou transversales ;
- analyse des besoins exprimés, que ce soit par les inspecteurs, les chefs d'établissements, les professeurs, les services demandeurs, etc., pour définir les actions appropriées.

Ainsi, une action visant à apporter de l'information ou transmettre des connaissances ne peut être abordée de la même façon qu'une autre, visant par exemple à développer une compétence professionnelle et disciplinaire nouvelle ou encore à travailler sur une problématique éducative identifiée par un établissement ou un réseau.

Globalement, tous les responsables de formation continue auditionnés par la mission ont repris à leur compte la volonté de dépasser le modèle « descendant » et transmissif au profit d'autres modèles, mieux articulés à la demande locale, et permettant l'individualisation et la participation. La mission a pu observer la forte croissance des formations d'initiative locale. À titre d'exemple, le délégué académique à la formation de Lyon souligne que les formations d'initiative locale ont connu une très forte expansion, passant de 30 à 408 par an en cinq ans. À Versailles, 1 200 FIL / an sont déployées soit un doublement en un an.

#### **Encadré 1 : analyse comparative des pratiques d'ingénierie de formation dans quinze pays**

On notera que la DREIC dans son analyse comparative des pratiques d'ingénierie de formation dans quinze pays (cf. annexe 2) constate des processus fédéraux et/ou décentralisés nombreux et avancés. Cette observation est particulièrement significative dans la définition des besoins, des modalités et des contenus de formation. Ainsi dans de nombreux pays, le besoin de formation est en effet, identifié et défini au niveau local avec le rôle prépondérant du chef d'établissement (Allemagne, Angleterre, Canada, Italie...). De même, les modalités et contenus de formation sont arrêtés et mis en œuvre soit directement par l'établissement scolaire (Danemark) soit en lien avec une autorité éducative plus centrale (Angleterre, Finlande, Écosse.).

Au niveau national, pour les académies, il s'agit moins de mettre fin totalement au modèle descendant que de le réserver aux cas où il semble le plus pertinent : à savoir la transmission des orientations nationales et la diffusion des outils nationaux, en particulier auprès des formateurs. Ainsi, l'académie de Créteil a mis en place de très importantes formations massées (pour plusieurs centaines de formateurs), sur des sujets évoluant d'une année à l'autre, en lien avec les réformes pédagogiques impulsées au niveau national. Ce cadre a permis, par exemple, de décliner les thèmes et outils de formation déployés lors de la formation nationale des inspecteurs du premier degré, réalisée en début d'année à l'IH2EF, parfois avec les mêmes intervenants. Dans ce cas particulier, portant sur le premier degré, l'ingénierie de formation déployée était pilotée au niveau académique, et pouvait s'affranchir des contraintes de l'organisation du remplacement (les formateurs convoqués n'étant pas devant les élèves et n'avaient pas besoin d'être remplacés).

Les corps d'inspection des premiers et seconds degrés auditionnés par la mission adhèrent à la volonté de renouveler les pratiques parfois trop descendantes dans la formation continue, mais soulignent toutefois qu'une partie des formations peut difficilement trouver une autre forme, notamment dans les cas où il s'agit de présenter de nouvelles orientations ministérielles. Dans ce cas, la formation continue participe d'une

fonction de « cadrage » pédagogique, qui reste importante et peut-être inévitable dans une administration fortement centralisée.

### 1.2.2.2 La prise en compte de la dimension locale des formations

Le schéma directeur de la formation continue a mis notamment l'accent sur le caractère de proximité que doit revêtir la formation continue : « les actions de formation continue doivent être, aussi souvent que possible, menées en proximité. Seront donc privilégiées les formations en école, en établissement, en réseau ou en bassin, notamment en lien avec le service RH de proximité, afin de proposer des services diversifiés, adaptés aux besoins exprimés par les personnels »<sup>17</sup>. Le texte de cadrage établit explicitement un lien entre proximité et prise en compte des besoins des enseignants : en effet, il ne s'agit pas tant de réaliser des formations proches du lieu de travail habituel des enseignants (car elles pourraient être tout aussi descendantes et déconnectées des besoins) que de mettre en place des formations adaptées résultant des besoins réels des formés, et utiles à l'exercice concret de leurs missions.

Dans cet esprit, beaucoup d'interlocuteurs de la mission ont souligné l'importance déterminante du recueil du besoin de formation, au plus près de la réalité des territoires. Ce recueil du besoin peut être envisagé à deux niveaux : soit celui de l'école ou de l'EPL, soit celui d'un groupement d'écoles ou d'EPL (cela peut être au sein d'un bassin ou d'un réseau d'établissement).

## 2. Une vision prospective des pratiques de l'ingénierie de formation à développer

### 2.1. Recueil, formulation et requalification des besoins

Les demandes ministérielles de formation (Plan Villani-Torossian, réforme des programmes, axe 2 du schéma directeur...) et le déploiement des priorités académiques sont à l'origine de plans de formation. Ceux-ci sont complétés par des actions répondant à d'autres besoins identifiés localement par l'observation des pratiques pédagogiques et par la demande des enseignants. Le recensement du besoin de formation continue constitue alors l'étape introductive du processus d'ingénierie de formation.

Cette phase s'avère d'autant plus décisive que les enseignants, dans le premier et le second degré font état d'un décalage entre leurs attentes, qu'ils assimilent aux besoins de formation, et le contenu des formations dont ils bénéficient.

#### 2.1.1. Des modes empiriques de repérage des besoins de formation qui témoignent d'une ingénierie d'identification du besoin non aboutie

La mission a constaté une importante diversité des processus de remontée des besoins qui émanent d'acteurs différents (rendez-vous de carrière, observations dans les classes lors des visites d'accompagnement, observations des RH de proximité et des formateurs...).

En plus des méthodes récurrentes d'identification des besoins utilisées par les académies résultant des observations des corps d'inspection, des signalements des chefs d'établissement, des préconisations de formateurs à l'issue des formations, la variété des processus utilisés peut s'illustrer à travers les exemples suivants :

- l'identification du besoin de formation s'appuie parfois sur les outils de gestion collective. Ainsi, dans l'académie de Lyon, les outils de gestion de la vie scolaire permettent de repérer des pratiques des enseignants : l'outil Pronote permet d'identifier les pratiques de notation, ce qui contribue à établir des besoins locaux de formation, tels les écarts dans les notations des élèves ;
- la pratique déployée par quelques académies dans le second degré qui adressent un questionnaire aux enseignants pour recenser les thématiques de formation souhaitées par ceux-ci. Le rôle de l'ingénieur de formation est alors de classer et de prioriser les besoins recensés. À ce titre, dans l'ex-académie de Rouen, un questionnaire adressé à l'ensemble des enseignants a

---

<sup>17</sup> Circulaire n° 2019-133 du 23 septembre 2019 fixant les axes du schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale - 2019-2022.

permis d'enregistrer près de 4 000 réponses (soit un taux de retour de 16 %). Si la portée significative de ce « sondage » contribue à cerner la demande, le travail d'identification de la réalité du besoin n'en demeure pas moins important.

Le besoin de formation peut résulter d'une identification soit descendante (nationale dans le cadre de formation statutaire ou de réforme, d'objectifs stratégiques..., ou locale avec une identification repérée par un acteur territorial), soit ascendante notamment issue des enseignants eux-mêmes, d'une école, d'un établissement ou d'un réseau structuré. Ainsi l'académie de Toulouse propose plusieurs dispositifs permettant à des enseignants de se saisir d'une question pédagogique sur un territoire donné : « *les dispositifs d'ateliers pédagogiques interétablissement (APIE) proposés par la DAFPEN permettent à des enseignants du second degré de se réunir afin de travailler ensemble à la résolution de problèmes directement liés aux pratiques pédagogiques disciplinaires (sauf en langues vivantes, puisque le travail inter langues est privilégié). Il repose donc sur une démarche de formation active et collective qui nécessite un engagement mutuel de tous les participants.* »<sup>18</sup> Ce dispositif peut être renouvelé au maximum pendant trois ans. Ensuite il peut évoluer vers des groupes de travail interétablissement si les enseignants souhaitent poursuivre le travail collaboratif entamé autour d'autres objets.

Il est ainsi possible d'identifier une ingénierie de territoire, une ingénierie de proximité qui soit aussi une ingénierie d'interface en ce sens où elle aurait également vocation à relier les niveaux académiques (second degré) et départementaux (premier degré) ainsi que les problématiques individuelles et locales.

Cependant, en l'état, le concept d'ingénierie de formation et sa référence au recensement des besoins demeurent flous pour les acteurs académiques, comme l'évoque les correspondants de la mission lors des visites en académie :

*« Malheureusement, on peut faire le constat que dans les propos recueillis auprès des membres de la délégation académique de la formation tout au long de la vie (DAFTLV), il est très difficile d'obtenir une définition claire de la notion d'ingénierie de formation. Le plus souvent la réponse se limite à décrire les grandes tendances du PAF à partir d'une typologie classique qui définit l'offre à partir de la formulation de la demande : institutionnelle vs territoriale. »*

*« Les inspecteurs définissent l'ingénierie de formation comme une réponse aux difficultés de diagnostiquer les besoins en amont et en aval d'en évaluer les effets sur les pratiques professionnelles. »*

### **2.1.2. L'adéquation entre le besoin exprimé et le besoin réel de formation : une construction complexe**

La question du besoin de formation constitue un élément d'analyse de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), qui donne la parole aux enseignants (des écoles et collèges) et aux chefs d'établissement.

Pour les enseignants du premier degré notamment « *les contenus abordés en formation continue ne répondent pas pleinement aux attentes exprimées. Parmi les contenus les plus fréquemment cités, figurent la connaissance et la maîtrise des matières enseignées, les compétences pédagogiques qui y sont associées ainsi que les contenus des programmes (70 %, 81 % et 62 %, respectivement)* ».

Il en ressort que pour les professeurs des écoles, « *près d'un enseignant français sur deux exprime un besoin élevé en formation pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers* ». Cette proportion est nettement supérieure à celle observée dans les autres pays, bien que les enseignants français ne rapportent pas être davantage exposés à l'accueil de ces publics scolaires. Le développement de compétences pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées figure également parmi les besoins importants les plus fréquemment cités par les enseignants français (28 %)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Cf. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/dafpen/les-dispositifs-atelier-pedagogique-inter-etablisements-apie-et-groupes-de-travail-inter>

<sup>19</sup> Note d'information de la DEPP 19.22 de juin 2019 : Pratiques de classes, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles (données Talis 2018).

Pour les enseignants de collège, en 2018 la similitude dans la demande avec leurs collègues du premier degré est frappante, « *leurs besoins les plus importants concernent [...] l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers* (plus d'un tiers des enseignants français rapportent un besoin élevé, contre 27 % en 2013 et 21 % pour la moyenne européenne en 2018) et la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées (24 % des enseignants, contre 19 % en 2013 et 13 % pour la moyenne européenne en 2018)<sup>20</sup>.

Le repérage thématique global des besoins exprimés de formation continue résultant de l'enquête TALIS apparaît clair mais générique<sup>21</sup>, alors que le décalage entre la demande exprimée de formation et le besoin réel a été une constante exposée par les interlocuteurs académiques de la mission.

À titre d'illustration, dans l'académie de Lyon, il est évoqué la nécessité d'aider les acteurs à exprimer et à identifier les besoins. Selon le délégué académique, « *les formateurs académiques ont une écoute des besoins. 100 % des demandes sont formulées autrement par les professeurs, de manière parfois tellement caricaturale que quelquefois cela relève d'une médiation sociale de la part du chef d'établissement* ».

Cet écart entre le besoin exprimé et le besoin que les formateurs estiment réel, est également signalé dans l'académie de Grenoble où les chefs d'établissement évoquent la nécessité d'une implication plus systématique et structurée en amont de la formation du formateur. Le rôle du Conseil pédagogique comme instance à mobiliser pour faire ce travail de congruence a été abordé par les interlocuteurs de la mission mais rapidement abandonné compte tenu de la très grande variété de leur fonctionnement. Cela reste pour autant, nous semble-t-il, une piste à suivre si on veut que l'expression de la demande soit bien celle d'un collectif professionnel et non l'expression du seul chef d'établissement.

Par ailleurs, certains paradoxes sont mis en exergue, notamment par les inspecteurs du premier degré, qui signalent que les enseignants ont parfois tendance à solliciter et à effectuer des stages dans les domaines où ils sont déjà assez forts et sans besoin. Le couplage entre les parcours des enseignants et le besoin en formation (qui peut être par exemple relevé dans le compte rendu du PPCR) paraît alors souhaitable.

On notera cependant que pour l'A2FE (Association française des formateurs d'enseignants) les formateurs ne rencontrent pas de difficultés significatives pour faire correspondre le contenu, le besoin et la demande de formation. Pour l'association, cela s'explique en partie par la forte croissance des formations d'initiative locales (FIL) pour lesquelles l'identification du besoin est facilitée par le travail d'instruction préalable de la demande locale. Dans le cadre de la commande institutionnelle, l'association évoque la pratique des formateurs qui ont l'habitude de prendre en compte les difficultés professionnelles des enseignants lors du déroulement des formations pour mieux répondre à leur besoin.

Cependant, pour la mission l'analyse de la demande de formation exprimée et son instruction afin d'identifier la véritable nature du besoin constitue une composante incontournable de l'ingénierie de formation qui doit être développée et approfondie par les acteurs académiques. Le rôle des inspecteurs territoriaux dans le processus d'ingénierie de formation s'avère sur ce plan déterminant, notamment pour améliorer l'adéquation entre les publics et les formations suivies. L'utilisation d'outils d'expertise et le déploiement de pratiques nouvelles dans les académies méritent d'être signalés.

**Préconisation n° 2 :** Systématiser l'analyse du besoin exprimé afin de le faire coïncider avec le besoin réel – ce qui suppose une formation préalable des acteurs qui réalisent le recueil des besoins et leurs analyses – et renforcer la collaboration entre ingénieurs de formation et inspecteurs territoriaux pour une meilleure identification des publics à former.

### 2.1.3. Quelques outils et pratiques d'identification du besoin de formation prometteurs

Le recueil du besoin de formation est le plus souvent réalisé par des conseillers de formation continue (CFC), positionnés comme « référents » d'un bassin ou d'un réseau d'établissement. Il est à souligner que les CFC trouvent dans cette fonction un positionnement particulier, nécessitant une expertise nouvelle. L'ingénierie déployée ne relève pas de la capacité à organiser techniquement une formation dans ses conditions

---

<sup>20</sup> Note d'information de la DEPP 19.23 de juin 2019 : la formation, continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? données Talis 2018.

<sup>21</sup> Annexe 4.

matérielles et financières, mais de la « maïeutique » permettant d'aboutir à l'expression du besoin. Or, cette opération s'avère tout à la fois nécessaire et délicate. Les acteurs rencontrés par la mission ont souligné que les formateurs, mis au contact des équipes enseignantes, notent souvent la nécessité d'un travail patient et délicat. En effet, il ne s'agit pas seulement de faire correspondre la demande avec ce que le service de formation peut raisonnablement proposer : la demande initiale peut avoir été formulée trop sommairement, son thème peut s'avérer ne pas faire finalement consensus dans l'équipe enseignante, etc. Autre point délicat de cette démarche : le travail que le conseiller de formation est conduit à réaliser avec les équipes enseignantes, ne doit pas être déconnecté du pilotage du chef d'établissement.

C'est pour parvenir à cet équilibre que l'académie de Créteil a souhaité formaliser les « aides négociées de territoire » (ANT), fondées sur le recueil du besoin de formation auprès des équipes enseignantes. La phase de négociation a été construite en trois temps : d'abord un travail avec les personnels de direction, puis avec les seules équipes enseignantes, un troisième et dernier temps rassemblant direction et enseignants.

La reconnaissance du besoin de formation des enseignants s'enrichit en s'appuyant sur l'évaluation des performances et des résultats des élèves.

La mission a ainsi pu constater, notamment dans le premier degré, la prise en compte de plus en plus systématique, par les académies, du résultat des élèves aux évaluations nationales pour arrêter les thématiques de formation des professeurs des écoles. L'impulsion du pilotage rectoral est ici prépondérante.

À titre d'exemple, dans l'académie de Créteil, le recteur demande que le contenu des formations des enseignants du premier degré s'appuie notamment sur les points de faiblesse des élèves, repérés lors des évaluations : compréhension de textes longs, la résolution de problèmes en mathématiques...

L'élaboration des formations à partir d'outils et d'analyses objectivées contribue également à réduire l'écart entre la demande de formation, le besoin réel et le contenu de la formation déployée.

La construction collaborative du projet d'établissement avec l'idée de mettre en œuvre un projet de formation d'établissement favorise la réalisation des objectifs du projet. Ce travail fait émerger des problématiques ou thématiques qui peuvent être requalifiées en besoin par l'ingénieur de formation.

Cette typologie de situations a été présentée, de façon prometteuse, à la mission dans l'académie de Normandie par le collège A. Malraux de Granville dans la Manche avec des formations des enseignants déployées autour de certains axes du projet d'établissement (exclusions de cours, intégration scolaire...). Plus globalement, il semblerait bienvenu de promouvoir des plans pluriannuels de formation d'établissement associant notamment formations d'initiative locale, et formations individuelles disciplinaires.

Dans le premier degré, le cadre des stages d'école représente un format intéressant qui facilite le travail sur l'adéquation entre le besoin exprimé et le besoin réel (lorsque les moyens en remplacement sont suffisants pour le mettre en place).

Reprenant à son compte l'une des conclusions du rapport IGEN-IGAENR sur la formation continue des enseignants du second degré n° 2018-068, la mission souligne, dans la perspective du développement d'une ingénierie de formation adaptée aux besoins des professeurs et répondant à leurs attentes, la nécessité de décliner en référentiels métiers (par niveaux scolaires et par discipline) le référentiel de compétences des professeurs.

## **2.2. Le conseil pour préciser les modalités de formation en phase avec le besoin exprimé**

L'ingénierie de formation par la formulation de conseils et/ou de préconisations dans le cadre de l'élaboration d'un projet de formation, peut constituer une réelle plus-value. Lors de ses déplacements en académie, la mission a observé l'élaboration systématique par l'ingénierie de formation d'un cahier des charges confié ensuite pour réalisation, à un formateur. L'évaluation de la formation reviendra in fine à l'ingénierie de formation. Il est ainsi possible de repérer que l'ingénierie pédagogique se trouve incluse dans l'ingénierie de formation. Les frontières entre les deux processus sont poreuses mais comme l'énonce Annie Jezagou (enseignante-chercheuse à l'université de Lille), « *l'ingénierie pédagogique se déploie au sein*



*de l'ingénierie de formation : sa mise en œuvre est confiée à un formateur alors que l'ingénieur de formation aura conçu la structure et apporte un conseil sur les différentes modalités de la formation ».*

### **2.2.1. Les différentes modalités de formation permettant d'adapter l'action de formation à un contexte local**

Il existe diverses modalités de formation recensées qui répondent à des objectifs et des contextes différents. À titre d'illustration nous pouvons citer :

- une journée en présentiel dans un format traditionnel pour transmettre de l'information, ou décrypter un cadre réglementaire (nouveau diplôme) à un grand nombre de participants ;
- un parcours de formation incluant plusieurs temps et modalités complémentaires. La mission a identifié le cas des parcours M@gistère, mais aussi des parcours hybrides incluant des temps en présentiel et d'autres à distance, ou des parcours basés sur une expérimentation professionnelle associée à une analyse réflexive sur la pratique menée a posteriori ;
- des formations au niveau local en vue de répondre à une problématique d'équipe pédagogique ;
- des expériences menées en lien avec la recherche.

L'ingénierie de formation est sollicitée diversement selon la modalité de formation choisie. Néanmoins dans chaque situation, l'ingénierie de formation par un questionnement peut clarifier les objectifs et/ou faire émerger des contraintes. D'abord la question du temps : le projet de formation est-il synchrone ou asynchrone ? La question du lieu est également très importante en académie. Il est parfois difficile de trouver des locaux à capacité suffisante et centraux, ou de trouver des formateurs susceptibles de se déplacer dans des centres éloignés du siège du rectorat. Se pose alors la question de la réalisation en présentiel, à distance ou de mener l'action en combinant ces deux modalités (parcours hybrides). La nature de la formation est également à considérer : s'agit-il d'une formation individuelle ou collective ? Les formations collectives s'observent souvent dans le cadre des formations d'initiatives locales (FIL), leur demande étant alors relayée par le chef d'établissement.

Sur ce premier questionnement, l'ingénieur de formation peut accompagner le prescripteur dans une première étape de précision de la demande eu égard au contexte territorial.

Un second questionnement peut être convoqué au regard du positionnement de l'action de formation dans une visée élargie en relation avec la gestion des ressources humaines. La mise en application du schéma directeur au sein du ministère de l'éducation nationale va probablement accroître l'importance de cette réflexion : l'action de formation peut-elle intégrer l'un des axes du schéma directeur ? si oui lequel ?

Il s'agit ici aussi d'identifier le rôle de l'action de formation dans le cadre d'une réflexion étendue à l'acquisition d'une professionnalité : à titre d'illustration, par cette formation, existe-t-il un objectif de développement d'une autonomie dans les apprentissages par l'utilisation d'outils numériques, ou d'une socialisation via une incitation au travail collaboratif... Pour atteindre le but identifié, il sera nécessaire de positionner les participants eu égard aux points évoqués afin d'adapter la proposition pour la rendre accessible.

Cette seconde étape permet d'inscrire une action de formation dans une dynamique de moyen terme en favorisant une cohérence entre les actions de formation autour de l'acquisition de compétences au sein d'une académie.

### **2.2.2. Concilier les modalités de formation avec les objectifs explicités en vue d'une plus grande efficacité**

Suite à l'approfondissement de la demande que peut induire l'ingénierie de formation, le contexte de l'action de formation doit être pris en compte. La disponibilité des locaux et des formateurs, l'équipement du lieu d'accueil sont autant d'indicateurs qui influent sur le choix d'une modalité de formation. À ce stade du processus, l'ingénierie de formation peut contribuer à une optimisation des moyens par sa connaissance des territoires et des intervenants en formation. En étant force de proposition sur les modalités de formation elle peut parvenir à concilier contraintes et objectifs énoncés pour assurer l'efficacité attendue de la formation.

Pour favoriser le développement de l'ingénierie de formation, les ingénieurs doivent assoir leur professionnalité sur une bonne connaissance des modalités de formation, de leurs atouts et faiblesses, dans l'objectif d'être force de proposition auprès de différentes parties prenantes : inspecteurs, chefs d'établissements, DSDEN, INSPE... L'académie de Toulouse est en réflexion sur la constitution d'un pôle d'expertise pédagogique au sein duquel serait positionnée l'ingénierie de formation. Si ce projet venait à se concrétiser il mettrait en lumière l'expertise de ce service.

Cette compétence est actuellement reconnue dans le cadre de relations interpersonnelles, mais plus rarement au plan organisationnel. Un chef d'établissement témoigne : « *n'étant pas expert, ils [les ingénieurs de formation] m'amènent toujours quelque chose : affiner la réflexion, vérifier si la proposition relève de l'information ou de la formation, les types d'animations envisageables* ».

Cette capacité à questionner pour préciser la demande, à identifier les contraintes, mais aussi à interroger la cohérence globale pour co-construire une opération relève bien de l'ingénierie de formation. La mission lors de ses différents déplacements a constaté que cette compétence aujourd'hui s'exerce essentiellement dans les formations de nature transversale ou intercatégorielle. Pour les formations disciplinaires, cela reste plus complexe car les prescripteurs priorisent la compétence disciplinaire à toute autre thématique de réflexion.

**Préconisation n° 3 :** Construire au niveau national un parcours de formation à destination des ingénieurs de formation en académie pour leur permettre d'acquérir une expertise relative aux différentes modalités de formation. L'objectif de cette professionnalisation est de favoriser une plus grande cohérence au sein des actions de formation entre les objectifs énoncés et les modalités mises en œuvre et ainsi accroître leur efficacité. Cette expertise leur permettra d'assumer pleinement leur rôle de conseil auprès des prescripteurs et formateurs.

### **2.3. L'évaluation des formations : de fortes marges de progression**

La phase d'évaluation des formations située en fin du processus d'ingénierie doit contribuer à rendre plus efficiente les formations mises en œuvre. Lors des entretiens réalisés par la mission, tant au niveau de l'administration centrale, qu'en académie, cette étape a été décrite et est apparue comme étant le point faible du dispositif. Les méthodes utilisées et le périmètre d'évaluation investi apparaissent réducteurs.

En l'état, la mission a constaté que s'il existe une prise de conscience de l'existence de marges de progrès importantes sur le sujet, les réflexions engagées demeurent modestes et non prioritaires.

#### **2.3.1. Constat : des pratiques d'évaluation de très court-terme**

La mission a constaté que dans les académies, en matière d'évaluation, les traditions apparaissent bien installées. Ainsi, la pratique de l'évaluation à chaud est présente sur tout le territoire. Son champ d'appréciation recouvre majoritairement le niveau de satisfaction en fin de stage et les aspects logistiques et organisationnels.

Ces évaluations génériques rencontrent rapidement leurs limites. D'autant qu'il apparaît que les commentaires et observations formulées à chaud (sous forme de documents individuels papiers ou numérisés) ne sont qu'exceptionnellement synthétisés (sinon en termes statistiques) et ne constituent pas une assise d'analyse pouvant servir de base de dialogue entre inspecteurs / prescripteurs, formateurs et délégation académique.

L'une des premières analyses réalisées en académie consiste à apprécier le nombre de candidatures pour un stage publié au PAF. Certains ne recueillent que peu d'échos ce qui permet de considérer que leurs objectifs ne correspondent pas à la demande des professeurs. En réalité, le déficit de candidature peut trouver ses origines dans des causes différentes :

- une demande de formation que l'on peut qualifier de « peu légitime ». C'est le cas lorsque la demande ne correspond ni à un besoin, ni à une orientation institutionnelle et repose uniquement sur une « appétence » ;
- certaines formations prescrites aux regards d'orientation de politique éducative qui ne mobilisent pas toujours suffisamment les enseignants ;

- des formats et/ou modalités de formation trop conventionnels et perçus comme inadaptés ;
- une distance entre la demande exprimée et le besoin réel que les enseignants ont des difficultés à percevoir.

De nombreuses questions restent donc en suspens dans les évaluations académiques : quelles évaluations de l'impact des formations sur les élèves, sur les dynamiques d'équipe ? Quelle distance temporelle pour mesurer ses impacts ?

L'inscription dans la durée de la formation est faiblement évoquée notamment lorsqu'il s'agit de dépasser le cadre annuel. Néanmoins, la mission a pu constater que certaines académies tentent d'inscrire les évaluations dans une perspective de dynamique et d'acquisition de compétences dans la durée.

Dans l'ensemble des académies visitées par la mission, les corps d'inspection du second degré et les chefs d'établissement reconnaissent avoir des difficultés à évaluer les « effets à long terme » des formations sur les pratiques pédagogiques. Cela est d'autant plus vrai pour les chefs d'établissements dans le champ disciplinaire.

Dans le premier degré, le constat est encore plus marqué, l'observation des effets des formations sur la pratique pédagogique des enseignants n'a pas été reconnue comme un sujet, malgré une identification par les acteurs de la nécessité et de l'utilité d'une telle analyse.

Cette difficulté peut, en partie, être la cause de redondances constatées dans le processus d'évaluation des actions de formation. Ainsi pour reprendre les propos des membres de la mission en visite dans une académie : « *des évaluations à chaud en EPS, spécifiques et élaborées sous la houlette de l'inspection, vont au-delà de l'évaluation MIFOR (mission formation), la doublent et surtout l'approfondissent selon des critères propres à l'EPS. Sans que cela soit semble-t-il aussi élaborée qu'en EPS, d'autres disciplines disent procéder de la même façon : évaluation spécifique "complétant" l'évaluation MIFOR* ».

Ces observations traduisent un déficit d'ingénierie de l'évaluation. Celle-ci devrait en effet permettre de cibler, pour chaque action de formation, les indicateurs potentiellement révélateurs des effets de l'action menée. Comment parvenir à cet objectif sans intégrer dès l'origine d'une action la problématique d'une évaluation qui informe précisément sur la portée de l'action menée et notamment l'identification d'indicateurs pertinents ?

### 2.3.2. Une possibilité d'améliorer les évaluations par une réflexion sur les indicateurs

Les quelques éléments d'appréciation qualitative des formations suivies par les enseignants selon l'enquête Talis 2018<sup>22</sup>, font état des éléments suivants:

- dans le premier degré, « une part non négligeable des enseignants français, près de 40 % d'entre eux (contre 9 % en Angleterre, 16 % en Espagne et en Flandre ou 19 % en Suède), considèrent que leur participation aux activités de formation n'a pas eu d'impact positif sur leur manière d'enseigner » ;
- au collège, « *les enseignants français ayant bénéficié d'une activité de formation continue sur l'un des contenus pour lesquels ils expriment un besoin (l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et le développement de compétences pour la mise en œuvre d'approche pédagogique individualisés) sont plus nombreux à considérer que leur formation a eu un impact positif sur leur manière d'enseigner (82 % contre 62 % des enseignants dont l'activité de formation continue n'abordait pas ces contenus).* »

Cette base est, bien sûr, insuffisante pour mesurer les nombreuses conséquences que sont susceptibles d'engendrer les actions de formation continue des enseignants.

Le domaine paraît très complexe : quels critères pour évaluer ces impacts ? Quelle méthodologie ? Quelle diffusion des acquis de la formation auprès des équipes pédagogiques des écoles et des établissements ?

<sup>22</sup> Cf. le tableau issu de l'enquête TALIS portant sur l'appréciation et l'évaluation des formateurs présenté dans l'annexe 5.

De quelle manière isoler les effets des actions de formation des autres facteurs qui peuvent influencer sur l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants ?, comme le note les correspondants de la mission à Nancy-Metz, les chefs d'établissement précisent qu'il est « *bien difficile voire impossible d'identifier les causes objectives d'une évolution constatée dans les pratiques pédagogiques et éducatives de l'équipe concernée par la formation : une FIL met en mouvement, le mouvement induit beaucoup de choses, l'évaluation ne s'attache qu'à certaines d'entre elles...* ».

Parmi les outils d'évaluation, la place des rendez-vous de carrière au bénéfice de l'évaluation de la formation (comme de celle des besoins en formation des professeurs) a été abordée. Les inspecteurs rencontrés ont une perception très différenciée sur le sujet. Certains estiment que, moyennant une démarche anticipée et systématique, ils seront en mesure d'évaluer efficacement les impacts. D'autres, soulignant les contraintes qui pèsent aujourd'hui sur l'organisation des plans d'inspection (6<sup>ème</sup> échelon, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup>), considèrent qu'ils ne peuvent tirer une évaluation pertinente et globale concernant l'ensemble des professeurs dont ils ont la charge du suivi. Il n'empêche, les différents aspects du PPCR (RDVC et accompagnement) apparaissent à tous comme des sources d'information pouvant contribuer à l'ingénierie de l'évaluation.

Par ailleurs, certaines analyses, pratiques et réflexions internationales, nationales et académiques ont attiré l'attention de la mission dans la mesure où elles paraissent susceptibles d'ouvrir des pistes sur les méthodes d'évaluation et sont susceptibles d'extension :

- des partenariats du type recherche-action peuvent permettre d'aborder les méthodes et critères d'évaluation utilisés en les adaptant aux situations suivies, dans le cadre de démarche expérimentale. Le programme *Apprenance*, mis en œuvre dans l'académie de Grenoble qui vise à faire évoluer les pratiques pédagogiques dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, est né d'une volonté de gestion innovante et ascendante (dite *bottom-up*) de la formation. Basés sur des démarches expérimentales progressives, les apprentissages sont réalisés et régulés par une évaluation continue de leurs effets ;  
un ingrédient essentiel d'*Apprenance* est l'approche « *compréhensive de l'élève* »<sup>23</sup>. Les rencontres avec plusieurs centaines d'élèves procurent une base de données solide pour comprendre les mécanismes qui président au décrochage scolaire et agir. La démarche est fondée sur la preuve d'efficacité de pratiques d'enseignement prenant en compte à la fois des résultats, faits, données probantes issues de la recherche, et des savoirs d'expérience des enseignants de terrain qui favorisent le développement professionnel des enseignants et la réussite de tous les élèves ;
- comme l'évoque la DREIC, (cf. annexe 2), certaines pratiques d'évaluation internationale font aussi ressortir des modalités de formation pertinentes : « *l'évaluation du programme Ceará au Brésil, publiée en 2018 par des chercheurs de la Banque mondiale, du Center for Global Development et de l'université de Stanford*<sup>24</sup>, souligne également l'importance d'une formation continue au plus près des enseignants, sous forme d'accompagnement » ;
- la question de la diffusion des enseignements de la formation auprès des équipes éducatives est aussi un élément important pour appréhender les effets des formations. Dans l'académie de Toulouse, il a ainsi été demandé à l'ensemble des formateurs académiques de prévoir dans les temps de formation :
  - un temps réflexif des stagiaires pour identifier ce qu'ils ont appris en formation et ce qu'ils comptent réutiliser,
  - un temps de construction collective (par groupes par exemple) d'un témoignage de la formation que les stagiaires pourraient diffuser à leurs collègues en établissement.
- l'évaluation « à froid » des effets des actions de formation est également facilitée lorsque la démarche formatrice s'inscrit dans le temps. Même, si cela n'est pas toujours structuré, les acteurs académiques ont identifié ces situations. Ainsi comme l'ont noté les correspondants de

---

<sup>23</sup> Cf. <http://www.ac-grenoble.fr/cid145210/programme-apprenance.html>

<sup>24</sup> L'étude est consultable à l'adresse suivante :

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775717303576?via%3Dihub#!>

la mission lors d'une visite en académie : « *dans des cas particuliers d'établissement instaurant un programme de formation d'établissement pluri annuel, ou dans le cas de formation filée dans le temps, il est parfois possible de repérer empiriquement des évolutions de posture professionnelles ou de méthodes pédagogiques* ».

L'engagement d'un échange construit et permanent entre les formés et les formateurs conforte la mesure des effets de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques nouvelles induites par la formation. Cela permet également, au formateur, de corriger et d'adapter le contenu de sa formation en fonction du retour des enseignants. Ces pratiques sont assez fréquentes dans le cadre des formations numériques avec la mise en place de forums d'échange entre pairs ou/et avec les formateurs.

**Préconisation n° 4 :** Prévoir systématiquement dans le processus d'ingénierie la construction de dispositifs d'évaluation dans la durée et la continuité, dès la conception des actions de formation afin d'apprécier leur impact qualitatif sur les pratiques au sein de la classe et de l'établissement. Le recours à des outils et critères d'analyse en lien avec la recherche et/ou les projets d'établissement est à promouvoir ainsi les programmes de recherche-action.

## **2.4. L'élargissement des possibilités liées à l'outil numérique dans l'ingénierie**

Le développement des outils numériques et leurs usages offrent de nombreuses perspectives en matière de formation en permettant, notamment l'accès à de nombreuses ressources. Cette évolution élargit le champ des possibles en matière de formation, tant au niveau des formats, de la temporalité que sur la nature même des actions de formation proposées.

Le numérique permet par la conception de parcours de formation avec des phases synchrone (webinaire, tchat) et asynchrone, la mise à disposition de supports pédagogiques de formats variés (articles, vidéos, ressources interactives...), et des espaces de mise en relation entre les formés et les formateurs (forum, espace collaboratif). Le développement des parcours M@gistère en académie illustre ce phénomène. Mais la simple utilisation de l'outil ne garantit pas une amélioration qualitative de la formation. Pour identifier une plus grande qualité, il importe d'être conscient des difficultés rencontrées lors de formation à distance :

- la première citée est souvent l'isolement face aux difficultés rencontrées, qui peut être compensée en partie par des partages entre pairs ou un travail en collaboratif si cela est organisé ;
- les difficultés techniques sont également à prendre en compte (faiblesse du débit, équipement du formé, apprentissage de l'outil...) ;
- les obstacles pouvant exister sur le travail en groupe ou collaboratif.

Ces points peuvent être dépassés par des propositions qui repensent la relation aux savoirs en proposant de nouvelles modalités pédagogiques (pédagogie active ou par projet) visant à favoriser l'appropriation des apports et s'inscrivant dans un scénario pédagogique mobilisant les différents éléments de la plateforme pour inciter les participants à utiliser le forum ou pour induire un travail collaboratif.

Précédemment, nous avons évoqué le rôle de conseil dont dispose l'ingénieur de formation pour l'élaboration du cahier des charges d'une formation afin d'optimiser les moyens au sein d'un contexte professionnel et territorial donné. La mission note qu'il serait vraiment intéressant pour la formation en académie que l'ingénierie de formation puisse être force de proposition autour d'opérations conçues entièrement en distanciel ou de parcours mixte incluant temps de rassemblement et temps à distance.

L'élargissement vers des formations numériques utilisant les différents outils de la FOAD (formation ouverte à distance) mis à disposition par la DNE, tels que Ma cl@sse virtuelle, tribu, M@gistère, outils de conception (Ispring, Thaleia, VTS Editor, Captivate) ou bien l'outil M@gistère pour la construction de parcours nécessite une formation. De plus selon les académies, l'accompagnement pour la construction de parcours M@gistère revient aux services de la DANE, ce qui nécessitera une coordination avec le prescripteur et le formateur qui pourrait incomber à l'ingénierie de formation.

Afin de saisir l'ensemble des opportunités liées au développement de l'usage du numérique au sein des formations, la mission recommande de former les ingénieurs de formation dans ce domaine afin qu'ils

puissent détenir une expertise en la matière. Ainsi ils seront en capacité d'exercer pleinement leur mission de conseil en matière de choix de format de formation.

**Préconisation n° 5 :** Optimiser le recours aux outils numériques au sein des formations en lien avec une expertise des modalités et des contenus des formations dispensées et encourager les échanges entre pairs.

## 2.5. La constitution d'une base de données au service du pilotage

Lors des déplacements de la mission, les recteurs ont souligné l'importance de la formation continue comme levier de changement et d'action pour favoriser des évolutions au sein de leurs académies respectives. Dans le même temps ils regrettaient de ne pouvoir disposer d'informations précises sur les actions effectivement menées.

Par ailleurs, le schéma directeur (circulaire 2019-133 du 23 septembre 2019) introduit un principe de suivi individualisé des enseignants en matière de formation continue. Pour les axes 1 et 2, il précise : « 100 % des personnels doivent avoir bénéficié d'actions de formation dans tout ou partie de ces domaines, selon leurs demandes et en fonction des responsabilités exercées, sur la période 2019-2022 ». Ces cibles nécessitent de disposer d'une base de données opérationnelle et pratique d'utilisation pour fournir les informations nécessaires en vue de prise de décision pour le pilotage de la formation continue. L'ingénierie de formation pourrait alimenter cette base de données du fait de son action : prévision et organisation des actions de formation, gestion des inscriptions aux formations, et des formateurs.

Actuellement c'est l'outil GAIA qui regroupe les données relatives à la formation, par le biais de l'enregistrement administratif des convocations, des frais de déplacement des enseignants et de la rémunération des formateurs. Si la base de données existe, elle est peu exploitée en académie. Une des raisons à cela réside dans la multiplicité des acteurs qui interviennent sur la base, ce qui induit une vision très fragmentée des possibilités de GAIA. Une seconde raison, observée par la mission dans l'académie de Normandie, trouve son origine dans une organisation complexe des services : comme seul un service est en capacité de construire des requêtes, les autres ne formulent que peu de nouvelles demandes. Dès lors, les services fonctionnent avec des informations qui ne sont pas toujours adaptées à leurs besoins, mais sans aller chercher les potentialités car la démarche est perçue comme compliquée.

Face à ce déficit d'accessibilité de l'information, et devant l'intérêt de disposer d'informations objectives et fiables pour le pilotage de la formation, certaines académies ont développé leur propre outil. C'est le cas notamment de l'académie de Créteil où le service de la DAFOR en charge de l'ingénierie de formation a eu l'idée de relier la base de données des formations dispensées (public, thématique, formateur...) à un logiciel de cartes géographiques afin de pouvoir disposer de données objectives et précises selon des critères multiples (type de formation, public cible, zone géographique...) créant ainsi un outil de cartographie dynamique. L'intérêt de cette démarche réside dans la mise à disposition d'une information fiable et facile d'interprétation pour réaliser constats et analyses. Ces informations constituent un atout pour le pilotage de la formation académique, notamment pour identifier la localisation de la ressource enseignante formée, pour vérifier l'équilibre de l'offre de formation entre les différents territoires d'une académie. Elles permettent également de mieux connaître le vivier des formateurs, leurs compétences et ainsi de pouvoir envisager une démarche de moyen à long terme pour développer leur professionnalité et pour envisager son renouvellement (problématique importante pour cette académie).

Cette observation nous permet d'envisager une autre plus-value de l'ingénierie de formation : structurer l'information relative à la formation continue pour l'analyser et envisager des axes d'amélioration, d'évolution (notamment relatif à l'offre du PAF) mais aussi la mettre à disposition des acteurs du pilotage académique. Il s'agit ici d'assumer un positionnement de fonction support.

**Préconisation n° 6 :** Concevoir une ingénierie de formation en académie, portée par une équipe d'ingénieurs de formation aux profils complémentaires, afin de disposer des compétences nécessaires notamment en matière de compétences numériques. Sur un plan RH, la constitution de l'équipe devra s'inscrire sur une vision de moyen terme.

**Préconisation n° 7 :** Encourager la mise en place d'un outil d'exploitation de base de données afin de pouvoir suivre et cartographier les formations suivies par un enseignant (comme l'y invite le schéma directeur), mais

aussi le parcours des formateurs. L'idéal serait de disposer d'un outil national, ou à la dimension de la région académique, afin de permettre des croisements d'informations à une échelle plus large.

## **2.6. La place et le rôle des corps d'inspection au bénéfice de l'ingénierie de formation**

Le processus d'ingénierie décrit précédemment, identifie à plusieurs reprises des activités qui devraient être prises en charge en partie par des inspecteurs territoriaux (IEN, IA-IPR). Il s'agit notamment du recueil des besoins mais aussi du cadrage de l'action de formation, de l'identification des publics à former, de l'évaluation des effets des actions de formation. Les inspecteurs interviennent également dans l'élaboration du plan de formation académique. Suite à ce constat, il s'agit dès lors de cerner le rôle des inspecteurs dans l'ingénierie de formation.

Les inspecteurs territoriaux, notamment dans le second degré, possèdent une réelle expertise à la fois disciplinaire et didactique de leur discipline. Ils sont également informés des évolutions de programmes ou de diplômes et à ce titre ont pour mission de conduire le changement au sein de leur académie avec les enseignants.

Les inspecteurs territoriaux ont une connaissance globale du département ou de l'académie que ne possèdent généralement pas les ingénieurs de formation. Ainsi, au niveau académique, ils connaissent leur vivier d'enseignants et peuvent ainsi envisager la formation à un horizon de moyen terme. La définition d'objectifs est souvent réalisée dans le cadre des différentes missions académiques menées et ils ont la possibilité de proposer des actions de formation présentant une certaine complémentarité. Par leur présence en établissement, ils peuvent également observer les incidences des actions de formation.

Cette connaissance de l'académie notamment au plan disciplinaire ne retrace pas la totalité des étapes d'un processus d'ingénierie. Elle demeure, par ailleurs, souvent incomplète par un manque d'analyse dû à un accroissement des missions académiques : la dimension stratégique peut être absente, les besoins ne sont pas toujours analysés de façon rigoureuse ou les actions de formations ont tendance à être reproduites sans une réelle interrogation sur les choix des modalités effectués.

Afin d'optimiser l'ingénierie de formation, il serait souhaitable que les inspecteurs puissent disposer de la vision globale du processus et de ses différentes étapes. Ainsi ils pourraient collaborer avec les ingénieurs de formation sur des temps et des étapes où ils disposent d'une expertise. Les ingénieurs pourraient ainsi mieux identifier les enjeux des actions proposées. Ils pourraient proposer une expertise sur les modalités envisageables et seraient à même de maintenir une base de données précieuses pour la prise de décision. Une telle collaboration serait source d'amélioration de la formation continue.

## **3. Les ingénieurs de formation : une compétence professionnelle à construire et à reconnaître**

Dans le premier comme dans le second degré, les différents aspects de la fonction d'ingénieur de formation sont exercés par des personnels aux fonctions diverses associés à des statuts multiples. Leurs savoirs résultent, pour une part significative, d'acquis personnels de type autodidacte.

Cette situation peut heurter les identités professionnelles entre les acteurs et nécessite une professionnalité et une reconnaissance à développer.

### **3.1. Des frictions entre les identités professionnelles des différents acteurs de l'ingénierie de formation dans le second degré**

L'ingénieur de formation ne répond pas à une catégorie identifiée de personnels au sein des organisations académiques ou départementales en charge de la formation continue. Ainsi d'un territoire à l'autre, il n'est généralement pas très aisé pour les responsables de la formation continue, non seulement de nommer ces personnels, mais plus encore de les compter à partir d'un système de référence arrêté et uniformément partagé. À titre d'exemple, dans l'académie de Toulouse, pour le second degré, « *la DAFPEN (division académique de formation des personnels enseignants) comprend dans son organigramme une équipe d'ingénieurs de formation (quatorze personnes équivalent à 12 ETP) et une équipe de gestionnaires* ».

Toujours pour illustrer notre propos, le responsable de la DAFOR de l'académie de Créteil, s'il identifie au sein de son service des personnels qu'il qualifie d'ingénieurs de formation, reste évasif sur leur nombre ainsi que sur leurs missions (« *les ingénieurs de formation s'occupent des aspects logistiques (...) pour les entrées transversales : c'est la DAFOR et les conseillers en ingénierie de formation qui sont force de proposition* »). On voit ainsi qu'il est bien difficile pour les responsables de la formation à la fois de repérer la catégorie « ingénieur de formation » dans le paysage plus général de la formation continue, mais plus encore de les associer à des fonctions clairement énoncées.

Les témoignages recueillis au cours de la mission dans les différentes académies visitées permettent de mieux comprendre les logiques d'acteurs qui mettent en évidence sinon des tensions, tout le moins des chevauchements voire des concurrences qui peuvent apporter une première explication. Bien entendu, il faudrait croiser ces points de vues déclaratifs avec les organigrammes (quand ils existent) des services académiques de formation continue. La nébuleuse des acteurs de la formation continue dans les territoires si elle révèle à l'analyse des singularités locales, pointe toutefois certains invariants qui peuvent expliquer les difficultés de voir émerger la fonction d'ingénieur de formation.

Cet extrait de l'analyse d'un entretien avec un responsable de la formation continue est parlant : « *Un troisième volet d'ingénierie est sous-entendu mais bien présent dans le quotidien des acteurs de la formation. Il s'agit de la traduction opérée par les chargés de mission entre le prescripteur de formation et le formateur en charge de cette formation. Très souvent le prescripteur se contente de désigner les contenus de formation à mobiliser au regard des objectifs plus ou moins explicites ; les chargés de mission tendent alors à le transformer en dispositif de formation afin à la fois de répondre au mieux aux caractéristiques des publics cibles mais aussi pour identifier parmi le vivier de formateurs disponibles celle ou celui le plus à même de répondre à ces contraintes* ». Cette partie souvent immergée et peu analysée relève de ce qu'on pourrait appeler une « ingénierie situationnelle » même si le terme n'a jamais été prononcé par nos interlocuteurs. Considérée comme pouvant être la zone grise du PAF, elle n'en a pas moins un impact significatif sur l'offre réelle de formation dans la mesure où elle est le lieu d'arbitrage entre les prescripteurs et les destinataires mettant ainsi à jour la multitude des expressions selon trois grands domaines : cultures disciplinaires, ressources et expertises des formateurs, temporalité et progressivité de la formation.

Par ailleurs il est difficile de mener une analyse conjointe du premier et du second degré, tant la planification, l'organisation et la gestion de la formation continue sont hétérogènes. Pour autant, dans les deux cas, le constat est identique. Il est très délicat d'identifier les ingénieurs de formation et plus encore leurs missions. Le jeu des acteurs évoqué précédemment est également différent, mais il subsiste dans les deux cas, ce qui vient limiter la place de l'ingénierie de formation dans les deux cas.

Par souci de clarté, nous concentrerons notre analyse sur le second degré en mettant la focale sur deux catégories d'acteurs. Le premier est traditionnel, le second plus récent.

### **3.1.1. Positionnement vis-à-vis des inspecteurs disciplinaires du second degré**

Traditionnellement le rôle des IA-IPR comme des IEN ET-EG est central dans la conception, la conduite et la régulation de la formation des enseignants du second degré. « *Disposant d'une expertise didactique et pédagogique et exerçant les missions d'évaluation, d'inspection, d'animation et de formation, définies aux articles R. 241-19 à R. 242-21 du code de l'éducation, les personnels d'inspection sont des acteurs essentiels du pilotage pédagogique* »<sup>25</sup>. La formation initiale et continue sont explicitement identifiées et précisées dans la circulaire. La mise en œuvre du protocole PPCR vient renforcer cette mission en rappelant l'importance du volet formation dans le cadre plus général de l'accompagnement et du développement professionnel des personnels d'enseignement et d'éducation. Cette réforme de l'évaluation des personnels de l'éducation nationale, en application depuis 2017, affirme le principe de l'accompagnement continu tout au long de la carrière, lequel constitue une opportunité pour favoriser le développement personnel et professionnel des agents. Elle place donc les corps d'inspection en première ligne pour identifier les besoins et les attentes des personnels, les mettre en coïncidence avec les besoins et attentes de l'institution, rendre des arbitrages en

---

<sup>25</sup> Cf. circulaire n° 2015-207 du 11 décembre 2015 relative aux missions des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale.



matière d'offre de formation, coordonner cette étape avec les autres disciplines ou autres champs de la formation, ... autant d'étapes qui correspondent à un travail d'ingénierie de formation.

Au fil de nos échanges, on a ainsi pu constater que l'inspection pédagogique était attachée à cette prérogative qui n'est pas limitée à l'accompagnement des réformes, mais prend une dimension de pilotage des ressources humaines elle-même sujette à l'arrivée de nouveaux acteurs, les conseillers RH de proximité dont le dispositif est à présent généralisé sur l'ensemble du territoire national depuis la rentrée scolaire 2019. De même, dans sa présentation 2019-2020, le PNF dispose à présent d'une « boussole stratégique pluriannuelle : le schéma directeur qui constitue l'unique cahier des charges stratégique de tous les plans de formation, quel que soit l'échelon territorial concerné, au niveau national, au niveau académique, au niveau de l'établissement », ce qui ne manque pas de revisiter le rôle des corps d'inspection dans ce qu'on a pu appeler la dimension stratégique de l'ingénierie de formation. Ce témoignage académique le rappelle : « *Le rôle du comité de pilotage académique de la formation tout au long de la vie est l'organe politique stratégique d'arbitrage budgétaire, présidé par la Rectrice. Ce COPIL est une particularité territoriale installée il y a maintenant cinq ans. Il permet de fixer les grandes orientations mais sa composition ne semble plus aller de soi. En particulier la place et le rôle des corps d'inspection posent problème à ces derniers* ». En effet, ces derniers ne sont pas systématiquement conviés à ces séances qui pourtant sont déterminantes dans les décisions prises pour fixer la politique de formation académique.

Dans les entretiens menés par la mission, il a été perçu une relative méfiance d'inspecteurs vis-à-vis des ingénieurs de formation. La dimension interpersonnelle est importante. Dans le cadre des formations disciplinaires, les inspecteurs restent « maîtres à bord ».

Une autre composante s'est invitée, au tournant des années 2000, dans le paysage de la formation continue et a suscité une redistribution des rôles et des responsabilités ne manquant pas en passant de restreindre encore un peu plus la référence aux corps d'inspection. Elle porte des appellations différentes selon les territoires « FIL, ANT de formation », qui sont aussi utilisées pour désigner des acteurs de la formation, munis d'une lettre de mission et placés sous l'autorité du DAFOR. Si les corps d'inspection sont bien présents au niveau de la gouvernance de cet étiage territorial, ils ne disposent plus de leur prévalence pour valider les formations, et ils doivent la partager à la fois avec de nouveaux acteurs mais aussi pour des raisons inhérentes au caractère transversal des formations de proximité : climat scolaire, gestion de classe, lutte et prévention du harcèlement scolaire, « éducation à » ... Nous verrons dans la section suivante en particulier la place plus importante octroyée aux personnels de direction dans la définition de l'offre de formation.

La mission note une autre organisation intéressante dans l'académie de Nancy-Metz. À la mission formation est rattaché un ensemble de CFC. Sont-ils conseillers ou correspondants en formation continue ? L'acronyme usuellement utilisé évite la question qui est pourtant essentielle puisque la réponse apportée orientera le rôle de ces personnels, soit vers l'expertise, soit vers l'aide au fonctionnement. Il est à ce titre intéressant de noter que les CFC rencontrés estiment qu'ils ont des contacts locaux « exclusivement » avec les chefs d'établissements. On remarquera ici que cette catégorie de personnels vient se placer à l'interface entre les corps d'inspection, les personnels de direction et les formateurs ; sans toutefois qu'on puisse véritablement trancher sur leurs expertises, elles-mêmes très dépendantes des relations interpersonnelles et des vécus antérieurs.

### **3.1.2. Positionnement vis-à-vis des chefs d'établissement**

Un axe fort des politiques de formation réside dans le développement de formations au plus près des établissements. Cela se concrétise par un ensemble de dispositifs comme nous avons pu le mettre en évidence dans le paragraphe précédent. L'exemple de l'académie de Toulouse permet de mieux comprendre comment un nouvel acteur, le chef d'établissement, s'est petit à petit invité dans le paysage de la formation continue. Il est possible, à ce propos, de supposer qu'il sera également présent sur la formation initiale et statutaire avec la réforme des Inspé et la généralisation de l'alternance dans les MEEF.

Les APEI (Ateliers de pratiques interétablissements) et les GTIE (Groupes de travail interétablissements) sont des formations entre pairs sur les territoires. Ils regroupent des enseignants (par groupes de huit à douze, coordination par un des enseignants) par discipline, en particulier sur les territoires où les personnels sont isolés (trois journées sur l'année ; possibilité d'avoir un intervenant extérieur sur une journée). Les demandes

de création sont à l'initiative des enseignants qui font remonter leurs besoins à l'animateur de bassin par le biais du chef d'établissement. Les demandes d'APIE sont ensuite validées par les inspecteurs. Les APIE sont définis pour trois ans, pour donner aux personnels le temps de travailler en réseau sur du temps long. Les GTIE sont fondés sur le même principe : ils prennent le relais des APIE au bout de trois ans et permettent de continuer à soutenir le travail collectif des enseignants.

Il se dessine une nouvelle délégation de responsabilité non plus seulement sur des formations transversales mais aussi sur des formations disciplinaires. En effet, ce sont les chefs d'établissements qui compilent les besoins exprimés et en assurent le relais vers le service académique de la formation, ce qui a entraîné l'émergence d'une interface nouvelle nécessitant des compétences professionnelles assez proches de celles d'un ingénieur de formation. D'ailleurs l'emploi de cette désignation est largement assumé comme on peut le constater dans le témoignage de ce chef d'établissement : « *n'étant pas expert de la formation, ils (les ingénieurs de formation) m'amènent toujours quelque chose : affiner la réflexion, vérifier si la proposition relève de l'information ou de la formation, les types d'animations envisageables.* » On voit ainsi que la présence de plus en plus manifeste des personnels de direction dans l'analyse des besoins en formation, l'expression d'une demande et le portage de cette demande auprès des services compétents académiques a contribué à renforcer la nécessité d'une expertise capable de transformer un besoin en offre et en dispositif de formation. La participation de plus en plus manifeste des chefs d'établissements à la déclinaison d'une politique académique de formation continue de proximité aura entraîné l'expression d'un nouveau besoin, celui d'ingénieur de formation qui a une légitimité dans l'interface entre des fonctions différentes : inspecteurs, pilotes de dossiers, formateurs, gestionnaires, opérateurs, personnels (dont enseignants) pour arriver à mettre en œuvre le lien entre attentes institutionnels (exprimés dans un plan de formation) et les besoins. Garants de l'institution, ils rappellent les règles (par exemple sur le droit à la formation), ils accompagnent, guident les formateurs ou les inspecteurs et apportent l'analyse des formations et l'expertise aux inspecteurs, qui n'ont pas que la formation à gérer et ne disposent pas de certains outils (requête GAIA, résultats de l'enquête Sphynx).

## 3.2. Des ingénieurs de formation à la professionnalité balbutiante

### 3.2.1. Des profils hétérogènes aux formations empiriques

#### 3.2.1.1 La diversité des profils des ingénieurs de formation

Chaque délégation académique à la formation comprend des personnels qui parmi les nombreux acteurs jouent un rôle central dans l'ingénierie de formation et portant des noms variés selon les académies : les conseillers ou correspondants en formation continue (CFC) ou encore les ingénieurs de formation. La diversité de dénomination n'est pas sans refléter une diversité d'acception de leurs fonctions en académie, que nous développerons ultérieurement.

Ces personnels sont le plus souvent des professeurs déchargés d'enseignement et affectés au rectorat. Les responsables académiques de formation auditionnés par la mission ont exprimé une évolution du profil des ingénieurs de formation recrutés. À une époque, heureusement révolue, la DAFOR pouvait accueillir des professeurs en difficulté professionnelle qui ne possédaient pas d'expertise particulière en ingénierie de formation. Aujourd'hui le recrutement valorise davantage les expériences dans la formation d'enseignants. Cependant, bien que constituant une plus-value certaine, aucune certification (type CAFFA ou CAFIPEMF) et aucun diplôme (type master MEEF 4 pratiques et ingénierie de la formation - PIF) ne sont exigés de façon obligatoire. Les profils et l'expertise des CFC ou ingénieurs de formation sont donc très variés en académie. La mission préconise donc de privilégier lors du recrutement **la possession d'une certification de formateur ou d'un master d'ingénierie de formation**. À défaut, il semble important que la personne recrutée s'engage à le passer à court terme et que l'institution facilite cette formation par l'attribution d'une décharge associée. Cette exigence d'un diplôme ou d'une certification est indispensable à double titre : une validation des compétences nécessaires à l'ingénierie de formation et la reconnaissance d'une expertise par les autres acteurs du processus d'ingénierie de formation (inspecteurs, chefs d'établissement, ...).

#### 3.2.1.2 La formation continue des ingénieurs de formation

Interrogés par la mission dans six académies sur leur formation continue, ces personnels ont exprimé de façon fréquente l'absence d'une réelle formation lors de leur prise de fonction, se limitant parfois à une

simple initiation au logiciel GAIA. Un accompagnement par les pairs et un tutorat par les personnels plus expérimentés est le moyen actuellement privilégié pour entrer dans la fonction, ce qui est ressenti par certains comme déroutant et inconfortable. Plusieurs CFC ou ingénieurs de formation auditionnés ont exprimé la sensation de perdre pied à leur arrivée et se sont interrogés sur leur nouvelle professionnalité et le souhait de poursuivre ce métier au sein de la DAFOR. À l'issue de la prise de fonction, les CFC ou ingénieurs de formation rencontrés déplorent la faiblesse de leur propre formation continue, non pas qu'elle ne leur soit pas proposée, mais le temps leur manque pour pouvoir s'y engager.

Il apparaît donc essentiel de **proposer une formation à la prise de fonction ainsi qu'une formation continue conséquente**, permettant une professionnalisation des acteurs de l'ingénierie de formation. Plusieurs thématiques sont citées, notamment une actualisation des connaissances universitaires relatives au développement professionnel, l'impact du numérique sur les apprentissages et l'hybridation des formations, la gestion de projet, les techniques d'animation et les différents modèles de formation, la gestion de base de données et la cartographie dynamique des formateurs, l'évaluation. Ce dispositif pourrait être envisagé à l'échelle de la région académique.

Pour le responsable académique de formation de Créteil, il est ainsi essentiel « *d'avancer sur les trois piliers de "l'apprenance" : vouloir apprendre (engagement dans la formation, valorisation de la formation), pouvoir apprendre (bons temps, bons espaces, bonnes modalités) et savoir apprendre (apprendre du travail par le travail, par la recherche, intelligence collective, design thinking...)* ».

Le PNF permettrait de venir en appui des académies pour développer les compétences professionnelles des ingénieurs de formation, de faire vivre un réseau et d'animer une dynamique nationale permettant un échange de pratiques et une montée en compétences des équipes DAFOR.

**Préconisation n° 8 :** Privilégier, lors du recrutement des nouveaux ingénieurs de formation, des profils disposant a minima d'une certification (CAFFA - CAFIPEMF) ou d'un master en lien avec l'ingénierie de formation (par exemple le master MEEF 4 pratiques et ingénierie de formation), à défaut permettre aux ingénieurs de s'engager vers la certification ou la diplomation par une décharge de service temporaire.

### **3.2.2. Des positionnements et des missions variables selon les académies qui contribuent à la fragilité de l'ingénierie de formation et à sa perception**

Comme nous l'avons discuté précédemment, la perception des CFC ou ingénieurs de formation par l'ensemble des acteurs de l'ingénierie de formation est très variable, depuis la réduction de leurs missions aux seules dimensions administrative et logistique jusqu'à la reconnaissance d'une expertise avérée des différentes phases de l'ingénierie de formation. Afin de dépasser ces difficultés bien réelles, il semble important de faire évoluer la situation à travers l'ouverture de postes à profils bien définis et la rédaction d'une lettre de mission ou une fiche de poste connue de tous. Certaines académies (Toulouse, Normandie, Montpellier...) ont récemment travaillé à la rédaction d'une fiche de poste de chargé d'ingénierie de formation<sup>26</sup> en s'appuyant sur l'identification de compétences professionnelles. Une telle fiche constitue un outil précieux pour clarifier les missions des ingénieurs de formation auprès de tous les acteurs.

Les ingénieurs de formation de la DAFOR assurent une mission essentielle d'interface entre les différents acteurs de la formation continue : les inspecteurs, les pilotes de dossiers transversaux en académie, les formateurs, les gestionnaires, les opérateurs de formation (notamment l'Inspé et Canopé) et bien sûr les enseignants. Par cette fonction d'interface, ils contribuent à établir le lien entre les attentes institutionnelles exprimées dans un plan de formation d'une part et les besoins et les attentes des personnels d'autre part.

Ils jouent un rôle essentiel de conseil pour accompagner et guider les inspecteurs et les formateurs dans le choix des modalités de formation les plus adaptées aux besoins, aux objectifs et au contexte. Par la connaissance systémique que leur donne l'analyse des évaluations des formations, ils peuvent fournir leur expertise, complémentaire de celle des inspecteurs ou des personnels de direction, pour élaborer des formations appropriées.

---

<sup>26</sup> Cf. annexe 6.

Ils sont également les garants de l'institution concernant la formation continue et le cadre réglementaire et budgétaire, mais aussi les priorités nationales et académiques (schéma directeur de la formation continue 2019-2022, projet académique).

La mission préconise d'instituer au niveau organisationnel la notion **d'emploi adjoint au RAF en charge de l'animation de l'ingénierie de formation** et de mettre en chantier par la DGRH **un référentiel de compétences des ingénieurs de formation au niveau académique**, comme cela existe dans d'autres secteurs professionnels.

**Préconisation n° 9** : Définir dans chaque académie une fiche de poste relative aux missions et compétences des ingénieurs de formations. Pour cela, s'appuyer sur un référentiel de compétences à élaborer au niveau national (DGRH). Chaque fiche de poste pourrait comprendre des missions et compétences génériques, communes à tous les ingénieurs de formation et des autres plus spécifiques, permettant de définir des postes à profil spécifique répondant ainsi à la nécessité de constituer une équipe académique aux profils variés et complémentaires.

### **3.2.3. Les ingénieurs de formation ne peuvent assumer seuls l'ensemble des aspects du processus**

Quasiment tous les professeurs ayant été formateurs, les CFC ou les ingénieurs de formation prennent en charge des dossiers transversaux identifiés (école inclusive, laïcité, etc.) ou bien des secteurs disciplinaires dont celui de leur discipline d'origine. Ce choix interroge car, pour des dossiers aussi différents que, par exemple, EPS d'une part, éducation artistique et culturelle (EAC), de l'autre, un CFC ou ingénieur de formation ne peut porter le même niveau d'expertise disciplinaire. Dès lors, les CFC ou ingénieurs de formation ne sont-ils pas experts dans un champ disciplinaire et correspondants dans l'autre ? Plus globalement, ne pouvons-nous souhaiter que leur professionnalisation développe leur polyvalence au bénéfice d'une expertise apportée à un plus grand nombre d'objets de formation ? S'il est important que tous les ingénieurs de formation partagent un pool de compétences communes mobilisables selon les besoins et les disponibilités, il paraîtrait intéressant que chacun d'eux se spécialise dans un champ particulier : par exemple, l'analyse de pratiques professionnelles, la cartographie dynamique des formateurs, l'hybridation des formations, l'évaluation et les open-badges, la recherche en éducation, le *creative* et *design thinking*, etc. En effet, les ingénieurs de formation ne peuvent assurer seuls l'ensemble des aspects du processus d'ingénierie. Il est donc important de définir au niveau académique une stratégie RH relative à l'équipe d'ingénieurs de formation en visant le développement d'un champ commun de compétences partagées et un champ de compétences plus spécifiques. Cette stratégie ne peut se mettre en œuvre que dans le cadre d'une politique pluriannuelle de recrutement d'ingénieurs de formation sur postes à profils et d'une formation associée.

La mission préconise ainsi la constitution d'une **véritable équipe d'ingénieurs de formations à compétences complémentaires**.

### **3.2.4. Des parcours de carrière à construire**

Si le métier d'ingénieur de formation en académie gagnerait à être plus formalisé, notamment grâce à un référentiel de compétences et une fiche de poste décrivant les missions de cet emploi, la mission recommande de penser le parcours de carrière de ces personnels afin d'en faire un véritable métier avec des possibilités d'évolution de carrière.

La mobilité ministérielle ou interministérielle constitue un précieux levier de développement des compétences professionnelles. Au sein du ministère, l'organisation de la mobilité des ingénieurs de formations académiques vers les GRETA (Groupement d'établissements : acteurs de la formation continue des adultes) permettrait un enrichissement des parcours de carrière et serait une source d'un élargissement de la palette de compétences des ingénieurs de formation.

Le parcours de formation peut également se nourrir d'expériences d'autres ministères, comme celui de la Défense, dont la mission a auditionné la « sous-direction recrutement, écoles et formation » de la Marine nationale. Le parcours de formation des ingénieurs de formation au sein de cette administration est construit

en lien avec un parcours de formation progressif. Il comprend plusieurs modules et s'achève par la délivrance d'une attestation de compétences et d'une reconnaissance professionnelle<sup>27</sup>.

**Préconisation n° 10** : Proposer un parcours de carrière en lien avec un parcours de professionnalisation aux ingénieurs de formation en académie, notamment en leur offrant des possibilités de mobilité ministérielle ou interministérielle.

## Conclusion

Au final, nous pourrions penser que la notion actuelle d'ingénierie de formation révèle un implicite professionnel qui trouve son expression essentiellement dans le faire, mais très peu dans le dire et l'explicite. C'est un peu comme la prose de M. Jourdain : on fait de l'ingénierie sans trop le savoir et surtout on n'y accorde pas attention faute de temps – et de cadre d'analyse plutôt que d'intérêt pour la chose.

C'est pourquoi, la mission a cherché à préciser les contours de ce que pourrait recouvrir l'ingénierie de formation au sein des académies. Clairement positionnée en appui du pilotage académique tant pour le premier que pour le second degré, elle constitue un outil d'aide à la conduite de la politique de formation. Ainsi, elle constitue un levier important d'accroissement de l'efficacité de la formation continue par :

- une réelle analyse et requalification du besoin de formation au regard des référentiels professionnels existant ;
- une activité de conseil pour une meilleure adéquation entre les modalités proposées et les objectifs de formation explicités ;
- la mise en œuvre de l'évaluation des actions de formation impliquant des évolutions sur les propositions futures ;
- la constitution et l'analyse d'une base de données nécessaire au pilotage académique.

Pour profiter de la plus-value de l'ingénierie de formation, les acteurs de la formation continue doivent pouvoir appréhender les missions de chacun afin de disposer d'une vision élargie du processus et de sa cohérence. Mais cela passe également par la montée en professionnalisation de ces ingénieurs de formation, ce qui nécessite un investissement dans leur formation tant initiale que continue pour construire l'expertise nécessaire à leurs missions. La constitution d'une équipe d'ingénieurs de formation, aux profils complémentaires, dont l'action pourra s'inscrire dans la durée constitue un facteur clé pour un bon fonctionnement. C'est à ces conditions que l'ingénierie de formation pourra pleinement optimiser la politique de formation continue en académie.

Anne GASNIER

Patrick GUIDET

---

<sup>27</sup> Cf. annexe 7 : fiches parcours formation et parcours métier des conseillers en formation de la Marine nationale.



## Annexes

Annexe 1 :	Questionnaire transmis par la mission à l'ensemble des responsables académiques de la formation .....	35
Annexe 2 :	Analyse des pratiques d'ingénierie de formation dans 15 pays, rédigée par la DREIC .....	36
Annexe 3 :	Protocole des visites en académie utilisé par la mission .....	49
Annexe 4 :	Tableau de repérage des besoins thématiques de formation issu de l'enquête Talis 2018.....	51
Annexe 5 :	Tableau d'appréciation et d'évaluation des formations issu de l'enquête Talis 2018.....	52
Annexe 6 :	Exemple de fiche de poste de chargé de mission d'ingénierie de formation : académie de Toulouse .....	54
Annexe 7 :	Fiches de parcours de formation et de parcours métier des conseillers formation : Marine nationale.....	56
Annexe 8 :	Liste des personnes rencontrées.....	58





**Mission ingénierie de formation en académie****Questions adressées aux académies****(DAFOR, DIFOR, responsables de la formation continue du premier et du second degré...)**

Dans le cadre de son programme de travail annuel 2019-2020 publié au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 33 du 12 septembre 2019, l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche a été chargée de réaliser une mission sur « ***l'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions*** ».

Si le concept d'ingénierie de formation est aujourd'hui volontiers utilisé par de nombreux responsables et acteurs de la formation des enseignants, il recouvre des réalités multiples portées par des agents aux statuts et missions diversifiées, chacune relevant d'une logique organisationnelle propre.

Par ailleurs, la recherche spécialisée en ce domaine, étudiant notamment les organisations privées et l'entreprise, a produit un certain nombre de travaux qui restent cependant souvent éloignés des problématiques spécifiques à la formation des enseignants au sein du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Les certificats de formateurs (CAFFA 2<sup>nd</sup> degré en 2015 après le CAFIPEMF 1<sup>er</sup> degré dans les années 1985) comme la récente création de la mention « Pratique et ingénierie de la formation » du Master MEEF interrogent également le sens et la portée de l'ingénierie de formation au bénéfice des politiques de formation aujourd'hui.

Dans une visée davantage prospective qu'évaluative, la mission s'adossera aux études menées récemment par l'inspection générale sur la formation continue dans le 1<sup>er</sup> degré et le 2<sup>nd</sup> degré, nourrira sa réflexion des travaux théoriques et pratiques publiés à ce jour sur l'ingénierie de formation, et exploitera la documentation obtenue auprès des services centraux et académiques qu'elle sollicitera. Elle se déplacera enfin dans plusieurs académies afin d'enrichir son analyse de celle des responsables et acteurs opérationnels de la formation des enseignants.

Dans cette perspective et dans le contexte actuel marqué notamment par la mise en œuvre du nouveau schéma directeur pluriannuel de la formation continue, la mission a souhaité interroger les responsables académiques de la formation des professeurs sur leur vision de l'ingénierie de formation.

Il ne s'agit pas ici d'un recueil de données que d'autres enquêtes ministérielles ont pu réaliser.

Cette demande prend la forme des trois questions suivantes :

- **quelle est votre conception de l'ingénierie de formation au bénéfice de la formation des enseignants ?**
- **en quoi l'ingénierie de formation, telle que vous la concevez, semble-t-elle nécessaire à l'amélioration de la qualité de la formation continue ?**
- **quels vous semblent être les moyens à privilégier pour développer cette compétence en académie ?**

La mission vous remercie vivement pour les réflexions que vous apporterez dans la limite de deux pages dactylographiées.

Nous vous remercions de nous adresser vos réponses pour le 15 janvier 2020 l'adresse mail suivante :

[mission.ingenierie@igesr.gouv.fr](mailto:mission.ingenierie@igesr.gouv.fr)

Nous vous remercions par avance pour votre collaboration.

Anne Gasnier et Patrick Guidet

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

Pilotes de la mission « l'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions ».

**Analyse des pratiques d'ingénierie de formation dans 15 pays, rédigée par la DREIC / DVCIAF, pôle  
« comparaisons internationales » - mars 2020**

**L'ingénierie de la formation continue des enseignants**

*Identification et recueil des besoins, définition des contenus, mise en œuvre et évaluation*

Commanditaire : IGÉSR, le 2 décembre 2019

Contexte : L'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche est chargée d'effectuer une mission portant sur « L'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions ». Dans ce cadre, la DREIC a été saisie par M. Yves Cristofari, IGÉSR, pour réaliser une étude de comparaison internationale.

Pays étudiés : Afrique du Sud, Allemagne, Angleterre, Brésil, Canada, Danemark, Écosse, Espagne, États-Unis, Finlande, Islande, Italie, pays de Galles, Portugal, Suisse<sup>28</sup>.

La définition utilisée pour réaliser l'étude est celle de l'Association française de normalisation (AFNOR) pour qui l'ingénierie de formation est « un 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 fixé. L'ingénierie de formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation ». L'ingénierie de formation constitue donc la première étape dans l'élaboration d'un dispositif de formation. Elle repose sur trois phases primordiales : conception, réalisation, évaluation. Dans la phase de conception, et après une analyse de besoins formalisée dans un cahier des charges, l'ingénieur de formation (consultant, responsable de formation ou chef de projet par exemple) étudie la demande et sa faisabilité du point de vue technique et économique, fixe les objectifs, diagnostique la situation et identifie les contraintes, détermine les moyens, les ressources et les supports à mobiliser.

Certaines réponses au questionnaire ne peuvent être apportées, pour des raisons structurelles et organisationnelles. Plusieurs pays mentionnés dans l'étude sont dotés de systèmes éducatifs au sein desquels les processus de décentralisation sont très avancés. En **Allemagne**, au **Canada**, au **Danemark**, aux **États-Unis** et en **Suisse**, les politiques sont définies au niveau des Etats ou des provinces, autorités responsables dans la conception et l'évaluation des programmes de formation continue des enseignants. Pour ce qui concerne le **Danemark**, les enseignants du premier et du second degré exercent dans la *Folkeskole*, structure unique assurant un continuum scolaire entre primaire et secondaire inférieur. Ainsi, il n'existe pas de spécificités en matière d'ingénierie de la formation pour les enseignants de premiers et de second degrés. Même quand cette distinction existe, aucune spécificité n'a été relevée.

**Le cadre juridique et la définition de la formation continue**

Le caractère obligatoire ou facultatif de la formation continue des enseignants peut avoir un impact sur la manière dont les professeurs sont associés à la conception des contenus et à leur évaluation, mais aussi à la manière dont elle va être vécue. Quand elle est obligatoire, les professeurs peuvent l'interpréter comme un processus contraint ou compensatoire – et dans certains cas est dépendant de leur employabilité ou de leur

<sup>28</sup> Pour réaliser cette étude, plusieurs ressources ont été utilisées, notamment celles produites par la Commission Européenne, l'OCDE, les ministères et certaines universités des pays ciblés. Plusieurs responsables ont été interrogés, de manière informelle, en **Allemagne**, aux **États-Unis** (Caroline du Nord) et en **Suisse** (Mme Anne-Françoise Martinon, responsable de la formation continue au sein de la Haute école pédagogique du Valais).

progression – ou au contraire comme une opportunité de développer des compétences disciplinaires ou transversales, utiles dans l'exercice de leur métier ou dans leur projet de mobilité professionnelle.

En **Allemagne**, chaque État (*Land*) est autonome dans la façon dont il met en œuvre la formation continue à destination des enseignants. Celle-ci est organisée par les autorités de contrôle (*Schulämter*), sous juridiction de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles (KMK)<sup>29</sup>. Dans le **Land de Saxe**, la base juridique de la formation des enseignants est la loi scolaire saxonne qui décrit les devoirs de chaque enseignant (paragraphe 40, section 2) : « Il est tenu de suivre régulièrement une formation complémentaire, en particulier pendant la période où les cours n'ont pas lieu, d'une façon adaptée. Cette obligation comprend non seulement la formation continue professionnelle et pédagogique, mais aussi l'élargissement des compétences de diagnostic et des connaissances en psychologie du développement ». En outre, en ce qui concerne la responsabilité des chefs d'établissement, la loi sur l'école stipule : « Il est responsable de l'assurance et du développement continu de la qualité dans son école ainsi que du concept de développement et de formation continue du personnel enseignant de son école ».

En **Angleterre**, les personnels enseignants (titulaires et remplaçants) sont tenus de participer à des actions de formation continue, mais aucun volume horaire minimal ou maximal n'est prévu. Comme le précise la charte relative à la qualité professionnelle des enseignants (*Teachers' Standards*), ceux-ci sont responsables de l'amélioration de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent, notamment par le biais d'actions de formation continue ou dans le cadre des échanges avec leurs collègues. La circulaire décrivant les conditions de travail notamment salariales des enseignants pour 2018 (*School Teachers Pays and Conditions*) prévoit qu'ils soient présents dans l'école cinq jours par an en dehors des jours d'ouverture habituelle, dans le cadre de leurs obligations réglementaires de 1 265 heures annuelles. Ces cinq jours peuvent permettre de mettre en place de la formation au sein de l'établissement (*in-service training* – INSET). Dans le cas où une action de formation continue est prévue dans les 1 265 heures annuelles, elle devient obligatoire.

La formation continue est obligatoire pour tous les enseignants exerçant au **Canada**. En **Ontario** et en **Colombie Britannique**, les enseignants bénéficient de six jours de formation annuelle.

La réforme **danoise** de 2014 de la *Folkeskole* (structure unique de l'enseignement obligatoire) définit comme objectif de garantir à tout enseignant l'atteinte des compétences disciplinaires et les qualifications professionnelles d'ici 2020 bien que ces derniers ne soient pas soumis à une obligation de formation continue. Pour atteindre cet objectif, les enseignants doivent actualiser leurs compétences en suivant des cours et des examens écrits. Le gouvernement s'est engagé à financer ces cours, en allouant directement aux municipalités des ressources s'élevant à un milliard de couronnes danoises.

La formation continue des enseignants en **Écosse** est régie depuis 2001 par un accord entre le gouvernement, les enseignants et les acteurs de la formation, le « *Teachers Agreement* ». Cet accord implique notamment : l'obligation des enseignants de maintenir leurs compétences à un haut niveau d'expertise à travers des programmes de formations existants ; la mise en place pour tous les enseignants d'un plan annuel de formation établi par leur supérieur hiérarchique direct dont l'ambition est le maintien de leur niveau ; l'obligation pour les établissements d'assurer un large panel de formations continues à destination des enseignants ; l'engagement des autorités locales à permettre la mise en œuvre d'un registre de formations approuvées, seul un nombre restreint de formations continues étant en effet dispensées ; la mise en place d'un quota de 35 heures de formation obligatoire.

Aux **États-Unis**, la formation continue des enseignants est obligatoire. Des modules de formations internes à l'établissement et aux districts leurs sont proposés, soit en présentiel, soit en ligne. Les modules de formation à distance sont en général certifiants et, dans certains états, donnent lieu à la délivrance de badges ouverts (*open badges*)<sup>30</sup>.

En **Finlande**, la formation continue des enseignants est obligatoire, fixée à trois jours par an. Ces trois journées sont cependant utilisées de manière différente et dépendent des décisions prises au niveau local.

---

<sup>29</sup> Kultusminister Konferenz : <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english/standing-conference.html>

<sup>30</sup> Un badge ouvert permet de reconnaître des apprentissages, des compétences, des participations, des réalisations, des rôles ou des personnes. La reconnaissance peut être formelle (certification ou accréditation) ou informelle.

En **Italie**, l'article 124 de la loi 107/2015 dite de « *la buona scuola* » prévoit le déploiement d'une formation des enseignants « obligatoire, permanente et structurelle ». Cette réforme du système éducatif établit la formation continue des enseignants comme un droit et une obligation. Elle s'effectue toutefois en dehors des temps d'enseignement. Les enseignants à temps plein et à temps partiel travaillant dans les écoles publiques reçoivent en outre, chaque année, une carte électronique dotée de 500 euros à utiliser dans le cadre de la FPC pour : acheter des livres, des magazines, du matériel informatique et des logiciels ; assister à des cours proposés par des organismes agréés ou par des établissements d'enseignement supérieur ; assister à des manifestations culturelles (représentations, films, événements en direct) et visiter des musées et des expositions ; mener des activités conformes au plan éducatif triennal de l'école et au plan national de formation<sup>31</sup>. Les enseignants bénéficient par ailleurs de 150 heures de congés payés<sup>32</sup>. Pour la période 2016-2019, 270 millions d'euros sont consacrés à la mise en place du plan national de formation et 1,4 milliard au financement de la carte électronique individuelle de formation<sup>33</sup>.

En **Suisse**, dans le **canton du Valais**, la formation continue est un devoir (et non pas un droit, comme par exemple dans le canton de Vaux), et ce principe est inscrit dans la loi. Cependant, aucun nombre d'heures minimal ou maximal n'est exigé. Elle est par ailleurs totalement gratuite, du moins quand elle s'effectue au sein des Hautes écoles pédagogiques (structures en charge de la formation initiale, continuée et continue des enseignants), et se déroule obligatoirement en-dehors du temps professionnel.

### L'identification et le recueil des besoins ainsi que leur articulation avec les prescriptions nationales

En Europe, l'organisation de la formation professionnelle continue est le plus souvent définie au niveau de l'établissement même si, parfois, les autorités éducatives supérieures établissent des thèmes prioritaires. Dans certains pays, les plans de formation sont élaborés au cours de la procédure d'évaluation des enseignants ; dans d'autres, l'enseignant est responsable de l'élaboration de son propre plan. La formulation des besoins en formation continue des enseignants s'effectue dans tous les pays de manière concertée entre différents acteurs du champ éducatif.

En **Allemagne**, les objectifs de la formation continue des enseignants sont fixés par les États (*Länder*) dans leurs lois et règlements relatifs à la formation des enseignants ou dans la législation scolaire. D'autres détails concernant les organismes qui assurent la formation continue des enseignants et concernant les demandes, l'admission et la dispense des fonctions d'enseignement pour la participation aux cours sont réglementés par des directives. Dans le *Land* de Saxe, la tâche de « formation des enseignants de l'État » est assurée par le ministère de l'Éducation et des Affaires culturelles de l'État et par l'Office d'État pour l'école et l'éducation. Alors que le ministère de l'État est responsable du contrôle stratégique, le bureau de l'État est responsable de la conception, de la coordination et de la mise en œuvre des mesures correspondantes. Sur la base de lignes directrices convenues, le programme de formation des enseignants du *Land* offre chaque année à tous les enseignants saxons un large éventail de formations continues. En outre, elle tient compte de groupes cibles particuliers tels que les directeurs d'école ou les tuteurs et accompagne les enseignants concernés dans la préparation de la prise en charge de la tâche ou de la fonction spéciale ou dans son exercice. La formation interne des enseignants (SCHILF) est quant à elle un instrument essentiel du développement de la qualité des écoles. La responsabilité de ces cours incombe au directeur de l'école concernée, mais ils font souvent partie du travail de coopération et des processus de développement au sein du corps enseignant et donc aussi d'un projet soutenu conjointement. Ces dernières années, les écoles ont reçu des moyens financiers pour la mise en œuvre de la formation continue des enseignants, qu'elles peuvent utiliser sous leur propre responsabilité et qui sont orientés vers les objectifs spécifiques du développement de leur école. Depuis le début de l'année 2019, ce soutien aux écoles a été placé sur une nouvelle base élargie avec le « budget qualité ». En plus des mesures de formation interne, les écoles peuvent désormais financer d'autres

<sup>31</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_fr)

<sup>32</sup> Commission européenne, Les carrières enseignantes en Europe, Accès, progression et soutien, p.64.

<sup>33</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_fr)

mesures qui servent le développement de leur établissement. Les critères d'admission aux cours sont indiqués dans le programme qui est publié régulièrement par le ministère de l'Éducation et des Affaires culturelles concerné, par les établissements de formation continue ou par d'autres organisateurs de formation continue des enseignants. Les cours sont généralement proposés au niveau central, régional ou local pour des groupes cibles spécifiques (par exemple, les enseignants de certains types ou niveaux d'écoles, les enseignants ayant des qualifications d'enseignement dans certaines matières ou les enseignants d'une région spécifique).

En **Angleterre**, *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012*<sup>34</sup>, texte adossé à la loi sur l'éducation de 2002, prévoit (article 7) que le chef d'établissement identifie, dans le cadre de son évaluation, les besoins en formation continue de l'enseignant de même que les actions de nature à y répondre. En fonction des ressources dont l'établissement dispose, il peut s'agir de quelques heures, plusieurs jours, parfois une reprise d'études à temps plein aboutissant à une qualification reconnue au niveau national. Les objectifs politiques figurent quant à eux dans le « *self improving school led system* » qui défend une autonomie avancée des établissements scolaires en les autorisant à prendre des décisions sur la façon dont ils pourraient s'améliorer et renforcer leur travail en réseau. Le TDA (*Training and Development Agency for school*) pour la période 2009-2012 est venu renforcer ce système en fixant trois priorités : augmenter la cohérence et la coopération en renforçant la collaboration entre les niveaux de décisions (locaux, régionaux, nationaux) ; construire une culture de l'apprentissage en associant la part de développement professionnel du personnel aux progrès de l'établissement ; améliorer la qualité et renforcer les capacités entre les établissements afin de maximiser l'utilisation des ressources disponibles. La mise en cohérence de la demande locale avec les directives politiques s'opère essentiellement à travers l'action du *Teaching School Council* qui regroupe des représentants des 17 régions d'Angleterre. Ils se réunissent pour décider des orientations à suivre en matière d'éducation et de formation, en s'appuyant sur celles fixées par le gouvernement. À l'issue de ces réunions, ils collaborent avec les autorités locales pour appliquer ce qui a été décidé lors du *Council* en vue d'établir des partenariats et d'aider les écoles qui rencontrent certaines difficultés.

Au **Canada**, les chefs d'établissements (« *principals* ») sont responsables de la mise en œuvre des communautés d'apprentissage professionnelles (« *Professional Learning communities* ») à partir d'évaluations des lacunes des élèves et d'analyse des besoins en formation exprimés par les enseignants et collectés par le biais de questionnaires. Les *principals* sont évalués sur la qualité du plan de formation continue qu'ils offrent à leur communauté enseignante. Les plans de formation continue ne s'élaborent pas au niveau national, mais au niveau des provinces. Dans la **province de l'Ontario**, deux jours de formation obligatoirement sont consacrés à une formation répondant aux objectifs définis par les autorités éducatives provinciales. En **Colombie Britannique**, les contenus doivent être approuvés par le ministère de la province.

Au **Danemark**, le chef d'établissement et l'enseignant définissent ensemble un plan de formation prenant en compte la pertinence des ressources et leur adéquation aux besoins exprimés par ce dernier. Ce plan est pensé comme un outil de définition des priorités éducatives des enseignants, une condition de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et surtout un droit à la formation continue. Les universités danoises ont par ailleurs défini des procédures permettant aux professeurs expérimentés d'identifier les compétences professionnelles pour lesquelles ils n'ont pas de reconnaissance d'acquis. Cette identification permet aux chefs d'établissements de mieux planifier les besoins des membres de la communauté pédagogique en matière de certification. En 2013, 27,7 % des enseignants ont exprimé le besoin de disposer d'une formation continue plus robuste et plus adéquate que celle existante pour répondre aux besoins des élèves à besoins spécifiques<sup>35</sup>.

En **Ecosse**, le *General Teaching Council for Scotland* est l'organe chargé d'assurer la cohérence entre les besoins de la politique nationale issus de l'accord de 2001 et la demande locale. Il est chargé d'établir et d'examiner les normes appropriées à la formation continue des enseignants. Ces membres, composés de 19 enseignants élus, 11 représentants du monde éducatif et de sept personnalités issues du monde laïc, se réunissent et décident de la stratégie à adopter en matière de formation. Ce sont les membres du conseil

---

<sup>34</sup> <http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/contents/made>

<sup>35</sup> Enquête TALIS 2018.

qui se charge de rationaliser la politique de formation continue au niveau territorial. Une fois celle-ci opérée, le repérage et la formulation de la demande de formation s'effectuent au niveau de l'école. Les enseignants postulent dans les formations dont ils ont besoin.

Aux **États-Unis**, le *Department for Public Instruction* de chaque État, qui pilote la formation continue, a pour responsabilité : l'identification des besoins de la communauté pédagogique en matière de formation ; l'accompagnement des districts pour une collecte de données de qualité visant à améliorer la réussite des élèves ; la création de dispositifs facilitant la mutualisation de bonnes pratiques ; le développement et le renforcement des compétences professionnelles disciplinaires et transversales. Dans le **district de Charlotte-Mecklenburg (Caroline du Nord)**, la formation continue est tripartite :

- formation disciplinaire définie au niveau de l'État et déclinée au niveau des districts : les deux formations disciplinaires obligatoires par an ne prennent pas particulièrement en compte les besoins des enseignants, puisqu'ils ne sont pas sondés en amont sur leurs besoins. Elles ont pour objet de présenter les objectifs disciplinaires définis par l'Etat (*Department of Public Instruction*) ;
- formation interne à l'établissement visant à atteindre les objectifs définis par le district (par exemple, 85 % des élèves sont capables de lire des textes complexes et d'inférer du sens) et par le chef d'établissement en concertation avec son équipe (taux de réussite aux examens terminaux ; taux d'incidents dans l'établissement...) ;
- les enseignants suivent des formations à l'extérieur et au sein de leurs établissements qu'ils peuvent compléter par des formations offertes par des prestataires privés et pour lesquelles ils peuvent demander une validation pour continuer à exercer<sup>36</sup>.

En **Italie**, chaque établissement définit les activités de formation continue et fait partie de réseaux d'établissements en fonction du découpage territorial. La formation continue doit être en adéquation avec le programme d'offres éducatives, le rapport d'auto-évaluation et les programmes de développement des établissements produits par le ministère de l'éducation dans le plan national de formation, renouvelé tous les trois ans.

Au **pays de Galles**, les enseignants sont invités depuis 2015 à compléter une fiche annuelle de suivi de leur développement professionnel. Celle-ci permet, d'une part, d'assurer la planification, le suivi et la révision des actions de nature à atteindre les objectifs assignés, et, d'autre part, de prendre en compte l'impact de ces actions sur les pratiques professionnelles et les apprentissages des élèves. Les chefs d'établissements définissent librement les conditions d'organisation des actions de formation et confient ces tâches à des personnels confirmés (« *lead practitioners* ») qui peuvent obtenir des compléments de salaires après avoir reçu l'accréditation prévue.

En **Suisse**, dans le **canton du Valais**, les cours de formation continue sont organisés « sur la base d'une offre établie par rapport aux demandes d'enseignants (issues des questionnaires d'évaluation), aux offres des animateurs pédagogiques (répondant donc aux besoins du terrain), ainsi qu'aux propositions de divers intervenants et du service de l'enseignement. Sont également comprises les demandes émanant des établissements scolaires (direction, responsables de branches, ...) ou de groupes d'enseignants »<sup>37</sup>. Tous ont accès librement au catalogue de formations en ligne<sup>38</sup> élaboré par la Haute école pédagogique (HEP), structure en charge de la formation dans le canton, et s'inscrivent directement aux formations selon leurs besoins. Le directeur d'un établissement scolaire peut décider d'organiser, au sein de son établissement, un cycle de formation. Cette tendance est à la hausse depuis plusieurs années, pour des raisons souvent pratiques : en 2019, sur 382 formations proposées par la HEP, 90 se sont déroulées au sein d'un établissement scolaire ; elles n'étaient que 40 trois ans auparavant.

---

<sup>36</sup> Les enseignants étant contractualisés, s'ils ne parviennent pas à agréger un nombre minimal de formations, ils ne sont pas reconduits.

<sup>37</sup> Haute École pédagogique du Valais, *Rapport annuel, Formation continue des enseignants, formation complémentaire, 2018-2019*, p. 6 : [http://www.hepvs.ch/images/FCE/Rapp\\_an/Rapport\\_HEPVS\\_2018-2019.pdf](http://www.hepvs.ch/images/FCE/Rapp_an/Rapport_HEPVS_2018-2019.pdf)

<sup>38</sup> <http://www.hepvs.ch/formation-continue-enseignants/catalogue-des-cours>

## L'élaboration des contenus de formation

Les activités de formation continue des enseignants se développent davantage en prenant en compte les différents membres de la communauté pédagogique d'un établissement. L'école devient organisation apprenante : les formations s'effectuent en plus petits groupes pour favoriser la réflexion sur les pratiques ; le mentorat se développe et des *coaches* internes ou externes interviennent dans les établissements.

En **Allemagne**, l'éventail des sujets couverts par la formation continue est extrêmement large. Le contenu des cours peut se rapporter aux matières scolaires, aux types d'écoles ou aux objectifs éducatifs et pédagogiques. La matière comprend des sujets relatifs à la pédagogie générale et scolaire, des sessions sur la didactique et les études liées aux matières, des cours traitant de questions clés d'actualité (par exemple, l'apprentissage interculturel ou les nouvelles technologies) et des introductions aux nouveaux programmes d'études. De nombreuses mesures de formation continue servent à améliorer le lien étroit entre le secteur élémentaire et la *Grundschule* (école primaire) et visent à assurer une transition en douceur entre les différentes étapes de l'enseignement. Dans la formation continue centrale en particulier, de nombreux cours s'adressent aux directeurs d'école, aux enseignants conseillers, aux chefs de département des instituts de formation des enseignants et aux responsables de la supervision des écoles. Dans certains *Länder*, le principal groupe cible de la formation continue centrale est constitué par les conseillers pédagogiques qui organisent et tiennent eux-mêmes des cours de formation continue pour le personnel enseignant.

En **Angleterre**, le processus de construction du contenu de formation est opéré par le ministère de l'Éducation, la *Teaching Agency*, le *National College for School Leadership*, les instances en charge des établissements et les enseignants eux-mêmes. Chaque établissement détermine ensuite ses besoins de formation. La recherche universitaire prend part à l'analyse et à la création du contenu de formation en analysant l'impact des formations dispensées sur le niveau général des élèves. Certaines instances gouvernementales réalisent des études concernant la formation continue des enseignants et procèdent ensuite à l'élaboration de rapports. Par ailleurs, depuis 2015, afin de lutter contre la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines (LVE, mathématiques, sciences physiques notamment), des cours de formation intitulés « *Teacher subject specialism training (TSST) courses* » sont accessibles gratuitement : aux enseignants qui ne sont pas spécialistes de ces disciplines et souhaiteraient les enseigner en complément de leurs disciplines d'exercice ; à des enseignants de langues vivantes étrangères qui souhaitent actualiser leurs connaissances ; à des enseignants formés à l'étranger mais susceptibles d'enseigner en Angleterre ou à des enseignants qui reviennent à la profession.

Au **Danemark**, les enseignants et les chefs d'établissement travaillent ensemble pour organiser les contenus. La formation continue est assurée par les universités qui permettent aux enseignants d'avoir accès à des contenus de formation portant par exemple sur la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement disciplinaire ou sur le pilotage des établissements. Ces contenus de formation peuvent permettre aux enseignants d'obtenir jusqu'à 15 crédits d'enseignement (ECTS). Les universités proposent également des maîtrises en Education, correspondant à 60 crédits ECTS. Pour exemple la maîtrise d'éducation aux sciences naturelles offre des contenus de formation pratiques et théoriques issus de la recherche récente. L'université de Syddansk propose des contenus de formation plus courts portant sur des sujets plus transversaux : environnements d'apprentissage, rôle des professeurs, le coaching des élèves, l'évaluation des ressources et des outils numériques<sup>39</sup>.

Aux **États-Unis**, en **Caroline du Nord**, le *Department for Public Instruction* propose aux enseignants de conduire des projets et de réfléchir à leur pratique professionnelle autour du thème de l'éducation à la citoyenneté mondiale et des compétences globales. Le parcours de formation est individualisé puisqu'il sert de stratégie à la finalisation de leur projet. Une fois celui-ci complété, les enseignants reçoivent un crédit de 100 heures de formation et une certification sous forme de badge ouvert<sup>40</sup>.

En **Ecosse**, le contenu de formation est principalement élaboré par « *Her Majesty's Inspectorate of Education* » (HMIE, Inspection de l'éducation de sa Majesté) qui, en publiant des rapports sur les différents

<sup>39</sup> [https://www.sdu.dk/da/uddannelse/Efter\\_videreuddannelse/Master/Master\\_Naturfagsundervisning](https://www.sdu.dk/da/uddannelse/Efter_videreuddannelse/Master/Master_Naturfagsundervisning)

<sup>40</sup> North Carolina Department of Public Instruction, North Carolina Global Educator Digital Badge, juin 2018.

aspects de l'éducation, identifie les besoins et les bonnes pratiques en matière de formation des enseignants. Elle a également mis en place une plateforme ressource appelée « voyage vers l'excellence » qui fournit recommandations et bonnes pratiques aux enseignants. Il existe néanmoins d'autres institutions telles que le *Scottish Executive*, l'*Audit Scotland* ou le *Scottish government and the Convention of Scottish Local Authorities* qui publient des rapports sur le contenu de formation.

En **Finlande**, en 2017, la formation continue, telle que définie par les autorités centrales, était axée autour des thèmes suivants : leadership et développement scolaire ; pédagogie, compétences disciplinaires et professionnelles ; bien-être et sécurité ; diversité culturelle ; approches basées sur les compétences et centré sur l'apprenant ; numérisation et TIC<sup>41</sup>. Elle est conçue comme un levier pour mener à bien des projets d'établissement. Les autorités éducatives locales et les municipalités sont responsables de sa conception et peuvent financer des actions de formation en réponse à des appels d'offres impulsés par le ministère de l'éducation et de la culture ou le Conseil national finlandais de l'éducation (FNBE). Les municipalités et leurs écoles peuvent parfois contractualiser des partenariats avec des universités, des centres de formation spécialisés en science de l'éducation ou des prestataires privés. Le FNBE identifie plusieurs axes fondamentaux pour une formation de qualité de ses enseignants : formation tout au long de la vie ; formation reposant sur la recherche et les savoirs ; efficacité de la formation continue (approche réflexive et critique) ; anticipation des besoins et compétences des enseignants (approche prospective). Le FNBE considère prioritaire l'actualisation constante de la formation continue des enseignants, irriguée par les travaux de recherche les plus récents. Le Conseil consultatif pour la formation continue du personnel enseignant propose quant à lui des formations reposant sur les principes suivants :

- Mutualiser les outils permettant aux enseignants débutants de mieux effectuer leur transition du monde universitaire au monde professionnel ;
- Faciliter et renforcer l'engagement des enseignants dans la recherche ;
- En coopération avec leurs différents partenaires, les institutions de l'enseignement supérieur développeront des programmes de formation durables impliquant des spécialistes pédagogiques ;
- Concevoir un modèle de formation clair, cohérent et flexible, permettant des adaptations en fonction des besoins exprimés localement ;
- Encourager la création de réseau de pairs enseignants pour croiser les regards sur les pratiques et développer les compétences professionnelles nécessaires pour exercer le métier.

En **Italie**, chaque école définit ses actions de formation, mais elles doivent être conformes aux priorités indiquées par le ministère de l'Éducation dans le plan national de formation élaboré tous les trois ans. Pour la période 2016-2019, ces priorités étaient les suivantes : langues vivantes étrangères ; compétences numériques et nouveaux environnements d'apprentissage ; école et travail ; autonomie ; évaluation et amélioration ; enseignement basé sur les compétences et méthodes d'enseignement innovantes ; intégration, compétences civiques et citoyenneté mondiale ; inclusion et handicap ; cohésion sociale et prévention du malaise des jeunes<sup>42</sup>.

Présenté en 2015 comme un programme de modernisation de la formation continue des enseignants du **pays de Galles**, le « *New Deal* » a permis l'introduction d'un certain nombre d'innovations visant à accompagner la mise en œuvre de nouveaux programmes d'enseignement, parmi lesquelles :

- un passeport professionnel qui permet à chaque enseignant inscrit auprès de l'*Education Workforce Council* de conserver une trace de ses actions de formation continue et d'accéder gratuitement à des travaux de recherche universitaires pertinents via la plateforme EBSCO ;
- un programme de formation d'une durée de trois ans destiné aux néo-titulaires et centré sur les problématiques de gestion de classe, de maîtrise de la langue, des mathématiques et d'inclusion sociale et scolaire a été mis en place entre 2012 et 2018 (*Masters in Educational Practice*-MEP) ;

---

<sup>41</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23_fr)

<sup>42</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_fr)



Une base de données compilant les ressources utilisées est accessible depuis la fin de ce programme ;

- la mise en place d'un réseau de 60 écoles pilotes favorisant la mise en œuvre des nouveaux programmes (*New Deal Pioneer schools*) qui ont vocation à construire et proposer des actions de formation auprès d'autres écoles. Le réseau vise à prendre en compte la diversité des territoires gallois (urbains, ruraux, montagnards, côtiers, etc.) ;
- des ressources d'accompagnement destinées aux enseignants et portant sur des thématiques professionnelles variées.

En **Suisse**, dans le **canton du Valais**, la Haute école pédagogique élabore, chaque année, un catalogue de formations, après recueil des propositions des intervenants. Son contenu est construit autour de grands domaines (bien-être des enseignants, pleine conscience ou MBSR, neurosciences, nouveaux moyens d'enseignement, etc.) qui sont ensuite confrontés aux objectifs fixés par les décideurs politiques locaux. Ces formations reposent, dans la mesure du possible, sur l'alternance entre pratique et théorie, sur la réflexivité, et évitent les « solutions clés en main ». Lors de la sélection et de la conception des cours, « une attention particulière est accordée au soutien du perfectionnement professionnel individuel, à l'accompagnement et à la mise en réseau des participants aux cours, aux innovations dans le cadre du développement de l'enseignement et au renforcement de la culture et posture professionnelles »<sup>43</sup>.

### Les acteurs de la formation continue

Les enseignants du primaire et du secondaire bénéficient de possibilités de se former tout au long de leur vie de trois manières : formations gratuites dispensées par l'autorité éducative publique auxquels ils sont rattachés administrativement ; formations internes au sein de leur établissements d'exercices financées par des subventions publiques ; formations dispensées par d'autres opérateurs publics ou privés pour lesquelles les enseignants peuvent solliciter un financement.

En **Allemagne**, afin d'organiser la formation continue des enseignants, tous les *Länder* ont créé des instituts de formation continue qui, pour la plupart, sont subordonnés au ministère de l'Éducation et des Affaires culturelles. Les établissements centraux de formation continue (un *Land* peut en compter plusieurs) portent des noms divers : académie d'État (*Staatliche Akademie*), institut universitaire de formation continue des enseignants (*Wissenschaftliches Institut für Lehrerfortbildung*), etc. Dans certains *Länder*, l'organisation de la formation continue relève de l'institut de développement scolaire local (*Landesinstitut für Schulentwicklung*).

En **Angleterre**, les acteurs de la formation continue, sont nombreux et de statuts variés :

- les établissements scolaires peuvent organiser en interne des actions de formation continue. Les chefs d'établissements définissent alors librement les conditions d'organisation et confient ces tâches de formation à des personnels confirmés, les « *lead practitioners* », qui peuvent recevoir des compléments de salaires après avoir obtenu l'accréditation prévue ;
- les « *teaching schools* » sont des établissements dont les performances ont été reconnues et peuvent constituer des pôles d'excellence. Ils visent à rapprocher le plus possible la formation initiale et continue des personnels des besoins des établissements qui peuvent recourir à leurs services. Ils reçoivent des financements supplémentaires et leurs activités de formation sont rémunérées. Ces écoles peuvent structurer leur action et la coordonner avec d'autres partenaires dans le cadre d'alliances regroupant d'autres écoles, des universités, les autorités locales, des acteurs du secteur privé, etc. Lancées en 2011, les *teaching schools* sont aujourd'hui au nombre de 800 et sont soutenues par des groupes de spécialistes dont l'appellation est « *system leaders* ». Un *system leader* constitue un ensemble de spécialistes qui appuie les *teaching schools*. Il se compose généralement de personnels confirmés en matière d'enseignement auxquels peuvent s'associer des praticiens experts. Leur travail consiste à : partager les bonnes pratiques en matière de formation continue avec des collègues d'autres écoles ; fournir un coaching dans certains

<sup>43</sup> Haute école pédagogique du Valais, *Rapport annuel, Formation continue des enseignants, formation complémentaire, 2018-2019*, p. 4 : [http://www.hepvs.ch/images/FCE/Rapp\\_an/Rapport\\_HEPVS\\_2018-2019.pdf](http://www.hepvs.ch/images/FCE/Rapp_an/Rapport_HEPVS_2018-2019.pdf)

domaines ; déployer un soutien aux écoles qui font l'expérience d'une mauvaise période en terme d'enseignement. Il existe différents modèles de *system leaders* : les plus importants sont les *National Leaders of Education*, le *National Leaders of Governance* et le *Specialist Leaders of Education*. L'action des *teaching schools* est régie au niveau national par le *Teaching School Council*<sup>44</sup> ;

- les « *hubs* » ont été initiés en 2013 lorsque le *Department for Education* a annoncé la création de « *maths hubs* » pour améliorer la qualité de l'enseignement des mathématiques. Cette politique a permis l'installation d'un réseau national de 30 *hubs* stratégiques afin de permettre la diffusion d'une expertise disciplinaire au niveau local. Ce réseau est piloté par le *National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics* (NCETM). Le *hub* peut associer les universités locales, les programmes spécialisés pertinents, les organisations professionnelles disciplinaires ou le secteur privé. Chaque *hub* est piloté par une *teaching school* et vient en appui aux établissements du secteur. Il propose des actions de formation initiale et continue des enseignants, prépare à leurs fonctions les futurs chefs de départements de mathématiques dans le second degré et promeut la collaboration inter-écoles dans son domaine de spécialité. Plusieurs *hubs* ont également été implantés pour l'enseignement de l'anglais, des sciences physiques (24 *hubs* devaient ouvrir en 2018) et des LVE (neuf *hubs* ont vu le jour à la rentrée 2018) ;
- l'*Education Endowment Fund* (EEF) est une organisation indépendante créée en 2010. Financée à hauteur de 125 millions de livres (140 millions d'euros) par le *Department for Education*, cette fondation s'appuie sur deux trusts, *The Sutton Trust* et *The Impetus Trust* et se consacre à l'amélioration de la mobilité sociale par le biais de l'éducation. Depuis 2013, cette organisation est en charge du déploiement du programme « *What Works* » pour le *Department for Education*. Ce programme veut favoriser la mise en œuvre de politiques publiques efficaces, adossées aux recherches les plus avancées, en proposant le financement de projets (un tiers des écoles anglaises a participé à un projet financé par l'EEF). Les données de la recherche sont collectées et traitées par sept centres indépendants et deux centres partenaires, puis relayées par le biais notamment de la diffusion d'un document destiné aux enseignants, *The Teaching and Learning Toolkit* ;
- depuis la rentrée 2017, le *Teaching and Leadership Innovation Fund* (fonds pour l'innovation dans l'enseignement et le leadership), doté de 140 millions de livres (160 millions d'euros), vise à soutenir les personnels, en particulier dans des domaines d'intervention prioritaires. Dans ce cadre, des contrats ont été conclus avec huit partenaires dont les programmes sont de nature à développer les compétences des enseignants et des personnels de direction. Les programmes ciblent les personnels qui travaillent dans une des zones dont les résultats sont les plus fragiles. Ils permettent de travailler sur les questions suivantes : gestion du comportement des élèves (partenaire : *Anvil Education*) ; développement des compétences professionnelles générales (Edison, *Institute for Teaching* et *Teacher Development Trust*) ; formation continue des enseignants et des chefs de départements de sciences physiques (*Institute for Physics*) ; conscience phonologique et apprentissage de la lecture (*Ruth Miskin Training*) ; formation continue en STEM (*STEM Learning Ltd*) ; formation au leadership (*Teach First*) ;
- créé en 2017, le *Chartered College of Teaching* est une organisation titulaire d'une charte royale financée par le ministère de l'Éducation, ses adhérents et les revenus générés par ses propres activités. Les enseignants volontaires peuvent adhérer et ainsi accéder à des publications de recherche en éducation, mais aussi à des actions de formation. Le *College* a également mis en place un programme d'accompagnement certifiant d'une durée de 14 mois, *The Chartered Teacher (CTeach) qualification* ;
- l'organisation *Ambition School Leadership* gère des programmes (d'une durée d'un à deux ans) de développement des compétences en pilotage pédagogique disciplinaire des enseignants.

Au **Canada**, en **Ontario**, les quatre journées de formation libres sont animées par des enseignants recrutés qui partagent leurs recherches ou leurs pratiques. À l'issue de celles-ci, les enseignants doivent développer

---

<sup>44</sup> Voir p. 5.

des protocoles, monter leurs propres projets, nourrir leur pratique de la recherche et construire à leur tour des formations pour leurs collègues. En **Colombie Britannique**, le ministère de l'Éducation provincial assure les formations en collaboration avec le syndicat majoritaire enseignant. La province a en outre mis en œuvre des « communautés d'apprentissage professionnelles d'investigation » composées d'enseignants en charge d'identifier, de comprendre et de répondre aux besoins spécifiques dans leurs établissements scolaires. Certains enseignants sont recrutés pour coordonner ces communautés et bénéficient d'une décharge de 10 à 20 % de leur temps de travail pour se former à l'activité de formateur.

Le ministère **danois** de l'Enfance, de l'éducation et de l'égalité des genres a créé un nouveau corps de métier en 2014, composé de consultants en apprentissage<sup>45</sup> pour soutenir les municipalités dans leurs efforts pour garantir une éducation de qualité, partager les bonnes pratiques, faciliter la mise en réseau des enseignants et la formation par pairs. Les établissements scolaires, mais aussi les municipalités, peuvent faire appel à ces consultants et des enseignants de différents établissements peuvent travailler ensemble sur un sujet avec un seul consultant. Les consultants travaillent en équipe pour analyser les défis que doit relever un établissement scolaire en collectant plusieurs données sur l'établissement et sur les performances scolaires des élèves. Ils développent ensuite un plan stratégique pour chaque établissement, intégrant la dimension de la gouvernance, et définissent des indicateurs pour suivre et évaluer les progrès. Ces consultants travaillent en lien avec le centre de recherche du ministère pour actualiser leur connaissance en matière de traitement des données et nourrir leur réflexion. Ils travaillent également avec les instituts de formation pour ouvrir avec les chercheurs un dialogue entre théorie et pratique. Les enseignants, les administrateurs locaux, les chefs d'établissements ou les directeurs en charge de l'éducation dans les municipalités peuvent devenir consultants. Pour mener au mieux leurs missions, ils suivent alors une formation, et se rencontrent une fois par mois pour apprendre de nouvelles méthodes de collecte et d'analyse de données et faire des retours d'expériences. L'organisation de leur temps de travail varie d'un consultant à l'autre. Ils peuvent exercer deux jours par semaines au ministère et trois jours sur le terrain. Ils sont en général sous contrat pendant deux ans puis reprennent leur ancien poste en fin de mission. Cette contractualisation permet au ministère d'élaborer une évaluation fine de la demande et de définir les missions de ces consultants. Certaines villes danoises ont mis en place leur propre système de consultants pour définir leurs priorités, comme c'est le cas à Copenhague, où l'accent est mis sur le pilotage dans les établissements scolaires.

En **Ecosse**, les formations sont, dans leur grande majorité, dispensées par les autorités locales dont les actions en la matière comprennent la formation centrale ainsi qu'un soutien au développement professionnel au sein des établissements scolaires. Il existe également un continuum de formation pour lequel le rôle de professeur affrété (*chartered teacher*) a spécialement été introduit en 2001. Les professeurs affrétés sont des enseignants ayant atteint l'échelon le plus élevé de la grille de salaire et effectué un certain nombre d'heures de formation durant leur carrière. Une fois leur statut obtenu, ils reçoivent un complément indemnitaire.

En **Finlande**, la formation continue des enseignants est organisée dans différents types de centres de formation tels que des unités de formation continue universitaires, des établissements de formation professionnelle, des départements universitaires de formation pédagogique, des écoles de formation pédagogique, des universités d'été et divers organismes privés<sup>46</sup>. L'État est le principal financeur de la formation continue. La plupart des fonds sont acheminés via le Conseil national de l'éducation et les agences administratives régionales. La formation continue pour les formateurs est quant à elle financée directement par le ministère de l'éducation<sup>47</sup>. Le budget alloué à la formation continue pour le personnel éducatif est attribué dans le cadre d'un processus d'appel d'offres géré par le Conseil national de l'éducation. Les universités, les écoles polytechniques, les établissements pour personnes handicapées, les écoles de formation d'enseignants et tout autre établissement qui possède l'expertise spécifique requise dans le domaine de l'éducation et de la formation peuvent répondre à ces appels d'offre<sup>48</sup>. Le budget alloué à la formation continue par l'État en 2017 s'élevait à 9 millions d'euros.

---

<sup>45</sup> <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne>

<sup>46</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23_fr)

<sup>47</sup> *Idem.*

<sup>48</sup> *Idem.*

En Suisse, dans le canton du Valais, la Haute école pédagogique (HEP) dispose d'un mandat de prestation de formation continue. La plupart des formations sont donc organisées à son initiative, mais des structures privées proposent aussi des cours. Ceux-ci sont alors financés par les enseignants, contrairement à ceux effectués par le biais de la HEP. Ils se déroulent au sein des locaux de la HEP, de la Région Capitale Suisse (association regroupant cinq cantons, dont celui du Valais) ou dans des locaux au sein desquels les intervenants ont l'habitude de dispenser leurs formations.

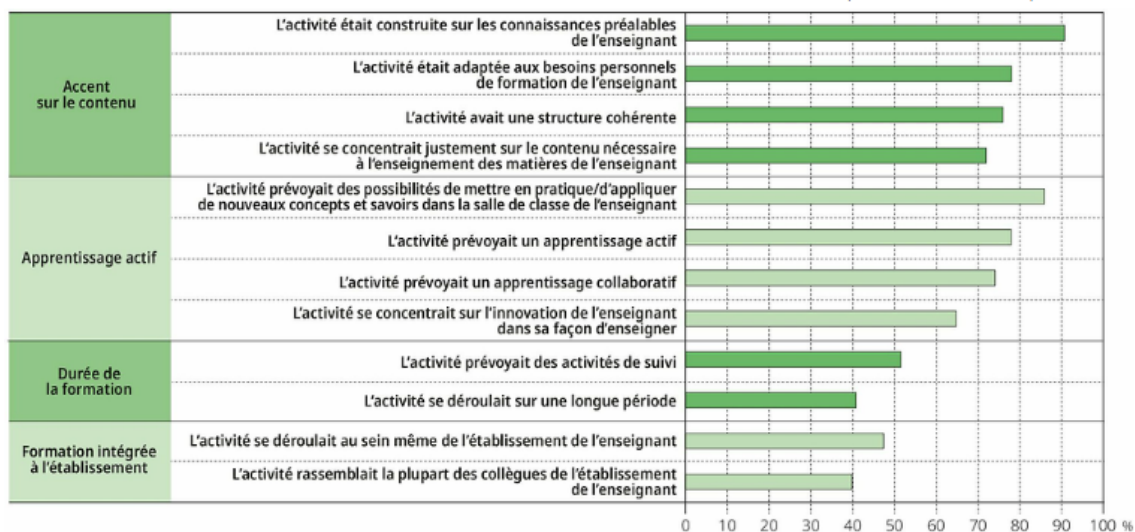
### L'évaluation du contenu et de l'efficacité de la formation continue

L'évaluation de la formation continue s'effectue à plusieurs niveaux : évaluation des enseignants après une formation suivie pour développer les compétences professionnelles des formateurs, enquêtes nationales ou supranationales pour évaluer les besoins des enseignants.

Rendue publique en 2018, l'enquête TALIS dirigée par l'OCDE permet d'identifier les activités de formation continue à destination des enseignants du premier et du second degré de 31 pays de même que les caractéristiques d'une formation continue efficace : 91 % des enseignants considèrent efficaces les contenus de formation construits sur les connaissances préalables des enseignants ; 86 % estiment efficaces les activités de formation prévoyant de mettre en pratique et d'appliquer des nouveaux concepts et savoirs dans leur salle de classe ; ils sont 78 % à avoir le sentiment que les activités de formation sont adaptées à leurs besoins personnels de formation et 52 % à estimer que celles-ci prévoient des activités de suivi<sup>49</sup> enfin, les enseignants jugent efficaces la formation continue intégrant des activités permettant l'apprentissage actif à 78 % et l'apprentissage collaboratif à 74 %.

Graphique I.5.5. **Caractéristiques du développement professionnel efficace, selon les enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels les activités de développement professionnel les plus efficaces présentaient les caractéristiques suivantes<sup>1</sup> (moyenne OCDE-31)



1. Comprend les enseignants qui rendent compte de l'activité de développement professionnel qui a eu le plus grand impact positif sur leur enseignement au cours des 12 mois précédant l'Enquête. Les enseignants déclarant qu'aucune des activités de développement professionnelles suivies au cours des 12 derniers mois n'a eu d'impact positif sur leur pratique pédagogique ont été filtrés et ne sont pas inclus dans la figure.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant des caractéristiques des activités de développement professionnel les plus efficaces telles que rapportées par les enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.15.

L'écart entre les besoins des enseignants et les contenus de formation, identifié par l'enquête TALIS, avait déjà été souligné dans un rapport Eurydice de 2015 sur la profession enseignante en Europe : « Un grand

<sup>49</sup> Résultats de TALIS 2018, volume I, page 182. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-i\\_5bb21b3a-fr#page182](https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr#page182)

nombre d'enseignants ont déclaré que leurs activités de formation professionnelle incluait des matières pour lesquelles les pourcentages les plus faibles d'enseignants exprimaient un besoin. À l'inverse, s'agissant des nombreuses matières pour lesquelles des pourcentages élevés d'enseignants ont fait part d'un besoin modéré ou élevé, relativement moins d'enseignants ont déclaré les avoir couvertes durant leurs activités de formation professionnelle. Cela met en avant l'existence possible d'une disparité entre ce que ces activités offrent et ce que les enseignants ressentent comme étant nécessaire, de sorte qu'il serait utile de procéder à un réalignement des deux »<sup>50</sup>.

L'inefficacité de certains programmes de formation continue peut s'expliquer par trois principaux facteurs : leur format est trop conventionnel, leur approche trop professorale et les contenus abordés sont trop éloignés des réalités vécues dans les établissements et les salles de classe pour avoir un impact réel sur les pratiques, sur les apprentissages ainsi que sur la réussite des élèves.

Comparant 35 études de littérature empirique ayant pour objet de modéliser une formation continue efficace des enseignants, l'étude de Darling-Hammond<sup>51</sup> publiée en 2017 permet de dégager sept éléments à prendre en compte en matière d'ingénierie de la formation :

1. Une formation centrée sur les disciplines et les stratégies spécifiques de leur enseignement adaptables en contexte et visant la transmission des contenus disciplinaires déclinés dans les programmes scolaires ;
2. Une formation favorisant l'apprentissage actif des professeurs qui implique un changement de format et d'outils : passage du format conférence à un format interactif incluant des exemples d'activités authentiques et des stratégies contextualisés ;
3. Une formation favorisant le travail collaboratif entre les professeurs et facilitant les échanges d'idées pour créer des communautés professionnelles apprenantes, ayant un impact positif sur la culture d'un niveau, d'une équipe disciplinaire, d'un établissement ou d'un district ;
4. Une formation encourageant le partage d'une expertise, incluant donc des experts ou des coaches et qui repose sur les contenus tout en s'appuyant sur les besoins des professeurs et une analyse de pratiques basée sur des faits et des preuves vérifiables ;
5. Une formation permettant un temps pendant lequel les professeurs pensent leurs pratiques à la lumière de la formation et du suivi individualisé des formateurs ;
6. Une formation qui s'inscrit dans le temps long et qui permette aux professeurs de disposer de temps pour pouvoir apprendre de nouvelles pratiques, de les mettre en œuvre et/ou de les ajuster, de les évaluer pour faciliter les changements dans leur pratique ;
7. Une formation qui diffuse des modèles efficaces de bonnes pratiques pour que les professeurs puissent observer ce à quoi une bonne pratique ressemble (plan de cours, cours filmés, copies d'élèves, observations écrites par des professeurs de l'établissement...)

Face à ce constat, établi à partir de la recherche théorique et des enquêtes dirigées vers les enseignants, plusieurs pays ont mis en place des procédures d'évaluation de la formation continue.

En **Angleterre**, l'évaluation du contenu de formation est principalement effectuée par la *Teaching Regulation Agency* et l'*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)*. Les services de l'Ofsted inspectent et régulent le contenu de formation pour les professeurs et produisent ensuite des rapports. Une mauvaise évaluation conduit à l'élaboration de recommandations par l'Ofsted et une possible intervention de la part de ses inspecteurs.

Au **Danemark**, les représentants de tous les niveaux du système éducatif ont exprimé leur désir de renforcer le travail collaboratif et l'auto-évaluation pour améliorer les conditions de réussite des élèves et leurs performances. Dans plusieurs municipalités, des initiatives de travail collaboratif entre les enseignants expérimentés ont vu le jour ; ces initiatives ont fait l'objet de visites d'études des responsables en charge de l'éducation des autres municipalités. Au niveau des établissements, les professeurs expérimentés travaillent

---

<sup>50</sup> <http://www.fedec.eu/file/734/download>, p. 14.

<sup>51</sup> [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)

avec les professeurs nouvellement nommés pour échanger sur les pratiques pédagogiques et les améliorer. La pratique du mentorat est une pratique communément répandue dans les établissements danois. Les professeurs mentors bénéficient d'un allègement du nombre de leurs heures d'enseignement pour mener leur mentorat dans les meilleures conditions. Les professeurs bénéficiant de ce mentorat estiment que les retours qu'ils ont de leurs collègues leur sont beaucoup plus utiles que ceux formulés par les personnes dont ils dépendent hiérarchiquement. Cependant, aucune étude n'a été réalisée pour mesurer l'impact de ces collaborations sur les performances scolaires.

En **Ecosse**, c'est *Her Majesty's Inspectorate of Education* » qui, en tant que corps d'inspection, évalue le contenu des formations et en améliore la substance sur la base de ses rapports.

La formation continue formelle<sup>52</sup> n'est pas commune en **Finlande**. Depuis les résultats de l'enquête TALIS de 2013, et pour répondre aux besoins de formation des professeurs débutants, plusieurs programmes pilotes de mentorat se sont développés et ont reçu un accueil très positif des nouveaux enseignants mais aussi des enseignants expérimentés jouant le rôle de mentor. Ce retour fait prendre conscience de la nécessité de généraliser ces projets de mentorat pour les rendre durables d'une part et pour qu'ils puissent être soutenus par des financements d'autre part.

En **Suisse**, dans le canton du Valais, l'évaluation de la formation s'effectue par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne (fiche numérique) dont l'accès est réservé aux participants. Les informations contenues dans le questionnaire sont traitées informatiquement par un programme qui génère un « rapport statistique » remis à l'intervenant en charge du cours.

#### **L'efficacité de la formation continue des enseignants en contexte en Afrique du Sud et l'utilisation du numérique au Brésil, en Espagne et en Islande**

Plusieurs chercheurs de l'université du Wisconsin ont réalisé en 2019 une étude comparative<sup>53</sup> pour évaluer l'efficacité de deux formats de formation continue des enseignants en **Afrique du Sud** : une formation formelle, dans un lieu extérieur à celui de l'établissement d'exercice, et une formation sous forme d'accompagnement individualisé dans les classes. Tout en constatant une amélioration des performances scolaires des élèves dont les professeurs ont bénéficié d'une formation sous forme d'accompagnement notamment en lecture, les auteurs de l'étude observent chez ces enseignants une aptitude à repenser, améliorer et enrichir leurs pratiques.

L'évaluation du programme Ceará au **Brésil**, publiée en 2018 par des chercheurs de la Banque mondiale, du *Center for Global Development* et de l'université de Stanford<sup>54</sup>, souligne également l'importance d'une formation continue au plus près des enseignants, sous forme d'accompagnement. Afin de répondre au faible engagement des élèves et aux défis inhérents à la formation continue des enseignants (déplacements hors site, chronophage, retard dans les programmes scolaires), le programme Ceará est un programme d'accompagnement individualisé des professeurs de l'enseignement secondaire par des coordonnateurs pédagogiques en utilisant le logiciel de visioconférence Skype. Outre une amélioration des résultats des élèves aux évaluations nationales, ce programme a pour avantage d'optimiser le temps de formation, d'inscrire la formation des enseignants dans un continuum de formation individualisé et de réduire les temps de transports et les frais engagés en utilisant le numérique.

Le ministère de l'éducation espagnol a conçu plusieurs modules de formation d'une durée qui varie d'une à trois heures. Il s'est également impliqué dans la reconnaissance numérique informelle mais vérifiables des compétences acquises par les enseignants à l'issue de formation en délivrant des badges numériques<sup>55</sup>.

En **Islande**, *Education Plaza* rend accessibles des activités de formation continue sur les réseaux sociaux, reconnue comme activités de formation professionnelles par les autorités éducatives<sup>56</sup>.

<sup>52</sup> C'est-à-dire conduite par les autorités éducatives, à distinguer de la formation continue informelle (auto-formation des enseignants par MOOC, programmes de certifications externes).

<sup>53</sup> <http://jhr.uwpress.org/content/early/2019/02/04/jhr.55.3.0618-9538R1>

<sup>54</sup> <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775717303576?via%3Dihub#!>

<sup>55</sup> <https://enlinea.intef.es/>

<sup>56</sup> <http://menntamidja.is/wp-content/uploads/2014/05/educationplaza-EDEN2013.pdf>

### Protocole de visites des académies

Dans le cadre de son programme de travail annuel 2019-2020 publié au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 33 du 12 septembre 2019, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche a été chargée de réaliser une mission sur « ***l'ingénierie de formation en académie (premier et second degrés) : organisation, intervenants, utilisation des moyens, évaluation des actions*** ».

Dans le cadre de cette mission, toutes les académies ont déjà été destinataires d'un bref questionnaire à l'intention des responsables académiques de la formation continue.

Certaines académies, dont la vôtre, ont été choisies pour permettre la réalisation d'un examen plus détaillé des modalités d'organisation et de pilotage de ce sujet.

À ce titre, la mission souhaite bénéficier d'éléments descriptifs **des composantes de l'ingénierie de la formation continue et continuée des enseignants des différents degrés d'enseignement** (enseignement scolaire et non universitaire).

Nos observations prendront notamment la forme de collecte de documents et d'entretiens avec les acteurs académiques et départementaux.

Nous vous remercions d'adresser, en amont de la visite, tout document de nature à éclairer la situation de l'académie sur ce point.

Les thèmes suivants seront notamment évoqués :

#### **Les acteurs et moyens contribuant à l'ingénierie de formation**

- Les acteurs de l'ingénierie de formation
  - Contribuant aux orientations de la politique de formation
  - Contribuant à la définition des actions
  - Contribuant à la mise en œuvre opérationnelle des actions de formation
  - Contribuant à l'évaluation des actions et à l'analyse de leurs effets
- Stratégie et modalités académiques / départementales pour identifier les compétences nécessaires au développement de l'ingénierie de formation
- Place et rôle des corps d'inspection
- Place et rôle des enseignants chercheurs et de la recherche
- Modalités du choix des intervenants
- Les moyens mis à disposition

#### **Objectifs de la politique de formation**

- Comment sont identifiés les objectifs visés par la politique de formation et les actions qui en découlent
  - Académie
  - Départements
- Comment sont développés les formations certifiantes et/ou qualifiantes
  - Académie
  - Départements
- Comment sont définies les modalités de formation : inscriptions libres / publics désignés / offres / demandes / disciplinaire / interdisciplinaire / etc.
- Comment sont développées les compétences des formateurs au regard des objectifs de la politique de formation académique / départementale

- Rôle de l'ingénierie de formation dans chacune de ces démarches

#### **La construction des contenus des formations**

- Construction des contenus de formation : expertise, validation
- Prise en compte de la recherche
- Prise en compte du continuum formation initiale, formation continuée, formation continue
- Prise en compte des besoins exprimés ; information des destinataires de l'offre de formation

#### **Évaluation de la formation**

- Quels sont les critères d'évaluation des actions de formation ?
- Démarches visant l'évaluation de la politique globale de formation
  - Académie
  - Départements
- Stratégies d'évaluation visant la mesure de l'impact des formations sur les pratiques pédagogiques
- Retours des évaluations vers les formateurs / prescripteurs des actions menées, vers les responsables de la politique de formation

#### **Pilotage de la politique de formation**

- Distribution des responsabilités entre différents niveaux pour construire, harmoniser puis mettre en œuvre la politique de formation continue
- Modalités de pilotage visant à articuler priorités nationales, académiques, départementales et locales



## Enquête TALIS 2018

## Les besoins de formation

• Enseignants du 1<sup>er</sup> degré élémentaire

Besoins prioritaires de formation continue

% d'enseignants déclarant un besoin élevé de formation sur les aspects suivants :	FRA	BFL	DNK	ESP	ENG	SWE
Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne	4%	2%	10%	4%	1%	4%
Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne	10%	4%	8%	7%	1%	4%
Connaissance des programmes scolaires	3%	2%	4%	5%	1%	4%
Pratiques d'évaluation des élèves	15%	9%	8%	12%	2%	13%
Compétences TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement)	35%	15%	14%	22%	8%	25%
Gestion de la classe et du comportement des élèves	20%	12%	9%	15%	1%	8%
Gestion et administration de l'établissement	6%	4%	2%	12%	3%	3%
Approches pédagogiques individualisées	28%	13%	8%	13%	2%	12%
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	47%	24%	29%	27%	5%	20%
Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	21%	11%	14%	18%	4%	14%
Enseignement de compétences transversales (créativité, esprit critique, résolution de problèmes, par exemple)	17%	6%	8%	17%	3%	5%
Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves	12%	7%	8%	12%	3%	8%
Coopération entre parents et enseignants	8%	3%	4%	10%	1%	4%
Communication avec des personnes de cultures ou de pays	14%	5%	7%	12%	3%	7%

## • Enseignants de collègue

Besoins prioritaires de formation continue

% d'enseignants déclarant un besoin élevé de formation sur les aspects suivants :	OCDE	EU	FRA (13)	FRA	AUT	BEL	BGR	CYP	CZE	DNK	EST	ESP	FIN	ITA	HUN	ENG	LTU	LVA	NLD	PRT	ROU	SVK	SVN	MLT	SWE	HRV
Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) que j'enseigne	9%	6%	5%	5%	4%	4%	19%	2%	11%	10%	10%	4%	4%	7%	6%	3%	15%	13%	9%	5%	9%	11%	4%	4%	7%	7%
Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) que j'enseigne	10%	8%	9%	9%	6%	4%	17%	5%	7%	8%	9%	8%	3%	11%	8%	2%	15%	12%	6%	6%	10%	11%	4%	4%	6%	12%
Connaissance des programmes scolaires	7%	5%	3%	4%	3%	5%	19%	5%	3%	3%	8%	4%	8%	4%	5%	4%	12%	18%	3%	3%	11%	11%	3%	7%	4%	6%
Pratiques d'évaluation des élèves	10%	10%	14%	15%	11%	11%	17%	6%	7%	7%	11%	9%	14%	9%	7%	4%	20%	17%	10%	8%	13%	11%	7%	15%	9%	16%
Compétences TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement)	15%	16%	25%	23%	15%	18%	23%	11%	13%	11%	19%	15%	19%	17%	20%	5%	24%	23%	16%	12%	21%	17%	8%	14%	22%	26%
Gestion de la classe et du comportement des élèves	12%	13%	9%	13%	17%	10%	22%	11%	17%	6%	17%	14%	9%	16%	13%	3%	21%	20%	9%	18%	17%	19%	16%	11%	8%	23%
Gestion et administration de l'établissement	7%	6%	4%	5%	4%	4%	11%	9%	4%	3%	4%	11%	2%	5%	4%	4%	6%	6%	4%	10%	14%	8%	4%	9%	4%	6%
Approches pédagogiques individualisées	13%	13%	19%	24%	14%	12%	15%	10%	10%	7%	11%	13%	7%	10%	11%	3%	19%	21%	19%	11%	22%	15%	9%	10%	11%	27%
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	20%	21%	27%	34%	16%	18%	27%	27%	15%	19%	26%	28%	12%	15%	22%	6%	21%	20%	12%	27%	35%	26%	23%	20%	18%	36%
Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	14%	13%	11%	17%	14%	9%	21%	20%	6%	11%	11%	18%	7%	14%	13%	5%	10%	11%	4%	22%	27%	9%	14%	20%	15%	14%
Enseignement de compétences transversales (créativité, esprit critique, résolution de problèmes, par exemple)	11%	12%	11%	14%	11%	7%	12%	12%	9%	9%	17%	16%	6%	13%	14%	3%	19%	17%	12%	11%	23%	16%	11%	15%	8%	23%
Analyse et exploitation d'évaluations d'élèves	9%	9%		12%	8%	9%	14%	9%	7%	6%	10%	10%	7%	6%	8%	4%	19%	16%	4%	8%	14%	10%	7%	13%	7%	18%
Coopération entre parents et enseignants	9%	7%		7%	7%	6%	20%	10%	9%	3%	13%	9%	2%	8%	8%	1%	13%	13%	3%	6%	17%	11%	9%	7%	4%	14%
Communication avec des personnes de cultures ou de pays	11%	10%		12%	9%	6%	18%	14%	6%	5%	8%	11%	4%	12%	10%	3%	10%	11%	3%	12%	27%	8%	8%	12%	7%	15%

## Enquête TALIS 2018

## L'appréciation / évaluation des formations

- Enseignants du 1<sup>er</sup> degré élémentaire

Ressenti sur l'impact de ces activités

	FRA	BFL	DNK	ESP	ENG	SWE
<b>% d'enseignants déclarant que parmi les activités de formation continue suivies au cours des 12 derniers mois, au moins une a eu un impact positif sur leur façon d'enseigner</b>	62%	84%	73%	84%	91%	81%

## Caractéristiques des formations jugées les plus efficaces

<b>% d'enseignants déclarant que l'activité de formation continue suivie au cours des 12 derniers mois qui a eu l'impact le plus positif sur leur manière d'enseigner avait les caractéristiques suivantes :</b>	FRA	BFL	DNK	ESP	ENG	SWE
L'activité était construite sur leurs connaissances préalables.	68%	96%	95%	83%	98%	93%
L'activité était adaptée à leurs besoins personnels de formation.	80%	87%	71%	88%	70%	64%
L'activité avait une structure cohérente.	86%	66%	64%	93%	77%	76%
L'activité se concentrait justement sur le contenu nécessaire à l'enseignement de leur/leurs disciplines.	60%	70%	73%	76%	77%	75%
L'activité prévoyait un apprentissage actif.	69%	79%	70%	89%	80%	82%
L'activité prévoyait un apprentissage collaboratif.	68%	64%	71%	86%	82%	82%
L'activité prévoyait la possibilité de mettre en pratique/d'appliquer de nouveaux concepts et savoirs dans leur propre salle de classe.	78%	94%	87%	93%	91%	92%
L'activité prévoyait des activités de suivi	33%	36%	40%	61%	61%	57%
L'activité se déroulait au sein même de leur établissement.	22%	56%	40%	60%	56%	58%
L'activité rassemblait la plupart des collègues de leur établissement.	39%	58%	34%	49%	54%	58%
L'activité se déroulait sur une longue période (plusieurs semaines ou plus, par exemple).	19%	46%	44%	70%	43%	62%
L'activité se concentrait sur l'innovation dans leur façon d'enseigner.	47%	77%	30%	83%	61%	70%

- Enseignants de collège

### Ressenti sur l'impact de ces activités

	OCDE	EU	FRA (13)	FRA	AUT	BEL	BGR	CYP	CZE	DNK	EST	ESP	FIN	ITA	HUN	ENG	LTU	LVA	NLD	PRT	ROU	SVK	SVN	MLT	SWE	HRV
<b>% d'enseignants déclarant que parmi les activités de formation continue suivies au cours des 12 derniers mois, au moins une a eu un impact positif sur leur façon d'enseigner</b>	84%	79%		71%	80%	69%	71%	81%	78%	71%	76%	79%	79%	84%		82%	89%	89%	82%	82%	81%	80%	87%	71%	73%	86%

### Caractéristiques des formations jugées les plus efficaces

<b>% d'enseignants déclarant que l'activité de formation continue suivie au cours des 12 derniers mois qui a eu l'impact le plus positif sur leur manière d'enseigner avait les caractéristiques suivantes :</b>	OCDE	EU	FRA (13)	FRA	AUT	BEL	BGR	CYP	CZE	DNK	EST	ESP	FIN	ITA	HUN	ENG	LTU	LVA	NLD	PRT	ROU	SVK	SVN	MLT	SWE	HRV
L'activité était construite sur leurs connaissances préalables.	92%	87%		71%	91%	81%	61%	94%	87%	95%	93%	78%	95%	94%		93%	97%	97%	95%	81%	87%	88%	94%	97%	92%	96%
L'activité était adaptée à leurs besoins personnels de formation.	78%	79%		83%	93%	83%	71%	73%	64%	70%	91%	82%	90%	81%		64%	91%	73%	91%	93%	85%	67%	69%	76%	61%	85%
L'activité avait une structure cohérente.	77%	77%		85%	85%	69%	58%	77%	85%	67%	90%	88%	77%	77%		70%	62%	62%	55%	92%	76%	61%	58%	68%	71%	82%
L'activité se concentrait justement sur le contenu nécessaire à l'enseignement de leur/leurs disciplines.	71%	67%		64%	66%	60%	72%	75%	74%	75%	79%	66%	66%	60%		65%	66%	72%	67%	83%	72%	76%	65%	61%	71%	88%
L'activité prévoyait un apprentissage actif.	80%	75%		67%	74%	74%	60%	80%	71%	64%	82%	84%	75%	80%		66%	69%	80%	73%	85%	80%	76%	82%	79%	77%	84%
L'activité prévoyait un apprentissage collaboratif.	78%	72%		70%	67%	58%	60%	76%	30%	67%	78%	78%	74%	79%		70%	83%	74%	63%	83%	77%	59%	77%	72%	80%	77%
L'activité prévoyait la possibilité de mettre en pratique/d'appliquer de nouveaux concepts et savoirs dans leur propre salle de classe.	85%	84%		75%	78%	82%	86%	87%	73%	83%	94%	87%	84%	86%		83%	95%	84%	89%	88%	84%	85%	90%	82%	90%	91%
L'activité prévoyait des activités de suivi.	53%	45%		27%	60%	26%	45%	74%	68%	34%	70%	49%	43%	35%		51%	62%	42%	41%	28%	61%	70%	77%	45%	54%	43%
L'activité se déroulait au sein même de leur établissement.	51%	47%		26%	25%	38%	40%	54%	39%	36%	52%	49%	30%	47%		64%	60%	39%	54%	41%	67%	33%	41%	58%	60%	25%
L'activité rassemblait la plupart des collègues de leur établissement.	44%	36%		25%	20%	27%	51%	37%	28%	30%	50%	30%	28%	35%		55%	60%	44%	29%	18%	47%	27%	38%	57%	55%	22%
L'activité se déroulait sur une longue période (plusieurs semaines ou plus, par exemple).	42%	42%		16%	21%	22%	16%	30%	23%	38%	40%	60%	18%	62%		41%	18%	28%	53%	43%	48%	34%	24%	30%	59%	18%
L'activité se concentrait sur l'innovation dans leur façon d'enseigner.	67%	64%		53%	68%	65%	72%	55%	61%	28%	77%	73%	39%	74%		53%	48%	74%	69%	77%	67%	77%	58%	65%	68%	75%

## Exemple de fiche de poste de chargé de mission d'ingénierie de formation : académie de Toulouse



Toulouse, le 10 février 2020

La directrice de la délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale

à

A COMPLETER

Rectorat

DAFPEN  
Délégation Académique à la  
Formation des Personnels de  
l'Éducation Nationale

Autre suivi par  
Marie-Sarah-Michel  
Téléphone  
05.38.25.83.12  
Courriel  
dajpen@ac-toulouse.fr

Adresse postale :  
CS 87703  
31077 Toulouse  
Cedex 4

Adresse physique :  
12, rue Mondran  
31400 Toulouse

**Objet :** lettre de mission du personnel chargé d'ingénierie de formation à la délégation académique à la formation des personnels de l'éducation nationale

Sous la responsabilité de la directrice de la délégation académique à la formation des personnels de l'éducation nationale, monsieur/ madame XXX, chargé(e) d'ingénierie de formation exerce ses missions définies dans la fiche de poste des compétences communes du chargé d'ingénierie de formation.

En relation étroite avec les corps d'inspection, les autres services du Rectorat, les DASEN, les chefs d'établissement, l'INSPE et les différents formateurs, le chargé d'ingénierie de formation contribue dans le cadre d'un travail collectif en synergie avec l'ensemble des personnels du service à :

- Concevoir, mettre en œuvre et évaluer les dispositifs de formation dans toute leur variété.
- Participer à une réflexion prospective sur les métiers et les compétences professionnelles des personnels de l'éducation nationale.
- Accompagner la mise en œuvre des politiques institutionnelles et du projet académique.
- Accompagner par la formation les établissements, les services et leurs équipes dans la réalisation de leurs projets.
- Accompagner les équipes de formateurs.

Dans ce cadre, son champ d'activité couvre les domaines (disciplines, pôle d'enseignement...) suivants :

-

Et les territoires suivants :

-

Missions particulières année 2019-2020 (le cas échéant) :

- Animer des formations dans le champ suivant, à hauteur de 18 heures par année scolaire, en particulier sur la thématique ..... / dans le(s) domaine(s) suivant(s) : ...
- Autres.... (travail compétences transversales, site DAFPEN, etc...)



2/2

**Evaluation :**

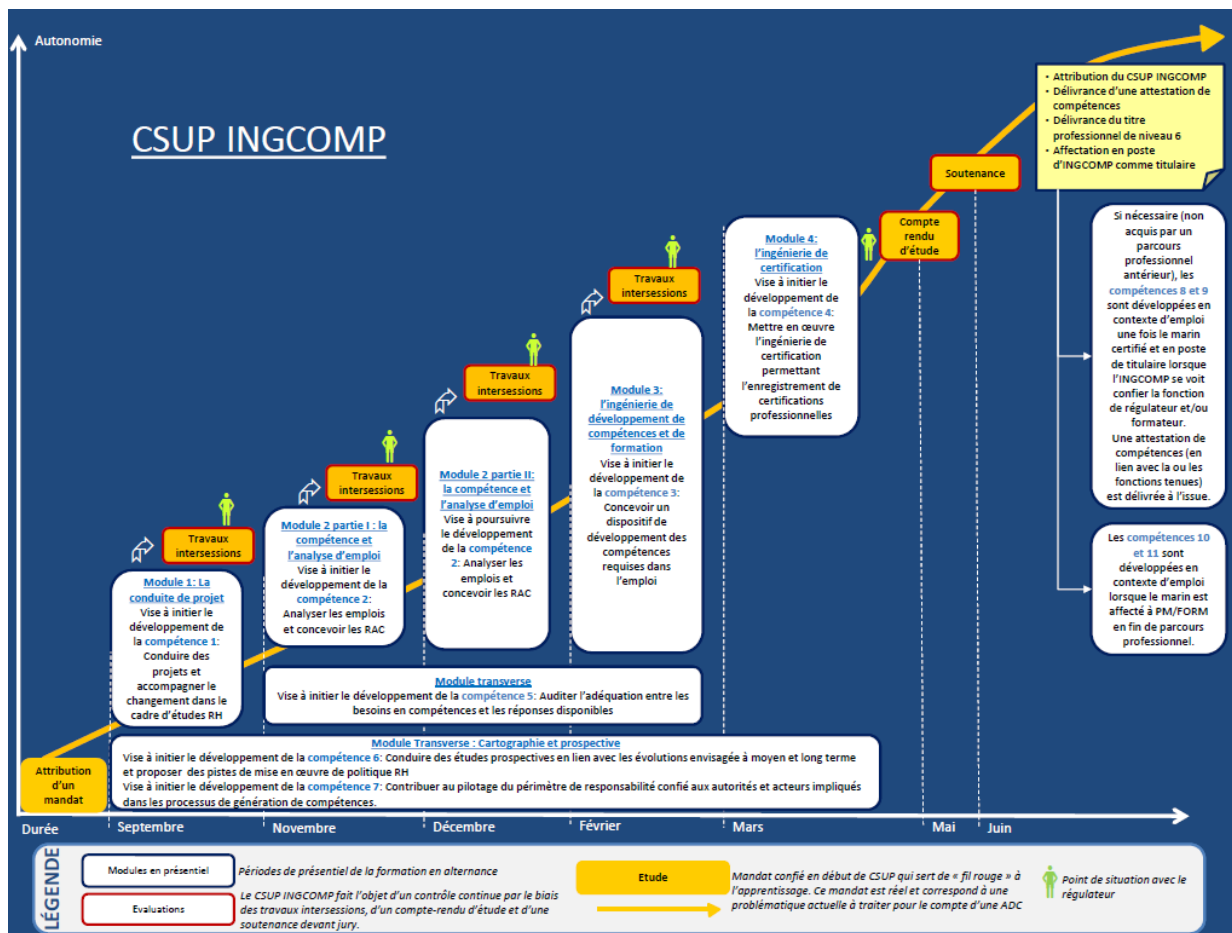
Un bilan des actions effectuées dans le cadre de cette mission sera réalisé par l'ingénieur de formation à l'occasion d'un entretien individuel annuel avec la directrice de la DAFPEN.

Après évaluation, cette lettre de mission pourra être reconduite telle quelle ou amendée, en concertation entre l'ingénieur de formation et la directrice.

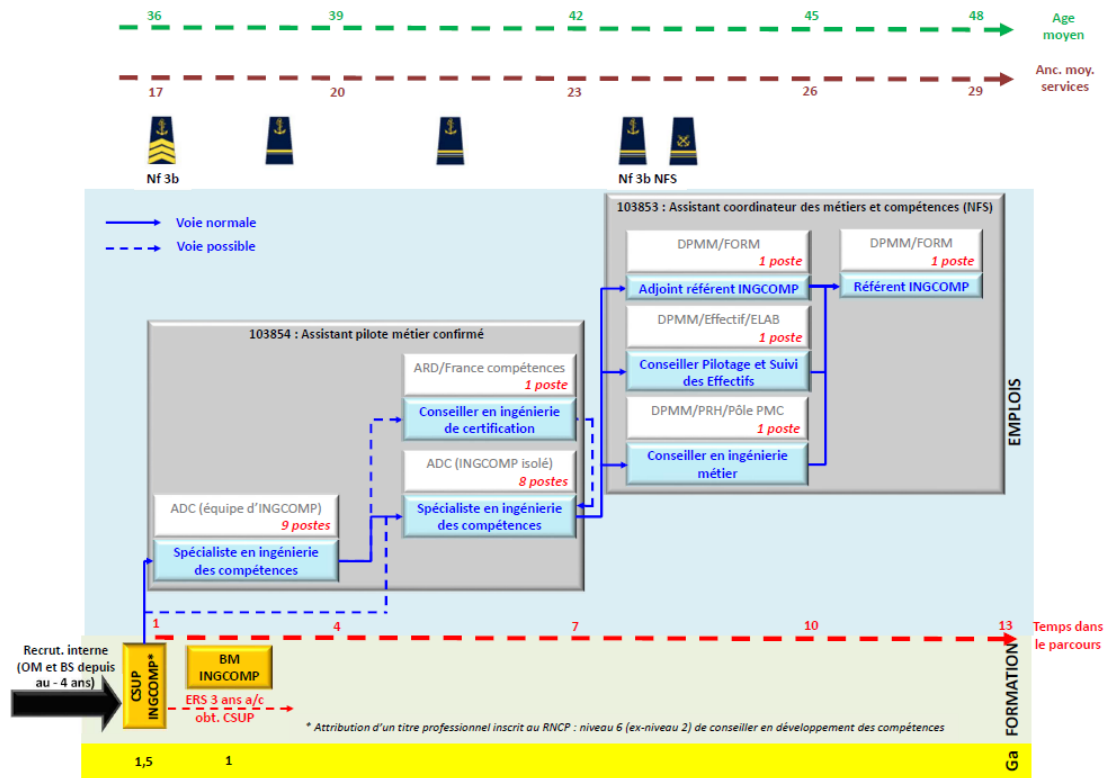
Marie Saint-Michel

Fiches de parcours de formation et de parcours métier des conseillers formation : Marine nationale

• Parcours de formation



• Parcours de métier des conseillers formation



## Liste des personnes rencontrées par la mission

### **Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports**

Matthieu Lahaye, conseiller pédagogique cabinet

Ghislaine Desbuissons, IGÉSR

- DGESCO

Xavier Thurion, adjoint au directeur général

Jean Hubac, sous-directeur de l'innovation de la formation et des ressources

Jean Michel Platier, chef (par intérim) du bureau C1.2

Sophie Gaujal, chargée d'études au bureau C1.2

Cynthia Szelong, chargée d'études au bureau C1.2

Michel Zeyringer, chargé d'études au bureau C1.2

- DGRH

Virginie Gohin, sous-directrice de la formation des parcours professionnels et des relations sociales

Henri Cazaban, bureau F1

- DEPP

Philippe Wuillarmier, sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire

Axelle Charpentier, bureau de l'évaluation des dispositifs éducatifs et des études sur les pratiques enseignants (TALIS)

- DNE

Benoît Ducange, chef de projet Formation TN1

Génaël Valet, chef de projet Formation TN1

### **Ministère des Armées**

Matthieu Devron, Capitaine de Vaisseau, sous-directeur recrutement écoles et formation à la direction du personnel militaire de la marine

Olivier de France, Capitaine de Vaisseau, chef du bureau des écoles et de la formation à la direction du personnel militaire de la marine

Frédéric Masclin, conseiller expert en ingénierie de compétences, formation, pédagogie et certification à la direction du personnel militaire de la marine

Karine Rey, conseillère expert en ingénierie de compétences, formation, pédagogie et certification à la direction du personnel militaire de la marine

### **Association Française des formateurs des enseignants (A2FE)**

Natacha Dangouhoff, présidente de l'association, coordinatrice des formateurs de la réforme du lycée dans l'académie de Versailles

Gilles Maurelet, secrétaire général de l'association, coordonnateur du groupe des formateurs dans l'académie de Versailles



## **Académie de Créteil**

Daniel Auverlot, recteur

Vincent Audebert, directeur de la pédagogie et délégué académique à la formation et au développement professionnel

Nadia Benamar, conseillère 1<sup>er</sup> degré

Gina Fontaine, secrétaire générale adjointe en charge du pilotage budgétaire et financier

Nathalie Gautier, déléguée académique à la formation professionnelle initiale et continue

Jean-Jacques Dumery, doyen des IA-IPR

Christine Darnault, IA-IPR

Michèle Delomel, doyenne des IEN 2<sup>nd</sup> degré

Charles Kaoua, IEN mathématiques et sciences

Isabelle Del Bianco, IEN-A du 94 et responsable de l'organisation d'un plan départemental de formation

Isabelle Unn Toc, conseillère pédagogique départementale

Anne Fragola, conseillère pédagogique de circonscription

Delphine Gallon : Conseillère pédagogique de circonscription

Brigitte Marin, directrice de l'Inspé

Cécile Tybin, proviseure du lycée Henri Becquerel de Nangis (77)

Jean-François Grasser, proviseur du lycée Voillaume, Aulnay-Sous-Bois (93)

Marie Hesme-Pinon, principale du collège Pierre Brossolette, Villeneuve-Saint-Georges (94)

Bertrand Cocq, directeur territorial Canope Île-de-France

## **Académie de Grenoble**

Hélène Insel, rectrice

Christophe Clanché, délégué académique FTLV

Béatrice Duchemin, adjointe au délégué académique FTLV

Annie Astier, cheffe de division à la formation

Frédérique Besnard, chargée de missions FTLV

Anne Meilleur, chargée de missions FTLV

Françoise Pernot, chargée de missions FTLV

Aurélie Sétier, chargée de missions FTLV

Gilles Faury : Directeur Inspé

Geneviève Martiel, directrice adjointe Inspé

Jérôme Clerc, directeur adjoint Inspé

Hamid Chaachoua, porteur de mention à l'Inspé (PE)

Hervé Gaussier, porteur de mention à l'Inspé (SD)

Didier Martin, doyen IA-IPR

Dominique Renault, IA-IPR EPS : outils numérique au service de la formation

Alain Girault, formateur académique

Emmanuelle Kalonji, IEN lettres - histoire (acc. disciplinaire hybride)

Nadège Andreu, IEN STI (Escape Game)

Béatrice Duchemin, adjointe FTLV

Jean-Marc Simon, IA IPR SVT

Damien Tessier, professeur université – université Grenoble Alpes

Claude Desbos, proviseur lycée Vaugelas Chambéry

Morgane Ezanno, proviseure lycée des métiers Françoise Dolto Fontanil-Cornillon

Patricia Fernades, principale collège Salvador Allende Bourgoin-Jallieu

Patrick Fuertes, proviseur lycée Marcel Gimond Aubenas

Pierre-Marie Labriet, direction territoriale réseau Canopé AuRA  
Régis Guyon, direction territoriale réseau Canopé AuRA

### **Académie de Lyon**

Jean-Louis Billody, CPC circonscription de La Dombes, Rhône  
Pierre Marie Labriet, directeur territorial Canopé AuRA  
Véronique Roze, responsable de valorisation réseau Canopé AuRA  
Claude Pereira Leconte, ingénieure et coordinatrice de formation Canopé AuRA  
Catherine Vercueil, co-doyenne collège IA IPR, IA IPR histoire-géographie  
Didier Quef, délégué académique à la formation des personnels à l'innovation et à l'expérimentation  
Thomas Hubert, conseiller technique EVS adjoint  
Virginie Fourtoy, CDP formation Rhône  
Christelle Gaucher, IEN en charge de la formation dans le Rhône  
Sandrine Joly, cheffe de bureau à la DFIE rectorat  
Claudine Mayot, SG adjointe rectorat  
Cyril Thomas, IEN adjoint de La Loire  
Aline Ravoux, conseiller pédagogique départemental formation à la DSDEN de l'Ain  
René-Pierre Rabaux, IEN chargé de mission dans le Rhône, doyen du collège académique des IEN du 1<sup>er</sup> degré

### **Académie de Nancy-Metz**

Jean-Marc Huart, recteur de région académique Grand Est et recteur de l'académie de Nancy-Metz  
Marie-Laure Jeannin, secrétaire générale de l'académie de Nancy-Metz  
Laurent Seyer, SGA-DRH  
Véronique Zaercher-Keck, responsable académique de formation-IA IPR lettres  
Alain Grün, CFC en charge des FIL  
Bernadette Manneville, CFC en charge des FIL  
Anne Kocian-Soulis, CFC éducation prioritaire  
Jean-Paul Pezel, CFC préparation et suivi du plan de formation, référent académique Gaia  
Sandrine Delangre, CFC dossier EPS, DAAC, professeur d'EPS  
Véronique Bidon, CFC dossier langues vivantes, lettres, professeur d'anglais  
Laurent Martino, CFC dossier histoire-géographie, arts plastiques, éducation musicale et chant choral, professeur d'histoire-géographie.  
Nathalie Viriot-Bertrand, CFC formation des temps pleins stagiaire, professeur d'économie-gestion  
Géraldine Rossignol, CFC dossier numérique  
Florence Guédel, CFC M@gistère, correspondante et administratrice magistère, formatrice académique parcours hybride  
Frédéric Bolle, IEN ASH, conseiller technique académique École inclusive

### **Académie de Normandie**

Christine Gavini-Chevet, rectrice  
Chantal Blanchard, déléguée académique à la formation professionnelle  
Guillaume Leduc, chargé de mission formation  
Laurent Lacoste, chargé de mission formation  
Jacky Castel, ingénieur de formation EPS  
Caroline Cotellet-Chabert, ingénieure de formation  
Eve Cognetta, ingénieure de formation

Jacques Manuel Mounier, chef de division  
Valérie Hincker, adjointe au chef de division  
Xavier Gauchard, doyen des IA IPR (pôle de Caen)  
Stéphane Vautier, doyen des IA IPR (pôle de Rouen)  
Agnès Bourgalet, doyen IEN ET-EG (pôle de Caen)  
Rajaa Salah, doyen IEN ET-EG (pôle de Rouen)  
Hubert Couteille, doyen collège académique IEN 1<sup>er</sup> degré (pôle de Caen)  
Pascal Fereol, doyen collège académique IEN 1<sup>er</sup> degré (pôle Rouen)  
Lydia Deret, adjointe DASEN de la Manche  
Yannick Ruban, adjointe DASEN de l'Orne  
Peguy Affholder, IEN DSDEN de l'ORNE  
Claude Chotteau, adjoint DASEN du Calvados  
Gilles Beaufiles, IEN DSDEN de l'Eure  
Jean-Marc Titton, IEN en charge de la formation DSDEN de Seine-Maritime  
Jean-Roland Ono Dit Biot, IEN DSDEN de Sein-Maritime  
Stéphanie Legrand, IEN DSDEN de Seine-Maritime  
Renaud Douaire, proviseur Lycée Navarre leclerc Alençon  
Sylvie Trochu, proviseur Lycée Lépine Caen  
Agnès Lisnic, principale collège Anfré Siegfried Saint-Romain Colsbosc  
Jean-Christophe Torres, proviseur Lycée Senghor Evreux  
Catherine Garnarczyk, Inspé Normandie directrice pôle de Caen  
Anne Boucher, Inspé Normandie directrice pôle de Rouen  
Caroline Veltcheff, directrice Canope (pôle de Caen)

### **Académie de Toulouse**

Benoit Delaunay, recteur  
Xavier Papillon, IA-DASEN du Lot (46)  
Thierry Aumage, IA-DASEN des Hautes-Pyrénées (65)  
Marie Saint-Michel, DAFPEN  
Florence Canet, ingénieur de formation DAFPEN  
Chantal Burguion, ingénieur de formation DAFPEN  
Marie Sentagne, ingénieur de formation DAFPEN  
Doris Laithier, ingénieur de formation DAFPEN  
Isabelle Pouget, ingénieur de formation DAFPEN  
Christophe Escartin, doyen IEN ET-EG  
Michel Kammerer, doyen IEN IO  
Nathalie Badorc, doyenne IEN 1<sup>er</sup> degré  
Sophie David, assesseure du doyen des IA-IPR  
Nelly Vigne, IA-IPR éducation musicale  
Brigitte Quilhot-Gesseaume, DAAC  
Olivier Veillat, IEN-A du Tarn (81)  
Nathalie Mery, IEN-A de Haute-Garonne (31)  
Peggy Pitaval, IEN circonscription de Colommiers  
Christine Vergnolle Maillar, directrice de l'Inspé  
Jean-François Camps, directeur adjoint de l'Inspé en charge de la formation continue  
Karine Duvignau, directrice de la structure fédérative de recherche Inspé  
Marc Laborde, directeur de Canopé

Franck Grosshans, adjoint du directeur de Canopé

Jean-Noël Tache, DAFPE et principal du collège Francis Carco (12)

Denis Demersseman, proviseur du lycée Ozenne Toulouse

Émilie Gracia, enseignante de lettres modernes, lycée Ozenne

Oliviers Rosan, principal collège Les Clauzades (81)