

Pourquoi et comment réformer la formation continue des enseignants ?

Ce rapport est porté par **Ecolhuma** avec l'appui d'un comité d'experts composé de
(par ordre alphabétique) :

- **Frédérique Alexandre-Bailly**, ancienne rectrice de l'académie de Dijon et professeure de GRH à l'ESCP ;
- **Mickaël Bertrand**, enseignant et formateur ;
- **Patrick Lefas**, magistrat financier honoraire ;
- **François Louveaux**, IGESR honoraire ;
- **Cécile Rilhac**, ancienne parlementaire et IA IPR établissement et vie scolaire, Académie de Créteil ;
- **Caroline Tallec**, chef d'établissement.

Ont participé aux travaux sans être signataires de ce rapport final : **Laurent Kauffmann**, secrétaire fédéral, et les membres de la Fédération CFDT Education Formation Recherche Publiques.

Ce comité a travaillé de manière collégiale pendant un an et demi et a reçu le soutien de l'économiste **Julien Grenet** sur la partie économique.

Le comité a pris la suite d'un premier travail engagé par **Florence Rizzo** (Ecolhuma) et **Marc-Olivier Padis** (Terra Nova).

Introduction.....	3
I. Réformer la formation continue des enseignants : donner sa place à l'établissement.....	8
A. Révolutionner la remontée d'information.....	8
1. Le facilitateur formation.....	9
2. Le conseil pédagogique de la formation.....	11
B. L'organisation de la formation en établissement (enveloppe budgétaire, dotation en heures, journées pédagogiques et heure bleue).....	13
C. Pour une décentralisation de l'école.....	18
II. Le temps long : 80 heures par an.....	20
A. À court-terme : l'instauration d'un droit à la formation continue de 18 heures par an dans le second degré.....	21
B. À long-terme : 80h de formation reconnues et valorisées pour tous les personnels éducatifs.....	23
1. La formation institutionnelle.....	26
2. La formation d'initiative personnelle.....	27
III. La carrière : reconnaissance et valorisation de la formation continue.....	29
A. Parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR).....	30
1. Notre proposition : une progression de carrière à quatre niveaux de reconnaissance.....	31
2. Mise en œuvre dans le cadre du PPCR et effets attendus.....	32
3. L'apport de la formation d'initiative personnelle.....	34
B. Parcours de carrière différencié avec certification ou diplomation.....	37
1. Le rôle de Canopé et des EAFC dans la certification des actions de formation continue.....	37
2. Le rôle des universités dans la diplomation des actions de formation continue.....	41
C. Créer un vivier d'enseignants-formateurs avec un statut revalorisé.....	43
IV. Coût et impact de la réforme.....	46
A. Répartition des dépenses.....	46
B. Modélisation de l'efficacité de la dépense publique.....	47
C. Analyse d'impact.....	50
Conclusion.....	52
Liste des propositions.....	54
Bibliographie.....	56

Introduction

Le système éducatif français est aujourd'hui confronté à de profondes difficultés en matière de recrutement et de fidélisation du personnel enseignant. Alors que la profession subit une désaffection toujours plus grande, causée par la détérioration des conditions de travail de ceux qui la pratiquent et la perte de considération dans la société, parallèlement, les performances de l'école et son rôle ne cessent d'être remis en question. Dans ce contexte critique, **la formation continue s'impose de plus en plus comme un outil majeur du nécessaire renouveau du système éducatif.**

À la croisée des problématiques de rétention des talents, de bien-être au travail et de réussite scolaire, le **développement professionnel continu** (DPC) s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation du métier d'enseignant, et constitue le pilier des systèmes éducatifs les plus performants à l'international¹. L'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche, dans un rapport sur la mise en place des Écoles académiques de formation continue (EAFC) depuis 2022, le décrit ainsi :

“Il devient possible de décrire le développement professionnel continu comme un processus prenant appui sur des actions de formation. À partir de besoins identifiés, associés à des analyses de pratiques, l'enseignant est conduit à mettre en œuvre des évolutions pédagogiques au sein de sa classe qu'il évalue dans une logique d'amélioration continue au service de la progression des élèves. Ainsi l'enseignant s'inscrit dans un parcours de développement de compétences identifiées et mobilisables tout au long de sa carrière”.

L'OCDE, qui a à de maintes reprises documenté l'incidence positive des enseignants sur la réussite scolaire, le comportement des élèves ou leurs compétences socio-émotionnelles², définit quant à elle ainsi le développement professionnel continu :

- *“Un rôle actif des enseignants (individuellement et collectivement), qui sont considérés comme des professionnels réflexifs ;*

¹ Rapport OCDE p.50

² Rapport OCDE, Optimiser les ressources dans l'enseignement scolaire, p.123

- *Un processus basé sur le contexte, qui reconnaît l'importance pour les enseignants d'être attentifs aux besoins d'apprentissage particuliers de leurs élèves et pour les écoles de répondre aux besoins particuliers de leurs communautés ;*
- *Une forte dimension évaluative, où les enseignants examinent systématiquement l'efficacité de leur propre pratique ;*
- *Un processus à long terme intégré à la vie scolaire régulière et comprenant des opportunités systématiquement planifiées pour promouvoir la croissance professionnelle ;*
- *Un processus qui conduit à un changement dans les connaissances, les croyances et la pratique ou la capacité de pratique des enseignants³.*

Sur la base de ces définitions, plusieurs lacunes du système de formation continue français actuel, sur lesquelles nous reviendrons dans ce document, sont mises en évidence : un mécanisme de recueil des besoins sous-développé, une absence de retour d'expérience, cette pratique n'étant pas institutionnalisée, et une impossibilité de construire sur le temps long à cause de la priorité donnée aux seules initiatives nationales⁴. En effet, **malgré des avancées législatives récentes, le constat demeure celui d'une formation continue en demi-teinte**. La loi "pour une école de la confiance" du 26 juillet 2019 a instauré une obligation de formation continue pour chaque enseignant en inscrivant ce principe dans le Code de l'éducation. Toutefois, cette obligation légale n'a pas été suivie de mesures réglementaires concrètes pour le second degré : à ce jour, **aucun temps de formation n'est intégré aux obligations de service des professeurs des collèges et lycées**. La formation continue des enseignants du second degré est donc, *de facto*, renvoyée "hors temps de travail". D'autant plus que, comme le souligne crucialement l'OCDE, *"au-delà des obligations de service, le système prévoit très peu de mesures incitant les personnels à s'engager volontairement dans des activités de formation continue [...], [ni] aucune valorisation des compétences développées par les personnels lors de leur formation, que ce soit en matière d'évolution de carrière ou d'évaluation de leur carrière⁵".*

Les comparaisons internationales confirment ce retard. **Alors que la France fait partie des rares pays européens où aucune heure de formation n'est incluse dans le service statutaire des professeurs du secondaire, la moyenne OCDE avoisine huit jours de**

³ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.93

⁴ Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche, La mise en place des écoles académiques de la formation continue, 2024

⁵ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.38

formation par an.⁶ Et ce tandis que Singapour, régulièrement en tête des classements Pisa, consacre 100 heures annuelles par enseignant à la formation continue, et fournit des incitations importantes pour participer à la formation continue, en liant le développement professionnel continu au développement de carrière et aux possibilités de promotion, grâce à des systèmes rapprochant les structures de carrière des enseignants et les compétences qu'ils sont censés posséder à différentes étapes de leurs carrières.⁷

Par ailleurs, **les politiques éducatives récentes n'ont pas su enrayer le glissement de la formation continue vers le hors-temps scolaire.** Bien que n'ayant pas eu vocation à s'inscrire dans une logique de développement professionnel, le lancement du Pacte enseignant en 2023 en est une illustration parlante : plutôt que de repenser en profondeur le métier et le temps de travail des enseignants, ce dispositif s'est limité à proposer des missions supplémentaires indemnisées sur la base du volontariat. Cette logique court-termiste a ignoré les causes structurelles du problème, tout en suscitant une adhésion très limitée des personnels. Moins d'un enseignant sur trois dans le secondaire (29 % seulement) s'est engagé dans le Pacte à la rentrée 2023 – et à peine 23 % dans le secteur public, la majorité des volontaires provenant de l'enseignement privé sous contrat.⁸ Ce faible taux de participation illustre le **décalage entre les attentes des enseignants et les solutions proposées.**

De fait, **la formation continue demeure largement délaissée : aucune réforme ambitieuse n'a encore été menée dans ce domaine, alors que les plans successifs se sont focalisés sur d'autres leviers (réformes de la formation initiale, mesures salariales ponctuelles, etc.).** À titre d'exemple, la réforme de la formation initiale qui doit entrer en vigueur en 2026 sera l'énième en une quinzaine d'années, sans qu'aucune transformation d'ampleur de la formation continue n'ait eu lieu sur la même période. Et ce, malgré leur nécessaire complémentarité : les nouveaux arrivants dans l'Education nationale, qui bénéficieront d'une formation initiale plus courte que leurs prédécesseurs, débiteront avec un bagage réduit et auront besoin de fait de plus de temps pour se former sur le terrain.

⁶ Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, p.18.

⁷ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.39

⁸ DEPP, *Les heures supplémentaires des enseignants à la rentrée 2023 dans les établissements du second degré*, p.4

Ainsi, alors que les enseignants sont de plus en plus sollicités pour une multiplicité de tâches, la formation continue, elle, ne cesse d'être reléguée toujours plus bas dans la liste des priorités. En témoignent **les demandes répétées chaque année, au moment du vote du Projet de loi de finance (PLF), d'une réduction des crédits à la formation au nom de la "sincérité budgétaire"** et en mobilisant l'argument de la sous-consommation chronique de ces mêmes crédits.

Un argument pour le moins fallacieux lorsqu'on s'aperçoit que **nul ne sait aujourd'hui combien coûte la formation continue des enseignants**. En 2014, la Cour des comptes demandait déjà de *"distinguer dans les documents budgétaires [les actions 4 du programme 140 Enseignement scolaire public du premier degré et 10 du programme 141 Enseignement scolaire public du second degré du PLF] la dépense de formation continue de la dépense de formation initiale"*.⁹ Préconisation qui n'a pas été appliquée à ce jour, avec pour conséquence principale l'impossibilité de déterminer précisément combien coûte chaque année la formation continue des enseignants. S'ajoute à cela une seconde difficulté : les dépenses liées au remplacement des enseignants en formation (par un professeur remplaçant ou par un professeur rémunéré en heures supplémentaires effectives d'enseignement (HSE)), ne sont pas comptabilisées au sein des crédits de formation. Et d'ajouter que, lorsque la formation continue a lieu loin de l'établissement d'origine de l'enseignant, la majorité du budget est finalement consacrée aux transports et aux frais logistiques, au détriment de la formation elle-même. Tout ceci résultant en une incapacité totale à *"apprécier dans les documents budgétaires ni l'effort fait en matière de formation continue, ni l'impact financier du déploiement de grands plans de formation, comme par exemple les plans « mathématiques » ou « français »"*.¹⁰

Dans la loi

Le levier : PLF

Les actions :

1. Créer ou scinder une ligne dans le PLF pour distinguer explicitement les crédits accordés à la FC de ceux pour la FI ;
2. Mise à jour de l'instruction M9.6 relative au cadre budgétaire et comptable des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) à travers un arrêté ministériel, une instruction ministérielle ou une circulaire.

⁹ Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, pp.43-44

¹⁰ *Ibid.*

Ces deux phénomènes — le rejet de la formation continue en dehors du temps scolaire et l'inconnue budgétaire qui l'entoure — se nourrissent mutuellement pour arriver à une ***“impasse persistante du financement et de l'organisation de la formation continue”***.¹¹.

Pourtant, **invisibiliser la formation continue n'est pas une solution**. Comme le préconise la Cour des comptes dans son rapport de 2023 sur la formation continue des enseignants, *“si le ministère veut réellement atteindre ses objectifs d'amélioration de la réussite des élèves à travers une meilleure formation des enseignants, il doit soit faire un choix budgétaire pour prioriser le remplacement des professeurs en formation, soit revenir sur l'organisation globale de la gestion des enseignants”*.¹²

Enfin, une autre urgence nous oblige : l'accélération technologique, et singulièrement **l'irruption de l'intelligence artificielle (IA) dans la sphère des savoirs**. Si nous ne formons pas massivement et immédiatement les enseignants à ces nouveaux outils, **nous condamnons le système éducatif à avoir une génération de retard sur la réalité des élèves**.

Face à ces constats, une réforme globale de la formation continue des enseignants s'impose. Il s'agit de reconnaître enfin le droit et la nécessité des enseignants à se former tout au long de leur carrière, à la hauteur de ce qui se fait dans les meilleurs systèmes éducatifs. Cette réforme doit permettre d'améliorer la rétention des talents, de soutenir l'innovation pédagogique et d'améliorer les apprentissages des élèves. Elle s'articule autour de plusieurs axes complémentaires : (1) donner à l'établissement scolaire un rôle central dans l'identification des besoins de formation et l'organisation des actions formatives au plus près du terrain ; (2) inscrire la formation continue des enseignants dans le temps long en la dotant d'un volume horaire dédié et intégré au service de chaque enseignant ; (3) reconnaître et valoriser le développement professionnel continu dans la carrière des personnels enseignants (notamment via de nouvelles perspectives d'évolution, de certification et de missions) ; (4) garantir les conditions de faisabilité de la réforme par un investissement financier soutenable et efficace, assorti d'une estimation rigoureuse de son impact. Nous détaillons ci-dessous ces propositions structurelles, avant de conclure sur les conditions de réussite et les perspectives d'avenir de la réforme envisagée.

¹¹ *Ibid.*

¹² Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, p.61

I. Réformer la formation continue des enseignants : donner sa place à l'établissement

Aujourd'hui, la formation continue des enseignants est pilotée de manière très descendante et éclatée, loin des besoins spécifiques des équipes et des établissements. Il convient de réorganiser ce pilotage au plus près du terrain, en donnant aux écoles et aux établissements scolaires un rôle pivot dans l'expression des besoins de formation et dans la mise en œuvre des actions formatives. Ce changement de paradigme implique de créer de nouvelles instances et fonctions au niveau local, et de doter les établissements de ressources dédiées (humaines, temporelles et budgétaires) pour la formation des enseignants. C'est le sens de nos premières préconisations.

A. Révolutionner la remontée d'information

En l'état actuel, il n'existe pas de véritable processus de recensement des besoins des enseignants. Au niveau académique, cette démarche est en effet compliquée par les différentes sources de remontée d'information aux EAFC que sont les inspecteurs, chefs d'établissement, et les enseignants eux-mêmes. Si, dans le second degré, les inspecteurs et personnels de direction sont mobilisés par les EAFC dans l'identification des besoins de formation et dans la proposition des programmes de formation les mieux adaptés aux demandes, dans le premier degré, la formation continue relève historiquement d'une organisation départementale, qui repose sur les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) et priorise les problématiques de remplacement des enseignants, de gestion des moyens, d'outils, etc. Au niveau national, le ministère s'appuie essentiellement sur les initiatives de la DGESCO appuyée sur l'expertise de l'IGESR, les publications de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et de l'enquête internationale TALIS 2018 de l'OCDE, toutefois centrées sur l'école et le collège, invisibilisant ainsi les attentes des professeurs de lycée.¹³

Ce processus défectueux est d'autant plus délétère qu'il systémise l'écart entre les demandes des enseignants et l'offre de formation, la fréquentation des actions de formation

¹³ Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, p.15

de l'année en cours servant souvent de base unique pour l'analyse des besoins de l'année suivante, au détriment des besoins réels des enseignants.¹⁴

Pour remédier à cette situation, nous proposons une structuration du recueil des besoins sur le modèle suivant :

- Au niveau individuel, recueil des besoins exprimés par le **facilitateur formation** de l'établissement ;
- Discussion et validation des besoins identifiés par le facilitateur, des besoins collectifs, ainsi que des ressources mobilisables au niveau local par le **conseil pédagogique de la formation** de l'établissement ;
- Partage des besoins non couverts avec le bassin puis l'académie pour trouver des solutions complémentaires à la réponse de l'établissement.

1. Le facilitateur formation

Il n'existe pas à ce jour en France de poste attitré attribuant des responsabilités pour la formation continue au sein des écoles ou établissements, comme c'est le cas en Colombie-Britannique (Canada), en Estonie ou à Singapour.¹⁵ Pourtant, la création d'une fiche de poste dédiée à cette fonction permettrait de remédier au problème récurrent de la remontée des besoins de formation. En 2023, la Cour des comptes délimitait déjà les contours de cette mission préconisée dans son rapport sur la formation continue des enseignants. Ainsi :

“Elle pourrait être proposée à des professeurs en milieu ou fin de carrière qui, sans posséder de certification de formateur, pourraient néanmoins être choisis par les chefs d'établissements et les inspecteurs pour leur expérience et leurs compétences reconnues, comme c'est le cas actuellement pour les professeurs tuteurs. Ces « référents formation » pourraient être missionnés et indemnisés, par exemple en IMP, pour l'accompagnement de tous les nouveaux enseignants de l'établissement, stagiaires comme contractuels, et des professeurs en difficulté, afin d'organiser des échanges de pratiques et des observations mutuelles au sein de l'établissement, ce qui permettrait de soulager les personnels de direction qui pour le moment ne peuvent consacrer à cette activité un temps suffisant.”

¹⁴ IGESR, La mise en place des écoles académiques de la formation continue, p.14

¹⁵ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.51

En plus de la dimension pédagogique envisagée par la Cour des comptes, nous proposons de faire de ces “facilitateurs formation” les points d’entrée du recueil des besoins de formation des enseignants. D’autant que, selon une enquête menée par l’Inspection générale de l’administration de l’Éducation nationale et de la Recherche et l’Inspection générale de l’Éducation nationale, les personnels identifient pour la plupart leurs propres besoins de formation sur la base d’une réflexion personnelle ou d’un échange informel avec des collègues.¹⁶

En plus des échanges quotidiens entre le facilitateur formation et les enseignants, des rendez-vous individuels pourraient être proposés à la demande de l’enseignant pour analyser le parcours professionnel, les compétences développées et le désir de développement professionnel.

Enfin, pour **accorder un maximum de flexibilité aux enseignants qui décideraient de se saisir de cette mission**, et afin qu’ils puissent lui accorder tout le temps et l’attention qu’elle nécessite, nous préconisons de leur laisser le choix entre une rémunération (versement d’une indemnité pour mission particulière (IMP)) ou une décharge de temps de service enlevée de l’ORS, dont la durée serait calculée en fonction du nombre d’enseignants à accompagner.

Dans la loi

Le levier : Code de l’éducation

Les actions :

1. Créer un article L. 912-1-2-1 dans la partie législative du Code de l’éducation relative aux enseignants du premier et du second degré (Livre IX, Titre II, Chapitre II) afin de poser le principe du rôle de facilitateur formation.
2. Renvoyer la partie réglementaire à un décret en Conseil d’État (nomination des facilitateurs, fiche de poste type, modalités de recueil des besoins, régime de décharge ou indemnitaire).

¹⁶ Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse (2017), Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic.
<https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-laformation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837>

Les besoins de formation recueillis à l'occasion des échanges avec le facilitateur formation seraient ensuite présentés au **conseil pédagogique de la formation** de l'établissement, qui discuterait et validerait les besoins identifiés ainsi que le budget alloué à chaque formation. Les conclusions du conseil pédagogique seraient par la suite présentées au conseil d'administration de l'établissement.

Le dispositif en vigueur dans la Communauté flamande de Belgique nous permet d'envisager à quoi cette nouvelle organisation de la remontée d'information pourrait ressembler :

“Le décret sur la qualité de 2009 oblige les écoles à élaborer un plan de professionnalisation annuel cohérent sur la base d'une analyse des besoins approuvée par un comité local ou une réunion du personnel. [...] La politique et le plan de professionnalisation de l'école, révisés chaque année, peuvent refléter les priorités nationales ou être alignés sur la vision à long terme ou le projet pédagogique de l'organisation de tutelle concernée, bien que cela ne se produise pas systématiquement. La relation est dialogique, les organisations de tutelle cherchant également à s'aligner sur les plans de professionnalisation des écoles. Les conseils d'établissement peuvent aider les chefs d'établissement à développer leur vision et leur projet d'établissement, en les guidant, le cas échéant, lors de l'élaboration initiale de leur politique de professionnalisation ou en leur donnant le mandat d'élaborer leur propre politique.

[...] Selon le décret de 2009 sur la qualité de l'enseignement, chaque école est responsable de la délivrance d'un enseignement de bonne qualité. Dans le cadre des objectifs de réalisation et de développement, les écoles sont libres de développer leurs propres programmes éducatifs, qui reflètent différentes priorités et couvrent des domaines plus larges. En outre, les chefs d'établissement sont généralement très impliqués dans le recrutement des enseignants et dans la description de leur poste. Ils peuvent réduire la charge d'enseignement afin de libérer du temps pour d'autres tâches et peuvent attribuer des responsabilités spécifiques, bien que cela ne semble pas se produire fréquemment dans la pratique.”¹⁷

¹⁷ OCDE, Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium, pp.29-30

2. Le conseil pédagogique de la formation

Une fois passé le constat et la reconnaissance des besoins, le conseil pédagogique de la formation aurait pour mission d'identifier, au niveau local, les ressources mobilisables dans la communauté éducative et au-delà (par exemple, dans le milieu associatif).

Santiago Rincón-Gallardo et Michael Fullan ont développé, dans une étude citée par l'OCDE, une matrice des "caractéristiques essentielles des réseaux efficaces" sur la base de six études visant spécifiquement à identifier les caractéristiques des réseaux efficaces, et douze initiatives de réseaux mettant en relation des écoles ayant montré un impact positif sur des résultats pertinents pour les élèves ou sur des indicateurs de capital professionnel souvent associés à l'amélioration des résultats pour les élèves. En sont ressortis huit critères, parmi lesquels¹⁸ :

- La concentration sur des résultats ambitieux en matière d'apprentissage des élèves, liés à une pédagogie efficace - avec une vision partagée, des objectifs communs, des résultats mesurables, une définition claire de ce qui constitue une pédagogie efficace, ainsi qu'un engagement et des efforts visant à modifier les pratiques en fonction de cette pédagogie.
- L'amélioration continue des pratiques et des systèmes par le biais de cycles de recherche collaborative - qui consistent à utiliser des preuves concrètes pour identifier les problèmes, à concevoir et à mettre en œuvre des changements de pratiques et à les tester, à accumuler des preuves d'impact et à affiner ou à rejeter les idées.
- Des interactions fréquentes et un apprentissage au sein-même du groupe - un partage dense et fréquent des connaissances entre les participants, avec des interactions ciblées qui consolident et affinent les pratiques et développent des normes de confiance et de responsabilité mutuelle au sein du groupe.
- L'établissement de liens vers l'extérieur pour apprendre des autres - interaction fréquente des membres individuels avec leurs réseaux élargis afin d'offrir un accès plus vaste à l'expertise requise et aux nouvelles idées et d'empêcher la circulation constante des mêmes vieilles idées et pratiques.
- La formation de nouveaux partenariats entre les élèves, les enseignants, les familles et les communautés - souvent en transformant les rôles des élèves, des enseignants

¹⁸ OCDE, Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium, p.34

et des familles, et en combinant des stratégies centrées sur l'école avec des efforts visant à impliquer de multiples partenaires de la communauté au large.

La mutualisation des ressources au niveau local permettrait d'ouvrir le champ d'une pratique de la formation continue basée sur l'échange, à l'inverse de la logique descendante et transactionnelle entre les différents acteurs de la formation — qui sont de plus en plus nombreux — et les enseignants.

Pour formaliser cette démarche et l'inscrire dans la stratégie globale de l'établissement, nous proposons **que le projet d'établissement ou d'école intègre systématiquement un volet dédié à la politique de formation**. À l'issue d'une phase d'auto-évaluation des pratiques et des besoins menée par l'équipe éducative (sous l'impulsion du facilitateur formation), le conseil pédagogique arrêterait un **projet de formation de l'établissement**. Ce document, annexé au projet d'établissement, définirait les priorités annuelles et pluriannuelles de montée en compétences de l'équipe, en cohérence avec les objectifs de réussite des élèves. Il servirait de base au dialogue de gestion avec les autorités académiques pour l'allocation des moyens.

Dans la loi

Le levier : ajouter dans la loi à l'article L. 401-1 du Code de l'éducation relatif que le projet d'école ou d'établissement intègre systématiquement un volet dédié à la politique de formation.

L'action :

1. Publication d'une circulaire instaurant une obligation réglementaire pour les EPLE (collèges/lycées) et les écoles de réaliser une phase d'auto-évaluation diagnostic des besoins en formation et rendant obligatoire l'annexion au Projet d'établissement ou au Projet d'école d'un volet "Politique de formation des personnels".

B. L'organisation de la formation en établissement (enveloppe budgétaire, dotation en heures, journées pédagogiques et heure bleue)

Au-delà de la question de la pertinence de la formation, l'établissement peut jouer un rôle déterminant concernant celle du temps accordé aux enseignants pour le développement de leurs compétences.

En effet, en France, le volume horaire à l'école élémentaire est de 900 heures par an pour les professeurs des écoles, contre 740 heures en moyenne pour les 22 pays de l'UE membres de l'OCDE. Sans pour autant que cela ne confère un niveau supérieur à nos élèves : les résultats PISA publiés en 2023 (enquête 2022) font état d'une baisse significative et inédite depuis 2000 des résultats des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit, avec une légère amélioration en 2024¹⁹.

Ce paradoxe révèle un problème structurel : l'obsession du nombre d'heures de face-à-face élèves et du remplacement de courte durée (RCD) a installé une logique court-termiste au sein de l'Éducation nationale. En faisant du temps d'enseignement la valeur cardinale du système éducatif, on néglige l'essentiel : la qualité et la pertinence de l'apprentissage dépendent d'abord de la formation initiale et continue des enseignants et de leur capacité à travailler collectivement. Surtout, cette obsession nie la formation comme activité professionnelle à part entière. Faute de temps dédié pendant le temps scolaire, les enseignants qui souhaitent se former, s'approprier de nouveaux outils ou faire évoluer leurs pratiques sont contraints de le faire sur leur temps personnel, de manière isolée : le soir, les week-ends ou pendant les vacances.

La formation en établissement apparaît ainsi comme un des leviers essentiels pour remédier de manière définitive aux lacunes de l'offre de formation actuelle, qu'il s'agisse de son inadaptation aux besoins, de son caractère inégal selon les territoires ou de son manque de lisibilité.

Nous proposons de rompre avec l'organisation actuelle de la formation pour envisager un système construit à partir du terrain, de manière intelligente et pragmatique, avec les chefs d'établissement dans le second degré et le conseil des maîtres dans le premier, les enseignants et les parents d'élèves, au service de la réussite de tous. **Cette réorganisation consiste à dégager du temps collectif au sein des établissements, à hauteur de 36 heures minimum (équivalent à 6 jours de formation), entièrement dédié à apporter des réponses concrètes aux besoins de formation exprimés par les enseignants.** Ce temps serait réparti selon deux modalités principales :

¹⁹ Dans le classement PISA 2024 publié en février 2025, la France se **classe 23ème en mathématiques, 28ème en lecture et 26ème en sciences sur les 85 pays participants.**

- d'une part, **un socle de journées de formation banalisées** en établissement, à hauteur de 3 jours, soit 18 heures ;
- d'autre part, **un temps perlé en établissement**, organisé sur l'année sous la forme d'une "heure bleue" planifiée, à hauteur de 18 heures (par exemple 1 heure toutes les deux semaines sur 36 semaines), afin d'ancrer les apprentissages dans la durée et de permettre des échanges entre pairs pour ajuster les pratiques.

Pour répondre aux défis organisationnels auxquels font face les personnels de direction, plusieurs solutions sont envisagées selon les contraintes identifiées :

Face au manque de temps

Dans le second degré, le ministère de l'Éducation nationale allouerait à chaque établissement, via la dotation horaire globale (DHG), une enveloppe équivalente à une heure supplémentaire année (HSA) par enseignant. Ce volume horaire mutualisé, rendu convertible en temps de formation, serait ensuite réparti par le conseil pédagogique. Cette organisation présente l'avantage de ne pas alourdir les obligations réglementaires de service (ORS) face élèves, tout en garantissant le financement des besoins, une HSA représentant 36 heures annuelles. Cette "sacralisation" du temps de formation serait rendue soutenable par la forte baisse démographique prévue d'ici 2029 : les moyens mécaniquement libérés par la baisse des effectifs pourraient ainsi être redéployés vers la montée en compétence des équipes.

Dans le premier degré, la logique repose sur une réappropriation du temps de travail par les équipes, sans coût horaire supplémentaire. Le conseil des maîtres définirait en début d'année, après une réflexion collective, le calendrier des journées de formation banalisées (18 heures), durant lesquelles l'école serait fermée aux élèves. Ce dispositif fonctionne sur le principe de la décharge d'enseignement et non de la rémunération supplémentaire : il s'agit d'affirmer que se former fait partie intégrante du métier et ne doit pas constituer une charge additionnelle. Ces temps collectifs, organisés en lien étroit avec la collectivité locale, sont entièrement dédiés au projet d'école et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Pour garantir l'effectivité de ce dispositif, le plan de formation arrêté par l'équipe constituerait un droit opposable : transmis à l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN), il pourrait, en l'absence de validation locale, être porté directement devant le Directeur Académique (DASEN).

Face au manque de moyens

La réforme prévoit de doter chaque établissement d'une enveloppe dédiée à la formation continue. Le montant de cette enveloppe serait calculé selon la taille de l'établissement, de l'école, ou du bassin. Cette dotation directe vise à garantir une consommation plus efficace et plus transparente des besoins de formation, sans alourdir les circuits de validation.

Face à la question du remplacement

Pour les enseignants, d'abord, plusieurs mesures d'organisation sont proposées. **Il s'agirait de prévoir les 3 jours de "banalisation" de l'école ou de l'établissement concerné à l'avance, en début d'année scolaire, en concertation avec les parents d'élèves et la collectivité territoriale.** Un tel aménagement permettrait à chacun d'anticiper et de s'organiser en conséquence. Cette organisation nécessiterait également, pour les chefs d'établissement et le conseil des maîtres, d'annualiser les remplacements des enseignants-formateurs, ce qui aurait pour avantage de davantage clarifier le temps consacré à cette mission, qui reste encore très nébuleux et mène régulièrement à une surcharge de travail.

Les heures restantes, qui couvrent le reste des besoins identifiés, seraient organisées en temps perlé en établissement, sous forme d'**heure bleue d'environ 1 heure, toutes les deux semaines sur 36 semaines**, entre enseignants. Cet aménagement présente l'avantage de ne pas nécessiter de temps de remplacement, car ces heures auraient lieu en dehors du temps de face-élèves, et se dérouleraient sur le temps scolaire dédié aux activités pédagogiques. En outre, l'intérêt du temps perlé est d'inscrire la formation dans la continuité du travail ordinaire et d'ainsi développer une culture d'équipe apprenante. Le facilitateur formation, en lien avec la direction, orchestrerait cette mécanique : il consoliderait les besoins, planifierait les séances, animerait ou coordonnerait les interventions et veillerait à l'évaluation des effets.

Pour les élèves, ensuite, la proposition consisterait à **planifier des temps pédagogiques conçus en lien avec le tissu associatif local et la collectivité, en accord avec les priorités éducatives du territoire.** Ces journées thématiques mobiliseraient des acteurs locaux, avec une délégation de moyens dédiés, pour éduquer les élèves à différentes thématiques pendant que les enseignants se formeraient.

Ces journées seraient adaptées aux différents types d'établissements. Dans le premier degré, l'organisation s'inspirerait du Service minimum d'accueil (SMA) des jours de grève,

avec une convention passée avec la commune pour l'accueil, un périscolaire renforcé, la mise à disposition d'animateurs et d'espaces dédiés, tout en anticipant les flux cantine et sieste et en adaptant les durées. Dans le second degré, il s'agirait de prévoir un accueil éducatif incluant des études surveillées, des ateliers citoyens ou santé, des interventions externes, avec des regroupements possibles par niveaux, en coordination avec le département (pour les collèges) ou la région (pour les lycées) pour les locaux, la restauration et les transports. Enfin, dans les lycées professionnels, la prise en compte des ateliers et plateaux techniques imposerait d'organiser des journées par filière ou en alternance (semaines paires/impaires), avec la possibilité de regrouper plusieurs lycées ou d'adosser ces journées aux séquences d'orientation et d'insertion professionnelle de élèves (type stage).

Dans la loi

Pour la dotation financière

- Soit passer par le PLF en créant une sous-action dans le programme 214 spécifiquement dédiée à la formation continue des enseignants, permettant aux rectorats de répartir ensuite vers les établissements.
- Soit inscrire dans l'instruction budgétaire et comptable M9.6 à travers une circulaire conjointe MEN/DGFiP) afin de créer d'une ligne spécifique dans le budget des EPLE.

Pour la dotation en heures

En ce qui concerne les journées banalisées

1. Engager une concertation avec les organisations syndicales afin de définir les modalités de mise en œuvre des journées banalisées (calendrier, effectifs concernés simultanément, etc.) et d'embarquer les personnels dans cette évolution ;
2. Instaurer une obligation de conventionnement entre l'Éducation Nationale et la commune pour définir les modalités d'accueil des élèves et le financement.

Dans le premier degré

3. Modification du décret relatif aux obligations de service des enseignants du premier degré (n° 2008-775) pour autoriser que 18 heures annuelles dédiées à la formation continue soient déduites des 24h hebdomadaires (soit 3 jours ou 6 demi-journées libérés), sans obligation de rattrapage.

- Préciser que les 18h en heure bleue s'imputent sur les 108h annuelles.
- 4. Modification du décret relatif à la composition et aux attributions du conseil des maîtres (n°D411-7) pour lui donner pouvoir de décision sur le plan de formation de l'école et le calendrier des journées pédagogiques.

Dans le second degré

- 5. Modification du décret relatif à l'Heure Supplémentaire Annuelle (HSA) (n° 50-1253) pour qu'elle puisse rémunérer non plus seulement des heures d'enseignement, mais aussi des crédits de formation et de concertation.
- 6. Modification de l'article R421-41-3 pour donner compétence décisionnelle au Conseil Pédagogique pour la répartition de l'enveloppe DHG dédiée à la formation.

En ce qui concerne les **heures perlées**

- 7. Modification des décrets relatifs aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier (n° 2008-775 et 2017-444) et du second (n° 2014-940 et n°92-1189 pour les lycées professionnels) degrés pour institutionnaliser l'organisation d'heures de formation en temps perlé.

Une telle organisation aurait pour avantage :

- Pour les enseignants, de **combiner des temps forts (journées pédagogiques ciblées) et des temps faibles mais récurrents (heure bleue)**, favorisant à la fois l'appropriation de contenus solides et l'ancrage dans la pratique. Elle valorise le travail d'équipe, l'analyse de pratiques et le lien direct entre formation et classe. En réduisant la pression sur le RCD et les bricolages de dernière minute, elle concilie mieux formation et continuité pédagogique.
- Pour les élèves ensuite, **d'enrichir l'expérience scolaire par des thématiques qui font sens au niveau du territoire.**
- Pour l'établissement, enfin, de **construire une politique de formation continue ambitieuse et adaptée aux besoins**, sans désorganiser le service, grâce à la visibilité sur les moyens (enveloppe budgétaire dédiée, dotation en heures, calendrier) et la latitude laissée aux équipes.

C. Pour une décentralisation de l'école

La réforme que nous portons implique une rupture philosophique majeure : **passer d'une logique descendante (top-down), où l'offre de formation est décidée au niveau national et académique puis "descendue" vers les enseignants, à une logique ascendante (bottom-up), construite à partir des besoins du terrain.** Pour que cette inversion soit opérante, elle doit s'accompagner d'une **décentralisation réelle des moyens** et d'une nouvelle gouvernance dans le temps.

Il ne s'agit pas ici de plaider pour une autonomisation totale des établissements qui conduirait à une mise en concurrence des écoles ou à une rupture de l'égalité républicaine. Il s'agit plutôt d'accorder une autonomie d'exécution et de gestion aux équipes pédagogiques, encadrée par un contrat de confiance avec l'institution.

Dans ce schéma, **la gouvernance de la formation commence au niveau local** : l'établissement (via son conseil pédagogique et le facilitateur formation) définit son plan. Les besoins qui ne peuvent être couverts par des ressources internes (pairs, intervenants locaux) remontent au niveau du bassin ou de l'académie.

C'est ici que le rôle des instances académiques (EAFC) et de l'opérateur Réseau Canopé doit évoluer : **plutôt que de prescrire l'offre, ils doivent devenir les organisateurs du marché de la demande**, en mettant en relation les besoins exprimés par les établissements avec les ressources disponibles (experts, universitaires, formateurs labellisés).

Cette autonomie locale ne peut fonctionner sans visibilité. Le dispositif du facilitateur formation et la planification des "heures bleues" nécessitent que les chefs d'établissement puissent anticiper leurs ressources au-delà de l'année scolaire en cours. Actuellement, l'annualité budgétaire stricte et l'incertitude sur la Dotation Horaire Globale (DHG) empêchent toute stratégie de long terme. **Nous proposons de nous inspirer du modèle qui s'est imposé tant pour les établissements de santé que pour le secteur médico-social en instaurant des Contrats Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens (CPOM).** Dans le secteur médico-social, les CPOM lient les établissements aux Agences Régionales de Santé (ARS) pour 5 ans. Transposé à l'Éducation nationale, **ce contrat serait signé entre l'établissement (EPLE) et l'académie (Rectorat).** Il définirait :

- Les objectifs pédagogiques stratégiques de l'établissement sur 3 à 5 ans ;
- Le plan de développement professionnel des équipes nécessaire pour les atteindre ;
- Les moyens garantis (enveloppe budgétaire formation, crédits d'heures, HSA formation) sur la durée du contrat.

Ce dialogue de gestion renouvelé permettrait de sécuriser les parcours de formation des équipes et de sortir du pilotage à vue, en alignant le temps de la formation sur le temps du projet pédagogique.

II. Le temps long : 80 heures par an

Garantir quelques journées de formation épisodiques, bien que nécessaire, reste insuffisant pour enclencher une véritable dynamique de développement professionnel continu. Il faut inscrire la formation dans le temps long de la carrière, en lui réservant un volume significatif d'heures chaque année et en planifiant sur plusieurs années des parcours de formation ambitieux. **C'est pourquoi nous défendons l'instauration d'un droit annuel à formation pour chaque enseignant, de l'ordre de 80 heures par an, intégré dans son service.** Ce nombre d'heures n'a pas été sélectionné de manière arbitraire : il correspond au nombre d'heures minimum pour pouvoir qualifier la formation continue d'intensive, seuil au-delà duquel on considère qu'elle a une réelle incidence sur les compétences des enseignants et sur la performance des élèves, tel que calculé par Bellue et al.²⁰ Cette mesure structurante vise à mettre la France au niveau des standards internationaux, tout en répondant au besoin de professionnalisation du métier.

Ce droit de 80 heures de formation s'inscrit dans les missions qui relèvent de l'engagement et des responsabilités des enseignants au-delà de l'acte d'enseignement pur. De fait, il est inclus dans les obligations réglementaires de service (ORS), conformément à l'article L. 912-1 du code de l'éducation, qui liste dans les missions des enseignants qu'ils *“participent aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage”*.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà évoqué, cette inclusion de la formation continue dans les missions intrinsèques du métier d'enseignant relève encore largement de l'ordre du théorique. Pourtant, comme nous l'avons démontré précédemment, la qualité de l'enseignement joue un rôle déterminant dans la réussite des élèves. Si le temps que les enseignants passent à enseigner devant les élèves est, à juste titre, considéré comme défendu et inviolable, il devrait en être de même pour le temps de formation continue, cette dernière faisant partie de leur mission et devant être reconnue comme telle. À cet égard, l'article L912-1-2 du code de l'éducation indique que *“la formation continue est obligatoire pour chaque enseignant. L'offre de formation continue est adaptée aux besoins des enseignants. Elle participe à leur développement professionnel et personnel et peut donner lieu à l'attribution d'une certification ou d'un diplôme”*, tandis que l'article L912-1-3 de ce

²⁰ Bellue et al, When Effective teacher training falls short in the classroom: Evidence from an experiment in primary schools

même code affirme que *“la formation continue des enseignants est prise en compte dans la gestion de leur carrière”*.²¹

L'application de ces principes nécessite de créer les conditions qui y sont favorables. Cela ne saurait se faire sans une reconnaissance de la formation continue comme une pratique nécessaire au développement professionnel continu, au bien-être des personnels enseignants, et au service de la progression et de la réussite des élèves.

Dans la loi

Le levier : Code de l'éducation

Les actions :

2. Inscrire explicitement dans le Code de l'éducation la notion de “développement professionnel continu” comme finalité de la formation continue des personnels enseignants ;
3. À l'issue d'une négociation entre le ministère de l'Éducation nationale et les organisations syndicales, modification de l'article L912-1-2 pour changer la formule *“la formation continue des enseignants s'accomplit en priorité en dehors des obligations de service d'enseignement et peut donner lieu à une indemnisation”*.

A. À court-terme : l'instauration d'un droit à la formation continue de 18 heures par an dans le second degré

Si nous avons à terme un objectif de 80 heures de formation continue annuelles, une étape intermédiaire nous paraît indispensable dans l'atteinte de cet objectif. En effet, d'une part, le passage à un nouveau système de formation ne saurait se faire de manière soudaine sans rompre l'équilibre et les rythmes de travail en place dans les établissements scolaires français. D'autre part, cette étape nous paraît la plus urgente à mettre en place face aux défis pédagogiques toujours plus complexes, à l'inadéquation entre la pratique du métier sur le terrain et l'offre de formation actuelle, et à la désaffection du métier et au manque de perspectives d'évolution ressenti par les enseignants.

C'est pourquoi nous nous permettons de reprendre une préconisation émise par l'IGESR à plusieurs reprises : **l'instauration de 18 heures de formation continue obligatoires dans**

²¹ Code de l'éducation, articles L912-1-2 et L.912-1-3

le second degré, intégrées aux ORS en plus du temps d'enseignement. En effet, si les enseignants du premier degré bénéficient de 18h de formation continue obligatoires par an, il n'en est rien pour ceux qui enseignent dans le second degré : pour l'année 2022-2023 les professeurs titulaires du second degré en activité n'ont eu que 2,1 jours de formation par an en moyenne.²²

Dans la loi

Le levier : Code de l'éducation

L'action :

1. Modification du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré pour y insérer un article précisant que les personnels du second degré accomplissent 18 heures annuelles consacrées à la formation continue et aux animations pédagogiques, lesquelles sont comptabilisées dans leurs obligations de service.

Les comparaisons internationales nous confortent dans notre constat et dans notre volonté de remettre la France à niveau : selon l'OCDE, la moyenne serait de 8 jours de formation par an.²³ En outre, nombre de pays européens imposent des volumes de formation plus importants qu'en France²⁴ :

- Écosse : 35 heures obligatoires ;
- Lettonie : 36 heures sur trois ans ;
- Suède : 104 heures indicatives par an par employé et par année scolaire, pendant le temps de travail réglementaire des enseignants ;
- Slovaquie : 5 jours par an.

En ce sens, les 18 heures de formation que nous proposons sont parfaitement raisonnables et atteignables, non seulement vis-à-vis des politiques en vigueur à l'international mais également de ce qui se fait dans les autres ministères. En 2021, selon le ministère de la Fonction publique, de la Simplification et de la Transformation de l'Action publique²⁵, le

²² IGESR, *La mise en place des écoles académiques de la formation continue*, p.30

²³ OCDE, TALIS 2018

²⁴ Sénat, Rapport d'information n° 869 "La formation continue des enseignants", pp. 55, 20, 49

²⁵ Ministère de la Transformation Publique, *Formation dans la fonction publique de l'État : amélioration en 2021, notamment pour la formation professionnelle*, p.2

nombre moyen de jours de formation professionnelle (l'équivalent de la formation continue) par agent était :

- De 3,6 jours pour les fonctionnaires des ministères de la Transition écologique et la Cohésion des territoires, et de la Transition énergétique ;
- De 3,5 jours pour les fonctionnaires du ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique ;
- De 3,4 jours pour les fonctionnaires du ministère de l'Intérieur et des Outre-mer ;
- De 1,1 jour pour les fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale.

Pour autant, ces 18 heures constituent un socle minimal d'engagement collectif. Elles ne sauraient suffire à produire un effet structurel, lequel suppose une montée progressive vers un volume annuel de l'ordre de 80 heures.

B. À long-terme : 80h de formation reconnues et valorisées pour tous les personnels éducatifs

À terme, nous proposons de **sanctuariser 80 heures annuelles de formation continue pour chaque enseignant, intégrées dans les 1607 heures de service, soit 5 % du temps de travail annuel**. Il s'agit ainsi de construire un véritable parcours de développement professionnel continu sur toute la carrière, en combinant différentes modalités de formation et en les intégrant au temps de travail des enseignants.

Ce droit de 80 heures annuelles de formation recouvre plusieurs types d'activités afin d'englober l'ensemble du spectre du développement professionnel, depuis les actions formelles jusqu'aux apprentissages informels, et de donner une reconnaissance à chacune de ces composantes. Concrètement, nous envisageons une répartition indicative de ces 80 heures annuelles comme suit :

- **18 heures de formations institutionnelles** (pilotées par l'État) ;
- **36 heures de formation au niveau de l'établissement ou du bassin** (formations organisées localement, en fonction des projets d'école ou d'établissement) ;
- **26 heures de formation d'initiative personnelle** (modules en ligne, travaux personnels validés, participation à des communautés professionnelles, etc.).

Cette ventilation permettrait d'assurer un équilibre entre les priorités nationales (18h sous l'égide de l'État) et les besoins de terrain (62h sous l'égide des académies, des établissements et des enseignants eux-mêmes).

Le temps de formation serait reconnu et valorisé. Les formations sur temps scolaire, c'est-à-dire pendant les horaires habituels d'enseignement (8h-18h du lundi au vendredi), s'intégreraient dans les Obligations Réglementaires de Service (ORS), tandis que celles à l'initiative de l'institution mais hors temps scolaire — qui doivent rester exceptionnelles — seraient rémunérées en Heures Supplémentaires Effectives (HSE). Les personnels assurant des missions de formation au sein des établissements se verraient quant à eux attribuer une décharge de service allant jusqu'à 50 % du temps ainsi qu'une prime trimestrielle spécifique, reconnaissant leur rôle essentiel et répondant aux critiques du rapport du Sénat sur le manque de reconnaissance de l'engagement en formation.

Cette réforme concernerait l'ensemble de la communauté éducative. Le dispositif de développement professionnel continu serait ainsi étendu aux personnels non-enseignants : Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), Psychologues de l'Éducation nationale (PSY-EN), Assistants Sociaux (AS), Assistants d'Éducation (AED) et Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap (AESH), médecins et infirmiers scolaires.... Cette approche globale permettrait de renforcer la cohésion des équipes et la cohérence des pratiques au sein des établissements.

Enfin, en reconnaissant explicitement la formation continue comme une exigence professionnelle, conformément à l'article L. 912-1, ce nouveau dispositif pourrait s'intégrer dans le cadre du remplacement de courte durée (RCD). Les chefs d'établissement pourraient ainsi anticiper et organiser plus efficacement les absences liées aux formations, garantissant une meilleure continuité du service public d'éducation.

Dans la loi

Le levier : Code de l'éducation

Les actions :

1. Modifier l'article L.912-1 du Code de l'éducation afin d'y inscrire explicitement la notion de *“développement professionnel continu”* des enseignants comme faisant partie intégrante de leur mission.

2. Modifier les décrets relatifs aux obligations de service pour le 1er et le 2nd degré (décret n°2008-775 / décret n°2017-444 / décret n°2014-940) pour inscrire officiellement (dans le temps de service) un crédit de 80 heures.
3. Prendre un arrêté ministériel statuant sur les 80h et leur répartition (18h institutionnelles, 36h établissement, 26h de formation d'initiative personnelle) ;
4. Prendre un décret précisant les modalités de rémunération / HSE / HSA pour les heures de formation en dehors du temps de service.

À l'étranger, de nombreux dispositifs similaires à celui que nous envisageons ici existent déjà. Le Sénat relève les exemples suivants²⁶ :

En Belgique (Communauté française), la formation continue obligatoire comprend six demi-journées réparties sur le nombre de jours de classe d'une année scolaire. Pendant leurs heures de travail, les enseignants du secondaire ont le droit de prendre six demi-journées de formation par an. En dehors des heures de travail, la formation volontaire n'est pas limitée.

En Espagne, les enseignants peuvent participer aux activités de formation en dehors de leurs heures de cours, pendant le temps obligatoire de permanence à l'école ou pendant les heures de travail si elles sont réalisées en dehors de l'établissement d'enseignement.

En Suède, 104 heures (valeur indicative) sont réservées par employé et par année scolaire pendant le temps de travail réglementaire des enseignants. La formation continue a lieu principalement pendant les journées d'étude, les soirées ou les vacances des élèves.

Au Portugal, les autorisations d'absence pour la formation continue organisée par l'administration de l'éducation sont accordées de préférence lorsque la formation a lieu pendant les heures non consacrées à l'enseignement de l'enseignant. Lorsque la formation ne peut se dérouler en dehors des heures de cours, les enseignants peuvent y assister pendant leur horaire de cours. Dans tous les cas, la formation ne peut être autorisée qu'à condition que l'école ou les groupes d'écoles non regroupés se soient assurés qu'il n'y aura pas d'interruption dans les cours normalement

²⁶ Sénat, Rapport d'information n° 869 "La formation continue des enseignants", p.49

dispensés par l'enseignant. Si la formation est à l'initiative de l'enseignant, l'autorisation d'absence ne peut être accordée que pendant les vacances scolaires.

Néanmoins, si le recours à la formation hors temps scolaire a pour avantage une meilleure souplesse de l'offre de formation, nous n'ignorons pas que, comme a pu le constater l'IGESR, *"l'investissement hors temps scolaire engendre de fortes inégalités, notamment entre femmes et hommes"*²⁷. C'est pourquoi nous jugeons nécessaire de nous appuyer sur le cadre réglementaire afin d'assurer la protection des agents et de garantir le maintien de l'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle.

Le décret 2000-815 du 25 août 2000 relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'Etat et dans la magistrature établit des garde-fous essentiels pour encadrer le temps de travail des agents. Il fixe notamment une amplitude horaire maximale de 12 heures par jour, un temps de travail plafonné à 10 heures quotidiennes et 48 heures hebdomadaires (avec une moyenne de 44 heures sur 12 semaines). Le texte garantit également des périodes de repos obligatoires : 11 heures consécutives par jour et 35 heures hebdomadaires, incluant généralement le dimanche.

Concernant spécifiquement l'encadrement de la formation continue des personnels, nous préconisons la création de plusieurs principes directeurs, à savoir :

- Fixer d'un délai de prévenance suffisant (par exemple un mois) pour permettre aux agents d'organiser leur vie personnelle ;
- Favoriser la proximité géographique des lieux de formation pour faciliter les déplacements et limiter les temps de trajet ;
- Assurer la transparence sur les dates et lieux de formation dès l'inscription.

1. La formation institutionnelle

Face aux nombreux constats de l'inadéquation entre les formations proposées et les besoins réels des enseignants, que nous avons déjà évoqués, **une réévaluation de la part de formation continue relevant de l'initiative de l'institution s'impose.**

Et ce, d'autant plus que la priorité accordée aux plans nationaux entre en contradiction avec les moyens déployés pour l'organisation d'une formation plus alignée sur le développement professionnel continu (avec, notamment, la création de parcours de formation sur plusieurs

²⁷ IGESR, *La mise en place des écoles académiques de la formation continue*, p.19

années), telle que l'impliquait la création des EAFC en 2022. L'IGESR constate ainsi une *“multiplication des plans nationaux à destination de l'ensemble des professeurs [...], qui viennent de fait limiter la marge d'autonomie des EAFC pour la mise en place de modules davantage axés sur les besoins d'un territoire”*.²⁸

La création d'un développement professionnel continu, tel qu'il existe à l'étranger, et tel que nous l'envisageons à terme pour le système éducatif français, implique de ce fait une relative réduction de la part de formation imposée, par l'institution, aux enseignants, au profit des initiatives locales et individuelles.

La limitation à **18 heures de formation par an à l'initiative de l'institution** nécessitera par conséquent de faire des choix entre les multiples formations proposées par le national, parmi lesquelles :

- Les formations liées aux réformes des programmes scolaires (telles que les réformes du collège ou du lycée) ;
- Les grands plans nationaux comme le plan numérique pour l'éducation ou les plans spécifiques pour le français et les mathématiques.

2. La formation d'initiative personnelle

Aujourd'hui, les seules formations existantes pour le développement professionnel individuel concernant la préparation aux concours (agrégation interne, concours d'inspecteur ou de direction) — dont les congés de formation professionnelle, ou les formations financées via le Compte Personnel de Formation (CPF). Ces dernières restent très limitées du fait du surcoût considérable qu'elles représentent pour le ministère de l'Éducation nationale : la Cour des comptes estime que l'État débourserait 792 M€ par an si les enseignants utilisaient leur droit de 25 heures de formation sur le temps scolaire avec remplacement.²⁹ Le ministère a par conséquent cadré le budget alloué aux demandes des enseignants, accordées sous la forme d'enveloppes budgétaires aux académies. De nombreux enseignants sont dès lors confrontés à des refus faute de financements disponibles. Selon le rapport d'information du sénateur Gérard Longuet sur la formation continue des enseignants, le nombre de formations financées au titre d'un CPF s'élevait en 2021-2022 à 854, sur le 1,2 million d'agents employés par le ministère.³⁰

²⁸ IGESR, La mise en place des écoles académiques de la formation continue, p.15

²⁹ Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, p.41

³⁰ Sénat (Rapport d'information n° 869, 2022-2023), *La formation continue des enseignants*, p.61

De ce fait, **les enseignants ont de plus en plus recours à l'autoformation, qui constituerait désormais 80 % de la formation continue des enseignants**, en mobilisant avant tout les réseaux sociaux (60 %), les sites internet spécialisés (59 %), l'analyse personnelle (57 %), puis les réseaux d'enseignants (44 %) et les discussions entre collègues (41 %).³¹

En outre, la question de l'organisation du temps de formation reste déterminante : face à la priorité donnée à la question du remplacement de courte durée, la formation continue a été principalement reléguée hors du temps scolaire, notamment dans le second degré, avec pour conséquence principale un renforcement de la solitude des enseignants, qui se forment en majorité le week-end (55 %) ou le soir (45 %)³².

Ainsi, la création d'un droit de **26 heures de formation dont le contenu et l'organisation dépendraient uniquement de la volonté de l'enseignant**, selon qu'il s'en serve dans le cadre d'un projet d'évolution professionnelle, d'adaptation à l'emploi ou de reconversion, apparaît non seulement comme une nécessité, mais comme la *reconnaissance d'un temps caché* sur lequel repose tout l'équilibre d'un système en urgent besoin de révision.

³¹ Observatoire Ecolhuma, Baromètre - Formation continue des enseignants : usages et besoins, mai 2023

³² Observatoire Ecolhuma, Baromètre - Formation continue des enseignants : usages et besoins, mai 2023

III. La carrière : reconnaissance et valorisation de la formation continue

Nous l'avons déjà évoqué : la formation continue est aujourd'hui le "parent pauvre" du système éducatif³³. Si nous avons déjà mentionné le caractère souvent inadapté des formations proposées par l'institution par rapport aux besoins réels des enseignants et le rejet de la formation en dehors du temps de travail comme des causes manifestes de sa désaffection par les enseignants, **il nous faut désormais nous intéresser à un autre facteur : l'absence de prise en compte de la formation dans la carrière.**

Actuellement, seuls 6 % des enseignants français estiment que leurs formations continues ont un impact positif sur leur évolution de carrière (contre 18 % en moyenne en Europe)³⁴. Ce déficit de reconnaissance entame la motivation des professeurs et nuit à la rétention des talents, alors même que 76 % des enseignants déclarent avoir besoin de plus de formation pour accomplir leurs missions³⁵.

Plusieurs rapports publics ont souligné l'urgence de revaloriser la formation continue. Le CNEC note en 2021 que *"les efforts consacrés par les personnels à leur formation ne sont pas pris en compte dans leur carrière"*³⁶. La note conjointe de Terra Nova et Ecolhuma dresse un constat alarmant de la solitude pédagogique des enseignants français, souvent livrés à eux-mêmes pour progresser dans leur pratique, faute d'accompagnement structuré tout au long de leur carrière. Dans le premier degré, le budget moyen consacré à la formation continue par enseignant n'était que de 87 € par an en 2021³⁷, un niveau jugé dérisoire pour rattraper le retard de la France par rapport aux autres pays. À l'inverse, dans des pays comme Singapour, la formation continue est fortement encouragée par des incitations concrètes : des évolutions de carrière sont directement liées à la participation à des actions de développement professionnel³⁸.

³³ CNEC, La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation, p.8

³⁴ Terra Nova et Ecolhuma, De l'urgence d'une grande réforme de la formation continue des enseignants, p.12

³⁵ Terra Nova et Ecolhuma, De l'urgence d'une grande réforme de la formation continue des enseignants, p.10

³⁶ CNEC, La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation, p.11

³⁷ Sénat, Rapport d'information n° 869 "La formation continue des enseignants", p.10

³⁸ CNEC, Paroles d'experts : Intégrer la formation continue dans les métiers des personnels d'éducation, SINGAPOUR : Évolutions de carrières liées au développement professionnel

Il s'agit donc de **construire une véritable culture du développement professionnel continu**, en reconnaissant et valorisant les compétences acquises par les enseignants tout au long de leur vie active. **Une meilleure reconnaissance de la formation continue vise trois objectifs stratégiques : motiver les enseignants à se former en récompensant leur investissement, améliorer la qualité de l'enseignement en diffusant plus largement les bonnes pratiques, et permettre une meilleure valorisation des talents en offrant des perspectives de carrière enrichies.**

Pour cela, trois modalités complémentaires de reconnaissance peuvent être articulées :

- **Valorisation dans le parcours de carrière (PPCR)** : intégrer la formation continue dans l'évaluation et la progression de carrière des enseignants, via un système de reconnaissance à plusieurs niveaux (débutant, confirmé, formateur, expert).
- **Certification des formations suivies** : délivrer des attestations et certifications officielles pour les formations continues, notamment en vue de faciliter la mobilité interne, en s'appuyant sur les Écoles Académiques de la Formation Continue (EAFC) et sur Réseau Canopé.
- **Diplomation et crédits universitaires** : développer un catalogue de modules de formation continue diplômants (avec ECTS, VAE ou diplômes d'université en partenariat avec les universités) afin de permettre aux enseignants d'acquérir des qualifications transférables, utiles y compris en cas de reconversion professionnelle.

Il s'agira également d'**améliorer la valorisation de la formation d'initiative personnelle et des démarches personnelles**, en reconnaissant les apprentissages informels et en impliquant davantage la hiérarchie dans la reconnaissance de ces initiatives, à la lumière d'exemples inspirants au Québec et en Angleterre.

A. Parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR)

La carrière des enseignants en France reste aujourd'hui essentiellement linéaire et fondée sur l'ancienneté, avec peu d'incitations à se former tout au long de la vie. Mis à part les entretiens de carrière périodiques (les "rendez-vous de carrière" du PPCR) qui n'ont lieu qu'environ tous les 7 ans³⁹, les enseignants n'ont guère d'occasions formelles de faire

³⁹ Terra nova et Ecolhuma, De l'urgence d'une grande réforme de la formation continue des enseignants, p.10

reconnaître les compétences acquises via la formation continue. **Il est donc indispensable de reconnaître la formation continue comme un investissement professionnel, en l'intégrant pleinement aux critères d'avancement et en créant des paliers de carrière liés aux compétences pédagogiques.** Il s'agit de passer d'une logique statutaire figée à une logique de développement professionnel continu tout au long de la carrière, à l'instar de ce qui a été fait dans d'autres secteurs (par exemple, le développement professionnel continu obligatoire dans le domaine de la santé).

1. Notre proposition : une progression de carrière à quatre niveaux de reconnaissance

On peut instaurer une **grille nationale de reconnaissance progressive des compétences issues de la formation et de l'expérience**, avec par exemple quatre niveaux : "Débutant", "Confirmé", "Formateur", "Expert". Ces niveaux seraient attribués sur la base de critères transparents, combinant l'ancienneté, le suivi de formations continues certifiées, l'implication dans des missions pédagogiques et l'évaluation positive des pratiques. Chaque palier ouvrirait droit à des avantages de carrière :

- **Enseignant débutant** : niveau d'entrée dans le métier. L'enseignant est accompagné (mentorat, tutorat) et suit des modules de formation d'initiation.
- **Enseignant confirmé** : l'enseignant a quelques années d'expérience et a suivi des formations continues obligatoires de base. Reconnaissance : prise en compte de cet engagement dans l'évaluation PPCR et lors de l'avancement d'échelon (accélération possible pour les plus investis).
- **Enseignant formateur** : l'enseignant a validé des compétences avancées (par exemple via une certification de formateur type CAFFA ou un diplôme universitaire en éducation) et contribue à la formation de ses pairs (animations d'ateliers, tutorat de stagiaires, etc.). Reconnaissance : attribution d'une décharge horaire partielle pour exercer des missions de formation ou d'accompagnement pédagogique, indemnité spécifique (prime de formateur) harmonisée sur tout le territoire⁴⁰.
- **Enseignant expert** : l'enseignant justifie d'une expertise reconnue (par des formations certifiantes/diplômantes approfondies et des contributions significatives à l'innovation pédagogique). Il peut intervenir comme référent, conseiller pédagogique, ou expert disciplinaire au sein de son académie. Reconnaissance : décharge

⁴⁰ Sénat, Rapport d'information n° 869 "La formation continue des enseignants", p.13

substantielle pour projets pédagogiques d'envergure ou mission d'appui aux politiques académiques, rôle moteur dans les communautés de pratiques.

Ce cadre de carrière modulé par les compétences permettrait de mieux différencier les parcours en valorisant l'engagement en formation. Actuellement, une initiative comparable a été tentée en Estonie, où un référentiel à plusieurs niveaux (teacher, senior teacher, master teacher) a été créé dès 2013 pour reconnaître le développement professionnel⁴¹. Cependant, faute d'incitations financières ou fonctionnelles associées, peu d'enseignants estoniens ont candidaté aux niveaux supérieurs⁴². La leçon à en tirer est qu'il faut impérativement lier la reconnaissance des compétences à des avantages concrets. C'est ce qu'a fait Singapour⁴³ : sur le parcours "Enseignement" (qui figure parmi les trois plans de carrière ouverts aux enseignants, avec le parcours "Directeur" et le parcours "Spécialiste"), les enseignants peuvent progresser aux grades de Lead Teacher puis Master Teacher, à condition de valider les formations correspondantes, ce qui s'accompagne de responsabilités accrues (mentorat des collègues, projets nationaux) et d'avantages statutaires. Singapour offre ainsi un exemple abouti d'évolutions de carrière liées au développement professionnel, avec des incitations fortes (heures de formation créditées, promotion interne).

2. Mise en œuvre dans le cadre du PPCR et effets attendus

Le Parcours Professionnel, Carrière et Rémunérations (PPCR) des enseignants pourrait intégrer formellement ces niveaux. Concrètement, lors des rendez-vous de carrière, les inspecteurs et évaluateurs pourraient identifier et reconnaître les compétences acquises par l'enseignant via la formation continue, y compris si ces compétences ont été acquises de manière informelle (formation d'initiative personnelle, expérimentations)⁴⁴.

Un enseignant souhaitant valoriser sa démarche de développement professionnel continu pourrait constituer un **dossier de preuves**, récapitulant les diverses activités de formation entreprises depuis son dernier entretien, qui seraient ensuite attestées par l'un de ses collègues, sur le modèle du *peer review*. Le dossier serait ensuite présenté à l'inspecteur

⁴¹ CNESCO, Paroles d'experts : Intégrer la formation continue dans les métiers des personnels d'éducation, ESTONIE : Continuum et référentiels de compétences

⁴² *Ibid.*

⁴³ CNESCO, Paroles d'experts : Intégrer la formation continue dans les métiers des personnels d'éducation, SINGAPOUR : Évolutions de carrières liées au développement professionnel

⁴⁴ Terra nova et Ecolhuma, De l'urgence d'une grande réforme de la formation continue des enseignants, p.21

lors du PPCR, permettant ainsi à l'enseignant d'obtenir une appréciation valorisante (sous condition d'observation en classe attestant d'un certain niveau de compétences, en lien avec la grille de compétences évoquée précédemment), accélérant son avancement d'échelon ou favorisant son accès à un poste à responsabilités. Une telle démarche encouragerait la responsabilisation de l'agent à la fois sur le court-terme, sur le plan de sa pratique, et sur long-terme à l'égard de sa carrière professionnelle.

Le rapport sénatorial Longuet (2023) recommande d'ailleurs de *“valoriser le suivi de formations au cours de la carrière [...] en conditionnant l'accès à certains postes [...] à la validation de formations et en accélérant l'avancée dans la carrière pour le suivi de formations diplômantes”*⁴⁵. Autrement dit, la formation continue ferait office d'accélérateur de carrière. Cette réforme culturelle nécessite d'aligner les ressources humaines sur les objectifs de développement professionnel : l'OCDE préconise ainsi d'inclure des incitations à participer aux formations et des mécanismes de reconnaissance des compétences acquises dans la gestion RH⁴⁶, comme c'est le cas au Portugal⁴⁷.

Pour rendre ce suivi effectif et régulier, nous proposons de **faire évoluer la fonction d'inspection vers une mission de consultant pédagogique**. Ce changement de paradigme s'appuierait sur un élargissement significatif du vivier d'intervenants : des enseignants expérimentés, ayant atteint un haut niveau de maîtrise professionnelle, pourraient accéder à cette fonction de conseil et d'évaluation sans passer par un nouveau concours administratif.

Cette ouverture permettrait de démultiplier les capacités d'encadrement et, par conséquent, d'**augmenter la fréquence des rendez-vous de carrière**, aujourd'hui trop espacés pour soutenir une véritable dynamique de progrès. Pour garantir l'équité et la pertinence de ce nouveau modèle, **ces consultants seraient eux-mêmes intégrés dans un dispositif de supervision robuste**, assurant l'homogénéité des critères d'évaluation et la qualité de l'accompagnement dispensé sur l'ensemble du territoire.

Dans la loi

⁴⁵ Sénat, Rapport d'information n° 869 “La formation continue des enseignants”, p. 13

⁴⁶ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.22

⁴⁷ Maria Manuela Franco Esteves, Portugal : le professionnalisme des enseignants, p.30

Le levier : Code de l'éducation et textes statutaires

Les actions :

1. Adapter les textes statutaires des corps enseignants (décrets portant statuts particuliers, tels que le décret n° 90-680 du 1er août 1990 pour les professeurs des écoles, le décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 pour les professeurs agrégés, ou le décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 pour les professeurs certifiés, etc.) afin d'y intégrer la possibilité de nouvelles positions ou fonctions liées aux niveaux de reconnaissance définis ;
2. Modifier les textes encadrant les rendez-vous de carrière et l'évaluation (notamment l'arrêté du 5 mai 2017 fixant les modalités des rendez-vous de carrière des personnels enseignants et d'éducation) pour y intégrer la prise en compte des actions de formation continue et des éventuelles certifications obtenues ;
3. Négociations avec les organisations syndicales afin de prévoir des mécanismes de promotion liés à la formation dans le cadre du PPCR.
4. Modifier les décrets statutaires relatifs aux IA-IPR (n° 90-675) et aux IEN (n° 2019-1001) pour introduire une voie d'accès par "liste d'aptitude" élargie.

La valorisation de la formation continue dans le parcours de carrière produirait plusieurs effets vertueux. D'une part, elle renforcerait la motivation des enseignants à se former, en leur donnant une perspective d'évolution professionnelle plus dynamique (sortant du seul critère de l'ancienneté). D'autre part, elle permettrait de mieux diffuser l'expertise pédagogique au sein du système : en identifiant des "formateurs" et "experts" parmi les enseignants, on crée un vivier de personnes ressources pouvant coacher leurs collègues, animer des formations en établissement, etc. Enfin, cela contribuerait à revaloriser l'image du métier enseignant en France : reconnu comme un professionnel engagé dans une progression continue, l'enseignant gagnerait en statut social. Cette reconnaissance professionnelle accrue rejoint les recommandations de l'OCDE pour renforcer l'attractivité du métier⁴⁸.

3. L'apport de la formation d'initiative personnelle

Nous savons qu'une large part du développement professionnel des enseignants s'effectue de manière informelle ou auto-dirigée, en dehors des cadres de formation

⁴⁸ OCDE, Talis 2018, Volume II, p. 3

officiels. En outre, jusqu'à présent, ces démarches personnelles restent peu reconnues officiellement : elles n'apparaissent ni dans le dossier de carrière, ni dans les critères d'évaluation, et l'enseignant doit souvent les mener en plus de sa charge de travail, sur son temps personnel.

Plusieurs évolutions sont nécessaires pour valoriser ces efforts spontanés d'apprentissage continu. D'abord, il convient d'**élargir la notion même de formation continue afin d'y inclure explicitement les formes de formation d'initiative personnelle et de formation entre pairs.** Le concept de développement professionnel continu, que nous proposons, va dans ce sens : il englobe non seulement des heures de formation dispensées, mais aussi des démarches comme l'évaluation collective de pratiques, les groupes d'analyse de pratiques entre collègues, la lecture spécialisée. Cette approche reconnaît qu'apprendre fait partie intégrante du travail enseignant quotidien, et que le fait de se former par soi-même est du temps professionnel utile et légitime.

Parmi les formes de formation d'initiative personnelle, beaucoup se déroulent entre pairs au sein de l'établissement ou du réseau professionnel de l'enseignant. Il peut s'agir d'observation mutuelle de cours (les enseignants se rendent visite pour analyser leurs pratiques), de co-préparation de séquences, de participation à des groupes de pratique ou de suivi de formations en ligne. Ces modalités ont fait leurs preuves à l'étranger : la méthode des *Lesson Studies* (études de leçons entre pairs) d'origine japonaise, par exemple, a été adoptée en Angleterre et fait l'objet de multiples évaluations concluantes, démontrant son efficacité pour améliorer les résultats des élèves en écriture et en mathématiques⁴⁹. Les *Lesson Studies* ont également inspiré les constellations en France, un dispositif à l'intention des professeurs des écoles déployé en 2018 mais qui n'a pas pu atteindre son plein potentiel car basé sur le remplacement de tous les enseignants deux jours par an, se heurtant ainsi au manque structurel de moyens de remplacement, malgré la forte adhésion des professeurs à ces formations.⁵⁰

Le Québec offre un autre cas intéressant : la loi qui a rendu obligatoire 30 heures de formation continue tous les deux ans pour les enseignants a pris le parti de laisser entière liberté aux enseignants quant aux activités de formation choisies, y compris des activités entre pairs. *“Les personnes enseignantes disposent du droit de déterminer quelles formations répondent le mieux à leurs besoins”*, stipule la loi québécoise⁵¹, et la définition

⁴⁹ CNESCO, conférence de comparaisons internationales sur la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, p.30

⁵⁰ Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, pp.6, 79

⁵¹ SEPI, Obligation de formation continue – Fiche d'information syndicale, p.1

d’*“activité de formation continue”* inclut explicitement *“un cours, un séminaire, un colloque ou une conférence, organisés par [...] un autre organisme, par un pair, ... La lecture d’ouvrages spécialisés est également reconnue [...] Est aussi visée toute participation à titre de formateur à une telle activité”*⁵². Ainsi, au Québec, si un enseignant organise un atelier pour ses collègues ou s’il étudie un ouvrage pédagogique, ces efforts comptent dans ses 30 heures obligatoires.

Plusieurs pistes peuvent être explorées pour transposer ces initiatives en France. D’une part, la **mise en place d’un portefeuille numérique de compétences** (lié par exemple au compte personnel de formation) pourrait permettre à chaque enseignant de consigner ses activités de formation d’initiative personnelle et de faire reconnaître périodiquement celles qui sont les plus significatives. D’autre part, l’institution peut **encourager les initiatives personnelles en offrant des badges ou des micro-certifications pour certains parcours libres** (par exemple, un enseignant qui suit intégralement un MOOC reconnu d’intérêt institutionnel pourrait obtenir une attestation valorisable). Enfin, si le document de référence des **rendez-vous de carrière** comprend déjà une partie consacrée à “l’agent et son engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel” — et qui inclut l’évaluation de la compétence “S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel” — **les évaluateurs pourraient explicitement inviter l’enseignant à présenter ses initiatives et en tenir compte dans leur appréciation**, alors qu’aujourd’hui ces démarches personnelles sont parfois reprochées aux enseignants qui les mènent avec engagement.

L’OCDE souligne à cet égard l’importance de créer une culture de la collaboration et de briser la solitude du professeur face à son perfectionnement⁵³. Cela passe par une valorisation par la hiérarchie des initiatives d’entraide et de partage entre collègues – par exemple en inscrivant dans le projet d’établissement des temps banalisés pour les échanges de pratiques.

En somme, intégrer la formation continue au cœur du déroulement de carrière permettrait de professionnaliser davantage le corps enseignant et d’installer une culture de l’amélioration continue, à condition de créer les outils d’évaluation et de suivi adéquats. La réussite de cette modalité de reconnaissance reposera sur la confiance : les enseignants doivent

⁵² *Ibid.*

⁵³ Terra nova et Ecolhuma, De l’urgence d’une grande réforme de la formation continue des enseignants, p.16

percevoir que l'investissement en formation est effectivement reconnu à sa juste valeur et porte ses fruits dans leur progression.

B. Parcours de carrière différencié avec certification ou diplomation

Au-delà de la progression verticale dans le corps enseignant, **l'un des leviers de valorisation de la formation est de proposer des parcours de carrière différenciés**, permettant à des enseignants de se spécialiser ou de se diversifier en cours de carrière. L'idée est de s'inspirer d'autres pays qui offrent aux enseignants expérimentés des certifications professionnelles ou des diplômes complémentaires ouvrant sur de nouveaux rôles (mentor, expert disciplinaire, coordonnateur, etc.), sans nécessairement sortir du métier d'enseignant. Cela répond à un double objectif : reconnaître l'expertise acquise par certains enseignants, et prévenir l'usure professionnelle en donnant des perspectives d'évolution et de renouvellement.

1. Le rôle de Canopé et des EAFC dans la certification des actions de formation continue

En France, la formation continue des enseignants a longtemps été peu formalisée en termes de certification. En dehors de quelques diplômes professionnels spécifiques (par exemple le CAFIPEMF – Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur – dans le primaire, ou le CAFFA – Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique – dans le secondaire), la plupart des formations suivies ne débouchent sur aucune validation officielle reconnue nationalement⁵⁴. Les enseignants accumulent des expériences de formation (stages, ateliers, MOOC, formation d'initiative personnelle), mais sans preuve formelle de compétences à faire valoir dans le cadre d'un recrutement ou d'une mobilité.

Cette absence de certification structurée a plusieurs conséquences néfastes : difficulté pour un enseignant de valoriser ses nouvelles compétences s'il souhaite changer de poste (par exemple candidater à un poste en éducation prioritaire nécessitant des compétences particulières, ou se reconvertir vers des fonctions formatives ou administratives),

⁵⁴ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.63

hétérogénéité de l'offre de formation selon les académies, et manque de lisibilité pour l'institution sur les compétences disponibles dans ses effectifs.

Nous proposons la mise en place d'un dispositif de certification des actions de formation continue, pour attester officiellement des compétences acquises et en faire un atout pour la carrière des enseignants. Il s'agit de donner une valeur ajoutée aux formations suivies en les inscrivant dans un cadre reconnu (équivalent à des "unités de valeur" ou des badges de compétences), afin de faciliter l'évolution professionnelle au sein de l'Éducation nationale (mobilité interne) et de garantir la qualité des formations. Cette certification doit être conçue de manière souple et cumulative : **les enseignants pourraient capitaliser plusieurs modules certifiants au fil du temps, constituant ainsi un portefeuille de compétences.**

Créées début 2022, les **EAFC** dans chaque académie ont précisément pour mission de mieux organiser l'offre de formation continue des enseignants. **Nous proposons par conséquent de leur confier un rôle central dans la délivrance de certifications, sous l'égide du Réseau Canopé**, chargé d'assurer une cohérence nationale de l'offre de formation. Concrètement, Réseau Canopé pourrait s'inspirer de l'agence nationale de développement professionnel continu dans le monde de la santé et organiser la promotion du dispositif de développement professionnel continu⁵⁵. Il aurait alors pour mission de proposer un catalogue de formations certifiantes (aligné sur un référentiel national de compétences professionnelles des enseignants), de piloter un conseil scientifique sur les orientations des besoins de formation et d'évaluer la qualité de la politique de développement professionnel continu. Une telle organisation aurait également pour avantage d'harmoniser les relations entre ces deux entités, qui sont actuellement très hétérogènes selon les territoires.⁵⁶

⁵⁵ Créé en 2009, le développement professionnel continu (DPC) s'adresse à l'ensemble des professionnels de santé et constitue une obligation quel que soit le mode d'exercice. Il vise à maintenir et à actualiser les connaissances et les compétences, améliorer les pratiques. Plus récemment, la certification périodique, entrée en vigueur le 1er janvier 2023⁷, est limitée aux professions de santé qui disposent d'un ordre professionnel. Dans sa communication à la commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale en septembre 2024 sur la formation continue des médecins sur les exercices 2019 – 2023, la Cour des comptes relève que ces deux obligations s'imposent aujourd'hui notamment aux 234 000 médecins actifs, dont 101 000 praticiens généralistes et 133 000 d'autres spécialités, qu'ils exercent en libéral ou au sein d'établissements de santé publics ou privés. Elle dresse un bilan sévère de la formation continue des médecins en France : « Sur la base des données consolidées du Conseil national de l'ordre des médecins pour le triennal 2020-2022, 14,4 % des médecins ont validé leur obligation de DPC (« feu vert »). En outre, une minorité de médecins s'est engagée dans une démarche de DPC (12,3 %), en réalisant une ou plusieurs actions sans satisfaire entièrement leur obligation (« feu orange »).

⁵⁶ IGESR, La mise en place des écoles académiques de la formation continue, p.11

À l'issue de la formation, l'E AFC évaluerait les acquis (par exemple via un portfolio ou une observation de pratique) et délivrerait une attestation certifiée. Idéalement, ces certifications seraient transposables d'une académie à l'autre et articulées avec le système de carrière : l'OCDE souligne qu'une harmonisation des certifications de qualité entre académies améliorerait l'efficacité de la formation continue et *“leur prise en compte dans l'évolution des carrières”*⁵⁷. En outre, juridiquement, la création de telles certifications ne nécessite pas forcément une loi : un arrêté ministériel pourrait suffire à instituer le dispositif et à fixer les conditions d'habilitation de Canopé/E AFC pour délivrer ces certifications.

Plusieurs types de certifications pourraient ainsi être envisagées, en lien avec les besoins du système éducatif :

- **Certificats de spécialisation pédagogique** (exemples : certificat en enseignement bilingue, en pédagogie différenciée, en utilisation du numérique éducatif, en éducation inclusive...). Ces certifications attesteraient qu'un enseignant a suivi un programme de formation abouti dans le domaine concerné et peut être considéré comme référent sur ce sujet dans son établissement ou son académie. Elles faciliteraient la mobilité vers des postes ciblés (par exemple, coordonnateur numérique, enseignant référent handicap, etc.) et pourraient être exigées pour certaines fonctions. Le Sénat préconise ainsi de conditionner l'accès à certains postes spécialisés à la validation de formations préalables, ce que ces certificats rendraient possible de façon objective⁵⁸.
- **Certificats de formateur** (formation de formateurs d'enseignants) pour reconnaître les compétences de ceux qui animent des actions de formation continue. Des dispositifs existent (CAFFA/CAFIPEMF) et ouvrent déjà des droits (décharge de service d'une à deux heures, indemnité annuelle d'environ 1500 €)⁵⁹, mais leur obtention reste trop peu valorisée. Il conviendrait de généraliser l'accès à ces certifications de formateur, et de les intégrer dans la trajectoire “formateur/expert” évoquée dans la partie précédente. Une recommandation sénatoriale vise d'ailleurs à *“améliorer la reconnaissance du métier de formateur en harmonisant les heures de décharge [...] et en engageant une réflexion sur leur indemnisation”*⁶⁰. Autrement dit,

⁵⁷ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.22

⁵⁸ Sénat, Rapport d'information n° 869 “La formation continue des enseignants”, p.13

⁵⁹ Education.gouv.fr, La rémunération des enseignants

⁶⁰ Sénat, Rapport d'information n° 869 “La formation continue des enseignants”, p.13

uniformiser et revaloriser le statut des enseignants-formateurs via une certification bien identifiée.

- **Micro-certifications et badges de compétences** : pour des formations de courte durée (ateliers de quelques heures, formation en ligne, etc.), l'utilisation de badges numériques peut permettre de valider des acquis précis. Certaines académies y réfléchissent déjà : l'académie de Versailles a mentionné la mise en place de badges pour certifier les compétences acquises par les enseignants en formation⁶¹. Ces micro-certifications, inscrites dans le Passeport formation de chaque enseignant, viendraient compléter les certificats plus lourds. Elles sont particulièrement adaptées pour valoriser la formation d'initiative personnelle : par exemple un badge "usage avancé de TEL (technologies éducatives libres)" pourrait être délivré après suivi d'un MOOC et soumission d'une production pédagogique. Cette logique n'est pas nouvelle : des expérimentations ont déjà eu lieu, et il faut rester lucide sur les limites. Les badges ne constituent pas une solution miracle aux difficultés structurelles du système, mais ils peuvent être utiles pour reconnaître et rendre visibles des acquis ciblés, compte-tenu d'un meilleur référencement des dispositifs existants et d'un suivi rigoureux.

Une fois mises en place, ces certifications faciliteraient les transitions professionnelles au sein de l'Éducation nationale. Un enseignant qui souhaite changer de contexte pourrait faire valoir ses certifications pertinentes. À l'inverse, l'institution pourra mieux identifier les profils qualifiés pour tel ou tel poste. Cela rejoint l'idée de créer des passerelles de carrière. Actuellement, on observe que certains enseignants passent des certifications (comme le CAFFA) sans forcément exercer ensuite la fonction correspondante⁶², parfois dans le seul but d'améliorer leur barème de mutation inter-académique. Il est donc crucial de **lier plus fortement certification et exercice effectif de nouvelles fonctions.**

Le développement des certifications doit également s'accompagner d'un effort de garantie de qualité. L'OCDE note que la France dispose de labels de qualité pour certaines formations et pour les formateurs, mais que leur déploiement est hétérogène⁶³. Un **cadre**

⁶¹ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.60

⁶² OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.65

⁶³ OCDE, Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, p.22

national commun, piloté par le ministère (via la Direction de la formation continue, en lien avec les EAFC), devrait définir les standards d'apprentissage et les compétences visées par chaque certification. Cela n'empêche pas d'adapter les parcours localement, mais assure une reconnaissance mutuelle des certificats. À terme, un répertoire national des certifications de formation continue pourrait être créé, permettant aux enseignants et aux recruteurs (chefs d'établissement, inspecteurs) de s'y retrouver facilement.

Dans de nombreux pays, les enseignants accumulent des crédits ou certificats de formation continue, parfois nécessaires au renouvellement de leur habilitation à enseigner. Au Québec par exemple, depuis 2021, chaque enseignant doit effectuer 30 heures de formation continue sur deux ans (avec attestation à l'appui) pour conserver son droit d'enseigner⁶⁴. Si l'obligation québécoise vise surtout à garantir un minimum de formation, elle s'accompagne aussi d'une reconnaissance officielle de ces heures (les enseignants reçoivent une attestation nominative, gérée par l'Ordre professionnel lorsqu'il sera créé). Dans d'autres pays, on trouve des micro-certifications innovantes : ainsi, en Angleterre, le système des NPQ (National Professional Qualifications) propose des certifications nationales pour des rôles spécifiques (leader pédagogique, spécialiste comportemental, etc.), obtenues à l'issue de formations ciblées et de l'évaluation d'un projet mené dans l'école. Ces NPQ, sans être des diplômes universitaires, sont extrêmement valorisés dans le parcours des enseignants britanniques et souvent exigés pour accéder à des postes de responsabilité.

Ainsi, la certification des formations continues aura pour effet immédiat de mieux motiver les enseignants à se former, en leur donnant un objectif tangible et valorisable, tout en contribuant à créer un écosystème vertueux de développement des compétences. Par ailleurs, **l'Éducation nationale y gagnera en visibilité sur les savoir-faire de ses agents** : aujourd'hui, il demeure difficile de savoir quels enseignants ont des compétences spécifiques non attestées.

Enfin, pour les élèves et les établissements, c'est une garantie accrue d'avoir en face d'eux des enseignants formés et à jour. En promouvant des formations "certifiantes", on améliore aussi la crédibilité de la formation continue elle-même aux yeux des enseignants : le ministère l'avait d'ailleurs affirmé en 2019, *"la qualité, le niveau et la crédibilité de la formation continue impliquent que celle-ci soit aussi souvent que possible certifiante ou diplômante"*⁶⁵.

⁶⁴ Fédération autonome de l'enseignement, Obligation de formation continue

⁶⁵ Terra Nova et Ecolhuma, De l'urgence d'une grande réforme de la formation continue des enseignants, p.12

2. Le rôle des universités dans la diplomation des actions de formation continue

La frontière entre formation continue et formation diplômante est aujourd'hui encore trop étanche dans l'Éducation nationale. La plupart des enseignants suivent des formations courtes, sans débouché académique, tandis que ceux qui souhaitent obtenir un diplôme (master, DU...) doivent souvent le faire de leur propre initiative, en dehors du cadre de l'employeur, et sur leur temps personnel. Or, **monter en qualification au cours de la carrière est un atout indéniable, tant pour l'enseignant (développement de nouvelles compétences, diversification de carrière) que pour l'institution (enseignants plus qualifiés, capables d'évoluer vers d'autres missions).** Le CNESCO estime que *“chaque agent, sur la durée de sa carrière, doit pouvoir décrocher un diplôme supplémentaire par rapport à son niveau de formation à l'entrée”*⁶⁶. Dans les pays de l'OCDE, il n'est pas rare que des formations continues aboutissent à des certificats universitaires voire à des diplômes : d'après TALIS 2018, en moyenne, 15 % des enseignants de collège ont suivi une formation qualifiante dans l'année, contre seulement 8 % en France⁶⁷. Cette différence reflète le retard national en la matière.

Favoriser la diplomation au sein de la formation continue, c'est permettre aux enseignants de transformer leurs efforts de formation en véritables diplômes ou crédits universitaires reconnus. Il s'agit de construire des parcours modulaires, capitalisables, menant à des diplômes de l'enseignement supérieur, avec deux finalités principales : enrichir les compétences mobilisables dans le système éducatif et offrir aux enseignants des qualifications transférables hors de l'Éducation nationale en cas de reconversion ou de seconde carrière.

Concrètement, un catalogue national de modules diplômants pourrait être élaboré en concertation avec les universités. Chaque module correspondrait à un volume d'heures et à des crédits ECTS (European Credit Transfer System), de façon à être reconnu dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Les enseignants pourraient suivre ces modules dans le cadre de la formation continue, avec l'appui des EAFC (qui pourraient co-organiser les sessions avec les universités locales). En accumulant plusieurs modules capitalisables, un enseignant pourrait obtenir un diplôme :

- **Diplôme d'université (DU).**

⁶⁶ CNESCO, conférence de comparaisons internationales sur la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, p.13

⁶⁷ CNESCO, conférence de comparaisons internationales sur la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, p.11

- **Master 2 ou licence supplémentaire** : Pour les enseignants ne possédant pas déjà un Master, la possibilité de valider une licence supplémentaire ou un Master 2 en cours de carrière serait offerte via la formation continue et la VAE (Validation des acquis de l'expérience). Par exemple, un professeur des écoles titulaire d'un simple Master 1 pourrait viser un Master 2 en Sciences de l'Éducation en valorisant son expérience et en suivant quelques modules complémentaires.
- **Certification de modules à la carte** : Tous les enseignants n'iront pas jusqu'au diplôme complet. Cependant, chaque module suivi (et validé par une évaluation) pourrait donner lieu à l'attribution de crédits ECTS officiels. Ceux-ci seraient portables, utilisables plus tard si l'enseignant décide de compléter un cursus.

Pour réussir cette diplomation, un partenariat ministère de l'Éducation nationale – ministère de l'Enseignement supérieur est crucial. **Le CNESCO suggère un accord-cadre ambitieux entre les deux ministères pour co-financer et mettre en œuvre ces programmes de recherche et de formation associant praticiens et universitaires**⁶⁸. Investir dans la montée en qualification des enseignants est un choix gagnant sur le long terme : la Cour des comptes plaide d'ailleurs pour sanctuariser de tels moyens en estimant que la formation des enseignants doit jouer pleinement son rôle "*fondamental d'amélioration du système éducatif*"⁶⁹. Le coût direct de ces formations diplômantes serait en partie compensé par le fait qu'elles pourront préparer des enseignants à occuper demain des postes aujourd'hui difficiles à pourvoir, ou à éviter des départs subis en facilitant les transitions volontaires.

Dans la loi

Les leviers : Code de l'éducation / volonté politique

L'action :

1. L'article L.912-1-2 du Code de l'éducation indique déjà que la formation continue "peut donner lieu à l'attribution d'une certification ou d'un diplôme". Il s'agit désormais de donner corps à cette possibilité.

En sus, à court terme, l'annonce d'un parcours possible vers des diplômes en cours de carrière enverrait un signal fort de revalorisation statutaire. Le métier d'enseignant serait perçu comme évolutif, et non plus comme une voie sans évolution qualifiante,

⁶⁸ CNESCO, conférence de comparaisons internationales sur la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, p.13

⁶⁹ Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, p.7

augmentant naturellement son attractivité. À moyen terme, on peut s'attendre à voir monter le niveau de formation moyen des enseignants. En outre, des enseignants plus formés sont davantage enclins à innover, à analyser et faire évoluer leurs pratiques. Enfin, sur le plan du système éducatif dans son ensemble, **ouvrir la formation des enseignants vers l'enseignement supérieur renforcera les passerelles entre recherche et terrain**. On peut imaginer plus de travaux de recherche appliquée menés par des enseignants-étudiants, donc une meilleure diffusion des résultats de la science de l'éducation dans les classes.

C. Créer un vivier d'enseignants-formateurs avec un statut revalorisé

Le dernier volet de nos propositions axées sur la carrière concerne la création d'un véritable vivier d'enseignants-formateurs. Aujourd'hui, le système repose beaucoup sur la bonne volonté de quelques enseignants expérimentés qui interviennent occasionnellement en formation continue (par le biais des plans académiques de formation, en tant que formateurs académiques vacataires). Ces missions, souvent mal rémunérées et peu reconnues, peinent à attirer durablement. **Nous proposons de structurer un corps de formateurs en offrant à ces enseignants-formateurs un statut attractif, combinant décharges, indemnités et perspectives de carrière, afin de capitaliser sur leur expertise au bénéfice de tous.**

Cela passerait notamment par la **mise en place d'une décharge de service allant jusqu'à 50 % du temps, sans perte de rémunération** : une mesure structurante qui permettrait de professionnaliser la fonction, en donnant aux formateurs le temps nécessaire pour concevoir, animer et évaluer des dispositifs de formation. Pour rendre ces postes attractifs, nous recommandons également la **création d'une indemnité spécifique pour mission de formateur, en plus du régime indemnitaire classique**. Actuellement, certaines IMP existent pour des missions académiques de formation, mais leur montant est limité. Il conviendrait soit de revaloriser ces indemnités existantes en les harmonisant entre académies, soit de créer une nouvelle prime trimestrielle dédiée.

La planification des remplacements constitue un autre axe d'amélioration. Aujourd'hui, les besoins de décharge et de suppléance sont souvent gérés dans l'urgence, ce qui fragilise à la fois la formation et l'organisation pédagogique des établissements. Prévoir une annualisation des remplacements permettrait d'anticiper ces besoins dès la préparation de la Dotation Horaire Globale (DHG), généralement établie au printemps. Ainsi, au mois de juin au plus tard, les chefs d'établissement disposeraient des marges nécessaires pour

construire les emplois du temps et pour utiliser efficacement les blocs de moyens provisoires (BMP).

La souplesse est un troisième pilier essentiel du dispositif. Elle doit être introduite à plusieurs niveaux. Tout d'abord selon les disciplines : certaines matières, notamment celles où l'offre d'enseignants est plus limitée (comme les langues rares ou certaines disciplines scientifiques), rendent plus difficile l'organisation de services partagés. Dans ces cas, une flexibilité accrue doit être prévue pour ne pas pénaliser les établissements ni les élèves. Ensuite, cette souplesse doit exister dans l'organisation des décharges elles-mêmes : la charge de travail d'un formateur n'est pas toujours constante au fil de l'année et peut nécessiter une modulation des heures libérées. Enfin, la flexibilité doit concerner la carrière : un enseignant ne devrait pas être enfermé dans une fonction de formateur pour toute sa carrière. La possibilité de cesser cette mission après un an, cinq ans ou vingt ans répond à la diversité des parcours et permet de prévenir le risque d'usure professionnelle.

Il nous faut également intégrer la **dimension territoriale** dans la réflexion. En s'inspirant du modèle Singapourien, **on peut estimer que 10 à 15 % du corps enseignant du premier et du second degrés d'une académie pourrait exercer des missions de formateur.** Ce taux permettrait d'adapter la formation aux spécificités locales. Dans les zones rurales ou éloignées, un réseau suffisamment dense de formateurs assurerait une couverture territoriale équitable et réduirait les inégalités d'accès. Dans les zones urbaines plus denses, une mutualisation accrue des ressources serait possible, optimisant ainsi l'efficacité du dispositif.

Dans la loi

Le levier : Textes statutaires

Les actions :

1. Modifier le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 qui fixe diverses indemnités, dont les IMP afin d'instituer une prime spécifique pour les missions de formateur ou élaborer un décret ad hoc créant une indemnité de fonction formateur attribuable par les recteurs aux enseignants exerçant ces missions ;
2. Modifier les statuts particuliers des corps enseignants pour reconnaître la fonction d'"enseignant-formateur" :
 - a. Il s'agirait soit d'un ajout dans le décret statutaire (en listant les fonctions particulières que peuvent exercer les membres du corps,

avec celle de formateur), soit d'un décret annexe transversal définissant cette fonction ;

- b. Les textes devront préciser les conditions d'accès (ancienneté, compétences, procédure de sélection), la durée des missions, le volume maximal de décharge possible, etc., en veillant à ne pas rigidifier outre mesure (en laissant des marges aux académies).
3. Aménager les perspectives de carrière en conséquence par des circulaires RH visant à encourager la valorisation de l'expérience de formateur dans les promotions.

IV. Coût et impact de la réforme

Réformer en profondeur la formation continue des enseignants, comme nous l'avons proposé, a bien sûr un coût. Il est important de l'estimer et de voir comment il se répartit, mais aussi d'en évaluer l'efficacité potentielle : **une telle dépense peut être considérée non comme un coût net, mais comme un investissement dont les retombées, à moyen et à long terme, bénéficieront à la fois aux individus et à la collectivité.** Dans cette partie, nous abordons successivement la répartition envisagée des dépenses, une modélisation simplifiée de l'impact financier de la réforme, et une analyse qualitative de ses effets attendus.

A. Répartition des dépenses

Nos propositions, sensibles au contexte économique actuel, ont à cœur de **répartir équitablement le poids des dépenses entre tous les échelons du système éducatif. Mais elles se conçoivent comme un investissement dont le rendement sera visible sur le moyen-long terme.**

À l'échelle de l'État, la politique de formation continue s'organise d'abord autour d'un pilotage renforcé et clarifié.

- La **montée en compétence des chefs d'établissement** est un levier central : leur formation au pilotage stratégique de la formation de proximité doit leur permettre de mieux identifier les besoins, de construire des parcours adaptés, de suivre les effets et d'ajuster l'offre au plus près des réalités pédagogiques.
- Pour donner de la lisibilité et de la cohérence au système, la **création d'un répertoire national des certifications de formation continue** s'accompagne d'un **label de qualité**, de sorte que les dispositifs les plus efficaces, fondés sur des standards reconnus, soient facilement identifiables et diffusables. Cette architecture nationale se complète par un **catalogue de modules diplômants** co-construit entre les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur afin d'articuler formation continue et reconnaissance académique, en particulier pour les formations longues dont le financement doit être consolidé et pérenne.
- Enfin, la **modernisation d'I-Pro** pour en faire un véritable portefeuille numérique de compétences transforme l'outil de gestion en un support de développement

professionnel : chaque enseignant y documente ses acquis, ses besoins et ses projets, ce qui facilite l'individualisation des parcours et le dialogue de gestion.

Au niveau académique, les leviers sont à la fois incitatifs et opérationnels.

- D'une part, **une prime dédiée valorise l'engagement des formateurs académiques**, dont le rôle d'animation et de transfert de pratiques est décisif pour la qualité de l'offre.
- D'autre part, des **moyens de remplacement** sont sanctuarisés afin de sécuriser les départs en formation sans désorganiser l'activité pédagogique dans les établissements. Ce cadre se traduit par une **augmentation ciblée du budget des Écoles académiques de la formation continue (EAFC)**, pour leur permettre d'élargir l'offre, de soutenir les formats intensifs et de renforcer l'ingénierie de formation, en lien avec les priorités ministérielles et académiques.

À l'échelle de l'établissement, la politique se concrétise par des **moyens dédiés au pilotage local et à la mise en œuvre**.

- La désignation d'un **facilitateur formation**, bénéficiant d'une décharge ou d'une indemnité, structure la démarche et favorise l'ancrage des dispositifs dans le quotidien des équipes.
- Les **heures de formation et de remplacement** peuvent être mobilisées et reconnues via la DHG, les HSA et les HSE, y compris lorsque la formation se déroule hors temps de service à l'initiative de l'institution. Cette souplesse favorise une programmation réaliste et soutenable.
- Enfin, une **dotation budgétaire spécifique** est consacrée à la formation continue, de l'ordre de 5 000 € en moyenne pour le second degré selon la taille des établissements, afin de couvrir les besoins récurrents (déplacements, interventions externes, ressources pédagogiques) et de financer des actions à fort impact au plus près du terrain.

B. Modélisation de l'efficacité de la dépense publique

Investir massivement dans la formation continue a un coût immédiat, mais peut générer des retours sur investissement significatifs à long terme. Ce choix s'inscrit en outre dans un contexte budgétaire particulier : **la baisse démographique entraîne une diminution du nombre d'élèves et permet d'ajuster progressivement le nombre d'enseignants, notamment via les départs à la retraite non remplacés.** Dans le premier

degré, cela représenterait 54 000 enseignants en moins en 2034 et environ 3,4 milliards d'euros (Md€) d'économies annuelles à cet horizon⁷⁰, estimation portée à près de 5 Md€ si l'on inclut le second degré.

Trois leviers d'allocation de ces marges sont envisageables : la **réduction du nombre d'élèves par classe** (passer de 22,4 à 20,7 élèves représenterait environ 1,4 Md€), la **revalorisation salariale** (1 Md€) et le **renforcement massif de la formation continue** (1 Md€ permettant de former 100 000 enseignants par an). À horizon 2034, avec une projection autour de 800 000 enseignants, la masse salariale cumulée des premier et second degrés pourrait baisser jusqu'à 20 % dans un scénario d'ajustement maximal des effectifs, ce qui ouvre un espace pour financer une politique ambitieuse et qualitative en gardant une dépense publique globale stable.

Des travaux économiques récents tentent de modéliser ces effets. Par exemple, une note du Conseil d'Analyse Économique (CAE)⁷¹ a évalué qu'un **scénario de formation continue intensive des enseignants pouvait entraîner, sous certaines conditions, des bénéfices sociaux et fiscaux dépassant les coûts initiaux**, alors qu'une formation peu intensive constitue un pur coût sans effet mesurable. Ces travaux s'appuient sur l'indice d'efficacité des dépenses publiques (EDP), ou Marginal Value of Public Funds (MVPF), un cadre d'évaluation qui mesure le rendement social marginal d'un euro net investi par l'État. Il met en regard les bénéfices sociaux et fiscaux d'une politique publique et son coût net pour les finances publiques à long terme. Dans ce cadre, lorsqu'une politique s'autofinance intégralement — c'est-à-dire lorsque les recettes additionnelles générées (notamment fiscales) excèdent ses coûts — l'EDP est dit "infini" par convention.

Appliqué à une formation continue intensive, ce cadre met en évidence des ordres de grandeur favorables. À l'échelle individuelle d'abord :

Données de coût formation continue intensive	
Coût / jour de formation	973 €
Nombre de jours	14
Total Coût	13 622 €
Nombre d'élèves par enseignant en France	15

⁷⁰ Charousset et al., "Taille des classes et inégalités territoriales : quelle stratégie face à la baisse démographique ?"

⁷¹ Grenet, Julien et Landais, Camille, "Éducation : comment mieux orienter la dépense publique" ; Fajeau et al., "Efficacité des politiques éducatives : sources et hypothèses de calcul"

Un calcul réalisé sur la base d'un format intensif de 14 jours, avec un coût moyen journalier estimé à 973 €, révèle un **coût unitaire d'environ 13 622 € par enseignant**. Rapporté au nombre moyen d'élèves par enseignant en France (environ 15), le **coût de déploiement par élève s'élève à un peu moins de 1 000 €** (environ 908 € dans la simulation). C'est précisément à ce niveau que se mesurent les effets : lorsque la formation est peu intensive, les bénéfices observables sont faibles ou nuls pour un coût par élève d'environ 39 €. À l'inverse, les formations intensives dégagent des bénéfices tangibles : **pour 908 € investis par élève, les bénéfices sociaux sont estimés à 3 157 € et les bénéfices fiscaux à 2 042 €**. Autrement dit, **chaque euro investi génère 3,50 € de bénéfices sociaux et 2,20 € de recettes fiscales**. Dès lors que ces recettes fiscales excèdent le coût de déploiement de la politique, celle-ci "paie pour elle-même" à long terme : le coût net pour les finances publiques devient négatif, ce qui correspond, dans la logique de l'EDP, à un EDP infini.

Simulation d'une formation intensive à grande échelle			
Nombre enseignants formés	850 000	425 000	100 000
Coût total	11 578 700 000 €	5 789 350 000 €	1 362 200 000 €
Bénéfices fiscaux	25 729 200 000 €	12 864 600 000 €	3 060 000 000 €
Rapport positif pour l'Etat	14 150 500 000 €	7 075 250 000 €	1 700 000 000 €

Une simulation à grande échelle montre qu'en **formant 850 000 enseignants par an, à raison de 14 jours de formation annuelle par enseignant, le coût de déploiement de la politique s'élèverait à environ 12 Md€ par an, tandis que les bénéfices fiscaux induits à long terme atteindraient près de 26 Md€, soit un solde positif d'environ 14 Md€ pour l'État**. À une échelle intermédiaire de 425 000 enseignants, le coût serait proche de 6 Md€ pour des recettes de l'ordre de 13 Md€, dégageant un excédent d'environ 7 Md€. Sur un déploiement encore plus restreint, par exemple 100 000 enseignants, l'opération coûterait environ 1,36 Md€, contre des bénéfices fiscaux autour de 3 Md€, soit un solde positif d'environ 2 Md€. Former 100 000 enseignants par an impliquerait environ huit ans pour couvrir l'ensemble d'une cohorte proche de 800 000 enseignants, tout en restant sous le plafond annuel compatible avec la stabilisation de la dépense publique.

Type de formation	Coût journalier d'une formation	Coût de déploiement par élève et par formation	Bénéfices sociaux	Bénéfices fiscaux
Peu intensive	197 €	39 €	0 €	0 €
Intensive	973 €	908 €	3 157 €	2 042 €

Ce raisonnement n'implique pas que toute formation intensive soit mécaniquement efficiente. Il souligne en revanche que, lorsqu'elle est bien conçue et ciblée, la probabilité d'atteindre un EDP élevé est forte. Dans un contexte de baisse structurelle des effectifs enseignants liée à la démographie, l'enjeu n'est donc pas seulement budgétaire mais stratégique : réallouer une partie des économies générées vers une formation continue intensive, certifiée et pilotée avec exigence (catalogue national diplômant, label qualité, organisation du remplacement et reconnaissance des heures) permettrait de transformer une contrainte démographique en levier durable d'amélioration du capital humain et des finances publiques.

C. Analyse d'impact

Sur le plan économique, **une politique de formation continue ambitieuse et intensive réduit d'abord les coûts indirects liés à la désorganisation des services**. En limitant les situations d'urgence — comme le recours tardif à des **recrutements de contractuels** pour pallier des difficultés persistantes — elle atténue des dépenses imprévues et peu efficaces. La correction budgétaire du coût de la formation, c'est-à-dire l'intégration rigoureuse des dépenses réelles (heures, interventions, remplacements) et des gains induits (meilleure stabilité des équipes, réduction des défaillances, hausse de l'efficacité pédagogique), permet de **passer d'une vision de "coût" à une logique d'"investissement"**. À cela s'ajoute l'effet de recettes : lorsque la formation intensifie les progrès des élèves, favorise la réussite et la poursuite d'études, puis l'insertion et les revenus futurs, l'État en capte une partie via l'impôt et les cotisations. Les simulations présentées plus haut montrent que ces recettes peuvent, à horizon raisonnable, dépasser les coûts de déploiement, **générant un solde positif pour les finances publiques**.

Sur le plan social, **l'investissement en formation continue soutient la santé professionnelle des équipes et la qualité du service éducatif**. En renforçant l'accompagnement des enseignants, **on réduit les phénomènes de décrochage professionnel, l'usure et les départs anticipés**, et l'on **améliore la fidélisation** dans les

contextes les plus exigeants. **Le taux de rétention du métier se trouve accru** lorsque les parcours sont lisibles et reconnus (y compris par des certifications), et qu'ils offrent des perspectives d'évolution et de montée en responsabilité. Pour les élèves, **la hausse du niveau de formation moyen des enseignants, l'appropriation de pratiques pédagogiques plus efficaces et l'innovation didactique se traduisent par de meilleurs apprentissages, une réduction des inégalités de réussite et une progression plus régulière des élèves.** Quant à la montée en compétences, lorsqu'elle s'appuie sur un portefeuille numérique de compétences et est intégrée à la vie des établissements, elle favorise **la diffusion des innovations et la constitution de communautés professionnelles apprenantes, dont les effets s'inscrivent dans la durée.** Enfin, **le coût de l'inaction face aux ruptures technologiques serait exorbitant.** L'absence de formation des enseignants aux enjeux de l'intelligence artificielle risque de creuser un fossé infranchissable entre l'école et la société. Sans formation, nous risquons le décrochage : il faut donner aux enseignants les clés pour maîtriser ces outils et garder la main sur la pédagogie.

Conclusion

La structuration de la formation continue autour d'un pilotage clair, d'outils nationaux de qualité et d'un financement sécurisé à tous les niveaux (État, académies, établissements) crée les conditions d'une politique à forte valeur ajoutée. Comme nous l'avons démontré, **lorsqu'elle est intensive, bien conçue et bien mise en œuvre, la formation continue peut être non seulement socialement bénéfique, mais aussi avantageuse pour les finances publiques, jusqu'à s'autofinancer, créant un cercle vertueux où les impacts économiques, sociaux et financiers se renforcent mutuellement.**

Nous en sommes conscients : pour qu'une réforme d'une telle ampleur réussisse, plusieurs conditions de réussite doivent être réunies. D'abord, **une volonté politique ferme et inscrite dans la durée**, qui dépasse les considérations de court terme et les alternances ministérielles. Ensuite, **un dialogue social constructif avec les organisations représentatives des personnels** pour susciter l'adhésion du plus grand nombre. La réussite passera également par **une montée en charge progressive** : ce changement de paradigme nécessite une infusion progressive dans toutes les strates de l'Education nationale, à rebours des réformes et contre-réformes qui se sont succédé ces 20 dernières années. Enfin, il conviendra de mettre en place un **suivi-évaluation rigoureux de la réforme** : des indicateurs de suivi et des études régulières d'impact devront guider les ajustements en cours de route.

En définitive, réformer la formation continue des enseignants apparaît comme une nécessité impérieuse pour soutenir l'évolution de l'école française. C'est investir dans le facteur le plus décisif de la réussite des élèves : la qualité de leurs enseignants. C'est aussi redonner du sens et de l'élan à un métier qui en a besoin, en proposant aux enseignants un véritable parcours professionnel, enrichi, accompagné, reconnu. **Les propositions formulées dans ce rapport tracent les contours d'une réforme systémique, ambitieuse mais réaliste.** Elles visent à faire de la formation continue un levier de transformation positive, pour les enseignants eux-mêmes, en leur offrant les moyens de s'épanouir et de progresser tout au long de leur carrière et, ce faisant, pour l'ensemble du système éducatif et de ses bénéficiaires ultimes : les élèves.

Il appartient désormais aux décideurs publics de s'en saisir et de traduire ces orientations en actes. Les défis sont considérables, mais les bénéfices escomptés le sont plus encore. Former mieux, pour enseigner mieux, telle est la voie que nous préconisons pour que l'Éducation nationale réponde aux exigences du XXI^{ème} siècle. C'est en donnant toutes ses lettres de noblesse au développement professionnel continu des enseignants que l'école pourra redevenir un milieu de vie apprenant, dynamique et porteur de réussite pour tous et que la France retrouvera sa place aux premiers rangs des classements mondiaux de performance des élèves.

Liste des propositions

1. Renforcer le pilotage local de la formation continue

Instaurer dans chaque école et établissement un **facilitateur formation** (enseignant formé et déchargé partiellement) chargé du recueil des besoins et de la coordination des actions, et impliquer le **conseil pédagogique** dans l'élaboration du plan de formation de l'établissement.

2. Formaliser la politique de formation dans le projet d'établissement

Rendre obligatoire l'**intégration d'un volet dédié à la formation dans le projet d'établissement ou d'école**. Élaboré à l'issue d'une auto-évaluation des besoins pilotée par le facilitateur et arrêtée par le conseil pédagogique, ce document cadre définit les priorités pluriannuelles et sert de socle au dialogue de gestion avec les autorités académiques.

3. Doter les établissements de moyens dédiés

Créer une **ligne budgétaire spécifique** pour la formation continue des enseignants (distincte de la formation initiale) dans la Mission interministérielle Enseignement scolaire du budget de l'État et dans les états comptables des EPLE, et prévoir une **dotation en heures** (au moins 6 jours par an) où les enseignants se consacrent à la formation sur leur temps de service.

4. Garantir un minimum de formation pour tous les enseignants du secondaire

Intégrer au plus vite **18 heures annuelles de formation obligatoire** dans le service des professeurs de collèges et lycées, par alignement sur le primaire, afin de poser un premier socle commun de développement professionnel continu.

5. Inscrire la formation dans le temps de travail des enseignants

Réviser les textes (Code de l'éducation et décrets d'obligations de service) pour affirmer que la formation continue des enseignants s'effectue **prioritairement sur le temps de service** et non plus sur le seul temps hors classe, et pour porter progressivement le **droit individuel annuel** de formation de chaque enseignant à **80 heures**.

6. Structurer le parcours de développement professionnel

Répartir ces 80 heures de formation en différents volets (formations nationales, formations d'établissement, formation d'initiative personnelle accompagnée) de manière à couvrir tout le spectre des besoins, et mettre en place un **portefeuille de**

compétences permettant à chaque enseignant de suivre et valoriser son parcours de formation tout au long de sa carrière.

7. Valoriser la formation dans la progression de carrière

Mettre en place une **grille de compétences à quatre niveaux** reconnue nationalement, servant de base à une progression de carrière plus dynamique, où l'engagement en formation (formations suivies, compétences acquises, initiatives prises) conditionne en partie les accélérations d'avancement et l'accès à certains postes fonctionnels.

8. Modifier le mode d'évaluation des enseignants

Intégrer explicitement la **participation à la formation continue** et l'acquisition de nouvelles compétences dans les critères des rendez-vous de carrière et des inspections, afin que ces efforts soient pris en compte dans les appréciations professionnelles et ouvrent droit à une reconnaissance (avis favorable, accélération d'échelon, etc.).

9. Développer des certifications et diplômes en cours de carrière

En partenariat avec **Canopé** et les **Écoles académiques de formation continue**, créer des **certifications nationales** attestant les compétences acquises via la formation continue (par ex. expertise numérique, pédagogie inclusive...) et promouvoir des **diplômes universitaires** accessibles aux enseignants en exercice, capitalisables en ECTS, pour valoriser académiquement leurs efforts de formation.

10. Créer un vivier d'enseignants-formateurs

Sélectionner des enseignants expérimentés pour assumer des **missions de formateur** auprès de leurs pairs, avec une **décharge de service substantielle** (jusqu'à 50 %) et une **indemnité spécifique**, afin de professionnaliser l'animation des formations sur le terrain. Ces enseignants-formateurs constitueraient une ressource experte au niveau académique et recevraient en échange une reconnaissance de carrière (valeur ajoutée dans leur progression, accès privilégié à certains grades).

11. Assurer le financement et la pérennité de la réforme

Sanctuariser dans la durée les **crédits budgétaires** alloués à la formation continue, avec un fléchage transparent des fonds et une montée en charge progressive des moyens (humains et financiers) pour atteindre les objectifs fixés (80 heures, etc.) Instaurer des **Contrats Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens** pour sortir de l'annualité budgétaire et construire des parcours de formation pérennes. Mettre en place un **pilotage national et académique** dédié pour coordonner les acteurs (Ministère, Rectorats, Canopé, Universités) et suivre la mise en œuvre.

12. Accompagner le changement par le dialogue et l'évaluation

Mener une **concertation approfondie** avec les syndicats d'enseignants et les parties prenantes pour affiner les modalités de la réforme (emploi du temps, compensation, etc.), et instaurer un **dispositif d'évaluation continue** de la politique de formation afin d'en mesurer les effets réels sur les pratiques enseignantes et les progrès des élèves, et d'ajuster les mesures en conséquence.

Bibliographie

Code de l'éducation, Articles L.912-1, L.912-1-2 et L.912-1-3 (obligations de formation continue, prise en compte dans la carrière), L. 401-1 (relatif au projet d'école ou d'établissement), D411-7 (relatif à la composition et aux attributions du conseil des maîtres), R421-41-3 (relatif aux attributions du conseil pédagogique).

Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du second degré (JORF du 23/08/2014).

Décret n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel.

Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré, modifié par le **décret n° 2017-444 du 29 mars 2017**.

Décrets n° 72-580 et n° 72-581 du 4 juillet 1972 portant statuts particuliers des professeurs agrégés et certifiés (et textes modificatifs ultérieurs).

Décret n° 90-680 du 1er août 1990 portant statut particulier des professeurs des écoles (et textes modificatifs ultérieurs).

Décret n°90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale.

Décret n° 2019-1001 du 27 septembre 2019 relatif au statut particulier du corps de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

Décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 relatif aux indemnités pour missions particulières (IMP) dans l'Éducation nationale.

Décret n°50-1253 du 6 octobre 1950 fixant les taux de rémunération des heures supplémentaires d'enseignement effectuées par des personnels enseignants des établissements d'enseignement du second degré.

Arrêté du 5 mai 2017 fixant les modalités d'évaluation des personnels enseignants et d'éducation dans le cadre des rendez-vous de carrière (Ministère de l'Éducation nationale).

Bellue Suzanne, Adrien Bouguen, Marc Gurgand, Valerie Munier, André Tricot, *When Effective teacher training falls short in the classroom: Evidence from an experiment in primary schools*, Economics of Education Review, Volume 103 (Article académique, 2024)
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775724000931?via%3Dihub>

Charousset, Pauline, Julien Grenet, Nina Guyon, Youssef Souidi, *Taille des classes et inégalités territoriales : quelle stratégie face à la baisse démographique ?*, Perspectives budgétaires, Institut des politiques publiques / La Documentation française, chap. 4, p. 75-95 (Chapitre d'ouvrage, 2025).

https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2025/06/chapitre_demographie_scolaire-1.pdf

CNESCO, *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation* (Note des experts, 2020)

https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Notes_des_Experts_210218.pdf

CNESCO, *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation* (Dossier de synthèse, 2020)

https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese_210226.pdf

CNESCO, *Paroles d'experts : Intégrer la formation continue dans les métiers des personnels d'éducation* (consulté en 2025)

<https://www.cnesco.fr/fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/paroles-dexperts/integrer-la-formation-continue-dans-les-metiers-des-personnels-deducation/>

Cour des comptes, *Analyse de l'exécution budgétaire 2023 – Mission "Enseignement scolaire"* (Communication, 2024)

<https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2024-04/NEB-2023-Enseignement-scolaire.pdf>

Cour des comptes, *La formation continue des enseignants de l'enseignement public* (Rapport, 2023)

<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-formation-continue-des-enseignants-de-lenseignement-public>

DEPP, *Les heures supplémentaires des enseignants à la rentrée 2023 dans les établissements du second degré* (Note d'Information n° 24.33, août 2024)

<https://www.education.gouv.fr/les-heures-supplementaires-des-enseignants-la-rentree-2023-dans-les-etablissements-du-second-degre-414947>

Fajeau, Maxime, Julien Grenet, Emma Laveissière et Orane Leonetti, *Efficacité des politiques éducatives : sources et hypothèses de calcul* (Focus CAE n° 114, Conseil d'analyse économique, 2025)

https://cae-eco.fr/static/pdf/Focus_114_Sources_250521.pdf

Fédération autonome de l'enseignement, *Obligation de formation continue* (consulté en 2025)

<https://www.lafae.qc.ca/obligation-formation-continue>

Grenet, Julien et Landais, Camille, *Éducation : comment mieux orienter la dépense publique* (Note CAE n° 84, Conseil d'analyse économique, 2025)

<https://cae-eco.fr/education-comment-mieux-orienter-la-depense-publique>

IGÉSR, *La mise en place des Écoles académiques de la formation continue* (Rapport, 2024).

<https://www.education.gouv.fr/la-mise-en-place-des-ecoles-academiques-de-la-formation-continue-415480>

Maria Manuela Franco Esteves, *Portugal : le professionnalisme des enseignants*, Revue internationale d'éducation de Sèvres (Article académique, 2002)

<http://journals.openedition.org/ries/1871>

Ministère de l'Éducation nationale, *La rémunération des enseignants* (consulté en 2025)

<https://www.education.gouv.fr/la-remuneration-des-enseignants-7565>

Ministère de l'Éducation nationale (DEPP), *Les heures supplémentaires des enseignants à la rentrée 2023 dans les établissements du second degré* (Note d'actualité, 2024)

<https://www.education.gouv.fr/media/196477/download>

Ministère de l'Éducation Nationale, *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré*. Rapport de diagnostic. (Rapport IGEN-IGAENR n° 2017-35, juin 2017)

<https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837>

Ministère de l'Éducation nationale, *Rendez-vous de carrière : mode d'emploi*, Communication, 2022)

www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627

Ministère de la Transformation Publique, *Formation dans la fonction publique de l'État : amélioration en 2021* (Etude 2022, par Marie Prévost)

<https://www.fonction-publique.gouv.fr/toutes-les-publications/formation-dans-la-fonction-publique-de-letat-amelioration-en-2021-notamment-pour-la-formation-professionnelle>

Observatoire Ecolhuma, *Baromètre - Formation continue des enseignants : usages et besoins*, (Etude, 2023)

<https://ecolhuma.fr/2023/06/06/barometre-formation-continue-des-enseignants-usages-et-besoins/>

OCDE, *Optimiser les ressources dans l'enseignement scolaire* (Rapport, 2022)

https://www.oecd.org/fr/publications/2022/11/value-for-money-in-school-education_baf1876f.html

OCDE, *Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation – Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France* (Rapport, 2024)

https://www.oecd.org/fr/publications/cultiver-l-excellence-dans-l-apprentissage-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-de-l-education_cd020f15-fr.html

OCDE, *Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium* (Rapport, 2021)

https://www.oecd.org/en/publications/teachers-professional-learning-study_7a6d6736-en.html

OCDE (TALIS 2018), *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, Volume II* (2019)

https://www.oecd.org/fr/publications/2020/03/talis-2018-results-volume-ii_367e0acb.html

SEPI, *Obligation de formation continue* (Fiche d'information syndicale, 2022)

https://www.sepi.qc.ca/wp-content/uploads/Fiche-tous-Obligation_formation_continue.pdf

Sénat (Rapport d'information n° 869, 2022-2023), *La formation continue des enseignants* (Rapport, juillet 2023)

<https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-869.html>

Terra Nova & Ecolhuma, *De l'urgence d'une grande réforme de la formation continue des enseignants* (Rapport, 2023)

https://ecolhuma.fr/wp-content/uploads/2023/11/De_lurgence_dune_grande_reforme_de_la_formation_continue_des_enseignants_-_281123.pdf