

Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie

Pour la formation continue du XXI^e siècle

**Le rôle possible de l'Education Nationale dans la
formation tout au long de la vie**

*Table ronde sur la formation continue présidée
par le Recteur Jean-Paul de Gaudemar*

I

Rapport d'étape

octobre 1998

POUR LA FORMATION CONTINUE DU XXI^e SIECLE **Le rôle possible de l'Education Nationale dans la formation tout** **au long de la vie**

Le rapport qui suit est destiné à faire un point d'étape des travaux conduits à l'occasion de la table ronde.

Il se compose de trois éléments principaux, complétés par de nombreuses annexes relatives notamment aux très nombreuses contributions reçues, tant de la part des participants à la Table Ronde que de très nombreux établissements ou organismes, ou encore à l'occasion d'audiences bilatérales :

1. Le point de vue du Président de la Table Ronde après plusieurs mois de déroulement
2. Les procès-verbaux des séances plénières et les documents associés
3. Les rapports des sous-groupes de travail et les réactions auxquelles ils ont pu donner lieu de la part des participants

Les éléments 2 et 3, pour l'essentiel déjà diffusés aux participants, sont la transcription aussi fidèle que possible des débats qui ont eu lieu lors des nombreuses réunions de travail, au total 26 dont 7 en séance plénière et 19 en sous-groupes de travail.

On dispose ainsi d'un alphabet qu'il faut maintenant agencer en texte pour la suite de la réflexion. C'est ce que je voudrais faire dans un point de vue (élément 1) qui ne saurait engager les participants à la Table Ronde mais qui me paraît indispensable pour ouvrir une nouvelle étape du travail. Je crois en effet nécessaire de formuler quelques principes directeurs qui, sous réserve de leur validation ministérielle, puissent constituer la base de la suite à engager dès la rentrée. En somme, le principal mérite des débats conduits jusqu'ici a été de

planter clairement le décor, de préciser les positions des différents protagonistes, de suggérer quelques chemins de progression. Il reste à proposer les éléments d'une politique. C'est ce que tente de faire ce document. On comprend par là-même qu'il n'aborde que marginalement les questions financières. Ce n'est qu'à partir de la validation des orientations proposées que de telles questions pourront être abordées sérieusement.

I. PRINCIPAUX ELEMENTS DE CONSTAT

1. Le champ du débat au sein de la Table Ronde

La Table Ronde s'est caractérisée, quant au champ de sa réflexion, par deux éléments principaux :

- le premier, délibéré, a consisté à traiter en même temps la formation continue « interne », c'est-à-dire destinée par l'Education Nationale à ses propres agents, et la formation continue à usage externe, c'est-à-dire proposée par l'Education Nationale à des partenaires extérieurs, entreprises, collectivités ou individus.
- le second, constaté a posteriori, renvoie à l'importance prise au cours des débats par la question de la **validation**.

- a) Le fait de traiter de manière délibérée en même temps de la formation continue organisée pour les personnels de l'Education Nationale et de celle proposée comme prestation externe aux autres salariés (formation dite « pour adultes ») a soulevé de nombreuses questions. Bien que les fondements de ce choix aient été exposés lors de la première séance par le Ministre lui-même comme par le président de la Table Ronde, il est patent que ce rapprochement a troublé nombre de participants habitués à vivre de manière dichotomique la dualité des activités de formation continue. Ce trouble est intéressant en lui-même car il permet d'interroger d'emblée ce qui fait la spécificité, en l'occurrence la double spécificité de l'Education Nationale, à la fois grande organisation et organisation à vocation singulière de production et de transmission de savoirs et de compétences. Cette double spécificité permet de penser que l'Education Nationale pourrait bien être le lieu privilégié d'une mise en œuvre concrète, efficace et équitable, de la notion de « formation tout au long de la vie » qui a joué, conformément au vœu initial du Ministre, le rôle de fil conducteur de la réflexion.

Cette présence permanente dans les débats de la dualité du rôle de l'Education Nationale permet également d'interroger en son sein la cohérence des comportements collectifs, entre ce qu'elle fait pour ses propres personnels et le service de formation qu'elle propose à ses partenaires extérieurs.

A posteriori, le choix fait, dont on aurait pu craindre qu'il élargisse à l'excès le champ de la réflexion, s'est révélé particulièrement judicieux dans la mesure où, grâce à cette dualité du questionnement comme à la diversité des participants, dont de nombreuses personnalités extérieures à l'Education Nationale, il a permis d'entretenir en permanence un regard externe et de prendre ainsi une distance salutaire avec les traditionnels débats internes. Parmi ses effets les plus positifs, il importe de souligner la formulation de constats qui ne sont pas toujours ceux que l'on aurait pu attendre et qui frappent par la portée des conclusions à en tirer, bien au-delà des polémiques ordinaires.

- b) Le premier de ces constats, est l'importance prise par la question des modes de validation de la formation continue et la manière dont elle a, de fait, relativisé les distinctions habituellement retenues entre différentes formes de formation continue.

Outre la distinction fonctionnelle entre la formation continue interne à l'Education Nationale et celle proposée comme service à usage externe, la formation continue est en effet souvent analysée à travers trois formes principales :

- l'éducation permanente, dont la finalité est de permettre à tout âge post-scolaire, l'élargissement des connaissances et l'horizon culturel d'un public sans projet professionnel particulier.
- la formation continue dite « qualifiante », à visée professionnelle tendant à l'amélioration des compétences en situation de travail mais sans objectif de validation explicite.
- la formation continue dite « validante » parce que validée institutionnellement, renvoyant à des parcours de formation individuels ou collectifs visant explicitement l'obtention d'un diplôme ou éventuellement d'une certification ayant valeur de validation reconnue.

- La Table Ronde s'est très peu penchée sur le premier volet à la fois parce que les enjeux institutionnels en sont sans doute moindres, et parce que son approfondissement aurait certainement nécessité l'élargissement de la réflexion et de la concertation, notamment quant au rôle que beaucoup d'autres media sont susceptibles d'y jouer. La formation continue délivrée par l'Education Nationale contribue à cette « éducation permanente » mais la Table Ronde n'est guère allée au-delà de la reconnaissance de cet état de fait sinon pour en reconnaître la place nécessaire.
- C'est donc surtout sur les deux autres aspects qu'ont porté la réflexion et les débats de la Table Ronde. On peut même considérer qu'un des points principaux de la discussion a concerné la validation de la formation continue, dans ses formes internes comme externes.
 - En interne, cette demande est faite de la part de tous les acteurs consultés, au point de permettre de penser qu'une des questions centrales à débattre est celle d'une articulation beaucoup plus explicite entre la démarche volontaire des agents -qui constitue aujourd'hui le ressort principal - et une démarche institutionnelle plus volontariste en termes de gestion des ressources humaines. Quelle devrait être la part et les formes de la validation institutionnelle ? Quelles conséquences sur les formes à privilégier ?
 - Quant aux prestations externes proposées par les établissements, où la visée validante (diplômante le plus souvent) est davantage présente, tout au moins dans la réponse aux demandes des entreprises, il est également apparu que la démarche devrait être approfondie en vue d'une validation systématique. Cela passe par la recherche de formes plus diversifiées de validation, mieux adaptées à la diversité de la demande et du public, mieux susceptibles d'être valorisées sur le marché du travail, et par là-même de rendre plus efficace notre rôle dans l'insertion sociale et professionnelle au-delà de l'obligation scolaire.
 - C'est bien cette recherche largement partagée d'une validation, ou si l'on préfère d'une reconnaissance sociale et institutionnelle symbolisée au plus haut point par le diplôme, qui a naturellement donné toute sa place à la question de la validation des acquis professionnels,

- comme reconnaissance de la valeur formatrice d'un parcours professionnel
- comme dispositif facilitant l'accès à une validation supérieure (diplômante par exemple)
- comme dispositif conduisant à repenser l'organisation des cursus de formation.

Les constats que l'on peut dresser de l'activité de l'Education Nationale dans le champ ainsi dessiné tiennent compte de ces préoccupations principales.

2. Les principaux acquis de la formation continue délivrée par l'Education Nationale

Les acquis de la formation continue mise en place depuis une quinzaine d'années sont indéniables. En interne, MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale), CAFA (Centre Académique de Formation Administrative), EAAVS (Equipe Académique d'Animation de la Vie Scolaire) ont donné une réalité et une efficacité à un service antérieurement beaucoup moins consistant. En externe, les groupements d'établissements secondaires (ou GRETA) et dans une moindre mesure, les établissements d'enseignement supérieur ont pris une place stratégique sur le « marché » de la formation continue en occupant aujourd'hui environ 11% de ce marché avec des activités se partageant de manière à peu près comparables, quant à leur financement, entre les entreprises et les collectivités publiques.

De l'état des lieux effectués par la Table Ronde, auquel on pourra se reporter (cf. tome II), on peut en effet tirer **en résumé**, les principaux acquis suivants :

Quant à la formation continue interne :

- 1) **Une formation continue progressivement organisée**, au niveau national, comme au niveau académique, en liaison avec l'organisation de la gestion des personnels. Au niveau central, les Directions compétentes, au niveau

académique, les MAFPEN pour la formation des enseignants et des CPE, les CAFA pour les ATOSS, l'EAAVS pour les chefs d'établissement. L'histoire et les formes de cette organisation reflètent celle de l'administration du Ministère, avec des moments d'impulsion forts, comme la création des MAFPEN en 1982, celle des IUFM en 1991, auxquels est déjà confiée une bonne partie de la formation continue des enseignants du premier degré. De même dans l'enseignement supérieur, les établissements se sont dotés de responsables de la formation continue de leurs personnels IATOS et ont su constituer des réseaux régionaux coopératifs.

- 2) **Une formation continue améliorant peu à peu la cohérence de son offre globale** à travers la notion de « plan de formation » : plan national de formation, plan académique de formation, plan départemental de formation, chacune de ces notions s'appliquant aux différentes catégories de personnels.
- 3) **Une formation continue bénéficiant désormais à la majorité des personnels** au moins dans les premiers et second degrés : plus de la moitié du public potentiel parmi les enseignants, 160 000 ATOSS bénéficiant d'une formation, montée en charge de la formation des personnels d'encadrement. Une réalité de fait de 3 à 5 jours de formation par an de formation pour les personnels.
- 4) **Une formation continue aux finalités peu à peu élargies** au-delà des préoccupations du seul perfectionnement professionnel, notamment vers les conséquences des grands chantiers structurels ou vers des préoccupations transversales et intercatégorielles.
- 5) **Une formation continue en train de prendre en compte les problèmes d'adaptation à l'emploi, d'aide à la formation individuelle et de lutte contre la précarité**, à travers un effort réel fait pour la préparation aux concours externes et internes.
- 6) **Une formation continue ayant fait émerger de nouvelles formes d'intervention** échappant à la forme canonique du stage. Emergence timide mais réelle : ainsi de l'encouragement à des démarches collectives initiées par des équipes pédagogiques, des établissements, des bassins de formation ; ainsi encore du développement d'actions de recherche-formation, de conseils aux services et aux établissements, de l'auto-formation facilitée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

- 7) **Une formation continue ayant fait émerger la fonction de formateur**, à travers l'implication d'un nombre important de personnels de tous corps dans les activités de formation ; à travers également l'émergence de formations de formateurs ; une formation continue ayant aussi acquis une expérience permettant de poser plus lucidement les questions liées aux statuts des formateurs.
- 8) **Une formation continue peu à peu déconcentrée**, permettant ainsi l'émergence de politiques académiques ou de politiques d'établissement (notamment dans l'enseignement supérieur), mieux adaptées aux réalités du terrain.
- 9) **Une formation continue ayant fait un apprentissage progressif de la gestion rigoureuse** des crédits de formation : meilleure définition des priorités, maîtrise d'outils de gestion (GAIA), apprentissage du contrôle de gestion, capacité d'adaptation à un contexte budgétaire difficile.
- 10) **Une formation continue ayant bénéficié d'engagements financiers importants**, malgré les difficultés budgétaires et les différences entre catégories, en termes absolus (plus de 6 milliards de francs par an pour les premiers et second degrés), comme relatifs par rapport à la masse salariale (de 4,2% pour les enseignants du premier degré à 2,2% pour les ATOSS du second degré).

Quant à la formation continue à usage externe :

- 1) **Une présence confirmée sur le marché de la formation**, avec une part de l'ordre de 11% permettant d'accueillir environ 500 000 personnes dans les GRETA et près de 300 000 dans les établissements d'enseignement supérieur, se répartissant environ pour moitié avec financement d'entreprise, pour moitié avec financement des collectivités publiques.
- 2) **L'émergence d'une pratique régulière de partenariat**, notamment dans le cadre de contrats avec les grandes entreprises.

- 3) **Une professionnalisation engagée des acteurs**, dirigée vers l'approche du marché, la maîtrise du management, la démarche partenariale, la formation des cadres.
- 4) **Des structures coopératives originales** : les groupements d'établissements dans le second degré, (environ 310, fédérant 6 000 établissements), les services communs de formation continue dans les universités, une ébauche de coordination académique, permettant la constitution d'un réseau territorial d'une grande puissance et la mise en commun de moyens et de compétences.
- 5) **Une implication de nombreux personnels** de l'Education Nationale (plus de 30 000 enseignants du second degré pour 50 000 formateurs intervenants en GRETA).
- 6) **L'émergence de la validation des acquis professionnels**, processus encore timide, mais qui commence à être intégré dans les préoccupations des structures, surtout dans les GRETA.

3. Les progrès à accomplir par l'Education Nationale dans ses activités de formation continue

Pour autant, quelques considérables que puissent être ces acquis, il importe d'opérer les constats permettant de passer à une nouvelle étape. Ce qui suit n'est donc ni le résumé du considérable travail d'inventaire fait à l'occasion de la Table Ronde et dont on trouvera trace dans les autres volets de ce rapport, notamment les annexes, ni un bilan synthétique que l'on s'empresserait de juger sévère, mais une simple tentative de repérage des progrès à accomplir, tels que les débats tant en séances plénières qu'en groupes de travail paraissent les avoir identifiés. On peut les résumer autour de dix constats principaux :

1. **Une formation continue aux finalités imprécises, encore bien éloignée du modèle de « la formation tout au long de la vie »**

- Hormis dans le premier degré où le nombre de jours de formation des maîtres fait l'objet d'un accord social (en gros 5 jours par an ou l'équivalent d'une année sur une carrière), les choses sont beaucoup plus floues pour les autres personnels. Les disparités constatées sont d'ailleurs importantes. Par exemple en 1996-97, le volume moyen de formation réalisée, toutes disciplines confondues (y compris les formations transversales), a été de moins de 3 jours (2,9 j.) par enseignant du 2^e degré, mais s'il a atteint ce niveau en éducation physique et sportive, il n'a par contre été que de 1,2 j. en lettres ou en mathématiques. Si l'on regarde simultanément la répartition entre académies, ce chiffre varie de 1,7 à 4,6. On peut encore noter qu'en moyenne par an, environ 30% des enseignants ne font aucune demande de formation. On pourrait grossièrement en induire qu'en moyenne les enseignants ne souhaitent se former que tous les trois ans, ce qui pourrait apparaître comme une bien faible occurrence pour des gens faisant profession de transmettre un savoir évoluant de plus en plus rapidement. En réalité, c'est la différenciation des comportements qui l'emporte : certains enseignants sont très demandeurs de formation pour des motifs eux-mêmes très divers, d'autres très peu. Mais il serait difficile de distinguer dans ce qui a été fait jusqu'ici les éléments d'une stratégie visant à mieux maîtriser institutionnellement cette différenciation plus ou moins spontanée des comportements.
- Brossée à grands traits, la formation continue des personnels de l'Education Nationale apparaît ainsi comme la possibilité pour ses agents de bénéficier d'environ 3 à 5 jours de formation par an à partir d'une démarche essentiellement volontaire de l'agent, donc le plus souvent sans incitations ni validations institutionnelles particulières, et pour une formation consacrée principalement au « perfectionnement » professionnel, notion qui paraît recouvrir chez les enseignants le développement ou l'actualisation des connaissances et qui reste plus floue ou plutôt plus disparate pour les ATOSS.
- Pratiquant encore peu la validation des acquis professionnels, l'Education Nationale développe pour elle-même (mais aussi encore le plus souvent pour les clients auxquels elle offre ses prestations) une activité de formation continue, soit diplômante mais alors organisée selon les canons de la formation initiale, soit non validée et perdant par là-même à la fois une partie de son caractère incitatif et sa signification comme « formation tout au long de la vie ». Pourtant dans les contacts établis avec ses partenaires pour lesquels elle propose des programmes,

L'Education nationale est confrontée très souvent à ce qu'elle ne fait guère pour elle-même, à savoir intégrer la formation continue dans une démarche de gestion des ressources humaines qui vaut, pour l'entreprise en tout cas, démarche d'investissement et donc préoccupation simultanée de retour d'investissement. De là par exemple, les efforts faits par de nombreux établissements publics (GRETA, Universités) pour obtenir de la Commission d'Homologation un positionnement des certifications originales qu'ils délivrent hors du champ des diplômes normaux créés à travers les instances consultatives ad hoc (CPC, CPN, CNESER). L'Education Nationale a par là-même appris à diversifier sa position sur le « marché » de la formation continue au-delà de ce que lui confère son rôle institutionnel et à résoudre efficacement des problèmes essentiels d'ingénierie, tels celui de l'individualisation par exemple. Mais il est frappant de constater que cette inventivité ne s'exerce guère au bénéfice de ses propres agents, qu'elle pourrait à l'inverse être davantage transposée en son propre sein et mieux servir un souci institutionnel de gestion des ressources humaines.

- Que serait en effet une « formation tout au long de la vie » assumée par l'Education Nationale, sinon, en son propre sein, l'affirmation que la formation est un investissement doublement spécifique, par la nature même des missions qu'elle remplit comme par la nécessaire gestion des ressources humaines qui caractérise toute grande organisation ? Sans sous-estimer l'importance du travail accompli ces dernières années et la crédibilité qu'il a contribué à donner à l'idée même de formation continue au sein de l'Education Nationale, il apparaît que cette double spécificité n'est pas encore clairement assumée et que ce constat est lui-même susceptible d'affaiblir l'emprise que l'Education Nationale serait, autrement, capable d'exercer davantage sur le marché de la formation continue des adultes.

2. Une formation continue ne s'appuyant pas systématiquement sur la validation des acquis professionnels :

- Le constat est patent de la timidité des organes de formation continue dans le recours à la validation des acquis. Les chiffres reflètent sans doute beaucoup plus que des difficultés à appliquer des procédures lourdes. Ainsi, dans l'état des lieux effectué par la DESUP, apparaît-il clairement que les établissements d'enseignement supérieur appliquent avec une occurrence modeste (au regard du nombre d'étudiants) mais

certaine (5600 demandes traitées en 1995-96) le décret de 1985 qui accorde des **dispenses** de titres ou de diplômes pour accéder à différentes formations, mais qu'en revanche ils n'appliquent pratiquement pas (seulement 750 demandes traitées au cours de la même année) la loi de 1992 qui permet **d'attribuer une partie d'un diplôme** au vu des acquis professionnels. Malthusianisme ? Protectionnisme ? Le constat n'est guère différent pour les dispositifs mis en place par les académies. Le rapport Blachère évoque prudemment le chiffre de 16000 demandes pour environ 12000 validations accordées, ce qui est évidemment très faible au regard des publics accueillis ou susceptibles de l'être.

- Au-delà de ce qui n'est peut-être qu'une réticence institutionnelle passagère issue de la crainte de perdre le monopole de la délivrance des diplômes, la question déjà réellement posée aux organes de l'Education Nationale est d'intégrer la validation des acquis professionnels dans la conception même de leurs formations et des modalités de leur validation. A cet égard le découpage des formations en unités capitalisables apparaît comme une nécessité. En ce sens, l'intégration de la validation des acquis oblige à rompre avec le modèle prédominant dans la formation initiale, et à inventer une flexibilité pédagogique nouvelle mieux adaptée à l'hétérogénéité croissante des publics en formation.

3. Une formation continue interne aux effets généralement non validés, sans efficacité contrôlée sur la carrière des agents :

- Parmi les causes souvent évoquées de ce qui pourrait apparaître comme un manque d'appétence des personnels de l'Education Nationale, notamment certains ATOSS, pour la formation continue, figure l'absence de validation dans la carrière des agents. C'est en général le cas, sauf exceptions liées à des préparations à des concours par exemple. On retrouve ici la philosophie sous-jacente du système, à savoir celle d'une formation continue objet d'une démarche volontaire des individus.
- La question qui est ainsi posée à l'Education Nationale est bien celle de la façon dont elle pourrait mettre en place une formation – qui du coup pourrait devenir pour partie obligatoire, comme l'est d'ordinaire la formation initiale dans des cas institutionnellement clairement définis –

à effets explicites ou explicitement attendus sur les missions et la carrière des personnels, bref une formation entendue et organisée comme un élément essentiel d'une politique de gestion des ressources humaines.

- L'expérience accumulée dans les activités de formation continue externe peut servir de référence. Quand une entreprise s'adresse à un GRETA pour une opération d'une certaine ampleur, c'est toujours avec un objectif de gestion des ressources humaines clairement affiché, et donc avec un objectif de validation de la formation au regard de l'organisation et du fonctionnement de l'entreprise. De même, de nombreuses opérations de prescription publique, pour les chômeurs par exemple, procèdent d'un objectif explicite de validation.
- A cet égard, la validation doit devenir la notion-maître de la formation continue : validation des acquis professionnels précédant la formation et validation des acquis de la formation elle-même, non pas du seul point de vue de la formation elle-même mais au regard des objectifs antérieurement définis en termes de gestion des ressources humaines qu'il s'agisse d'organisation interne, de déroulement de carrière, de préparation à la mobilité, d'accès à l'emploi, etc...

4. Un accès encore inégalitaire à la formation continue :

- Le constat est bien connu en général : ce sont les personnels les plus qualifiés qui profitent le plus de la formation continue et à l'inverse ce sont les moins qualifiés qui en bénéficient le moins.
- L'Education Nationale n'échappe pas globalement à ce constat, du moins en ce qui concerne la formation de ses propres personnels. Quelques indicateurs le démontrent. Ainsi relèvera-t-on que l'estimation de la masse salariale consacrée à la formation continue des personnels ATOSS (2,17% en 1996) est nettement inférieure en pourcentage à celle relative aux enseignants (4,14% dans le 1^{er} degré, 3,71% dans le 2^e degré en 1996), mais aussi à celle des personnels ITARF (2,76%).
- L'analyse des disparités dans l'accès à la formation mérite une attention particulière en ce sens qu'elle est au moins autant significative de la représentation que les agents se font de leur place dans le système que

des moyens mis en œuvre. La plus faible participation des ATOSS les moins qualifiés pour la formation continue n'est pas seulement, ni peut-être principalement, l'effet de moindres moyens mis en œuvre ni d'un moindre intérêt de l'institution pour la formation de ces catégories. Elle traduit aussi le fait que de nombreux agents, notamment parmi les moins qualifiés, considèrent qu'une formation continue n'est ni utile ni nécessaire, ne serait-ce que parce que cette formation n'est que rarement validée en termes de carrière.

- Vue du côté des enseignants, l'analyse des disparités ne manque pas non plus d'intérêt quand on relève par exemple que 30% des enseignants du second degré ne font aucune demande de formation ; que parmi les 70% qui en font une, la demande est plus forte en provenance des femmes que des hommes, du collège que du lycée, des certifiés et des PLP que des agrégés. Ce sont ainsi les agrégés et les PEGC qui sont les moins demandeurs sur la période 93-97 ; à l'inverse sur la même période, ce sont les MA puis les PLP puis les certifiés qui sont les plus demandeurs.
- L'interprétation peut certes considérer que les programmes visent davantage ces dernières catégories mais on peut aussi penser que ces disparités traduisent des visions différentes de ce qu'un investissement personnel dans la formation peut apporter, notamment en termes de profil de carrière. Si l'on se souvient en même temps que les programmes renvoient pour l'essentiel à des découpages disciplinaires d'une part, à des découpages fonctionnels d'autre part où les rôles majeurs sont joués par l'actualisation des connaissances et la préparation des concours, on comprend facilement que la logique implicite du système est d'être fondée sur cette différenciation des comportements individuels, elle-même corrélée fortement à la différenciation des grades ou des statuts et aux perspectives de carrières.

5. Une formation fondée pour l'essentiel sur la seule démarche volontaire des agents :

- Le système actuel vit sur une ambiguïté fondamentale quant à la nature institutionnelle de la formation continue au sein de l'Education Nationale, en particulier quant à ce qui en ferait une activité obligatoire ou une activité volontaire. Dans les faits, la formation continue apparaît

comme relevant principalement d'une démarche volontaire des individus. Parmi les rares exceptions figurent les formations dites à public désigné mais elles ne représentent qu'une partie mineure de la formation. A cet égard, le système repose essentiellement sur un dispositif d'offre ne sollicitant pas systématiquement l'émergence d'une demande ni individuelle ni collective. Cela peut apparaître comme paradoxal de la part d'une « entreprise » dont la raison sociale est la production, la transmission et le renouvellement des connaissances, savoir-faire, etc...que de ne pas être plus directive dans le recours aux formes obligatoires de la formation continue, que de l'être en tout cas beaucoup moins que beaucoup d'entreprises comparables en termes de densité de « matière grise ».

- Ce constat se retrouve dans la façon de considérer la formation continue offerte en prestation externe : bien qu'elle fasse partie des missions explicitement assignées aux établissements, elle n'est jamais considérée comme une activité obligatoire des enseignants (ou plus généralement des formateurs potentiels parmi les personnels de l'Education Nationale); de même, malgré quelques évolutions récentes, la démarche adoptée par la plupart de nos organes dispensateurs de formation continue (GRETA, Universités..) repose encore davantage sur un dispositif d'offre plutôt que sur une approche systématique des demandes potentielles, latentes etc.. des publics visés, qu'il s'agisse d'entreprises ou de publics cibles d'actions publiques.
- Sur le fond, cela revient à poser la question de la formation continue non plus seulement comme un droit permis par la loi de 1971 mais comme susceptible de devenir une obligation dans des conditions clairement définies par l'institution employeur. A cet égard, le récent protocole signé dans le premier degré ouvre une voie intéressante en introduisant la distinction entre formation continue obligatoire et formation continue volontaire et en en tirant d'ailleurs des conséquences organisationnelles. En effet, le débat récurrent sur la question de savoir si la formation continue doit être incluse ou non dans le temps de travail est indissociablement lié à cette distinction. Si en effet il ne saurait y avoir le moindre doute quant au fait d'inclure la formation obligatoire dans le temps de travail voire pour les enseignants dans le temps de travail face aux élèves, par contre la question doit être posée différemment pour la formation qui ne procéderait que d'une démarche volontaire du seul agent. C'est du reste ainsi que cela se passe dans toutes les entreprises les plus avancées en matière de formation de leurs personnels.

- **de là d'importantes conséquences**

- établir cette distinction entre formation sinon obligatoire du moins impulsée par l'institution et formation volontaire suppose de la part de l'institution une capacité à formuler un projet de formation de ses agents aux différents niveaux de leur action : national, académique, local. De là, la notion de **plan de formation** sur laquelle on reviendra plus loin, susceptible d'identifier les actions impliquant obligatoirement les agents et les modes d'organisation leur permettant de bénéficier de cette formation pendant leur temps de travail.
- corrélativement, cette approche doit se retrouver dans la démarche adoptée en matière d'offre de formation continue externe. De même que l'institution doit être capable de mieux formuler sa propre demande, de même elle doit s'efforcer de travailler et d'apparaître aux yeux de ses « clients » potentiels comme davantage soucieuse d'aider à la formulation d'une demande (individuelle, institutionnelle, d'entreprise...), davantage soucieuse d'aider, grâce à ses compétences d'ingénierie spécifiques, à la formulation ou à l'élaboration d'une stratégie de formation qui exprime une stratégie de gestion des ressources humaines.
- c'est ainsi la notion de demande qui, plus généralement, devient fondamentale. Y a-t-il un paradoxe à mettre en avant cette notion et à envisager en même temps une formation qui s'inscrirait dans une démarche initiée par l'institution jusqu'à devenir une obligation ? Certainement non, car une telle démarche qui ne peut se comprendre que dans le cadre d'une gestion volontariste des ressources humaines viserait précisément à faire émerger mieux la demande, ou plutôt à faire émerger une demande à la fois plus efficace pour les missions et plus équitable pour les agents. Pour elle-même comme pour ses partenaires, l'Education Nationale doit ainsi rompre avec son « habitus » propre, avec cette façon si particulière de se considérer d'abord comme un offreur de formation. Elle doit de ce point de vue se donner une culture du « marché » de la formation, non pas au sens purement marchand de ce terme mais au sens d'une formation continue qui ne trouverait son efficacité sociale qu'à travers la rencontre entre une capacité d'offre et une demande explicite. L'expression

allemande « économie sociale de marché » (« Sozialmarktgesellschaft ») trouverait ici une bonne illustration. En ce sens, c'est bien la notion de demande qui permet de fonder la distinction entre la formation institutionnalisée et la formation volontaire, la première étant identifiable à la demande stimulée par l'institution, la seconde à la demande des individus .

6. Une formation continue conçue en référence à des projets davantage individuels que collectifs :

- Le constat précédent a déjà mis clairement en relief la dimension essentiellement individuelle de la formation continue, tant dans la conception de l'offre que dans l'émergence de la demande. D'une certaine manière, cela est l'effet direct de la loi de 1971 dont l'objectif premier est sans doute l'institutionnalisation d'un nouveau droit individuel. Cet acquis est évidemment essentiel, surtout trente ans après, au moment où tout indique l'importance stratégique de la formation permanente des agents et d'une gestion fine, aussi individualisée que possible, des ressources humaines. Pour autant, il est loisible de se demander si l'on ne doit pas faire un pas supplémentaire permettant de mieux concilier droits individuels et besoins collectifs.
- Certes la qualité des services rendus par l'Education Nationale repose sur les qualités individuelles de ses agents, et en ce qui concerne la nature du service rendu cette condition est sans doute essentielle. Mais pour autant, les établissements fonctionnent comme des entités collectives et le système tout entier ne tire son efficacité que de la recherche délibérée d'une synergie interne. De là, l'idée simple que les besoins de formation continue, ceux notamment susceptibles de nourrir la notion de formation institutionnalisée, doivent être formulés à partir de l'analyse des fonctionnements collectifs.
- Cela est-il incompatible avec l'expression d'un droit individuel ? Avec la possibilité offerte à tout agent d'accéder à une formation ? La réponse est évidemment négative. Par contre, on voit mal ce qui interdirait aux unités fonctionnelles de procéder à une analyse raisonnée des besoins individuels et collectifs relatifs aux missions exercées ou devant l'être , à la manière par exemple dont sont élaborés les plans de formation des entreprises. Il est en outre légitime de penser que les habitudes de concertation propres au milieu éducatif sont susceptibles

de faire émerger de tels plans à partir de vrais dialogues, de vraies réflexions partagées au sein des établissements ou des services. Ce serait une façon probablement fort efficace de faire pénétrer la gestion des ressources humaines à des niveaux plus fins de fonctionnement du système.

- On voit immédiatement la plus-value qui pourrait en être tirée dans le rôle externe de l'Education Nationale. A faire assumer par les établissements eux-mêmes une démarche visant à l'établissement d'un plan de formation pour leurs propres agents, nul doute que ces mêmes établissements seraient plus attentifs à une autre forme d'approche du marché de la formation continue, plus attentifs à une véritable stratégie d'écoute des entreprises ou des institutions et moins soucieux de réponses standardisées à des demandes individuelles.
- La réciproque paraît tout aussi évidente : de même que les progrès de sa propre ingénierie de formation peuvent rendre plus crédible l'Education Nationale aux yeux de ses partenaires ou « clients » externes, de même une meilleure approche et connaissance de l'ingénierie des autres, l'apprentissage progressif voire l'élaboration partagée d'une ingénierie adaptée à d'autres besoins de formation dans d'autres contextes individuels et collectifs, constituent une formidable occasion d'enrichir ses propres pratiques. Là encore, la clé du succès paraît bien résider dans l'élaboration consciente d'une stratégie d'analyse des situations et des besoins de formation qui en découlent, en quelque sorte dans une approche délibérément volontariste de la formation continue qu'elle soit à vocation interne ou à usage externe. En ce sens, la formation continue proposée comme service externe doit procéder d'une culture nouvelle du partenariat .

7. Une formation continue dont les formes paraissent pour l'essentiel calquées sur celles de la formation initiale

- Le constat est patent tant en formation continue interne qu'en externe. La forme largement dominante est celle du stage offert sur « catalogue » où se retrouvent des individus ayant opéré le même choix. Ces stages ressemblent eux-mêmes beaucoup, au public près, aux cours délivrés en formation initiale, non seulement dans leur forme mais ce qui est beaucoup plus préoccupant, dans la conception sous-jacente des cursus.

- Un exemple tiré du rapport de l'Inspection Générale sur la formation continue dans les universités fournit une illustration : on peut estimer à près du tiers les étudiants « atypiques » c'est-à-dire ceux ne correspondant pas au profil habituel de l'étudiant en formation initiale (ce constat a d'ailleurs été clairement fait en 1996 par la Conférence des directeurs des services de formation continue des universités) et parmi eux, une bonne moitié (soit 17%) relèvent en fait de la formation continue. Ce pourcentage est estimé par l'Inspection Générale comme dix fois supérieur au nombre d'étudiants officiellement recensés dans les universités comme stagiaires ! Il est également intéressant de noter que ce pourcentage correspond à un nombre de stagiaires du même ordre de grandeur que celui retenu par la Direction de l'Enseignement Supérieur au titre des activités de formation continue de l'enseignement supérieur (en 1995, les services de formation continue des établissements d'enseignement supérieur sont intervenus dans la formation de plus de 272 000 stagiaires demandeurs d'emploi ou salariés d'entreprise). On peut ainsi considérer que l'activité de formation continue dans l'enseignement supérieur est en réalité deux fois supérieure à celle affichée officiellement et s'en réjouir comme témoignage d'une présence très active dans le développement de la « formation tout au long de la vie ». Mais hélas ! ces chiffres démontrent en même temps qu'aucun cursus spécifique n'est proposé à ces « stagiaires » atypiques qui tendent à devenir, par le phénomène de la reprise d'étude, une composante importante, de moins en moins marginale, du public étudiant. Si la tendance à la diminution du nombre des étudiants explique sans doute en partie au moins le comportement des universités, on peut aussi voir dans ce phénomène l'effet de la difficulté pour les établissements à penser la formation autrement qu'en termes de formation initiale.
- Un autre exemple pris dans le domaine de la formation continue interne illustre la même difficulté : celui du poids relatif des différentes fonctions auxquelles répond la formation délivrée au bénéfice des enseignants du second degré. De 1994 à 1997, en moyenne, 59% des stagiaires et 48% des journées-stagiaires ont correspondu à « l'actualisation ou l'approfondissement des connaissances ». De même, 3% seulement des stagiaires mais 21% des journées-stagiaires ont correspondu à une « préparation aux concours ». L'intérêt de telles formations n'est évidemment pas en cause, mais il est frappant de constater que les 2/3 de nos activités internes de formation continue (80% en termes de journées-stagiaires, donc de moyens utilisés)

correspondent aux activités de formation continue les plus proches dans leur contenu comme dans leur forme de celles de la formation initiale !

- Exemples, données statistiques comme pratiques observées sur le terrain permettent ainsi de conclure de manière à peine lapidaire que le modèle de la formation initiale pèse très lourdement dans l'organisation de la formation continue. Pour élevé qu'il soit, le nombre de stagiaires accueillis (environ 500 000 pour les GRETA, et près de 300 000 pour le supérieur) reste dans des proportions telles que la formation continue n'a peut-être pas encore su créer son ou ses modèle(s) propre(s) de référence. La question mérite d'être posée : dès lors que c'est en termes de « formation tout au long de la vie » que l'on raisonne, il n'y a aucune raison de penser que la formation continue ne saurait être qu'une forme récurrente amortie de la formation initiale. En interne comme en externe, cette problématique nouvelle réclame un renouvellement substantiel des formes d'exercice de la formation.

8. Une formation continue insuffisamment évaluée :

- Il ressort clairement de la réflexion engagée - et notamment de la séance plénière consacrée à ce sujet - qu'une évaluation de la formation continue autre que procédurale ou financière est difficile à faire autrement qu'en termes de mesure approximative du degré de satisfaction immédiat du stagiaire, notamment à partir des questionnaires remplis « à chaud » au terme d'une session de formation.
- L'Education Nationale n'a pas le monopole d'une telle carence. Il ressort également de l'expérience des entreprises qu'elles évaluent peu ou mal leur propre formation . D'après une étude récente du CEREQ, la mesure du degré de satisfaction des stagiaires constitue le principal élément d'évaluation, sachant que le tiers des PME ne fait aucune évaluation systématique et que seulement entre le quart et le tiers des entreprises tentent de vérifier que les nouvelles compétences acquises sont effectivement mises en œuvre. Pour autant, la formation correspondante peut relever d'un plan d'entreprise, auquel cas la question de l'évaluation renvoie d'abord à la validation envisagée en termes de gestion des ressources humaines.

- Spécialiste en quelque sorte de l'évaluation, l'Education Nationale n'est guère un exemple dans le domaine de la formation continue. Il existe pourtant quelques exceptions qui montrent que la question peut être traitée correctement dès lors qu'elle est explicitement posée à partir d'une politique de formation et d'une méthode d'évaluation clairement définies (cf. par exemple l'expérience de certains grands organismes de recherche).
- On est forcément tenté de penser qu'il y a un rapport entre l'apparente réticence du système à penser et à mettre en œuvre un large et vrai dispositif de validation des acquis professionnels et cette difficulté évidente à évaluer la formation continue. Tout se passe comme si le système savait - d'abord sinon exclusivement - évaluer les seules formations - en fait les individus qui les suivent- préparant à des diplômes ou des concours, c'est-à-dire les seules formations bâties sur le modèle de la formation initiale. N'est-ce pas seulement parce que, pour ces formations « initiales », le mode de validation est clairement établi dès le départ, comme un élément de la formation elle-même ? N'est-ce pas là le défaut « originel » de la formation continue que de ne pas toujours inclure dans ses « cahiers des charges » les modes d'évaluation et de validation ? La meilleure preuve en est sans doute fournie, a contrario, par de nombreuses formations délivrées par des GRETA ou des établissements d'enseignement supérieur qui régulent à l'avance ce problème en se préoccupant à la fois de la certification susceptible d'être obtenue par les stagiaires et de l'évaluation de la formation par le prescripteur en recourant de plus en plus à des démarches « qualité ».

9. Un ensemble hétérogène de formateurs, significatif de ce que la mission de formation continue n'est pas considérée comme faisant partie des missions essentielles de l'Education Nationale, de ce que la formation continue est pour l'essentiel cantonnée dans le rôle de tâche subalterne, génératrice de compléments de revenus.

- Le rapport Blachère comme les documents établis par l'administration centrale mettent en lumière le fait que ni la formation des adultes ni même la formation continue interne ne fonctionnent comme une mission normale de l'Education Nationale. La règle générale est en effet que la formation continue est une activité complémentaire. Ainsi dans les GRETA, en 1996, 47593 formateurs sont intervenus : parmi

eux 5075 à temps plein (dont 3366 contractuels), 30016 (soit les 2/3 environ) enseignants intervenant en heures supplémentaires et 9218 vacataires . En élargissant le regard à l'ensemble des personnels des GRETA, le rapport Blachère permet d'estimer à environ 1700 le nombre d'emplois gagés pour formateurs et administratifs dont 28% occupés par des maîtres auxiliaires, et à environ 2000 le nombre de contractuels administratifs.

- L'idée d'une double mission de formation initiale et continue, clairement affirmée par les textes essentiels, n'est donc en réalité assumée par l'Education Nationale que sous la forme d'une dualité très marquée des activités de ses personnels. Le service partagé, notamment, n'a de réalité que marginale. La réalité, ce sont d'un côté des personnels dédiés à la formation initiale qui complètent leur revenu par des activités de formation continue, de l'autre des personnels dédiés à la formation continue en situation statutaire ou professionnelle généralement plus fragile. La réalité, c'est donc que l'Education Nationale fonctionne comme si elle avait une mission principale, la formation initiale, et une mission secondaire ou complémentaire, la formation continue.
- D'où une évidente contradiction avec le projet de « formation tout au long de la vie » dont la philosophie de base conduit à relativiser fortement la distinction courante entre formation initiale et formation continue. Cette contradiction doit être levée, non pas pour de seules raisons de principe, mais parce que c'est l'évolution même de la société qui y conduit. Au premier chef, l'évolution démographique : de même que les universités sont d'ores et déjà confrontées à une évolution en profondeur de leur population étudiante (cf. supra), de même tous les établissements et donc tous les personnels de tous les degrés peuvent se voir confrontés à une forte baisse de la population classique de formation initiale, non plus seulement dans quelques régions mais sur tout le territoire. A ne pas prévoir d'ores et déjà comment intégrer dans la logique de développement et de gestion de nos ressources humaines une telle évolution, l'Education Nationale prend un double risque : mal assumer sa double mission de service public et donc mal répondre à un besoin sociétal croissant mais aussi se trouver confrontée dans quelques années à un problème de conversions massives, extrêmement lourdes d'enjeux en termes d'emplois et de finances publiques.

- C'est donc au regard de cette mission unifiée de « formation tout au long de la vie » qu'il faut désormais savoir penser non seulement les programmes ou les modalités pédagogiques mais aussi l'organisation et le fonctionnement des établissements, les publics accueillis et par conséquent les services des personnels.

10. Une formation continue ne jouant pas pleinement son rôle dans l'ouverture territoriale et internationale du système éducatif :

- La grande force du réseau de l'Education nationale (GRETA et enseignement supérieur) est son extension territoriale permettant d'intervenir pratiquement en tout lieu et souvent sur un mode de proximité. Cet atout considérable n'est pas suffisamment exploité, ni en interne où les formations proposées le sont encore trop en fonction de la disponibilité des formateurs et pas suffisamment au regard des contraintes du public à former (notamment les ATOSS les moins qualifiés), ni en externe dans la mesure où trop d'établissements ne s'impliquent pas suffisamment dans la formation continue.
- Cette présence continue sur le territoire, dont on ne trouve aucun équivalent dans aucun autre organisme public ou privé, de même que la relation privilégiée qui lie les régions, prescripteurs désormais très importants dans le domaine de la formation professionnelle, aux lycées ne sont pas suffisamment utilisés ni au bénéfice des tissus économiques régionaux ni à celui de la création d'activités nouvelles. Les bases locales du savoir et de la compétence que constituent nos établissements de tous degrés sont largement sous-utilisés, dans le temps comme dans l'espace.
- L'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication a certes permis ces dernières années de développer des expériences d'une grande portée prospective et de renouveler, notamment en milieu rural, l'offre de formation en permettant des réponses originales et rationnelles à des demandes individuelles éparses. Pour autant, la Table Ronde a clairement mis en lumière le caractère encore trop peu développé du recours à ces nouveaux outils et les difficultés à transformer en profondeur les pratiques de formation. Si l'ambition du XXIe siècle est de transformer à la fois le temps et l'espace de la formation comme peut le laisser penser l'expression de « formation tout au long de la vie », alors les usages actuels, même les

plus originaux des nouvelles technologies, doivent connaître encore de nombreux et d'importants développements.

- Enfin il suffit de parcourir tous les programmes de formation pour voir à quel point ils sont peu ouverts sur les réalités internationales. A de trop rares exceptions près, l'Education Nationale forme ses agents, tant en formation initiale qu'en formation continue, dans une optique purement nationale et les prestations externes vers l'étranger sont encore le plus souvent marginales, malgré l'impulsion notable donnée ces dernières années par quelques grands programmes européens. A cet égard, dans la dynamique actuelle de la formation continue mise en oeuvre dans l'Education Nationale, trop peu d'éléments semblent prendre en compte les réalités européennes et internationales du marché du travail et de la formation, ni a fortiori les perspectives en ce domaine du XXIe siècle.

II. PRINCIPES POUR LA FORMATION CONTINUE DU XXIème SIECLE

1. Principes pour une évolution nécessaire

Les constats qui précèdent rendent patente la nécessité d'une évolution. Mais ce changement apparaît d'autant plus indispensable qu'il concerne en réalité le rôle même de l'Education Nationale dans la formation continue et la manière dont il est susceptible de s'affirmer dans les années à venir. Quel est le rôle possible de l'Education Nationale dans la formation continue du XXIème siècle ? Tel est l'enjeu des évolutions proposées.

a) L'Education Nationale est clairement perçue comme ayant vocation à prendre en charge la formation initiale, mais sur le marché de la formation continue, elle n'est qu'un acteur parmi d'autres même si sa place y est importante. Sa légitimité y est même parfois contestée quand elle n'est pas ouvertement critiquée pour ne pas avoir assez bien assuré une formation initiale qui aurait pu dispenser d'une formation complémentaire ! On peut ainsi relever, ces dernières années, le considérable développement de formations alternatives aux siennes, notamment dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes, souvent en réactions critiques à ses échecs supposés ou réels. Les réticences de l'Education Nationale à s'engager dans certaines voies, notamment dans celles de l'alternance sous contrat de travail, sont pour beaucoup dans cette émergence et dans cet affaiblissement relatif de sa position dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes adultes.

Par ailleurs, les positions de l'Education Nationale s'effritent également sur le marché de la formation continue des adultes. Ainsi, l'analyse du compte de la formation professionnelle fait-elle clairement apparaître que l'évolution de la dépense nationale dans ce domaine depuis 1993 n'est pas favorable aux établissements sous tutelle du Ministère. Pour un marché évalué globalement à environ 35 MdF en 1995, l'Education Nationale représentait 11% contre 13% en 1993 (avec d'ailleurs de considérables variations régionales : plus de 20% en Lorraine, 18% en Nord-Pas-de-Calais, 15% en Rhône-Alpes mais 6% en Ile-de-France). Cet effritement est d'autant plus inquiétant qu'il apparaît significatif à la fois d'un moindre engagement des établissements dans cette activité et d'une plus grande difficulté de leur part à confirmer leur place sur le marché.

C'est ce contexte-là qu'il faut prendre en considération dans l'élaboration d'une nouvelle stratégie : les faiblesses soulignées à travers les constats effectués sont évidemment en rapport avec cet affaiblissement qualitatif et quantitatif du rôle de l'Education Nationale. En ce sens, tenter d'élaborer la formation continue du XXIème siècle, c'est à la fois répondre à des questions fondamentales posées au service public mais c'est aussi proposer de renforcer et de redynamiser le rôle de service public de ses organismes, en quelque sorte reprendre délibérément l'initiative dans un domaine sans doute un peu délaissé sous l'effet des préoccupations dominantes liées à la formation initiale.

b) Une évolution est également nécessaire pour répondre à la question principale soulevée par la Table Ronde, celle du mode de validation. Au-delà de l'éducation permanente, sans perspective professionnelle particulière, qui pourrait susciter un approfondissement ultérieur mais qui n'a guère été abordée au cours de la Table Ronde, il importe en effet de revenir sur la distinction entre la formation dite « qualifiante » et la formation dite « validante » (ou encore « diplômante » dans une acception plus restreinte). Cet élément de distinction, à savoir **le mode de validation** a été au coeur de nombreux débats de la Table Ronde et constitue probablement l'une des questions essentielles à résoudre. Du côté des représentants des personnels, le souhait est clairement et largement exprimé d'une meilleure prise en compte de la formation dans le déroulement des carrières, que cette prise en compte opère d'ailleurs à partir de critères diplômants ou de toute autre validation **institutionnelle** du parcours de formation, y compris de formation « qualifiante » sans visée de certification formelle explicite.

Autrement dit, comment mieux faire de la formation continue sous toutes ses formes un principe de gestion de ressources humaines et des carrières individuelles ? D'une certaine façon, même si c'est dans une perspective centrée sur les performances de l'entreprise, on retrouve une préoccupation semblable du côté des partenaires patronaux présents au sein de la Table Ronde. Ainsi, la distinction que souhaite établir le CNPF entre la qualification et les « compétences » d'un salarié vise la manière dont une entreprise est susceptible de valider **pour son propre (et seul) compte** les ressources ou capacités d'un salarié **en situation de travail**. C'est donc la question du mode de validation par une entreprise donnée, mais aussi du mode de transférabilité entre entreprises ou milieux de travail qui est posée.

Les réponses que l'Education Nationale peut apporter à cette question centrale relève de deux approches complémentaires :

- en interne, elle doit approfondir la question de la prise en compte dans le déroulement des carrières des formations suivies, qu'elles soient de type qualifiant ou de type validant-diplômant. Mais il en découle alors immédiatement la conséquence que l'acte de formation ne peut plus simplement être laissé à la seule initiative de l'agent et qu'il doit être institué un système de préconisations permettant d'une part à l'institution de rendre plus explicite sa politique de gestion des personnels, d'autre part à l'agent de formuler des choix ou des demandes en meilleure connaissance de ce que pourrait être sa trajectoire ultérieure.

On voit alors clairement se déplacer la frontière ordinaire entre les deux types de formation continue.

D'un côté, le champ de la formation validante paraît devoir être étendu doublement :

- d'une part à d'autres modes de validations formels que le diplôme, mais ayant comme lui la possibilité d'être transférables, c'est-à-dire reconnus en tout lieu de travail, et pouvant éventuellement être transformés en parties de diplômes ; c'est la piste ouverte par l'élaboration de « titres » ou de « certifications professionnelles », et donc plus généralement de la diversification des modes de validation, sous réserve que cette diversification permette d'énoncer les modalités de passage d'un mode à un autre : en un mot comment passer d'une certification (par exemple un CQP) à un diplôme, de manière à toujours garder présente la possibilité d'accéder à un diplôme et à ses vertus principales, à savoir sa reconnaissance nationale et donc sa transférabilité ?

- d'autre part à un mode de validation institutionnel ne se traduisant pas nécessairement de manière formelle mais ayant des effets transparents sur des évolutions de carrières et donc des conséquences sur la façon dont sont proposées, conçues et organisées les formations.

De l'autre côté, le champ de la formation « qualifiante » paraît devoir être centré sur l'approfondissement des compétences des agents dans une

situation de travail donnée et par conséquent devoir recourir bien davantage aux formes les mieux adaptées à cet objectif, notamment **l'organisation d'échanges professionnels** entre agents, en une transposition adéquate aux différents milieux de l'Education Nationale de ce qui est au coeur de la dynamique scientifique à l'Université ou dans les organismes de recherche, à savoir le dialogue critique avec ses pairs. On pourrait résumer cette tendance par le fait de passer d'une formation qualifiante conçue selon le modèle scolaire, à une formation qualifiante tenant compte de l'évolution des niveaux culturels et davantage conçue selon le modèle du débat scientifique.

- en externe, quant aux services que l'Education Nationale peut proposer, une telle évolution doit également être prise en compte plus explicitement, même si les établissements de l'Education Nationale l'ont déjà très souvent perçus.

Vis-à-vis des prescriptions d'entreprises, les réformes à proposer doivent procéder de la même manière, d'une part, de la diversification des modes de validation, et d'autre part, d'une autre façon, moins scolaire pourrait-on dire, d'organiser une formation qualifiante. La diversification des modes de validation paraît à tous égards la meilleure façon de conjuguer le risque d'une séparation progressive entre diplômes et compétences reconnues par les entreprises, séparation qui serait à terme préjudiciable à tous les salariés et donc à toutes les entreprises. La diversification à clairement établir devrait ainsi indiquer comment on passe par exemple d'un CQP à un diplôme, ou d'une « compétence » reconnue par une entreprise à une certification ou un diplôme ; ou réciproquement comment mieux élaborer les référentiels d'un diplôme en référence aux compétences souhaitées par les entreprises.

On retrouve là deux notions essentielles :

- **le principe de validation des acquis professionnels**, qu'ils aient été ou non formalisés par une « compétence » ou une certification délivrée en entreprise.

- **le principe de partenariat** à partir duquel le mode de validation de la formation est **construit** avec les entreprises prescriptrices de la formation.

Sous des formes adaptées, ces principes se retrouvent dans le travail à conduire avec les collectivités publiques prescriptrices d'actions de

formation vis-à-vis notamment des jeunes, des chômeurs ou des conversions d'emplois.

Ici, c'est a priori la formation validante ainsi étendue qui est en jeu. S'il s'agit en effet d'améliorer « l'employabilité » de ces personnes, il s'agit de leur faire acquérir des éléments de qualification (ou de « ressources propres ») susceptibles d'être reconnus, diplôme ou élément d'un parcours possible vers un diplôme, en une articulation indispensable entre les modes de validation possibles, mais aussi compétences souhaitées par les employeurs : ainsi par exemple de compétences transversales de plus en plus réclamées par les PME-PMI soucieuses d'une certaine polyvalence de leurs personnels.

En résumé, la Table Ronde a fait apparaître quatre modalités principales de formation continue qui conduisent à un certain déplacement de la distinction habituelle entre formation qualifiante et formation diplômante :

- la formation validante parce que diplômante.
- la formation validante visant d'autres modes de validation que le diplôme mais définie en référence à lui et donc participant d'une nécessaire articulation des modes de validation entre eux.
- la formation validante sur le plan professionnel, c'est-à-dire où la formation ne débouche pas sur une certification formelle mais trouve ses effets en termes de déroulement des carrières ou de mobilité interne.
- la formation qualifiante, sans visée explicite de validation, mais conçue dans l'optique de l'amélioration des compétences en situation de travail.

Mais elle fait apparaître en même temps l'importance du double principe de validation :

- la validation des acquis professionnels.
- mais aussi la validation professionnelle des acquis de formation.

La mise en oeuvre de ce double principe paraît bien devoir reposer sur un partenariat solidement construit,

- en externe, avec les différents prescripteurs.
- en interne, dans le cadre d'une véritable politique de gestion des ressources humaines conduite à tous les niveaux, du niveau national à celui de l'établissement.

On peut enfin faire remarquer tout l'intérêt d'une telle démarche si l'on étend le regard au-delà du territoire national, et si l'on prend en compte les réalités internationales du marché du travail. Le XXI^e siècle renforcera la portée des questions liées aux modes de validation en les élargissant à l'ensemble de l'espace international, tout au moins européen. Il importe donc d'apprendre à bâtir une architecture flexible des validations, les diplômes nationaux actuels devant eux-mêmes être repensés en relation avec leurs homologues des autres pays. Il n'y a donc sans doute pas de meilleure manière de se préparer à la nécessaire articulation des diplômes européens de demain, que de préparer déjà la diversification proposée des modes de validation.

c) De là des principes essentiels autour desquels pourrait être édiflée une nouvelle stratégie de l'Education Nationale. Ils reposent à la fois sur la réflexion autour de la question centrale soulevée par la Table Ronde et sur les éléments susceptibles de répondre aux éléments de constats énoncés précédemment.

Le nouveau rôle possible de l'Education Nationale dans la formation tout au long de la vie pourrait ainsi s'ordonner autour des principes suivants :

- 1. Diversifier les modes de validation de la formation continue.**
- 2. Renouveler les modalités de la formation continue qualifiante.**
- 3. Repenser l'espace de la formation continue.**
- 4. Ré-affirmer la formation continue comme mission des établissements.**
- 5. Ré-affirmer la formation continue comme mission des personnels et repenser leur propre formation.**
- 6. Promouvoir une formation au service du développement local et de l'aménagement du territoire.**
- 7. Faire de la formation continue un outil privilégié pour l'ouverture européenne et internationale du système éducatif.**

Ces principes dessinent les principaux traits de ce que pourrait être la formation continue de demain :

- plus soucieuse de la diversification des modes de validation parce que davantage au coeur de la relation entre gestion collective des ressources humaines et trajectoires individuelles.
- plus soucieuse d'encourager les échanges professionnels entre agents en situation de travail et l'autoformation.
- mieux accessible dans l'espace et dans le temps.
- mieux affirmée comme mission effective normale des établissements de l'Education Nationale et de leurs personnels.
- davantage conçue comme au service du développement local.
- et contribuant délibérément à l'ouverture européenne et internationale.

Ne sont-ce pas là les traits principaux de ce que devrait être « la formation tout au long de la vie » ?

2. Propositions pour la mise en oeuvre des principes

a) Diversifier les modes de validation de la formation continue

Les formations proposées se caractérisent aujourd'hui encore trop par leur dépendance par rapport au système de validation et de certification issu de la formation initiale. Ce mimétisme est certes compréhensible mais il limite souvent le champ de développement des services susceptibles d'être offerts et par conséquent le champ de notre efficacité interne comme externe.

- en tant que prestataire de formation à l'usage de nombreux partenaires, entreprises, collectivités ou individus, l'Education Nationale doit en effet **rompre avec sa culture du diplôme initial comme référent prédominant**. Elle doit apprendre à intégrer la notion de validation des acquis professionnels, non comme une concession marginale à une démarche menaçant son monopole dans la délivrance des diplômes mais au contraire comme une occasion unique de renouveler ses méthodes d'ingénierie de formation. L'Education Nationale doit de ce point de vue apprendre (ou ré-apprendre) à penser son activité comme l'élément d'une sorte

d'apprentissage permanent dont l'activité professionnelle serait le pendant, en une sorte d'alternance permanente rendue nécessaire par la vitesse d'évolution des technologies et des savoirs. Là où il y a peu de temps encore, on pouvait concevoir une formation continue procédant par quelques ajustements périodiques pluriannuels, il faut aujourd'hui penser une formation qui soit la vraie « dérivée » d'une telle évolution. Cela exige la maîtrise d'une nouvelle flexibilité des cursus de formation qui aille au-delà des nombreux efforts effectués ces dernières années par nos organismes de formation spécialisés dans la formation continue. Cette (r)évolution doit pénétrer le cœur même de la pratique de nos établissements en faisant de chacun d'eux le lieu d'accueil de cette « formation tout au long de vie », en termes de public accueilli comme de service de ses agents.

De là, deux exigences au moins qui doivent être satisfaites au regard des perspectives envisagées pour un renouvellement de la formation continue :

- + **savoir diversifier les formes de certification proposées**
- + **savoir intégrer dans les procédures et modes d'action la validation des acquis professionnels**

- La diversification des modes de certification renvoie à la nécessité de savoir proposer, en toute circonstance, la certification la mieux adaptée à l'objectif de la formation, en termes de contenus de formations. En matière professionnelle, il arrive en effet souvent qu'il n'existe pas de diplôme de référence pour l'activité engagée. Cela entraîne souvent soit des difficultés pour élaborer la réponse à la question posée (voire dans certains cas des renoncements) soit des réponses peu satisfaisantes en termes de certification. **La diversification signifie savoir échapper à une telle emprise du diplôme et ne pas hésiter à jouer la carte du « titre », CQP ou autre certification susceptible d'être homologuée par les commissions ad hoc.** Ce qu'attendent les partenaires « clients » de l'Education Nationale ou ses personnels, c'est une formation inscrite dans un parcours de qualification reconnue. Les organismes de formation doivent faire dans ce domaine un grand effort d'imagination et d'organisation, pour systématiser cette émancipation vis-à-vis du diplôme, ne serait-ce que parce que cette dynamique contribuera aux évolutions nécessaires des diplômes. De nombreux CQP ont été ainsi les prémisses expérimentales de

diplômes créés ultérieurement. L'Education Nationale est certes garante des diplômes et de leur qualité mais elle doit se préoccuper en permanence de leur évolution à travers des démarches expérimentales susceptibles d'alimenter ultérieurement une démarche institutionnellement plus construite, par exemple à travers les CPC. Le rapport KASTLER fournit les bases d'un diagnostic intéressant sur cette question. Il pourra être utilisé pour approfondir les évolutions nécessaires à un gain de cohérence et d'efficacité du système de certification.

- Quant à la validation des acquis professionnels, une réponse satisfaisante à l'exigence formulée implique une certaine normalisation du dispositif de validation. Un pas en avant conséquent pourrait être franchi **en créant une commission nationale ad hoc, qui, en s'appuyant sur quelques équipes ou établissements un peu plus avancés que d'autres dans une telle démarche, pourrait être chargée de proposer des simplifications de procédures et des référentiels** qui pourraient être ainsi « validés » au plan national et faciliter la tâche des autres centres de validation. Les propositions faites plus loin répondent à la volonté d'avancer dans ce sens. Il faudrait veiller toutefois à ne pas encourager trop de mécanismes de validation automatique dont les effets pervers pourraient être nombreux. En particulier un entretien avec le candidat paraît une phase indispensable. En tout état de cause, la dynamisation de ce dispositif, notamment dans l'enseignement supérieur, paraît indispensable.
- Au confluent de cette double démarche - renouvellement des modes de certification et validation des acquis professionnels - pourrait être approfondie **une réflexion sur des modalités spécifiques de délivrance de diplômes pour les publics accueillis en formation continue**, en s'inspirant de quelques précédents comme par exemple le DAEU. On pourrait ainsi imaginer que, sur fond des mêmes référentiels, les modalités d'obtention d'un certain nombre de diplômes, dont la Commission Nationale envisagée ci-dessus pourrait proposer la liste, fassent l'objet tant dans le déroulement des cursus que dans l'organisation des épreuves de dispositions particulières.
- L'Education Nationale évoluera d'autant plus facilement dans ce sens qu'elle aura pu donner à ses personnels, enseignants et personnels d'encadrement notamment, une **formation minimale à**

ce que recouvre la validation des acquis professionnels. On retrouvera plus loin cette préoccupation relative à l'évolution nécessaire de la formation des formateurs.

- On concevrait mal que l'éducation Nationale ne donne pas elle-même l'exemple en ce domaine, **en s'efforçant de valider les acquis professionnels de ses propres personnels dans le déroulement de leur carrière**, au-delà des pratiques normalisées actuelles pour la promotion dans les différents corps. En réalité, c'est la question des **passerelles entre corps** qui est ici posée. Une meilleure prise en compte des acquis professionnels devrait permettre de repenser les conditions d'accessibilité à certains corps comme la forme des concours correspondants. Si un tel principe était accepté, un groupe de travail impliquant la Fonction Publique pourrait être rapidement mis en place par les directions compétentes (essentiellement DPE, DPATE, DAF). On devine en particulier toutes les conséquences qui pourraient en être tirées quant au recrutement dans les différents corps. Cette réflexion pourrait s'appuyer sur un certain nombre d'expériences encouragées dans certaines académies. De même, pourraient être envisagées certaines formes de validation collective des acquis professionnels pour une équipe ayant développé un projet particulier : ce pourrait être une façon **d'inciter à une « démarche-qualité »** encore trop peu présente dans nos organes. Mais il serait logique de faire en sorte que toute démarche collective, par exemple susceptible de recevoir une certification de qualité comme cela est esquissé par certains services académiques, se voit également validée sous cette forme.
- Vue sous un autre angle, la formation continue fait aussi partie des acquis professionnels, surtout si elle est davantage conçue comme un outil de gestion des ressources humaines. En ce sens, **une telle approche implique que l'évaluation de la formation continue soit conduite avec davantage de rigueur et par conséquent d'outils adaptés.** A l'évaluation principalement procédurale (conformité des procédures, analyse financière...) conduite jusqu'ici doit s'adjoindre une évaluation d'ordre pédagogique relevant des missions normales des corps d'inspection. Il est à cet égard paradoxal de constater que cet élève ou étudiant (en tout cas « apprenant ») qu'est le « stagiaire » en formation continue ne fait guère l'objet d'une préoccupation explicite des corps d'inspection (à l'exception de certains Inspecteurs de l'enseignement technique et professionnel), contrairement aux élèves « normaux » ou aux

enseignants eux-mêmes (en ce qui concerne leur formation). L'« élève » à placer au centre du système éducatif, selon les termes de la loi de 1989, sera demain de plus en plus souvent un adulte en position de reprise d'étude ou de formation continue. **La mission fondamentale d'évaluation des corps d'inspection doit être absolument étendue à cette population.** Une fois ce principe posé, il reste à en tirer les conséquences, sur le nombre et l'organisation des missions des inspecteurs, sur la pertinence d'une éventuelle spécialisation de certains d'entre eux dans ce domaine (au-delà bien entendu de l'actuelle DAFCO et des quelques IEN spécialisés). On peut en particulier légitimement s'interroger, en référence à la réflexion en cours sur la formation professionnelle, sur le rôle singulier qui pourrait être ici confié aux inspecteurs de l'enseignement technique. Mais plus généralement, il paraîtrait très pertinent d'inciter tous les inspecteurs à un élargissement de leur champ d'intervention : ce serait la meilleure manière de rendre crédible l'idée que c'est bien la « formation tout au long de la vie » qu'il s'agit désormais d'évaluer.

- Plus généralement, on le voit, c'est donc la question des outils **d'évaluation et de suivi** qui est posée. Leur actualisation au regard d'une mission de l'Education Nationale ainsi reformulée paraît indispensable. Dans un premier temps, ce pourrait être l'objet d'un groupe de travail commun à la Direction de la Programmation et du Développement et aux deux Inspections Générales, avec le concours de représentants d'académies.
- Une plus grande inventivité en matière de certification et de validation procède aussi du souci **d'inscrire la formation dans une démarche de gestion des ressources humaines** et de multiplier les ressorts de motivation des bénéficiaires de cette formation. Elle est une conséquence directe d'une manière de concevoir la formation d'abord comme une réponse à une demande collective et/ou individuelle.
- En ce sens, elle renvoie à une offre de formation qui doit être **construite** avec son destinataire, qui doit rompre avec le modèle traditionnel de l'offre sur catalogue. Les services de formation doivent se présenter d'abord comme des « ingénieurs » technico-commerciaux capables de concevoir un produit répondant à une

situation concrète, non comme de simples commerciaux essayant de vendre des produits tout faits ou déjà vendus ailleurs.

- De là, l'absolue nécessité de construire de **nouveaux rapports partenariaux avec les prescripteurs potentiels de formation**. GRETA et Universités ont su, pour beaucoup, déjà s'inscrire dans cette logique nouvelle, dans leurs rapports avec de grandes entreprises le plus souvent. L'offre de formation y est construite progressivement à partir d'analyses de sites ou de situations professionnelles et le contrat qui en découle porte tout autant sur cette démarche d'ingénierie que sur l'acte de formation lui-même qui ne trouve son sens que dans cette démarche d'ensemble. En fait, c'est bien toute la démarche qui vaut investissement pour l'entreprise, surtout lorsqu'elle est engagée dans des perspectives claires de gestion des ressources humaines . On est ici, évidemment, très loin de la relation de marché brutale, on est bien dans le **domaine du contrat**. Le partenariat apparaît ainsi comme une des clés du renouvellement de la formation continue. Comme l'a clairement souligné et illustré un des sous-groupes de la Table Ronde, l'Education Nationale doit donc conforter sa **culture du partenariat** .
- **Partenariat avec l'entreprise d'abord**, au sens large de ce terme. Il ne saurait se construire pour les seuls besoins de l'accroissement d'une part de marché ou d'un chiffre d'affaires, mais pour la qualité même de la formation délivrée. C'est pourquoi d'ailleurs, il doit se construire bien en amont, dans des relations de proximité de toutes natures, visant davantage que la simple confiance mutuelle, visant véritablement **l'action conjointe** à partir des compétences disponibles chez chaque partenaire. Ces formes nouvelles d'action prennent d'autant plus de sens que la formation envisagée repose sur l'alternance ou est précédée d'une procédure de validation d'acquis professionnels.
La force de la formation continue dans une telle démarche vient de ce qu'elle offre d'emblée la possibilité d'une réciprocité dans l'échange. L'Education Nationale n'est plus seulement porteuse d'une demande auprès des entreprises, demande de stages, d'accueil d'élèves etc..., mais elle apparaît comme susceptible d'offrir un service.
De là, d'ailleurs, l'importance qu'elle affirme sa capacité à nouer les fils de la formation initiale et de la formation continue. La force de l'Education Nationale vis-à-vis de l'extérieur vient en effet de la

complétude de sa capacité d'offre. C'est donc à tenir bien soudés tous les maillons de la chaîne qu'ils se conforteront les uns les autres.

- **Partenariat aussi avec tous les autres prescripteurs, notamment les collectivités publiques.** La démarche est par certains côtés plus simple, du fait d'une certaine culture commune, mais elle est aussi plus compliquée dans la mesure où la dimension « gestion des ressources humaines », notamment la finalité d'insertion de la formation y apparaît moins nettement, et où la formation continue s'y apparente beaucoup plus spontanément à la formation initiale, voire à un substitut que l'on voudrait réussi d'une formation initiale ratée. C'est probablement pourquoi l'effort d'ingénierie doit être ici encore plus considérable pour tenter de découvrir les voies d'une formation efficace. Il apparaît que **c'est dans ce domaine que l'inventivité des formations offertes doit être la plus grande.** On songe en particulier aux nombreuses demandes faites pour des **compétences horizontales** que ne fournissent pas ou plus les diplômes existants notamment à niveau V. Il est certain qu'il y a là un domaine privilégié pour renforcer l'employabilité des stagiaires de formation continue pris en charge par les prescripteurs publics, notamment les demandeurs d'emplois.
- **La démarche partenariale prend aussi toute son importance en interne.** C'est le sens de ce qui est proposé plus loin en termes de plan de formation et d'implication des établissements dans leur élaboration. La démarche perdrait beaucoup de sa pertinence si elle n'associait pas fortement les personnels, si elle ne permettait pas de débattre de manière approfondie avec eux des fins assignées à la formation.
Une telle démarche concertée procède bien sûr d'une volonté démocratique inscrite dans la culture du service public mais elle procède au moins autant du souci de développer une culture nouvelle de responsabilité collective vis-à-vis des missions qui lui sont assignées, vis-à-vis de la finalité même de l'acte de formation, à quelque moment de la vie qu'il se situe.

Propositions:

1. *Dans un premier temps, une commission nationale de la validation des acquis professionnels sera mise en place. S'appuyant sur l'expérience des établissements ou académies les plus avancées, elle aura pour mission :*
 - *de proposer des simplifications de procédure permettant l'extension rapide du dispositif*
 - *d'élaborer des référentiels facilitant le travail des établissements ou des dispositifs académiques ; ces référentiels pourront introduire des possibilités de validations collectives liées à des « démarches-qualités » conduites par des équipes.*
 - *d'engager toute action susceptible d'encourager le développement de la VAP*
 - *d'inciter au rapprochement des établissements d'enseignement supérieur et des dispositifs académiques de VAP*
 - *de proposer des outils et méthodes de formation des personnels à la VAP*
 - *de proposer des modalités particulières d'accès à certains diplômes pour les publics de la formation continue*
2. *A partir des éléments fournis par la Commission Nationale, une formation des personnels aux outils et méthodes de la VAP sera entreprise dans chaque académie.*
3. *Dans le cadre d'un partenariat organisé, dont les formes sont à définir - y compris à l'échelon interministériel - la diversification souhaitable des modes de validation (des diplômes aux différentes formes de certification professionnelle) sera précisée et formalisée. Ce partenariat pourrait prendre une double forme. Une forme renouvelée du Haut-Comité Economie-Education pourrait définir les principes d'une telle diversification et l'articulation des différentes certifications. Les CPC pourraient en préciser les modalités concrètes par grand secteur d'activité, en une révision en profondeur des diplômes professionnels.*
4. *Les directions des personnels du Ministère, en liaison avec les directions des ressources humaines des académies, étudieront, corps par corps, les formations à préconiser pour les parcours professionnels de mobilité individuelle.*

5. *Un groupe de travail national - élargi à l'interministériel - étudiera, en tenant compte des travaux de la CNVAP, les conséquences possibles, corps par corps, comme pour les passerelles entre corps, de la validation des acquis professionnels des personnels de l'Education nationale ; il en étudiera également les conséquences sur les concours de recrutement.*
6. *Les possibilités d'extension des missions des corps d'inspection à « la formation tout au long de la vie » seront mises à l'étude.*
7. *La pratique et la culture - en interne comme en externe - du contrat partenarial de formation seront encouragées tant au niveau national qu'académique.*

b) Renouveler les modalités de la formation continue qualifiante

- Modifier le temps et l'espace de la formation, c'est aussi en **transformer les modes d'exercice, les faire sortir du moule hérité de la formation initiale** où le « rapport pédagogique » reproduit pour l'essentiel celui de la chaire à la classe. On peut en particulier penser qu'une formation renouvelée dans ses modes d'exercice doit **donner davantage de place à l'organisation des échanges professionnels entre agents**. Cette idée s'impose avec insistance en ce qui concerne la formation continue interne, notamment pour les enseignants et les personnels d'encadrement. On peut, à cet égard, considérer, a contrario en quelque sorte, l'exemple de l'enseignement supérieur. Certains regrettent que ne soit pas organisée à l'intention des enseignants du supérieur une formation spécifique, et ce reproche n'est sans doute pas dénué de tout fondement. Mais la raison de cette situation est assez simple et assez fondamentale, constitutive en tout cas de la culture universitaire. C'est en quelque sorte, à travers l'échange avec ses pairs, dans son travail de recherche, dans les confrontations organisées que sont les colloques ou séminaires scientifiques, etc... que se déroule, de fait, une telle formation. Il y a donc une formation continue spécifique aux enseignants du supérieur qui, sans être pensée d'ailleurs comme telle, pousse en quelque sorte à l'extrême la logique en œuvre dans les autres degrés, celle d'une

démarche volontaire. Mais alors que l'une s'adresse à un « formateur », l'autre consiste à se former à travers l'interpellation de ses pairs, dans le dialogue scientifique critique. Ce modèle universitaire a certes ses limites, notamment celles liées à ce qu'il n'y ait guère de préconisations institutionnelles, mais dans ses modes d'exercice, il apparaît comme une référence pour une formation soucieuse d'impliquer fortement des agents d'un niveau culturel ou scientifique s'élevant sans cesse, soucieuse de marier une démarche institutionnelle exigeante et la quête libre d'un perfectionnement individuel dans son métier.

- Or, la grande vertu des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), c'est précisément de permettre à grande échelle de tels échanges, avec des moyens inédits exempts de toute contrainte spatiale ou temporelle. On sait à quel point Internet a facilité et fait se multiplier les échanges internationaux entre scientifiques et plus généralement les occasions quotidiennes d'information et de formation. A tous les niveaux de notre enseignement, l'usage des TIC est susceptible de provoquer des effets comparables. **Encore faut-il les organiser !** En témoignent d'ores et déjà les multiples expériences d'échange coopératif entre enseignants se communiquant beaucoup plus facilement qu'ils ne l'avaient jamais fait, cours, expériences, exercices, logiciels etc..., en une possibilité de colloque virtuel permanent qui n'est à l'évidence pas encore suffisamment exploitée.
- Il y a donc urgence à ouvrir, dans ce domaine également, la réflexion sur les nouvelles pratiques à encourager, en développant notamment à plus grande échelle les expériences qui se sont multipliées ces dernières années. Académies et collectivités locales (notamment régions) devraient conjuguer leurs efforts pour construire les réseaux nécessaires et les équipes pédagogiques devraient être mobilisées en conséquence. La réflexion sur la forme des réseaux paraît essentielle. Il y aurait en effet un risque à renforcer les effets de concentration sur les têtes de réseaux, en l'occurrence les grandes villes universitaires. De nombreux exemples montrent que, grâce à l'interactivité, les TIC permettent des concentrations de compétences d'une autre nature autorisant la large diffusion recherchée du service de formation ; qu'elles permettent aussi de **nouveaux types d'échange coopératif** qui doivent être au cœur de la formation continue ainsi renouvelée.

- Plus généralement, le développement des formations qualifiantes doit pouvoir s'appuyer sur des pratiques collectives, mais aussi, plus largement qu'aujourd'hui, sur des pratiques **d'auto-formation** encouragées par la mise à disposition de nouveaux outils multimédia.

Aux outils classiques fournis par les bibliothèques doivent pouvoir s'ajouter les outils « en ligne » mis en service sur les serveurs nationaux ou académiques.

La production de tels outils « en ligne » doit être encouragée dans chaque académie au bénéfice de tous les usagers potentiels de nos services de formation continue.
- En interne, le réseau CRDP-CDDP-CDI pourrait renforcer sa production multimédia à usage des enseignants, voire, sur de nombreux aspects, à usage des autres personnels. Une articulation étroite des IUFM et de leurs antennes départementales avec le réseau CRDP-CDDP est à cet égard à préconiser fortement. Les rapprochements locaux déjà effectués en montrent toute la pertinence.

Pour les personnels autres qu'enseignants, outre les services d'auto-formation en ligne fournis par l'administration centrale ou les services académiques, pourrait être étudiée la possibilité d'ouvrir dans chaque CDI un point d'accès à une telle auto-formation.
- En externe, les DAFCO et les établissements d'enseignement supérieur doivent s'attacher à développer de tels produits, notamment dans l'optique d'une meilleure individualisation des réponses aux demandes traitées. Un tel développement peut être conçu comme un accompagnement ou comme un prolongement de formations plus collectives.

Propositions:

8. *Développer fortement des formations qualifiantes sous la forme d'échange professionnels organisés entre agents à partir de l'analyse de leurs situations de travail ; en faire le principe dominant dans l'organisation des « stages » en réduisant au strict nécessaire la formation cathédrale.*
9. *S'appuyer sur le développement des TIC pour encourager au développement des réseaux permanents d'échanges professionnels.*
10. *Encourager l'auto-formation sous toutes ses formes, notamment par le développement de services ad hoc en ligne proposés par les serveurs nationaux ou académiques comme par de la post-production.*
11. *Pour la formation interne des personnels de l'Education Nationale, il sera préconisé de mieux articuler les ressources susceptibles d'être fournies par les IUFM, les CRDP-CDDP et les CDI d'établissements. De même une extension du rôle des CDI au bénéfice de l'auto-formation de tous les personnels sera étudiée.*

c) Repenser l'espace de la formation continue

La nécessité de repenser l'espace de la formation s'impose pour plusieurs raisons :

- la première est relative à l'inégalité d'accès à la formation continue qui trouve en grande partie sa source dans le fait que les différentes catégories de personnels n'ont pas toutes les mêmes facilités à gérer leurs contraintes de temps et d'espace. Ainsi des difficultés rencontrées par les personnels aux qualifications les plus modestes en termes de mobilité comme de gestion de leurs horaires.
- la deuxième est relative au fait que des personnels de même type peuvent néanmoins être mis en situation inégale ou inéquitable quant à l'accès à la formation continue du fait de distances géographiques importantes. Une compensation financière telle que la prise en charge des frais fournit un élément de réponse mais elle ne saurait répondre à toutes les questions soulevées par cette situation inéquitable.

- la troisième tient à une demande croissante, surtout dans les zones d'habitat les moins denses, d'individus isolés ou de groupes de taille très restreinte pour lesquels les formes d'organisation classique de la formation continue tant interne qu'externe ne sont pas pertinentes, ni sur le plan organisationnel, ni sur le plan pédagogique. Or cette capacité de réponse en termes d'individualisation croissante des formations correspond à un des avantages comparatifs majeurs de l'Education Nationale vis-à-vis de tous les autres prestataires de formation continue, à cause de l'exceptionnelle extension de son réseau d'implantation et des ramifications très fines que les TIC peuvent lui procurer.

De façon plus imagée, on pourrait dire que l'Education Nationale est probablement le seul opérateur de formation continue susceptible d'être présent sur tous les « chemins » de France, là où la plupart des autres n'opèrent que sur les grandes autoroutes ou dans les grands centres urbains. Cet avantage comparatif doit absolument être mis au service d'une réponse fine à la demande, et donc de l'individualisation de la formation, du moins là où elle constitue la réponse la plus pertinente.

- la quatrième tient enfin à l'importance croissante prise par la formation continue dans le développement et l'aménagement du territoire. L'importance de cette question est telle qu'elle sera reprise spécifiquement plus loin. (cf. infra propositions 31 à 34).

De là les propositions qui peuvent être faites.

Elles tiennent à la fois à l'organisation des lieux de déroulement des activités de formation continue comme à la constitution de réseaux de large extension territoriale.

12. *Une utilisation plus systématique des établissements voire de certaines écoles sera entreprise pour organiser les activités de formation continue au plus près des publics concernés. La baisse des effectifs scolaires ou universitaires dans certaines zones pourra être mise à profit pendant les créneaux d'emploi du temps ordinaire. Ailleurs, l'extension des horaires d'ouverture sera développée dans le cadre de conventions spécifiques avec les collectivités locales concernées, ou dans celui des contrats d'établissement d'enseignement supérieur.*
13. *Les IUFM utiliseront pleinement leurs antennes départementales au bénéfice d'une formation continue des enseignants rapprochée du terrain.*
14. *Le principe selon lequel il vaut mieux déplacer le formateur ou l'animateur de formation que le public à former sera systématiquement mis en oeuvre.*
15. *Au-delà du réseau fourni par les établissements, le développement des réseaux de communication à débit adapté sera mis au service de ce rapprochement du terrain et de l'individualisation des formations. Les plans académiques de développement des TICE intégreront la formation continue (des personnels de l'Education Nationale comme des adultes extérieurs) comme une dimension prioritaire de leur démarche.*
16. *L'expérimentation de réseaux de communication par voie satellitaire à haut débit inclura le développement de solutions originales pour la diffusion des services de formation continue en situation interactive.*

d) **Re-affirmer la formation continue comme mission des établissements**

- La ré-affirmation de la formation continue comme mission normale des établissements découle de ce qui précède. A vrai dire, elle ne serait pas vraiment nouvelle, tous les grands textes (loi de 1989, loi de 1984 pour les universités, décret de 1985 sur les EPLE.) indiquant clairement la double mission de l'Education Nationale. On peut toutefois penser que la problématique de la « formation tout au long de la vie » va plus loin que le simple énoncé de la dualité d'une mission. C'est une autre façon de concevoir la formation, de manière réellement plus continue, avec des ruptures moins marquées entre le moment de la formation initiale et ceux de la formation continuée, et surtout avec une préoccupation constante de tenir compte des acquis professionnels, de **considérer l'expérience professionnelle comme un véritable investissement de formation.**
- Il en découle de nombreuses conséquences pour les organismes et notamment nos établissements. Beaucoup plus qu'aujourd'hui où la formation continue est devenue une sorte de spécialisation d'une minorité d'établissements et, en leur sein, de certains personnels, **tous nos établissements doivent intégrer la formation continue dans leur mode de fonctionnement.** Les conséquences en sont nombreuses dans les modalités d'organisation du **temps** (amplitude quotidienne des horaires d'ouverture, amplitude annuelle ...) comme de **l'espace (locaux)** de nos établissements. GRETA et enseignement supérieur peuvent y gagner une dynamique nouvelle à condition que cette question ne soit pas seulement traitée comme celle de la juxtaposition de deux types de contraintes mais bien comme la recherche de nouveaux modes de fonctionnement et de régulation, de nouvelles optimisations des disponibilités réelles.

Il faut donc engager tous les établissements dans une politique active de gestion des ressources humaines s'appuyant sur des plans de formation élaborés de manière collective et concertée.

- L'Education Nationale ne parviendra à promouvoir une véritable gestion des ressources humaines adaptée au renouvellement de ses missions que si cela s'opère à tous les niveaux du système, et en particulier au niveau le plus opérationnel, celui de l'**établissement.**

Les chefs d'établissement pensent souvent qu'ils ne disposent pas de prérogatives suffisantes pour jouer ce rôle, en particulier parce qu'ils ne contrôlent ni le recrutement ni le traitement de leurs collaborateurs, prérogatives généralement attachés à la fonction de chef d'entreprise. Cela est vrai et suggère sans doute des évolutions souhaitables de certaines règles de la fonction publique. Pour autant, les chefs d'établissement disposent d'ores et déjà de prérogatives importantes en matière de gestion des ressources humaines qu'il serait absurde de sous-estimer et encore davantage de ne pas utiliser. Ces prérogatives touchent à l'organisation du travail de tous les agents, aux rémunérations accessoires et complémentaires, à leur évaluation. Elles permettent également un champ très large d'initiative dans le domaine de la **formation**. Le paradoxe de la situation actuelle tient à ce que de nombreux chefs d'établissement tiennent en suspicion la formation continue de leurs agents parce qu'elle leur apparaît comme une contrainte externe, alors qu'elle pourrait être un outil mis au service du projet d'établissement. La conséquence de la problématique proposée consiste précisément à **faire de l'établissement l'élément moteur dans l'élaboration de la politique de formation**. Dès lors que la formation continue est conçue autrement que comme la rencontre entre une offre de formateurs et une demande émanant d'individus, dès lors que son élaboration procède d'une analyse systématique, au plus près du terrain, c'est à dire dans les établissements, des besoins collectifs et des perspectives individuelles au regard de la stratégie définie dans le projet d'établissement, le programme de formation cesse d'être une contrainte venue de l'extérieur et comme telle susceptible de créer des difficultés inopinées de fonctionnement liées à l'absence non programmée des agents concernés. Il devient un outil au service de l'établissement, à la fois comme entité collective et comme collectivité d'individus.

- Il est donc proposé de solliciter tous les établissements, de tous degrés pour élaborer un tel **plan de formation**, c'est-à-dire pour définir collectivement ses principaux besoins de formation à moyen terme. **De tels plans, joints aux orientations nationales et académiques, constitueraient le matériau à partir duquel serait élaboré le plan académique de formation proposé aux personnels**. Il s'agit en effet d'inscrire dans la réalité de la formation continue un renversement indispensable, qui fasse que nos programmes procèdent désormais d'une logique de la demande, tant de l'institution que des niveaux opérationnels de notre action

quotidienne. Une telle réflexion stratégique, comparable à un « plan d'entreprise », peut sans aucun doute être conduite de manière concertée dans un établissement sous la direction du chef d'établissement. Mais il en est de ce volet « ressources humaines » du projet d'établissement comme du projet lui-même : **il n'a de sens qu'à faire l'objet d'une réflexion vraiment collective, vraiment concertée, débouchant sur un vrai projet stratégique arbitré si nécessaire par les instances délibérantes de l'établissement.** Une fois adopté, ce projet ferait l'objet d'une concertation avec les services rectoraux de manière à en étudier la faisabilité. Il pourrait facilement s'inscrire, à la manière de ce qui a pu être esquissé dans l'enseignement supérieur, dans une contractualisation plus large entre le rectorat et l'établissement.

La démarche paraît également bien adaptée à l'enseignement supérieur dont les établissements pourraient être incités, plus qu'ils ne l'ont été jusqu'ici - sauf très récemment avec l'appel d'offres ministériel - à préparer de tels plans. La logique qui a prévalu jusqu'ici, à savoir une allocation de moyens pour la formation continue des agents attribuée principalement (à hauteur de 90%) dans le cadre de la contractualisation, paraît pertinente au regard des objectifs énoncés, sous réserve toutefois d'une meilleure incitation des établissements à accorder une réelle importance à ce volet gestion des ressources humaines.

- Le rôle des services académiques de la formation continue devrait s'orienter clairement vers le **conseil aux établissements** de manière à leur faciliter la démarche d'élaboration de leur plan de formation. Pourraient être mobilisés à cet effet non seulement les compétences des services mais également l'investissement important fait ces dernières années sous l'égide des MAFPEN en matière de « consultants internes » dont certains pourraient voir leur rôle spécifié en celui de conseiller en formation. La place des personnels ATOSS et les compétences développées autour des CAFA pourrait enrichir et renouveler les approches et les pratiques de conseil en particulier pour le conseil en formation. L'évolution plus généralement suggérée quant au rapprochement des deux types de formation continue conduit également à penser à une **implication plus grande des conseillers en formation continue dans l'ingénierie de nos formations internes**, ce que les cloisonnements actuels n'encouragent guère.

- La généralisation de telles démarches devrait également contribuer à **re-dynamiser les établissements dans leur rôle de prestataires externes** de formation. On peut en effet penser que l'exercice de réflexion stratégique conduit à l'occasion de l'élaboration du plan de formation de l'établissement va conduire à y enraciner plus profondément les préoccupations liées à la formation des adultes, à solliciter davantage les GRETA pour une aide technique dans ce domaine, bref devrait permettre de mieux organiser le croisement de compétences liées à des aspects différents de la « formation tout au long de la vie ».
- De là, la convergence profonde entre les différents niveaux de propositions. La démarche proposée prend en effet d'autant plus de sens qu'elle s'inscrit dans un contexte où la formation continue deviendrait un élément indispensable dans l'évolution collective et individuelle des métiers. Elle prend également d'autant plus de sens que la perspective tracée est celle d'une moindre distinction entre formation initiale et formation continue, celle d'une **appropriation plus grande par tous les établissements et services, et tous les personnels, de la notion de « formation tout au long de la vie »**. Le plan d'établissement est à cet égard une excellente propédeutique pour voir apparaître au sein des GRETA une nouvelle démarche, plus soucieuse de faire émerger au sein de leurs interlocuteurs économiques une demande explicite, et de les aider à le faire. Plus nos établissements auront expérimentés eux-mêmes et pour eux-mêmes une démarche stratégique en matière de formation, mieux ils seront armés pour être, au sein des GRETA, des acteurs efficaces d'une extension de notre rôle dans la formation des adultes. La dynamisation commerciale, tant indispensable à de nombreux GRETA, pourrait alors ne plus procéder seulement des CFC les plus expérimentés ou les plus compétents, mais aux côtés de ces derniers pourrait se développer, dans le cadre des services mixtes suggérés, une force d'appoint substantielle, faite des formateurs motivés et capables de telles démarches. Dans une large mesure, cette réflexion vaut également pour l'enseignement supérieur.
- Un signe supplémentaire pourrait être donné de la volonté d'aller dans cette direction quant à **l'organisation des rectorats et des établissements :**

- dans les rectorats, doit être saisie la double opportunité de la réforme de la formation continue des enseignants et des perspectives plus amples ouvertes par la table ronde. Le transfert de la maîtrise d'œuvre de la formation continue des enseignants aux IUFM fournit l'occasion d'un regroupement des différents organes s'occupant jusqu'ici de formation continue interne (MAFPEN, CAFA, EAAVS). Il est ainsi suggéré dans un premier temps de constituer **un seul service de la formation continue permettant de conduire, au plan académique, une politique de formation continue plus cohérente**. On peut d'ores et déjà suggérer d'aller plus loin et de prévoir un rapprochement avec les DAFCO. Il serait en effet paradoxal de ne pas affirmer, dans l'organisation même des rectorats, les rapprochements recommandés pour les établissements et les personnels, de ne pas rechercher ainsi les synergies souhaitées entre formation continue interne et formation continue externe et de continuer à entretenir une distinction dont la raison d'être (sans doute d'abord historique) ne se justifierait plus. Les rectorats se doteraient ainsi à terme d'un seul service de la formation continue, à usage interne et externe.
- un **conseil académique de la formation continue** pourrait être une instance de concertation utile dans le second degré, en parallèle avec ce qui se fait au niveau départemental dans le premier degré. Envisagé d'ores et déjà par plusieurs académies dans le cadre de la réorganisation de la formation continue des enseignants, ce nouveau dispositif mériterait d'être étendu partout et pour toutes les catégories de personnels. **Sa composition devrait refléter la volonté d'une nouvelle démarche partenariale**. A cet égard, il serait sans doute utile de reconsidérer les instances de consultation actuelles dont le fonctionnement est bien souvent épisodique voire sans consistance pour mettre en place une seule instance de consultation dont la composition pourrait être inspirée des Comités Académiques Education-Economie, à savoir une représentation essentiellement tripartite, institutions, salariés, employeurs. Un tel Conseil aurait ainsi vocation à être consulté sur l'ensemble des problèmes de formation continue. La réflexion peut être poursuivie pour analyser la pertinence d'un tel élargissement de ses compétences, mais ce pourrait être une

bonne occasion de réactiver intelligemment dans de nombreuses académies des CAEE souvent en sommeil. Par ailleurs, la dimension académique ou régionale apparaît pertinente au regard du rôle spécifique des régions.

- En ce qui concerne les établissements du 2^e degré, le fait de disposer d'un outil coopératif comme les GRETA est une solution de bon sens, bien adaptée à la réalité du marché de la formation. Cette solution n'est par ailleurs en rien contradictoire avec la volonté affirmée de mieux intégrer formation initiale et formation continue. Par contre, tous les avis convergent vers la nécessité de doter les GRETA d'une plus grande solidité juridique et institutionnelle. Plusieurs solutions paraissent possibles à condition qu'elles respectent quelques conditions essentielles :
 - ♦ elles doivent permettre de faire reposer l'activité de formation continue sur le potentiel des établissements et favoriser par conséquent leur engagement dans cette mission à travers les compétences spécifiques de leurs personnels et les opportunités offertes par leurs équipements ou leur environnement.
 - ♦ elles doivent par là-même contribuer à l'organisation optimale du réseau qui constitue l'avantage comparatif principal de l'Education Nationale.
 - ♦ elles doivent permettre de mutualiser ce qui doit l'être entre établissements d'un même territoire, notamment la capacité d'ingénierie de formation et la dynamique commerciale auprès des clients ou usagers potentiels, entreprises, organismes publics ou individus. Elles doivent en particulier permettre de mutualiser le potentiel représenté par les CFC dans leur rôle d'agents de développement, ou, mieux encore, d'ingénieurs technico-commerciaux de la formation continue.
 - ♦ elles doivent permettre enfin d'affirmer clairement les deux niveaux de responsabilité nécessaires : la responsabilité collective du GRETA dans la dynamique d'ensemble et la responsabilité de chaque établissement dans la conduite des opérations.

Ce « cahier des charges » témoigne en particulier du souci d'éviter un double risque : d'une part celui de l'émiettement des GRETA en autant d'établissements isolés et une évidente déperdition de la force collective de réseau ; d'autre part à l'inverse, celui de la cristallisation

de l'activité de formation continue autour d'un nouvel outil qui tendrait à s'autonomiser des établissements et à les déposséder de leurs capacités d'intervention.

A cet égard l'enjeu essentiel est moins la consolidation d'une nouvelle entité administrative que celle du réseau constitué par les établissements d'un même GRETA.

La solution à retenir est celle qui peut donner de manière optimale une personnalité juridique et financière propre au **réseau** dans la diversité de ses composants et non celle qui aboutirait à un nouvel établissement de fait ou à la consolidation d'une position dominante.

Si de telles conditions sont respectées, différentes solutions peuvent sans doute être envisagées. Sous réserve de création ultérieure de nouveaux outils, trois pistes peuvent être exploitées :

- la **première** viserait à consolider le dispositif existant recourant à un établissement-support pour la gestion du GRETA et s'appuyant sur un conseil inter-établissements présidé par un chef d'établissement membre du groupement. La consolidation viserait, pour répondre aux nombreuses observations faites par les juridictions comptables et financières, à **modifier le décret de 1985** dans le sens d'une extension explicites des compétences de l'EPLÉ permettant la gestion par un établissement d'activités mutualisées. Cette solution présente plusieurs avantages techniques : elle est peu compliquée sur le plan réglementaire, elle répond à des insuffisances constatées et elle peut résoudre d'autres questions que celles liées à la gestion de la formation continue.

En revanche, il n'est pas certain qu'elle améliore sensiblement le fonctionnement politique des GRETA ni qu'elle responsabilise véritablement les CIE. Elle pourrait au contraire contribuer à faire éclater davantage les GRETA entre les quelques établissements les plus actifs et les autres, et renforcer encore la position dominante de tel ou tel établissement avec le risque à terme de voir disparaître de fait le réseau territorial représenté par le groupement.

- la **deuxième** piste viserait à inventer **un statut ad hoc pour un service inter-établissements**, à l'image de ce qui existe en milieu universitaire, ou, mieux encore, de ce qui est envisagé dans le projet de loi sur l'innovation.

L'avantage de cette solution résiderait sans doute dans le fait de permettre une gestion souple, une mutualisation bien ciblée, et de garder en même temps aux établissements toutes leurs prérogatives. Mais son principal inconvénient réside dans l'ampleur des procédures à mettre en oeuvre. Par ailleurs l'expérience des services inter-universitaires actuels (du type SIUAPS, SIMPSS, etc...) n'est pas toujours convaincante comme référence d'organisation administrative efficace.

- la **troisième** piste enfin, probablement la plus simple à mettre en oeuvre à court terme, consistait à **recourir à la création d'un GIP** comme le prévoit d'ailleurs un décret ad hoc (non appliqué jusqu'ici). On peut rappeler à ce propos que c'est cette solution qui avait été adoptée en 1991 au moment de la création des « pôles européens » universitaires dont l'objectif est bien de mutualiser un certain nombre de pratiques inter-établissements dans un cadre leur conservant leurs responsabilités, sous réserve toutefois que le GIP fonctionne en conformité. Cette solution présente plusieurs avantages, outre la possibilité de le mettre en oeuvre rapidement : d'une part, la mission d'un GRETA est parfaitement dans l'esprit qui a présidé à l'invention des GIP ; d'autre part, le GIP responsabilisera davantage les établissements, ne serait-ce que par les règles de répartition des parts sociales qui le régissent, sans pour autant se substituer à eux comme pourrait le faire un établissement public ad hoc ; un GIP est également un outil pertinent pour un partenariat élargi au-delà des établissements eux-mêmes, auquel peuvent par conséquent être associés de multiples partenaires locaux ou autres ; enfin la durée de vie limitée des GIP fournit une garantie d'échéances régulières pour un audit approfondi de leur situation et un réexamen éventuel de leur composition.

On peut également rajouter que le GIP peut même parvenir à un mode de gestion comptable plus simple, de type privé dès lors qu'il élargit son tour de table à des partenaires privés, notamment des entreprises, hypothèse qui pourrait être pertinente dans certains contextes locaux.

Pour autant, cette solution n'est pas sans soulever des objections. La mise en place d'un GIP et son fonctionnement sont moins simples qu'il ne peut y

paraître à travers les textes et bien souvent la lourdeur de gestion en est dénoncée, surtout si les membres ne respectent pas rigoureusement les conséquences financières et organisationnelles de la répartition des parts sociales attribuées à chacun au moment de la constitution du GIP. Par ailleurs, le GIP pourrait, si l'on n'y prenait garde, prendre peu à peu le pas sur les établissements et dériver vers une autonomisation des activités de formation continue contraire à l'objectif recherché. En conséquence, une précaution indispensable devrait être prise quant à l'objet social confié à de tels GIP. Le décret précité pourrait être repris en ce sens, de manière à bien centrer les prérogatives du GIP sur la capacité collective d'ingénierie et l'animation commerciale du réseau.

Quelle que soit la solution retenue, c'est dans ce nouveau cadre que pourraient trouver des solutions certaines questions aujourd'hui sans réponse satisfaisante, notamment en matière de personnels : CFC, emplois gagés, contractuels éventuels... Le rôle des DAFCO ou plutôt des services académiques de la formation continue qui s'y substitueraient pourrait évoluer vers un rôle davantage centré sur le pilotage et l'évaluation des activités conduites par des GRETA ainsi renforcés, en une sorte **d'inspection pédagogique régionale de la formation continue**. Les missions actuellement confiées aux CAFOC pourraient par là-même être assurées par tel ou tel GRETA ou une fédération de GRETA ou encore un GIP bâti sur un modèle comparable. Enfin, une **agence comptable unique par académie** pour tous les GRETA, comme le suggère le rapport Blachère, permettrait de régler plus efficacement la question de la gestion, y compris celle des fonds mutualisés.

- En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur, une plus grande visibilité institutionnelle des activités de formation continue est là aussi requise. On peut sans doute reprendre l'idée émise par l'Inspection Générale d'une **vice-présidence** dévolue à ce champ. Mais il serait également intéressant de pousser plus avant la réflexion dans le sens notamment de la constitution de **GRETA inter-degrés** (notamment pour les formations de niveau III), ainsi que celle de la **coopération interuniversitaire** (le projet de loi précité en préparation pour l'innovation

pourrait y contribuer). Plus généralement la coopération entre GRETA et établissements d'enseignement supérieur doit être renforcée de manière à pouvoir proposer une offre de formations plus complète et plus cohérente.

De là les propositions qui en découlent et peuvent être résumées ainsi :

17. *Demander à chaque établissement de tous degrés d'élaborer un "plan de formation" à moyen terme de manière collective et concertée, en encourageant les démarches inter-établissements, notamment au sein des bassins.*
18. *En faire la base de l'élaboration des plans académiques de formation et d'une contractualisation entre les rectorats et les établissements.*
19. *Développer le conseil en formation auprès des établissements et services, en valorisant et développant les compétences existantes.*
20. *Solliciter l'expérience et le concours des DAFCO dans ce rôle interne.*
21. *Créer dans les rectorats un service unique de la formation continue.*
22. *Créer dans chaque académie un Conseil Académique de la formation continue.*
23. *Créer dans chaque université une vice-présidence chargée de la formation continue, en élargissant éventuellement les compétences du CEVU.*
24. *Doter les GRETA de la personnalité morale et juridique en veillant à bien définir le champ de la mutualisation souhaitable. Le choix de la solution doit en particulier ne pas concourir à une autonomisation accrue des activités de formation continue. Il doit au contraire encourager le renforcement des initiatives et des prérogatives des établissements*
25. *Repenser en conséquence le rôle des DAFCO et des CAFOC.*

e) **Ré-affirmer la formation continue comme mission normale des personnels de l'Education Nationale et repenser leur propre formation**

- Des mêmes prémisses de ce qui vient d'être suggéré pour les établissements découlent également des conséquences importantes pour les **personnels**, à la fois quant à leur **service** et quant à leurs **formations**.
- Quant à leur **service**, il faut pouvoir poser comme principe celui d'une **mixité** du service, seule à pouvoir rendre crédible le nouvel âge de la « formation tout au long de la vie ». Si c'est en effet dans ces termes qu'est désormais posée la mission de l'Education Nationale, le service de ses agents n'a plus aucune raison d'introduire une distinction entre ce qui serait service normal (à savoir la formation initiale) et service complémentaire (à savoir la formation continue). **Les services des agents doivent donc désormais être conçus comme susceptibles d'être mixtes**, quelle que soit leur amplitude, tout au moins dans le second degré et dans l'enseignement supérieur. Ce principe vaut évidemment pour **tous les agents** et non pour les seuls enseignants. Si l'on estime le potentiel de stagiaires de formation continue à environ 20% de celui de la formation initiale, cela pourrait impliquer qu'en moyenne les agents pourraient consacrer 20% de leur temps, soit environ une journée par semaine à la formation continue. Dans les universités comme dans les établissements du second degré (voire pour certaines activités dans les écoles) cela doit bien entendu s'accompagner de cursus spécifiques et non d'un aveuglement parfois volontaire sur la nature du public accueilli.
- La difficulté à concevoir ce nouveau système peut venir des modes de **financement** qui distinguent les deux types de formation. Mais la solution existe dans l'extension sinon la généralisation des **emplois partiellement gagés**. On a vu plus haut le caractère très marginal aujourd'hui de ce dispositif. Il faut l'élargir si l'on veut que les principes énoncés s'inscrivent dans la réalité.
- Dans chaque établissement, enseignants et autres personnels pourraient ainsi voir leurs services définis en partie en formation

initiale, en partie en formation continue. Les avantages attendus en sont multiples : meilleure fécondation réciproque des différentes pédagogies, diversification des expériences, meilleure anticipation de situations futures de plus en plus probables de mixité des publics, sans compter l'incitation à la culture d'entreprise qui peut s'en dégager. C'est aussi probablement **la seule façon de résorber le décalage souvent noté, voire dénoncé, entre l'affirmation de l'importance de la mission de formation continue et le statut des formateurs qui l'assurent.** Etant donné les nombreuses conséquences organisationnelles, voire financières d'un tel principe, il serait souhaitable, si telle est la direction retenue, que se constitue un **groupe de travail ad hoc**, piloté par les directions compétentes.

- Il faut maintenant se préoccuper plus précisément des conséquences que les principes qui précèdent doivent avoir sur la formation continue, voire sur la formation en général, des personnels de l'Education Nationale. Ces conséquences paraissent pouvoir s'organiser autour de trois propositions principales :

i) **Distinguer clairement pour nos personnels une formation institutionnellement préconisée, incluse dans le temps de travail, et une formation volontaire aux modalités d'organisation plus souples.**

- On l'a entrevu tout au long de ce qui précède, l'évolution souhaitée et les distinctions introduites quant aux formes validantes et qualifiantes paraissent devoir impliquer une formation continue qui ne soit pas laissée à la seule démarche volontaire des agents mais qui sache marier une formation pensée et voulue par l'institution dans le cadre de sa politique de gestion des ressources humaines et une formation librement souhaitée par les personnels. Les exemples abondent de ce que cette démarche est possible. D'une certaine manière, elle est même de fait déjà la règle pour les enseignants du supérieur, si l'on admet que la définition de l'enseignant-chercheur contient implicitement un principe de formation, proche de l'auto-formation, à travers son activité de recherche et les échanges scientifiques avec ses pairs qui y sont attachés. Par ailleurs, si l'on regarde ce qui se passe en-dehors de la France, on rencontre plusieurs situations nationales où cette formation obligatoire est pratiquée depuis longtemps, avec succès semble-t-il. Ainsi, pour prendre deux références très différentes à ce

jour, du Danemark et du Royaume-Uni, pays de l'Union Européenne qui, d'après une étude récente du CEREQ, sont les deux pays européens où les engagements dans la formation professionnelle sont les plus importants. Par ailleurs, comme on l'a vu plus haut, le fait que la formation soit le plus souvent organisée sur le temps de travail l'assimile de fait à une formation qui pourrait résulter d'une démarche institutionnelle concertée, à la manière d'une formation obligatoire négociée.

A supposer toutefois que cette formule soit retenue pour les raisons qui ont été exposées, les règles doivent en être clairement définies.

- L'idée est donc de **passer d'un état de fait à un état de droit** pouvant organiser la formation continue de chaque agent de l'Education Nationale sous une double forme : **une forme préconisée par l'institution de quelques jours par an à des fins validantes et/ou qualifiantes, et une forme facultative, la première incluse dans le service, la seconde en-dehors.**

De fait, chaque agent de l'Education Nationale bénéficie aujourd'hui de 3 à 5 jours de formation par an. Prenons l'exemple de 5 jours, soit une semaine par an, soit encore, grosso modo, l'équivalent d'une année sur la durée d'une carrière professionnelle (c'est sur cette base que fonctionne par exemple le système britannique). On pourrait imaginer que ce soit le modèle de référence de cette formation continue préconisée. Comment l'organiser d'une manière compatible avec les contraintes du service public et des finances publiques ?

- ii) On peut penser que l'étude des effets de la loi sur la réduction du temps de travail dans la Fonction Publique fournit une occasion particulièrement intéressante de résoudre cette question de manière réaliste. Un principe paraît en effet devoir être retenu, à savoir **mettre l'abaissement de la durée légale du travail, en partie au moins, au service de l'amélioration qualitative de la situation et des compétences des personnels.** Un principe similaire pourrait sans doute être retenu pour les ATOSS, en faisant bénéficier ces derniers d'une partie de la réduction du temps de travail sous forme de **capital-temps pour la formation.** Ce « capital-temps » pourrait être converti au bout d'une certaine période en temps libéré pour la formation, dans la diversité de ses formes, y compris celles permettant une ouverture sur l'environnement économique, culturel ou international de notre système, ou encore celle susceptible de

préparer une conversion ou une mobilité. Le coût supplémentaire pour l'institution serait a priori assez faible puisque de fait la plupart des enseignants disposent d'un temps de formation déjà pris sur le temps de service, mais ce nouveau dispositif aurait le grand mérite de faire clairement apparaître le rôle institutionnel dévolu à la formation et de mieux permettre d'organiser institutionnellement cette formation continue obligatoire. Les discussions en train d'être ouvertes dans le cadre plus général de la fonction publique, devraient permettre de préciser et de négocier un tel principe.

- Ces dispositions doivent s'accompagner d'une **claire distinction** entre la formation organisée par l'institution pendant le temps de travail (et en particulier pour les enseignants au détriment de la présence devant élèves), et la formation facultative organisée pendant les périodes de disponibilité des agents, donc hors temps scolaire ou universitaire. L'offre de formation continue comme son organisation doivent par là-même être conçues dans cette double optique.

iii) D'importantes conséquences doivent également être tirées du principe de mixité du service pour **la formation des personnels**, pour leur formation initiale comme continue, notamment pour les enseignants. Un chantier est à ouvrir sur ce point qu'il serait bon de faire coïncider avec la nouvelle mission confiée aux IUFM ainsi qu'avec la relance d'une dynamique universitaire dans le domaine de la formation continue. Plus fondamentalement, on peut se demander si cette relation entre apprentissage cognitif et expérience professionnelle, qui serait désormais institutionnellement reconnue, n'est pas susceptible de nous faire envisager de manière substantiellement différente la formation des enseignants, dans un sens qui enrichirait leur expérience professionnelle et éviterait aux plus jeunes d'entre eux d'être directement projetés des rangs de la classe à la chaire, sans autre apprentissage existentiel, face à un public toujours plus hétérogène et donc exigeant ...

Des conséquences sont également à tirer quant à la **formation des formateurs**. Hors PNF, elle occupe aujourd'hui 3 à 4% des activités de formation continue, ce qui est à la fois peu et non négligeable. L'évolution suggérée consiste à la fois à l'intégrer davantage dans la formation initiale et à la considérer comme une formation transversale intéressant un nombre beaucoup plus

important de personnels, susceptible d'un lien fort avec la recherche universitaire.

De là les propositions qui en découlent et peuvent être résumées ainsi :

26. *Généraliser la notion de service mixte (ou partagé entre formation initiale et continue) et élargir le dispositif des postes gagés. Un groupe de travail ad hoc piloté par les directions compétentes du Ministère étudiera les conséquences pratiques de ce principe.*
27. *Instaurer une formation continue préconisée par l'institution à des fins validantes ou qualifiantes incluse dans le temps de travail, à distinguer d'une formation continue volontaire aux modalités d'organisation plus souples. L'étude des modalités à approfondir corps par corps sera entreprise par les directions compétentes du Ministère.*
28. *Utiliser la réduction légale du temps de travail pour bâtir un nouveau modèle d'organisation de la formation des personnels de l'Education Nationale et opérer cette mutation institutionnelle.*
29. *Instaurer à cette occasion le principe d'un « capital-temps de formation ».*
30. *Intégrer les conséquences du principe de mixité du service dans le contenu des formations initiales et continue des personnels, et modifier en conséquence les formations de formateurs.*

f) Promouvoir le rôle des établissements dans le développement local et l'aménagement du territoire à travers la formation continue

- On oublie souvent la dimension territoriale essentielle de la formation continue. La décentralisation l'a à la fois confirmée et renforcée. Plus que jamais, la formation en général et la formation continue en particulier sont des outils d'aménagement du territoire, au sens où **il n'est de territoires que d'hommes ou de ressources humaines**. A cet égard, la question des disparités territoriales dans

l'accès à la formation doit être posée dans des termes différents de ceux concernant la formation initiale. Si l'on sort en effet d'une problématique qui serait seulement celle d'une deuxième chance pour rentrer dans celle d'une formation permanente tout au long de la vie, la question territoriale devient essentielle, en termes de mobilité des agents comme en termes de densité des réseaux de formation.

- L'Education Nationale possède en ce domaine forces et faiblesses, on l'a vu plus haut. Plusieurs préconisations sont donc à rappeler ou à faire pour renforcer ses atouts. Elle doit d'abord **jouer de toute la force de son réseau** : sa grande force est en effet d'être présente en tout point du territoire à travers son incomparable réseau d'établissements (voire d'écoles). Si l'on songe qu'en France, la distance moyenne au collège est du même ordre qu'à la pharmacie, cela donne une idée de la puissance de notre réseau scolaire. Mais ce réseau est bien mal utilisé à cause de l'engagement inégal de nos établissements dans la formation continue, y compris celle à usage interne. Une utilisation plus judicieuse de ce réseau est donc possible, à condition toutefois de régler certaines questions qui entravent objectivement une plus grande mise à disposition. Ainsi de celle des horaires d'ouverture souvent liée aux transports scolaires en milieu rural. Nul doute qu'une négociation pourrait être conduite avec les collectivités locales, comme en termes d'emplois gagés pour résoudre un tel problème. La question paraît également devoir être posée d'éventuels **emplois-jeunes** venant renforcer les établissements **au bénéfice de programmes ambitieux de développement local**, dont l'issue favorable pourrait d'ailleurs être une embauche ultérieure de ces mêmes emplois-jeunes. Plus généralement, chaque académie doit être conduite à s'interroger sur l'aménagement d'un tel réseau à partir d'une réflexion conduite dans chaque GRETA et préparer ainsi, à la façon dont ont été préparés les schémas régionaux de l'enseignement supérieur et de la recherche ou, en liaison avec les régions, les schémas régionaux de la formation professionnelle, **des schémas régionaux de la formation continue**, de manière à assurer en quelque sorte la complétude de la réflexion stratégique à moyen terme sur l'offre de formation.
- Une telle idée doit également être mise en œuvre pour la formation continue interne. Une bonne part du manque d'appétence de certains agents pour la formation provient de ce que l'offre ne leur

est adaptée ni en contenu ni en lieu de déroulement. A cet égard, la démarche initiée à travers les plans d'établissement devrait améliorer la situation, mais pour autant il faudra veiller, notamment pour les formations dédiées aux basses qualifications, à **proposer une offre aussi proche que possible du public visé**. Pour la formation des enseignants, le rôle nouveau confié aux IUFM fournit une bonne occasion d'améliorer la situation, si les IUFM se préoccupent d'utiliser à cet effet leur réseau départemental hérité des anciennes ENI. Des incitations pourraient leur être proposées pour encourager une telle offre de proximité, susceptible de dynamiser bien des antennes et des établissements voisins.

- Une des façons d'accroître la mobilisation des établissements en faveur du développement local relève aussi de la capacité à disposer de cadres et d'enseignants sensibilisés à de telles questions, connaissant en particulier bien le monde de l'entreprise. Il paraîtrait utile à cet égard d'encourager de manière systématique, avec un certain volontarisme d'institution, l'usage des **congés de formation aux fins de séjours de relative longue durée en entreprise**. Tentée déjà en quelques endroits, cette expérience se révèle très enrichissante dès lors que le « stage » est suffisamment long pour permettre à l'agent d'être vraiment impliqué dans la vie et le fonctionnement de l'entreprise. De nombreuses entreprises sont prêtes à accepter de telles conventions qui peuvent d'ailleurs déboucher ultérieurement sur d'autres actions. Techniquement, la mise en place de ce système ne pose guère de problème. Au contraire, en utilisant la possibilité de décomposer les congés en mois, avec l'équivalent d'un congé annuel, on peut financer deux séjours de 6 mois en entreprise ou 4 séjours de 3 mois (ce qui paraît une durée minimale). On introduirait en même temps un peu de diversité dans des congés de formation, en général dévolus à la préparation d'un concours ou d'une thèse, en une nouvelle illustration des tendances analysées plus haut. Si la solution de capital-temps suggérée était retenue, elle pourrait également être mise au service de cette ouverture vers l'environnement économique.
- Une telle démarche peut facilement être étendue, en lisière de la formation continue, à des actions en faveur des PME-PMI et susceptibles de les aider à mieux assurer leur développement. Là encore, dans un registre de proximité et dans leur gamme de compétences, les lycées peuvent jouer le rôle de **plateformes**

multi-compétentes complémentaires de celles proposées par les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, au sein desquelles la relation Ecole-Entreprise pourrait se nouer de manière bilatérale. Les établissements n'y seraient pas seulement en position de demandeurs (de stages, de périodes de formation en entreprise, de tuteurs...) mais ils pourraient en retour offrir plusieurs types de services : formation continue, aide et conseil technologique, travaux sur projets, aide à la création d'entreprise, en une association originale du travail pédagogique conduit avec les élèves et du service aux entreprises. De nombreuses académies ont déjà engagé des démarches de ce type, soutenues notamment dans le cadre d'un programme co-piloté par l'Education Nationale et la DATAR . Mais il faudrait désormais aller au-delà du caractère expérimental, en faire une **mission explicite** des établissements, susceptible d'ailleurs de donner un sens supplémentaire au partage des compétences avec les collectivités. Il est temps que ce partage des compétences profite vraiment au développement local .

Les stages longs en entreprise évoqués plus haut pourraient participer de cette dynamique nouvelle. C'est également l'enjeu de la création de **comités ou conseils locaux Ecole-Entreprise** que de définir de telles relations susceptibles d'enrichir l'ensemble de nos pratiques de formation professionnelle, initiale ou continue. En particulier, **la notion de partenariat ou d'alternance serait utilisée pour définir la forme et le contenu non plus seulement des formations professionnelles initiales mais aussi des formations continues à l'usage des personnels**. On rejoint ici la volonté suggérée plus haut d'enrichir les démarches partenariales ainsi que certaines des propositions très pertinentes faites dans le cadre de table ronde sur la formation professionnelle.

- Dans une large mesure, une telle évolution de la formation continue dépend de la capacité de l'Education Nationale à développer ou à renouveler ses partenariats dans une optique combinant le renforcement des formations initiales et une perspective plus globale de développement dont est indissociable la formation continue. De là le grand intérêt du rapprochement des formations continues, interne et externe, comme signe tangible d'une autre façon de concevoir la formation des personnels comme d'une **implication nouvelle dans le développement local** sous ses différentes formes.

***Les propositions correspondantes peuvent être résumées ainsi ,
en complément de celles déjà énoncées à propos de la réorganisation de l'espace de
la formation (propositions 12 à 16)***

31. *Énoncer explicitement pour les lycées et les établissements d'enseignement supérieur et de recherche la mission de service aux entreprises et au développement local sous forme de plate-formes multi-compétences et encourager le recrutement d'emplois-jeunes à cet effet.*
32. *Compléter les schémas régionaux de la formation professionnelle dans l'optique d'une « formation tout au long de la vie » mise au service du développement local.*
33. *Encourager les congés de formation sous forme de stages longs en entreprise.*
34. *Développer les outils et la culture des partenariats correspondants, notamment au sein de comités locaux Ecole-Entreprise.*

g) Faire de la formation continue un outil privilégié pour l'ouverture européenne et internationale de notre système éducatif

- Peu de programmes de formation continue sont encore aujourd'hui consacrés à l'ouverture internationale. Quelques exceptions notables comme les actions initiées par la Commission Européenne (à travers des programmes comme ADAPT par ex.) ou les formations linguistiques ne suffisent pas à infirmer le diagnostic, qui vaut d'ailleurs autant pour la formation continue interne que pour les prestations externes. Cette situation doit absolument évoluer si l'on veut faire jouer à la formation son rôle d'enrichissement permanent des compétences. Plus encore qu'aujourd'hui, le siècle prochain exigera des agents de l'Education

Nationale, comme de très nombreux agents économiques, une **ouverture internationale indispensable à la réalisation de leurs missions**. Il serait paradoxal de préparer une évolution des études supérieures prévoyant une telle ouverture, sous la forme par exemple d'un semestre dans une université étrangère, et de continuer à former des enseignants ou des cadres de l'Education Nationale dans une relative ignorance du contexte international et même européen de leurs missions.

- **La question posée concerne évidemment autant la formation initiale que la formation continue** mais cette dernière est, quoi qu'il en soit de la première, essentielle pour aider les agents déjà dans la carrière à maîtriser l'évolution rapide du contexte international. Les exemples abondent de compétences d'ores et déjà trop limitées dans un tel domaine. Ainsi du développement des sections européennes, souvent freiné par l'absence d'enseignants capables d'enseigner leur discipline dans une autre langue que le français. Non seulement les IUFM doivent s'engager hardiment dans la voie de la formation initiale **d'enseignants bilingues**, mais ils doivent également le faire en formation continue pour des enseignants volontaires et en amont de la réalisation des plans académiques ad hoc. L'évolution des cursus dans l'enseignement supérieur rend probable une forte évolution en ce domaine, et une pression de plus en plus forte des étudiants sur les institutions pour une telle ouverture accrue. Mais il serait bon que le mouvement soit anticipé, dans tous les degrés d'enseignement. Il n'est pas rare de s'apercevoir que même les plus brillants des cadres ou des enseignants n'ont qu'une connaissance et a fortiori une expérience européennes ou internationales très limitée, que leurs références scientifiques et culturelles sont principalement hexagonales. On imagine mal que la formation continue dans le prochain siècle ne soit pas **délibérément tournée vers des horizons mondiaux**, quelles que soient les évolutions nationales respectives des systèmes d'enseignement et de formation.
- Les articles 125 et 126 du Traité de Maastricht incitent en outre à une coopération entre Etats dans le domaine de la formation professionnelle qui sera de plus en plus sollicitée par la question de **l'harmonisation des cursus d'acquisition des compétences, en formation initiale ou continue**. Rien n'interdit d'imaginer, bien au contraire, une Europe des fonctionnaires ou plus spécifiquement des agents chargés de l'éducation et de la formation dans les

différents pays, organisée de façon à permettre la circulation de ces agents entre pays à la fois pour transmettre leurs compétences et pour se former. Le fait que les ressortissants des pays membres de l'Union Européenne puissent d'ores et déjà se présenter à nos concours de recrutement préfigure déjà largement cette évolution.

- La déclaration commune récemment signée à Paris par quatre ministres européens (Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni) inscrivant leur projet d'harmonisation des cursus supérieurs dans la perspective d'une « formation tout au long de la vie » incite à **faire preuve d'un grand volontarisme quant à ce qui pourrait donner une telle dimension internationale à la formation continue**. Il paraît en particulier indispensable que les accords internationaux de toutes formes prennent en compte davantage de telles activités et que des accords spécifiques soient signés au niveau national ou académique pour organiser la coopération internationale, au moins européenne, dans ce domaine.
- Cela vaut pour les enseignants, pour lesquels les IUFM devraient être fortement incités à développer des actions originales. Mais cela vaut aussi pour tous les agents, ATOSS ou encadrement, vis-à-vis desquels les services nationaux et académiques chargés de leur formation continue doivent également engager une démarche nouvelle. **On pourrait ainsi poser la règle ou plutôt l'objectif qu'à terme, tous les enseignants et tous les personnels d'encadrement auraient l'occasion d'un séjour professionnel d'une certaine durée dans un pays européen**. Le principe de réciprocité dans les échanges devrait faciliter la mise en place de stratégies adéquates pour atteindre un tel objectif. On pourrait en parallèle imaginer que le capital-temps accumulé pour la formation, soit institutionnalisée, soit optionnelle, puisse également être libéré pour un séjour professionnel dans un pays de l'Union. On pourrait de même suggérer que soient systématiquement exploitées les opportunités liées à des positions transfrontalières pour faciliter les échanges entre agents, voire les échanges temporaires d'agents, que ce soit pour l'enseignement ou pour l'administration.
- Cela ne se fera pas sans que soit prise en mains la **question linguistique**, probablement l'un des principaux freins aujourd'hui à de tels échanges. A soi seule cette question fournit un plaidoyer vigoureux en faveur d'une formation continue accordant une large

place à la maîtrise des langues, et ouvrant largement de telles possibilités, bien au-delà des seuls linguistes. Il est intéressant à cet égard de relever que ces dernières années, les formations en langues vivantes ne venaient qu'en avant-dernière position dans la fréquentation des enseignants du second degré (avec seulement en moyenne 7% des stagiaires et 6% des journées-stagiaires)... Il ne serait pas absurde de proposer que la maîtrise d'au moins une autre langue soit désormais une condition nécessaire d'accès à la fonction enseignante.

- Cette évolution suggérée pour la formation continue interne ne peut avoir qu'un impact positif sur les prestations offertes en externe. On a vu ces dernières années se développer considérablement, sous l'effet notamment de la demande des entreprises, les formations linguistiques et, malgré les difficultés parfois rencontrées, cet effort doit être poursuivi. Mais plus généralement, **la formation continue proposée aux entreprises comme aux institutions prescriptrices doit être davantage tournée vers la préparation de nos concitoyens au contexte international des prochaines décennies.** C'est une question décisive pour de nombreuses PME-PMI que de pouvoir se préparer à défendre leurs chances et leurs produits sur les marchés internationaux. L'Education Nationale peut les y aider de multiples manières, notamment dans le cadre évoqué plus haut d'une implication plus grande des établissements, via la formation continue, dans le développement local. On n'oubliera pas en particulier la dimension culturelle, si essentielle en matière de pénétration des marchés. C'est important pour l'Education Nationale comme pour ceux qui font appel à ses services, car beaucoup de ses compétences générales, présentes dans de nombreux établissements, même de taille modeste, peuvent trouver un débouché inattendu voire insoupçonné, sous réserve d'avoir su vraiment développer une connaissance réelle d'un pays, d'une langue, d'une culture....
- Enfin il paraît évident que le marché de la formation est lui-même déjà fortement globalisé. Certains établissements universitaires ou GRETA ont développé ces dernières années des activités, certes encore marginales, mais très prometteuses, pour des partenaires étrangers, notamment européens. Cette dynamique nouvelle doit être fortement encouragée, de façon à ce que se développe vigoureusement une offre de formation adaptée à la demande internationale. La création récente de l'Agence EDUFRANCE doit

répondre à une telle exigence. Il pourrait néanmoins être opportun d'examiner dans quelle mesure elle pourrait bénéficier de l'expérience des établissements du second degré et pas seulement de celle des établissements d'enseignement supérieur. La réputation globale du système éducatif français, notamment dans le second degré, ou l'originalité de son système de formation professionnelle sont autant d'atouts pour prendre pied délibérément sur ce marché en voie de « globalisation » rapide, et consolider ainsi la démarche d'ouverture internationale souhaitée.

Les propositions correspondantes peuvent être résumées ainsi :

35. *Elargir la compétence internationale des agents de l'Education Nationale, notamment en développant les séjours professionnels dans les autres pays de l'Union Européenne.*
36. *Accélérer la formation d'enseignants bilingues, et développer à destination des agents de l'Education Nationale d'énergiques programmes linguistiques.*
37. *Encourager le recrutement de formateurs ressortissants européens et les échanges internationaux, notamment transfrontaliers d'agents de tous corps.*

- 38. *Développer des accords de partenariat internationaux dans le domaine de la formation continue.*
- 39. *Intégrer dans la mission de service aux entreprises et au développement local des établissements l'aide dans le domaine de l'ingénierie de l'international pour les PME-PMI.*
- 40. *Promouvoir une offre de formation adaptée à la demande internationale, notamment à travers les missions confiées à la nouvelle Agence EDUFRANCE.*

III. SYNTHÈSE DES PRINCIPALES PROPOSITIONS

Proposition	Méthode suggérée	Directions ou organismes concernés	Calendrier
1. Commission Nationale VAP ...	Mise en place rapide à partir des établissements ou équipes académiques les plus avancées	DESCO, DESUP, DPATE, DPE	début 99
2. Formation à la VAP ...	Intégrer dans les PAF	CNVAP, Académies	préparation 99 mise en oeuvre à partir de sept. 99
3. Diversification des validations ...	Comité et commissions partenariales	id. CNVAP	1999

4. Formations à préconiser ...	Groupes de travail par corps	DPE, DPATE DA + Académies	1999
5. Conséquences de la VAP dans l'Education Nationale ...	Groupe de travail interministériel	DPE, DPATE DA + Académies	1999
6. Extension des missions de l'Inspection ...	Groupe de travail	IG + DPATE	1999
7. Contrat partenarial de formation		Centrale Académies	1999
8. Développement échanges professionnels ...	Cahiers des charges du PNF, des PAF, des PDF	Centrale Académies	Préparation 99 mise en oeuvre reentrée 99
9. Réseau permanent d'échanges professionnels ...	Plan de développement des TIC	Centrale (DT) Académies	Préparation 99 mise en oeuvre reentrée 99
10. Encourager l'autoformation	Plan de développement des TIC	Centrale (DT) Académies	Préparation 99 mise en oeuvre reentrée 99
11. Articuler ressources internes	Plan de développement des TIC	Centrale (DT) Académies	Préparation 99 mise en oeuvre reentrée 99
12. Utilisation systématique des établissements	Circulaire recommandation	Académies (DAFCO Universités)	reentrée 99
13. Antennes IUFM	Circulaire recommandation	IUFM	reentrée 99
14. Déplacement du formateur	Circulaire recommandation	IUFM, Universités, SAFCO, DAFCO	reentrée 99
15. Intégration dans les plans académiques TIC		DT + Académies	reentrée 99
16. Expériences satellitaires		DT + Académies	reentrée 99
17. Plan de formation d'établissement	Texte	Tous établissements	dès 99
18. Conséquences sur les PAF	Contrats d'établissement	Centrale, Académies	reentrée 99
19. Conseil en formation	Texte	Académies	reentrée 99
20. Rôle du conseil des		Académies	reentrée 99

DAFCO			
21. Service unique de la formation continue	Texte	Académies	rentrée 99
22. Conseils académiques	Texte	Académies	rentrée 99
23. Vice-présidence	Texte	Universités, Etablissements d'enseignement supérieur	rentrée 99
24. Statut des GRETA	Approfondissement des trois pistes suggérées avant choix ministériel	DESCO	rentrée 99
25. DAFCO - CAFOC	Groupe de travail national	DESCO	rentrée 99
26. Généraliser services mixtes	Groupe de travail national	Centrale	début 99
27. Distinction formation continue	Groupes de travail	Centrale	début 99
28. Réduction temps de travail	Interministériel	Centrale	début 99
29. Capital-temps de formation	Interministériel	Centrale	début 99
30. Conséquences sur formation des personnels	Texte	Centrale, Académies	rentrée 99
31. Mission des établissements de services aux entreprises et au développement local	Texte	DESCO, DESUP	rentrée 99
32. Compléter schémas régionaux	Texte	DESCO, DESUP, Académies	rentrée 99
33. Congés formation en entreprise	Texte	DPE, Académies	rentrée 99
34. Partenariats	Texte	Académies	rentrée 99
35. Elargir compétences internationales		DPE, Académies	rentrée 99
36. Programmes linguistiques		Centrale, Académies	rentrée 99
37. Recrutement formateurs internationaux	Texte	Centrale, Académies	rentrée 99

38. Accords de partenariat internationaux	Texte	Centrale, Académies	rentrée 99
39. Ingénierie de l'international	Texte	Centrale, Académies	rentrée 99
40. Offre de formation pour demande internationale	Programmes incitatifs et missions de l'Agence EDUFRANCE	Centrale, Académies	rentrée 99

SOMMAIRE

	page
I. PRINCIPAUX ELEMENTS DE CONSTAT	
1. LE CHAMP DU DEBAT AU SEIN DE LA TABLE RONDE	2
2. LES PRINCIPAUX ACQUIS DE LA FORMATION CONTINUE	5
3. LES PROGRES A ACCOMPLIR	8
 II. PRINCIPES POUR LA FORMATION CONTINUE DU XXI^e SIECLE	
1. PRINCIPES POUR UNE EVOLUTION NECESSAIRE	24

2.	PROPOSITIONS POUR LA MISE EN OEUVRE DES PRINCIPES	
	30
a)	Diversifier les modes de validation de la formation continue	30
b)	Renouveler les modalités de la formation continue qualifiante	38
c)	Repenser l'espace de la formation continue	41
d)	Ré-affirmer la formation continue comme mission des établissements	44
e)	Ré-affirmer la formation continue comme mission normale des personnels de l'Education Nationale et repenser leur propre formation	54
f)	Promouvoir le rôle des établissements dans le développement local et l'aménagement du territoire à travers la formation continue	59
g)	Faire de la formation continue un outil privilégié pour l'ouverture européenne et internationale de notre système éducatif	63

III. SYNTHÈSE DES PRINCIPALES PROPOSITIONS 68