



LE CAFFA, une nouvelle certification, enjeu majeur de la formation professionnelle des enseignants

Par Stéphane Jacquet, ingénieur de la formation professionnelle et professeur en STS, titulaire du CAFFA et du titre professionnel de formateur de formateurs, d'enseignants et de cadres pédagogiques, chargé de cours à l'Inspé et responsable de la formation CAFFA dans l'académie de Versailles (DAFOR).

« Il ne peut y avoir de progrès véritable qu'intérieur. Le progrès matériel est un néant » disait Julien Green. Notre profession a vu ses conditions

matérielles se dégrader et souffre du manque de reconnaissance de l'institution quant aux différentes missions menées par les enseignants. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation a officialisé les différentes compétences attendues, avec un fort niveau d'exigence. « Le professeur de demain est en formation » énonce Florence Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire. Pour arriver à cet objectif, il est nécessaire de lui donner la possibilité de se former en permanence ; pour mieux accomplir ses missions. Depuis longtemps la formation des enseignants questionne. Longtemps réalisées par des collègues surinvestis, mais de manière hétérogène ; elle produit une véritable inégalité de traitement suivant les disciplines et les académies. Le ministère en a saisi les enjeux en souhaitant clarifier et structurer le statut du formateur d'enseignants du secondaire, à l'instar du statut de maître-formateur, qui existait déjà dans le primaire. Si le système de certification se met en place depuis 2016, avec des éléments assez précis, les bénéfices pour les formateurs ne sont pas toujours bien présentés et les contraintes et résistances ne sont pas bien mesurées.

PREMIERE PARTIE : LE CAFFA, UN ENJEU MAJEUR POUR LA FORMATION DES PROFESSEURS

Le CAFFA, une certification qui se développe...

Créé par décret le 22 Juillet 2015, le CAFFA permet aux formateurs académiques du second degré de certifier leurs compétences et de rejoindre un réseau cohérent de formateurs, qui existait déjà dans le premier degré (maîtres formateurs titulaires du CAFIPEMF).

Leurs missions sont définies par la circulaire N° 2016-148 du 18/10/2016¹. Ils interviennent aussi bien en formation initiale (en master MEEF, auprès des candidats au professorat, puis auprès des professeurs stagiaires) qu'en formation continue, pour animer les actions de formation au PAF et les actions locales (FIL), mais également pour tutorer les différents types de stagiaires enseignants. Pour mener à bien ces missions, ils bénéficient d'une décharge de 3 à 6 h et travaillent en étroite relation avec les IPR et les DAFOR.

La première session de certification a eu lieu en 2016. Au début, l'inscription était basée sur le volontariat, et peu de formateurs s'engageaient dans cette certification. Puis les corps d'inspection ont incité les formateurs académiques expérimentés à se certifier. Le ministère a ainsi souhaité la développer pour arriver, à moyen terme, à constituer un véritable corps de formateurs d'enseignants certifiés.

¹ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo38/MENH1605074C.htm?cid_bo=107464

Dans l'académie de Versailles, d'une vingtaine de candidatures par an en 2016/2017, nous sommes passés à 55 admis en 2019 ; pour un total de 123 certifiés en 4 ans et vraisemblablement autour de 220 certifiés après les sessions 2020 et 2021.

Le CAFFA s'adresse prioritairement aux formateurs académiques qui ont déjà mené des actions de formation, mais il est également ouvert aux enseignants qui comptent au moins 5 années d'expérience. Dans les deux cas, les enseignants concernés doivent être capables de faire preuve de réflexivité et de capacité d'analyse sur leurs parcours et projets. Il est aussi ouvert aux CPE et professeurs documentalistes.

L'Education Nationale a souhaité renforcer et mieux structurer la formation initiale et continue des personnels, en se dotant d'un véritable réseau de formateurs. Ce réseau est animé au niveau académique par les IA/IPR, en fonction des besoins et du PAF. Il permet également de mobiliser des « formateurs ressources » en cas de remontée locale des besoins (formations d'initiatives locales dans les lycées, par exemple).

Le CAFFA aura pour effet, à terme, de constituer un véritable corps de formateurs expérimentés, capables de former leurs collègues, et sur lequel les inspecteurs pourront s'appuyer pour des missions spécifiques (formation et tutorat essentiellement). Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle des enseignants, et non plus dans une approche purement disciplinaire. Il permettra de mieux former les enseignants français et de renforcer leur confiance dans notre système de formation.

Le jury académique de certification, présidé par le recteur, est composé de personnels de direction, ; d'inspecteurs et de formateurs académiques certifiés. Les commissions d'admissibilité comptent 4 jurés (2 inspecteurs, un personnel de direction et un formateur académique) quand celles d'admission en accueillent 6 (on ajoute l'IPR et le représentant de l'Inspé qui ont évalué le candidat dans son épreuve professionnelle). La certification comprend deux grandes phases ; l'admissibilité et l'admission.

L'admissibilité suppose un entretien avec un jury académique s'appuyant sur un rapport d'activité et les rapports d'évaluation du candidat. Ce rapport met en exergue l'itinéraire professionnel du candidat ainsi qu'une expérience significative pour démontrer :

- . *Sa capacité de réflexivité sur son propre parcours*
- . *Son implication et les projets développés, dans des contextes variés*
- . *Son expérience et intérêt dans la formation*

L'entretien doit servir à apprécier et évaluer la motivation du candidat à devenir formateur et sa capacité de réflexivité et d'investissement professionnel.

L'admission comporte deux épreuves : une épreuve de pratique professionnelle suivie d'un entretien et la soutenance d'un mémoire à thématique professionnelle.

Le candidat doit démontrer qu'il maîtrise les 4 compétences fondamentales du formateur, définies par la circulaire du CAFFA :

- Penser - Concevoir - Élaborer*
- Mettre en œuvre - Animer*
- Accompagner l'individu et le collectif*
- Observer-Analyser-Évaluer*

L'épreuve de pratique professionnelle peut se dérouler de deux manières :

- . *Une analyse de pratique dans le cadre du tutorat d'un stagiaire : avec observation de séance puis entretien avec les examinateurs*
- . *L'animation d'une action de formation : avec observation de la séance puis entretien avec les examinateurs*

Le mémoire professionnel se compose d'une trentaine de pages et vise à présenter une réflexion personnelle, autour d'une problématique professionnelle liée à la formation et/ou l'accompagnement. Il articule expériences et savoirs, avec une prise de recul nécessaire. Il suppose une véritable démarche de recherche, basée sur une méthodologie mais aussi des

hypothèses et des indicateurs. Le mémoire est présenté dans une soutenance pendant laquelle le candidat échangera avec le jury. Celui-ci cherche à apprécier la capacité à problématiser mais aussi à définir sa posture, son éthique et sa loyauté ; dans une véritable analyse de pratique professionnelle. Il s'agit donc d'une recherche-action visant à mettre en œuvre des dispositifs d'amélioration et/ou de transition éducative. Au delà du caractère formel de cette certification, l'institution cherche à vérifier si le candidat s'inscrit bien dans le développement de la formation de l'académie, en percevant les enjeux et en comprenant le cadre d'action.

Le CAFFA, des bénéfices certains pour les formateurs...

Trois grandes séries de bénéfices sont à attendre de cette nouvelle certification : institutionnels, professionnels mais aussi personnels.

Le CAFFA constitue une véritable voie de reconnaissance du travail et du statut des formateurs d'enseignants, dans la plus pure tradition du système français, par le diplôme. L'administration n'a pas souhaité proposer une certification « au rabais », en présentant une maquette d'épreuves intéressante, exigeante et qui a du sens (l'analyse de la pratique, l'écrit professionnel). Cette certification comble la différence de traitement qui existait entre les formateurs du primaire, titulaires du CAFIPEMF, appartenant à un véritable corps de formateurs, et ceux du secondaire pour lesquels aucun véritable statut n'était proposé.

Jusqu'à présent, les actions de formation d'un formateur d'enseignant du secondaire dépendaient de la DAFPA et d'une organisation propre à chaque académie et à chaque discipline ! Le CAFFA permet donc d'harmoniser le statut, tout en gardant la spécificité des pratiques liées à la formation dans chaque discipline.

Cette harmonisation va aussi faciliter le travail de co-conception et de co-animation de formations, par des formateurs de différentes disciplines. De plus en plus de projets émergent, comme par exemple une expérience de transversalité mathématiques / économie-gestion dans l'académie de Versailles (<https://creg.ac-versailles.fr/transversalites-mathematiques-economie-et-gestion>); ils seront plus faciles à développer, avec des formateurs identifiés et que les IPR d'autres disciplines pourront solliciter.

Cette voie de reconnaissance des missions jusque là « connexes » s'inscrit aussi dans la nouvelle politique de gestion des carrières des professeurs, le PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations). Les rendez-vous de carrière pourront être l'occasion pour les professeurs de signaler leur intention de s'engager dans la formation professionnelle mais aussi aux IPR de détecter des potentiels de formateurs. Cette réforme s'inscrit plus largement dans une approche de « formation tout au long de la vie » et les enseignants pourraient profiter de cette certification comme d'une occasion de faire évoluer leur carrière et leur statut. La mise en place du PPCR nous montrera si chacune des parties prenantes sait profiter de cette opportunité.

Au delà du caractère statutaire du CAFFA se profile un véritable intérêt professionnel.

En effet, l'engagement dans cette certification suppose un véritable travail sur soi, mené par le formateur et inhabituel dans une carrière de professeur. Cette introspection personnelle et professionnelle n'est pas sans rappeler celle menée à l'occasion d'une VAE (validation des acquis de l'expérience) ou lors de la première partie du dossier de RAEP (reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle), qui permet de passer les concours internes de l'administration. C'est donc l'occasion d'un travail de conscientisation et de « reconscientisation » des compétences professionnelles. Le formateur va « poser » son propre référentiel de pratique. Celui-ci va s'inscrire dans le référentiel élaboré par les

créateurs du CAFFA, autour de quatre grands domaines d'activités (conception/mise en œuvre/accompagnement/analyse). Cette réflexion s'inscrit également, de manière plus large, dans un contexte institutionnel connu et maîtrisé par le FA. C'est d'ailleurs un élément important de la certification, surtout au moment de l'admissibilité où le jury est sensible à la question de la loyauté du FA.

Interview Françoise Ribola (IA-IPR, formatrice de formateurs)

Dans quelle mesure le FA doit-il maîtriser le cadre institutionnel, dans sa fonction ?

Il est important que le formateur académique identifie clairement la nature des formations qui lui sont demandées. Il doit comprendre qui est à l'origine de ces commandes, le contexte qui les accompagne, le suivi qui peut être envisagé ainsi que les leviers et contraintes qui orienteront la conception de ses projets de formation.

Sa fonction l'amène à maîtriser les règles de fonctionnement des services du système éducatif pour se positionner avec justesse face aux stagiaires et à l'institution.

Enfin sa posture doit refléter l'ambition de l'institution à accompagner les enseignants dans leur développement professionnel. Le FA doit savoir choisir et mettre en œuvre avec justesse et éthique des modalités de formation qui aideront les professeurs à s'interroger et à faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

En plus de la nécessaire loyauté et de la compréhension du cadre institutionnel, il est demandé au candidat de présenter son parcours de manière réflexive, comme cela est attendu dans l'épreuve d'admissibilité du CAFFA ; ce qui oblige à un retour réflexif mais aussi à structurer et trouver les logiques sous-jacentes de sa trajectoire professionnelle. Des questions qui ne se posaient pas jusqu'à présent à l'enseignant, dans un système où la carrière se déroulait de manière le plus souvent linéaire et où la posture du professeur était souvent assez « scolaire » ; lors des rencontres avec son IPR (les « inspections » étant souvent vécues comme des examens, la note renforçant ce caractère déséquilibré et peu réflexif de la situation). Ces logiques personnelles et professionnelles doivent être comprises et assumées, et elles permettent de personnaliser l'action de l'enseignant et du formateur, qui va mieux s'approprier les actions qu'il a élaborées.

On bascule alors dans une véritable démarche d'ingénierie de formation, nécessaire à l'obtention du CAFFA et qui génère une conscientisation des compétences du formateur. Celui-ci sort d'une posture de « simple exécutant » d'un plan de formation institutionnel, pour s'emparer d'une formation et l'assumer, en élaborant des objectifs pédagogiques, en accord avec la stratégie de formation de la DAFPA et des IPR. Ce glissement est intéressant car il permet aux formateurs de devenir de véritables « ingénieurs de la formation » qui forment des enseignants qui devraient adopter la posture d'ingénieurs pédagogiques. Cette approche n'est possible qu'à condition de « fixer » sa pratique de formateur, et le CAFFA en constitue l'occasion. Le retour professionnel peut nécessiter un accompagnement et une supervision. L'Éducation Nationale l'a compris en mettant en place des formations intéressantes, avec un double objectif : préparer à la certification et aussi permettre au formateur d'intellectualiser et de formaliser sa pratique, en l'inscrivant dans un cadre universitaire. Le D.U. de formation de formateurs de l'Inspé de l'académie de Versailles propose cette préparation, en l'inscrivant dans un cadre universitaire, justifiant une véritable prise de recul du formateur. Il peut également se révéler un élément d'une nouvelle démarche de formation spécialisée, car il constitue une partie du Master « pratiques et ingénierie de la formation ».

Ce qui est donc proposé au formateur qui s'engage dans le CAFFA constitue bien un véritable dispositif de formation et d'évolution professionnelles, sur un horizon de deux à quatre ans (passage du CAFFA, préparation du D.U. puis du master). Ce triptyque répond aux besoins de nombreux formateurs qui ne pouvaient se « projeter » professionnellement, avec des missions de formation variées mais jamais vraiment inscrites dans un parcours professionnel structuré.

Lever les contraintes et les résistances...pour s'engager dans le CAFFA

On le voit, le chantier ouvert par cette nouvelle certification est important, tout comme ses enjeux. Il s'agit de mettre en place une véritable certification, qui pourrait relancer la formation professionnelle des enseignants. Cependant, nous sommes encore en phase de développement des formations, la promotion « 2020 » sera devant le jury en Décembre 2020 (elle devait passer en Mars mais a été ajournée à cause de la crise sanitaire). Les rapports de jurys ne permettent pas encore, complètement, le recul et l'analyse nécessaires aux candidats pour les aider à se projeter dans les épreuves et à saisir les exigences de cette certification. Le ministère et les DAFOR doivent faire un effort de communication sur le dispositif, pas seulement institutionnel. On trouve très peu d'articles sur les bénéfices de cette certification et un seul ouvrage sur le « métier » de formateur académique² (« formateur académique » par Denis Loizon).

De plus, le milieu enseignant est sensible à la planification des formations et les préparations au CAFFA ont souvent lieu sur les journées « libres » ou le samedi, ce qui pourrait bloquer certains collègues qui réclament une véritable formation continue réalisée sur le temps de travail.

Préparer le CAFFA demande un investissement personnel important, qui peut sembler impossible à certains. Il suppose une planification du temps de préparation et un travail par phases et objectifs. Là encore, certains candidats auront besoin d'être guidés.

Le guidage peut se réaliser à travers des « périodes », avec des objectifs définis. Voici la planification de la formation 2020/2021 de la DAFOR, qui est structurée en quatre phases :

périodes	Objectifs	Apports	Actions du FA
Première période Mai/Juin	Lancer la formation Poser le contexte et les enjeux Faire émerger les principales problématiques	Lancement des principaux thèmes (Le formateur, le contexte, le numérique, les attendus du jury)	Engagement dans la formation Appropriation des outils et modalités Apports personnels
Deuxième période Septembre/Octobre	Trouver son sujet de mémoire Choisir l'épreuve professionnelle	Développement des principaux thèmes	Veille documentaire Réflexion sur les actions possibles Suivi de la formation

² https://www.reseau-canope.fr/notice/formateur-academique.html?gclid=Cj0KCCQjw2or8BRCNARIsAC_ppybdAsorWJM7Zh2J1Dlgi1gxOAgxFEWeAAKB0ZBnpjDPPu mzTpm35n8aAuR-EALw_wcB

Troisième période Novembre/Décembre	Développer sa professionnalité Finaliser la formation	Développement et finalisation des principaux thèmes	Choix des épreuves Avancement des travaux d'écriture
Quatrième période Janvier/Février	Finaliser sa préparation	Travail sur le mémoire Entraînements aux épreuves	Finalisation du mémoire Mises en situation

Source : Programme de formation CAFFA , Stéphane Jacquet pour la DAFOR, 2020

Le public-cible de la formation est marquée par son activité et des exigences personnelles très importantes dans son propre travail. Dès lors, le CAFFA semble difficile à obtenir et le travail demandé pour le mémoire peut décourager des candidats potentiels.

Un autre facteur de blocage renvoie à la formation initiale de certains enseignants. Si elle est poussée au niveau disciplinaire, elle n'a parfois pas été importante au niveau pédagogique ; surtout pour ceux qui n'ont pas connu les IUFM et Inspé. Ainsi les exigences du mémoire (retour réflexif et liens avec la recherche) peuvent décourager certains candidats. La problématisation d'une question de pratique professionnelle et la recherche-action obéissent à une méthodologie que certains collègues, souvent spécialisés dans une discipline, ne maîtrisent pas. Il faut donc faire preuve de pédagogie et les encourager à s'inscrire dans des préparations, où ils seront accompagnés. Ces préparations, universitaires (sous forme de diplômes d'université) ou rectorales (au PAF) sont solides

Cet accompagnement, bienveillant mais exigeant s'adaptera à leur approche et les aidera à formaliser et finaliser leur travail de recherche.

Enfin, un dernier facteur de blocage « absolu » vient du refus de certains formateurs très expérimentés de « devoir faire de nouveau leurs preuves », alors qu'ils ont énormément contribué à la formation académique. Ces quelques « résistants » au CAFFA estiment qu'ils auraient dû l'obtenir « de droit » et « pour services rendus ». Il semble difficile de les convaincre que le travail de préparation au CAFFA représente surtout une véritable analyse de pratique personnelle et professionnelle et qu'elle permet de balayer les certitudes et représentations qui empêchent le formateur d'évoluer et de s'adapter, en assurant un travail de déconstruction/reconstruction.

L'enjeu représenté par cette certification récente est doublement important. Il faut constituer un véritable corps de formateurs, crédibles et reconnus. Les nombreuses rénovations à venir (BTS, nouveau BAC, grand oral, ...) annoncent à l'avance de forts besoins de déploiement de formateurs et donc la nécessité de beaucoup former ; mais surtout de « bien » former les collègues.

Il faut également assurer le développement professionnel des enseignants et les formateurs académiques en seront « la cheville ouvrière », car ils peuvent baser leur légitimité sur une appartenance au corps professoral (ce que Bourdoncle qualifie de professionisme), une reconnaissance par l'institution (le professionnalisme) de leur développement professionnel propre (la professionnalité). La conscientisation de ces trois états les place dans une position forte pour porter la formation des enseignants.

Mise en œuvre :	Processus	Etat
de connaissances et de capacités (ind./coll.)	développement professionnel	professionnalité
de stratégies et rhétoriques collectives	professionnalisation métier → profession	professionnisme (corporatisme)
adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes coll.	socialisation professionnelle	professionnalisme

Source : Bourdoncle, « la professionnalisation des enseignants », revue française de pédagogie, 1991

L'académie de Versailles, forte de ses 90 000 enseignants compte plus de 2000 professeurs menant des actions de formation, pour moins de 200 formateurs certifiés CAFFA (en 2020). On mesure donc les besoins de formation à ce niveau. D'ailleurs la DAFOR a lancé, en 2020, un appel à l'inscription au CAFFA, destiné à un nouveau public de formateurs, composés de professeurs « repérés » et souhaitant s'engager dans ce cursus.

Au delà des enjeux quantitatifs et qualitatifs ce sont aussi des enjeux humains qui émergent. Si l'Education Nationale souhaite développer une véritable politique de gestion des ressources humaines et des compétences, alors cela passe par la mise en place de ce type de certification, permettant aux collègues engagés de participer à l'accompagnement et à la formation des autres. La notion de progression professionnelle prend alors tout son sens en endossant la posture et le statut de formateur d'enseignants.

Si ce projet fait sens pour certains, il faudrait aussi que d'autres en comprennent les enjeux. Ils ne sont pas seulement institutionnels mais aussi professionnels, car à travers ces trajectoires de formateurs, on s'oriente véritablement vers un nouveau métier qui émerge : celui de formateur-académique, avec un rôle à jouer primordial, dans la formation des enseignants.

Interview Raphaëlle Lombard-Brioult (IA-IPR, responsable de la formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation, DAFOR)

Quel doit-être le rôle du formateur académique dans le développement de la politique de formation continue des enseignants ?

Ce rôle doit être appréhendé sous l'angle de l'écosystème formation qui comprend de multiples acteurs qui collaborent en synergie.

La conception et la mise en œuvre du PAF reposent sur les actions conjuguées de ces différents acteurs (Conseillers techniques de Mme la Rectrice, inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs, tuteurs, opérateurs de formation, personnels formés, ...).

Leur rôle est donc central, majeur même, car ce sont des passeurs entre les apports de la recherche dont ils se nourrissent et la pratique professionnelle sur le terrain, des enseignants et personnels d'éducation.

Ils vont intégrer à la formation ces apports tout en tenant compte des attentes institutionnelles et les besoins des formés, pour faciliter la montée en compétences des personnels.

C'est donc un double mouvement (du professionnel au formateur et du formateur au professionnel) et également une situation « d'interface » entre l'institution apprenante et les personnels.

Ils font remonter tous ces éléments dans les groupes de travail, comme forces de proposition, ce sont de véritables « hubs », facilitant la circulation d'informations.

Ensemble, ils forment de véritables réseaux de formateurs qui développent une dynamique d'innovation dans la formation.

Ils sont les relais et forces de proposition sur le terrain, d'une dynamique politique impulsée par la DAFOR en relation avec les corps d'inspection.

Ils jouent également un rôle en termes d'évolution des contenus de formation mais aussi de leurs modalités.

Ils interviennent aussi bien auprès des entrants dans le métier que des enseignants confirmés dans le cadre d'une politique de formation continue prévue dans le cadre du schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale – 2019-2022.

Par leur action, les FA permettent de développer La compétence 14 du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation, pour impulser une culture de développement professionnel qui est au cœur du principe de formation tout au long de la vie.

Le recrutement d'un vivier diversifié de formateurs, appelé par le schéma directeur, est ainsi le corollaire essentiel au développement de la formation continue.

L'académie de Versailles est une grande académie de la formation, qui peut s'appuyer sur ce vivier de bientôt 250 formateurs académiques certifiés, pour mener ces actions d'accompagnement et de formation permettant aux personnels de développer leurs compétences professionnelles selon la diversité de leurs besoins.

Ainsi l'académie de Versailles démontre qu'elle se positionne comme une grande académie de la formation, en ne se contentant pas d'appliquer les principes du schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale – 2019-2022³. Le développement académique du CAFFA et le foisonnement des groupes de travail des FA, ainsi que le dynamisme des actions menées, vont permettre d'accompagner la nécessaire évolution de la formation continue des enseignants. Cependant, ce métier qui émerge génère un certain nombre de questionnements qui nécessitent des réponses rapides et des évolutions du statut actuel du FA CAFFA.

³ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm>

Formateur académique : fonction ou métier ?

Dès les années 70, certains chercheurs ont tenté de poser les bases de la professionnalisation des formateurs d'adultes (Fritsch, 1971) ; dans le contexte du développement de la formation professionnelle liée à la loi du 16 Juillet 1971 sur la formation continue, dans le cadre de l'éducation permanente. Cependant, cette « profession » est restée fragmentée, segmentée et éclatée » (Macquart, 1989). Il faudra attendre les années 2000, pour voir émerger une première typologie des formateurs d'adultes, dans les travaux de Patrick Gravé (Gravé, 2002). Il distingue les « formateurs insertion », principalement chargé de réinsérer les publics fragiles, les « formateurs-techniques », spécialisés dans l'approche technique ; les « formateurs-animateurs », plutôt interdisciplinaires et les « conseillers en entreprise », plutôt axés sur le diagnostic et l'ingénierie de formation. Il en déduit qu'il est difficile d'y trouver une identité commune.

Historiquement, deux grandes conceptions du formateur d'adultes s'opposent : celle de l'AFPA et de ses « moniteurs d'apprentissage », focalisés sur le métier et les gestes techniques à transmettre ; et celle du CUCES (centre universitaire de coopération économique et sociale) de Nancy et de ses « ingénieurs-formateurs », spécialisés dans l'animation de groupe et capables d'intervenir sur des thématiques multiples, dans une logique d'auto-formation des apprenants (Caspar, 1970).

L'Éducation Nationale va suivre ce mouvement en mettant en place les animateurs de formation continue, qui deviendront les CFC (conseillers en formation continue), souvent déployés dans les GRETA. Progressivement la MAFPEN (mission académique de formation des personnels de l'Éducation Nationale), précurseur de la DAFOR, met en place des actions de formation et certains profils de formateurs vont alors émerger. C'est Marguerite Altet, au CREN de Nantes qui va essentiellement les définir (Altet, 1997). Sa typologie prend encore tout son sens aujourd'hui.

Elle distingue alors 3 types de formateurs d'enseignants :

. *Les formateurs disciplinaires*, spécialisés dans les contenus, et qui agissent essentiellement à l'occasion de réformes

. *Les formateurs-accompagnateurs* à dominante apprentissage ; que l'on peut aujourd'hui retrouver principalement parmi les tuteurs et aussi les FA des Inspé. Ils interviennent essentiellement auprès des jeunes collègues, dans la préparation aux concours et lors des périodes de stage.

. *Les formateurs praticiens-réfléchis*, véritables professionnels de la formation ; Ces derniers s'inscrivent dans le processus de professionnalisation de leur fonction de formateurs d'enseignants. Ils se caractérisent par une professionnalité globale à plusieurs pôles, liée à la fois, à une identité professionnelle enseignante forte, à un rôle de formateur professionnel d'adultes assumé et à une fonction d'expert d'analyse des situations de travail et des pratiques de formation, ainsi qu'à une expertise de recherche.

C'est dans cette dernière approche, qu'on peut classer les formateurs académiques CAFFA ; tant au niveau des intentions institutionnelles (le projet du CAFFA) que des profils de certifiés, depuis 2016 (environ 200 FA dans l'académie de Versailles).

En effet, le projet initial de CAFFA s'appuie sur le modèle déjà éprouvé du CAFIPEMF et de la logique identitaire des « maitres-formateurs » du premier degré. Au-delà d'une simple

fonction, c'est devenu, pour certains formateurs et experts de la formation, un véritable nouveau « métier », à l'instar du titre de l'ouvrage de Denis Loizon, consacré au CAFFA (« formateur académique, un nouveau métier », Loizon, Canopé éditions).

Un métier se caractérise par un ensemble de gestes professionnels, c'est-à-dire d'actions motrices visibles. Ils sont porteurs des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire (Alin,2010). Or, le métier de formateur académique est ancien, mais la certification est récente, ce qui génère un paradoxe, qui pourrait déboucher sur une dualité de formateurs ; les uns « formateurs-ressources », pas nécessairement certifiés et appelés à intervenir pour apporter du contenu et les autres, « formateurs académiques », qui s'inscriront dans une approche interdisciplinaire, sur des thématiques transverses et seraient nécessairement certifiés (donc reconnus par l'institution).

Mais tout formateur peut-il être aussi accompagnateur du changement ? (Cochetel, 2014). Il y a là un véritable enjeu de formation pour des acteurs capables d'accompagner des individus et des équipes « vers une posture proactive et réflexive » (Cochetel, 2014), que la recherche en éducation doit et peut nourrir ; ce qui permet de mieux comprendre l'intérêt de l'exercice du mémoire professionnel lors du CAFFA.

On peut alors se demander « à quel moment ? » le formateur doit-il s'engager dans le CAFFA.

Le moment du CAFFA : le développement d'une professionnalité nécessaire

Même si peu de statistiques existent, en dehors de celles des rapports de jury, on peut tenter d'élargir le propos de manière globale, quant au métier de formateur d'adultes.

Le métier de Formateur pour adultes est sous tension avec un tiers des recrutements considéré comme difficile et 67 000 postes de formateurs à pourvoir sur la période 2012- 2022 selon une étude de la DARES.

Il s'agit un métier de maturité ou la richesse du parcours professionnel et la capacité à prendre du recul constituent des attributs du profil attendu. Les formateurs d'adultes certifiés, dans le privé, ont en général 45 ans d'âge moyen et une vingtaine d'année d'expérience professionnelle (statistiques FFP).

La formation continue constitue une priorité nationale pour répondre aux enjeux de mutation d'un monde complexe ou 85% des emplois de 2030 n'existent pas aujourd'hui (selon un rapport de Dell et de l'Institut pour le Futur, publié en 2017).

De plus le rapport de 2018 sur la formation continue des enseignants souligne un « contexte en pleine transformation », avec une professionnalisation plus importante du métier d'enseignant mais qui s'accompagnent de besoins de formation différenciés.

A l'instar du secteur privé, on peut supposer que le « moment » du CAFFA n'intervient pas en début de carrière et suppose une réflexion du professeur et un retour sur ses activités de formation.

L'administration a donc fixé un « seuil » permettant à tout personnel enseignant et CPE, titulaire ou en CDI, depuis au moins 5 ans, de se présenter à l'épreuve d'admissibilité.

Ce seuil reste théorique et peut susciter de nombreux débats. Un jeune professeur très motivé pourrait-il se présenter, avec sa seule (courte) expérience d'enseignant ?

Théoriquement oui, car il est juste demandé d'écrire un rapport d'activité de 5 pages présentant une expérience professionnelle significative, *le cas échéant*, dans le champ de l'accompagnement et de la formation.

Concrètement, tous les rapports de jurys du CAFFA font remonter des éléments rédhibitoires pour l'admissibilité, concernant l'absence d'expérience de formation de certains candidats. Il est souvent reproché aux candidats de ne pas être capable d'adopter la posture du formateur ou d'en saisir les enjeux.

Pour ces candidats, ce n'est clairement pas « le moment » de passer le CAFFA.

Il faut donc éviter la tentation d'une « certification de plus », qu'un enseignant viendrait « collectionner » pour faciliter sa carrière.

Le CAFFA valide donc une trajectoire, au moment où le formateur décide qu'il faut faire le point sur son évolution de compétences.

En cela, le process est assez proche de celui de la VAE, qui suppose une réflexion et une prise de recul sur son activité professionnelle. Elle intervenait plutôt au mitan de la vie professionnelle, il y a une quinzaine d'année ; elle concerne aujourd'hui des publics plus jeunes, dans une logique de développement professionnel.

Ce peut être le cas pour le CAFFA, après une première partie de carrière sur laquelle « on se retourne », pour y poser un jalon et s'appuyer sur ce moment réflexif du CAFFA pour faciliter son développement professionnel.

Ce qui se joue dans la trajectoire du formateur académique c'est d'abord la modification de son rapport au savoir. Le chemin parcouru par l'enseignant « réflexif » passe par des lectures et la recherche de réponses à des questionnements professionnels.

Le premier questionnement porte sur le sens du savoir enseigné dans la discipline du formateur. Nombreux sont les candidats au CAFFA qui cherchent à « mieux comprendre » pourquoi on enseigne tel ou tel point. Cette posture critique du savoir peut constituer une sorte de signal qui peut d'ailleurs donner lieu à un questionnement dans le mémoire professionnel.

Ensuite, c'est le rapport au métier qui change car le formateur devient plus conscient de son métier de professeur, et de tous ses facteurs déterminants, ainsi que du contexte d'évolution. Les sciences de l'éducation, souvent abordées de manière contrainte lors de la formation initiale, prennent un sens et une autre utilité ; le recours aux références théoriques devient pertinent.

Enfin, c'est un autre rapport au métier de formateur qui se construit, surtout pour ceux qui ont déjà participé à des actions de formation, souvent en « répliquant » des comportements observés chez d'autres formateurs ou copiés sur leur expérience de professeur. Il s'agit ici d'un début de prise de conscience que le formateur met en œuvre des gestes professionnels spécifiques et parfois détachés de ceux de l'enseignant.

Le caractère transdisciplinaire du FA : la convergence des actions

Le FA doit agir dans une logique de pluridisciplinarité et c'est bien ce qui le caractérise et parfois amène une véritable rupture avec le principe classique de la spécificité disciplinaire de la plupart des enseignants. La pluridisciplinarité induit deux types de démarches pédagogiques : l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. Alors que l'interdisciplinarité concerne la mise en relation des disciplines pour éviter leur cloisonnement, nous pensons que le FA doit s'inscrire dans une véritable transdisciplinarité ; c'est-à-dire dépasser les contenus disciplinaires pour travailler des compétences transversales (par exemple savoir chercher sur internet). Il s'agit donc de la « mise en œuvre d'une méthode fondamentale commune à toutes les disciplines » (Angers et Bouchard, 1992). Ce qui suppose la construction de contenus et méthodes et justifie l'action du FA. Ainsi la transdisciplinarité induit « une forme d'organisation extrêmement exigeante dans laquelle les personnes des différentes disciplines

communiquent entre elles en s'enrichissant mutuellement » (Pétermann, 2007). C'est donc bien au FA que revient ce rôle d'interface, lors de la formation et il doit gérer la tentation des participants de se référer à leur spécificité disciplinaire ainsi qu'aux méthodes employées dans chaque discipline. Le cas de la formation des conseillers-pédagogiques-tuteurs constitue un bon cas d'école. En effet, elle est historiquement dispensée par des FA de la discipline, en raison d'une supposée prééminence affirmée de la maîtrise des contenus sur les gestes professionnels communs des enseignants. C'est un débat chez les experts, car certaines formations de conseillers pédagogiques tuteurs ont été dispensées de manière « transdisciplinaire ».

C'est le cas d'un projet mené par Paule Giamarchi, Maître de conférences à l'IUFM (à l'époque) de Versailles, en 2006. Des équipes de formateurs, issus de différentes disciplines, ont été formées de manière commune, autour d'une approche transdisciplinaire centrée sur l'action du tutorat pédagogique. Cette action a permis, pendant 3 ans, de former des tuteurs pédagogiques sensibilisés à l'action pédagogique du professeur stagiaire, autour de fondamentaux liés au métier, plus qu'à un contenu disciplinaire.

Interview Natacha Dangouloff (formatrice académique CAFFA, intervenante dans la préparation du CAFFA, membre du jury)

Dans quelle mesure le FA doit-il intervenir dans des domaines transdisciplinaires ?

Pour moi, le FA peut intervenir de manière privilégiée dans les domaines transdisciplinaires, car sa spécificité est sa connaissance des pratiques enseignantes grâce à son expérience de professeur. En effet, le recrutement actuel des formateurs académiques se fait dans le vivier des professeurs et des conseillers pédagogiques d'éducation en poste, et c'est cette connaissance "de l'intérieur" des métiers de l'éducation qui était recherchée quand a été créée la fonction de formateur académique.

Ainsi, quand on reprend les domaines d'intervention du FA, on peut certes le voir intervenir dans le domaine des savoirs à enseigner, c'est-à-dire le domaine des savoirs disciplinaires et des savoirs didactiques nécessaires aux professeurs. Là, le FA intervient dans sa discipline, surtout en formation initiale mais aussi en formation continue quand il s'agit de savoirs didactiques. Mais le FA peut aussi intervenir dans le domaine des savoirs pour enseigner, cette fois-ci transdisciplinaires. Il peut transmettre des savoirs théoriques sur l'apprentissage et l'éducation, et des équipes de formateurs sont souvent constituées sur ces thèmes, comme l'équipe "Éducation et sciences cognitives" de l'académie de Versailles. Il peut également, et de mon point de vue c'est son cœur d'expertise, intervenir sur les pratiques professionnelles enseignantes, comme le fait l'équipe Pédagogie et apprentissages de l'académie de Versailles. C'est un cadre d'action à privilégier selon moi, car le FA possède dans le domaine des pratiques relationnelles et pédagogiques enseignantes à la fois une expérience de professeur en établissement, une réflexivité sur cette expérience et une connaissance approfondie du sujet que personne d'autre ne cumule ainsi. Il possède donc une expertise sur toutes les facettes du métier de professeur qui lui permet d'intervenir dans les domaines transdisciplinaires en étant sur le réel du métier d'enseignant : un métier artisanal fait de pratiques didactiques, pédagogiques et relationnelles ajustées en permanence dans l'interaction avec les élèves.

Dès lors, il peut sembler intéressant de se demander quels sont les enjeux du CAFFA et vers quelle dynamique identitaire peut-on aller.

Vers une première analyse : questions et enjeux pour le CAFFA

Quelle dynamique identitaire ?

Comprendre les gestes métier du formateur suppose d'identifier les gestes métier de l'enseignant et de transformer ceux qui sont communs à l'enseignant et au formateur, puis d'acquérir ceux spécifiques au formateur. En effet, beaucoup de formateurs débutants utilisent systématiquement les gestes métier de l'enseignant, ce qui peut conduire à des blocages des enseignants participants à la formation et ne permet pas de se situer dans le cadre de la formation d'adultes.

Des gestes professionnels nouveaux constituent donc des traces identitaires pour le formateur académique. On définit donc le geste professionnel comme une action spécifique d'un professionnel dans le cadre de son métier. Ces gestes sont signifiants (Alin, 2010). Ils sont porteurs de valeurs et de symboles, mais aussi de l'histoire du métier.

Or, si le métier de formateur d'adultes n'est pas nouveau, sa « définition » à travers la certification CAFFA est récente. Et il faut donc interpréter le référentiel mais aussi les rapports de jurys pour comprendre les gestes attendus de la part des formateurs académiques. Si les gestes peuvent être visibles et distinctifs (Tavignot, 2005), le jury est en droit de les exiger lors des prestations du candidat au CAFFA. Ce qui explique la part importante donnée à l'épreuve de pratique professionnelle où le candidat anime une formation (ou un entretien d'accompagnement) devant le jury. Les gestes professionnels peuvent également être « cachés », avec une dimension symbolique très forte et des valeurs qui sont portées. Ainsi le jury vérifiera si le candidat s'inscrit bien dans le cadre institutionnel et fait preuve de loyauté. Souvent, lors de formations liées à des réformes ou rénovations, les formateurs académiques sont « pris à partie » par les participants qui critiquent les rénovations. Il s'agit donc de rappeler le cadre et la fonction du FA, dont le rôle est bien de faciliter cette rénovation par la formation des enseignants. Certains gestes sont communs à l'enseignant et au formateur qui doivent « tenir » un groupe en veillant bien aux différentes phases de son animation (cadrage, lancement, régulation, conclusion). Le formateur d'adultes veillera donc à bien expliciter sa démarche et à utiliser les apports des participants, pour éviter une approche trop « verticale » et magistrale qui ne permettrait pas de s'inscrire clairement dans le champ de la formation d'adultes.

Cela passe donc par un changement de posture (passage d'une relation adulte-adolescent ou enfant à une relation d'adulte à adultes).

Expertise ou interdisciplinarité de haut niveau ?

L'analyse des premiers contingents de FA certifiés (plusieurs centaines à ce jour en France, depuis 2016) conduit à un débat sur le profil des FA certifiés. Sont-ils des experts dans un domaine précis ou des formateurs interdisciplinaires de haut niveau ? Certains FA déjà spécialisés, au profil très spécifique ont été encouragés, par la structure dans laquelle ils intervenaient à passer le CAFFA. On peut retenir le cas des formateurs DANE. La délégation académique au numérique éducatif élabore une véritable stratégie académique pour développer les usages du numérique, en s'appuyant sur la formation des personnels et des cadres dans l'académie. C'est pour cela que les DANE ont fortement incité leurs formateurs à passer le CAFFA, avec souvent comme sujet de mémoire professionnel une thématique liée aux usages numériques. Certains de ces formateurs ont donc obtenu une sorte de légitimité à travers le CAFFA, tout en renforçant leur expertise liée au numérique. Ce peut être également le cas de certains formateurs à l'Inspé, dont les postes nécessitent le plus souvent la

détention du CAFFA. Certains le passent donc pour « stabiliser » leur statut, et restent parfois spécialisés dans un type de public (néo-titulaire, candidats aux concours) et dans une discipline de formation (préparation d'une épreuve disciplinaire spécifique de concours). Ce n'est pas toujours le cas, mais ici le CAFFA conduit à une sorte de « statu quo », dans une logique personnelle de reconnaissance d'un statut.

L'un des enjeux majeurs actuels du CAFFA reste de former des FA interdisciplinaires de haut niveau, capables d'intervenir sur des domaines de formation assez récents (l'inclusion par exemple, ou la pratique de l'oral, mais aussi l'orientation). Ce qui suppose une posture inédite pour le FA qui doit accepter de « s'éloigner » de sa discipline de départ et de son expertise pour devenir un formateur s'impliquant dans des projets de groupes aux approches décloisonnantes.

La structure du PAF de l'académie de Versailles met de plus en plus en évidence ces formations transversales (l'axe 2 comprend un volet entier dédié aux formations transversales) avec des thématiques qui deviennent prioritaires : école inclusive, égalité des chances mais aussi réussite des élèves, évaluation, gestion des conflits, bien être et santé...

L'axe 1 : « se situer dans le système éducatif » met en avant la réforme du lycée et celle de la voie professionnelle. Ces deux chantiers ont donné lieu à la constitution d'équipes de FA interdisciplinaires autour d'une finalité, à l'image de l'équipe « RVP » (rénovation de la voie professionnelle) avec des FA issus de différents champs disciplinaires mais focalisés sur la transformation du lycée professionnel et la valorisation de ses filières. L'orientation devient une thématique importante, surtout avec la réforme du Baccalauréat et la mise en place des spécialités. De nombreux questionnements émergent, les FA doivent être capables d'informer, de former et aussi de porter cette réforme pour en assurer sa réussite.

Ainsi on peut donc qualifier ce mouvement des FA vers un nouveau profil de « praticiens réflexifs » avec des problématiques partagées (le grand oral, l'orientation, le travail personnel de l'élève). La mission pour la formation continue des enseignants relève le nécessaire profilage des formateurs académique autour du triptyque : recherche-action-formation.

Quel positionnement pour le CAFFA ?

La question du positionnement du CAFFA comme certification professionnelle est centrale. En effet, le CAFFA dispose d'un avantage, car il existe peu de certifications professionnelles accessibles de manière interne aux enseignants de l'Éducation Nationale. Il peut constituer, à termes, une véritable référence dans le métier. De plus, le CAFFA s'appuie sur un référentiel solide et bien pensé, autour d'un processus qui intègre les quatre domaines fondamentaux de l'ingénierie de la formation d'adultes :

1. Penser - Concevoir - Élaborer
2. Mettre en œuvre - Animer
3. Accompagner l'individu et le collectif
4. Observer - Analyser - Évaluer

Source : extrait du BO n° 30 du 23 Juillet 2015

En effet, avoir prévu d'intégrer comme premier domaine de compétences, celui dévolu au cœur de métier de l'ingénieur de la formation constitue un changement de paradigme majeur et montre le positionnement attendu du formateur académique. Il est force de proposition et bâtisseur de projets de formation, et c'est une avancée majeure pour cette fonction de formateur, longtemps dévolue à des professeurs très expérimentés et qui s'appuyaient principalement sur leurs compétences d'enseignants, lors des stages.

Le quatrième domaine permet une « boucle d'analyse », facilitée par les progrès des dispositifs d'évaluation des formations ; pour mieux remédier et faire évoluer les formations futures. Le troisième domaine intègre la dimension tutorale (accompagner l'individu), ainsi que l'andragogie différenciée nécessaire au sein de chaque formation collective.

Mais le véritable positionnement du CAFFA se réalise par la pratique, c'est-à-dire la formation des formateurs et également les pratiques des jurys. Il faut donc tenir compte de cette évolution et questionner les acteurs de ce processus.

Interview Michel Vignolles (Doyen des IPR, président du jury du CAFFA dans l'académie de Versailles)

Quel devrait-être le positionnement du CAFFA aujourd'hui, dans l'académie de Versailles ?

*Aujourd'hui on peut faire un constat : une évolution forte de la formation des professeurs
Nous devons bien prendre conscience que l'élévation générale du niveau des élèves, la réussite de tous (accès aux études supérieures et à l'emploi) et l'accès à la citoyenneté passent par des professeurs mieux formés :*

Par une nouvelle formation initiale (réforme des concours)

Par une nouvelle formation continuée (une entrée dans le métier sur au moins 5 ans)

Par une nouvelle formation continue, tout au long de la vie, renforcée sur les plans scientifique, didactique et pédagogique, de haut niveau, enrichie et actualisée

Par une formation organisée en parcours de professionnalisation (une formation pluriannuelle).

On peut donc prévoir une évolution du schéma dans 3 directions :

1°) Importance voire profusion des ressources mises en ligne pour les professeurs au niveau national, international, académique ce qui nécessite des accompagnements pour en construire une cohérence.

Nous pouvons signaler les initiatives de l'académie de Versailles comme Econofides (cours d'économie pour tout le programme à partir de Core economics, fruit de la recherche internationale) ou comme les webinaires proposés en mai/juin (Le grand oral), comme éléments précurseurs du nouveau schéma

2°) Inversion du modèle : une formation locale (près du terrain, des utilisateurs) négociée en établissement, en bassin, inscrite dans une logique de pilotage des établissements et qui permet de créer du collectif

3°) Les parcours de formation : Inscire la formation dans un horizon long articulé aux rendez-vous de carrière (stratégie individuelle) et des politiques d'établissement (stratégie collective). Cela passe aussi par des parcours permettant une reconnaissance (openbadges), une certification (Cafipemf, Caffa, Cappei) et une diplomation (DU, Masters)

Le titulaire du CAFFA préfigure un nouveau type de formateur pour accompagner le changement de modèle et plus particulièrement :

. Différencier les objectifs et les modalités d'action en fonction de la stratégie formation individuelle/formation collective, mais aussi formation continue/parcours.

. Construire et porter la cohérence des ressources nationales/ académiques / locales

.Accompagner les professeurs dans un aller/retour de construction des compétences professionnelles (formation/action en classe), comme support s'une véritable didactique professionnelle

. Structurer la formation par rapport aux priorités nationales et aux marqueurs académiques

Au total, le FA CAFFA est un formateur qui se professionnalise (du professeur ressources au formateur puis au formateur académique) et qui s'inscrit dans un collectif encadrant (travail conjoint avec les inspecteurs et les personnels de direction), d'où une nécessité de loyauté.

Un positionnement qu'il faudra nécessairement dépasser : vers un titre professionnel ?

Malheureusement, le CAFFA reste limité, du fait de son positionnement académique et de la difficulté à harmoniser les pratiques nationales des différents jurys (il suffit de lire les différents rapports, pour se rendre compte des nuances existantes).

De plus la certification reste « interne » et non déposée au RNCP, ce qui ne permet pas aux formateurs de s'en prévaloir en dehors du cadre de l'Éducation Nationale, même dans des entités « voisines » (comme le Cnam). A l'instar de la certification existante dans l'enseignement privée, il faudrait peut-être penser à déposer sous forme de titre professionnel, le CAFFA, auprès de France Compétences. A ce propos, l'enseignement privé a déposé le titre de « formateur de formateurs, d'enseignants et de cadres pédagogiques », au niveau 7 de la nouvelle nomenclature (le même niveau que le Master). Le cursus de formation continue comprend environ 900 heures de formation, avec préparation d'un mémoire et d'une soutenance. Il est accessible par la VAE, contrairement au CAFFA.

Il s'articule autour de 5 grands blocs de compétences qui rappellent largement son positionnement autour de l'ingénierie :

. Analyse de sa pratique de formateur d'enseignants, de formateurs et de cadres pédagogiques

. Ingénierie pédagogique et didactique

. Ingénierie de la formation professionnelle

. Ingénierie stratégique

. Conseil et accompagnement d'équipes et d'organisations

Son champ de déploiement est à la fois plus large et plus spécialisé que celui du CAFFA. En effet, il est prévu que les titulaires du titre évoluent dans des organismes de formation qui assurent :

- la formation initiale des enseignants du 1er et/ou du 2nd degré

- la formation continue des enseignants du 1er et/ou du 2nd degré

- la formation initiale et continue des formateurs et responsables de dispositifs de formation dépendant d'organismes public ou privé du secteur de la formation professionnelle.

Mais le titulaire du titre peut aussi exercer dans tout type d'organisation : organismes de formation privés ou publics, à but lucratif ou non, de toute taille (comportant quelques formateurs à plusieurs centaines), organismes consulaires (Chambre de métiers, CCI, Chambre d'agriculture), CFA, centres de réadaptation professionnelle, organismes relevant d'une organisation professionnelle, services formation continue d'université, CNAM, Greta...

Ce qui en fait un « modèle potentiel » pour une évolution possible du CAFFA, en particulier dans sa dimension analytique, qui permet la réponse à des appels d'offre ; mais également la possibilité d'auditer et d'expertiser des formations existantes pour les faire évoluer (une véritable compétence liée à l'ingénierie de formation professionnelle).

Enfin, la détention d'un titre professionnel donnerait plus de visibilité professionnelle à un CV de formateur académique, par rapport à la détention de masters de type MEEF 4 (formation d'adultes), souvent peu connus et parfois confondus avec les Masters disciplinaires.

Concernant la possibilité offerte aux candidats au CAFFA d'évoluer vers le master MEEF 4. Elle reste intéressante mais trop peu développée. En effet, elle est réservée à ceux qui suivent un DU, dans la cadre de leur préparation au CAFFA (ce qui exclut les candidats qui préparent dans le cadre de la DAFOR). Le DU permet d'obtenir une partie des UE du Master MEEF 4. Mais il faut ensuite continuer, suivre les cours manquants et élaborer le mémoire. Ce qui est important en termes de charge de travail.

De plus, il n'est pas certain que la détention du Master MEEF 4 apporte une véritable valeur ajoutée professionnelle (en termes de carrière), ce qui explique les faibles flux de candidats aux Master (un titulaire du DU sur trois, environ, choisit de poursuivre en Master).

Cependant, une articulation plus visible entre certification et Master, et l'émergence de « pôles de compétences » parmi les titulaires du CAFFA, liés à leur sujet de recherche ; pourraient permettre d'atteindre l'objectif ambitieux de développer une formation continue de haut niveau des enseignants. Ces parcours, à condition d'être valorisés et pris en compte dans l'évolution de carrière des FA, pourraient également favoriser un attrait pour la certification.

Re-connaissance et professionnalité ?

Le développement du CAFFA s'inscrit dans une dynamique de développement professionnel. C'est d'abord un développement personnel avec une transformation des ressources orientée disponibles (Jobert, 2013). Mais cette transformation est individuelle car orientée par l'histoire de l'individu. Le formateur académique en devenir va se développer en « faisant quelque chose de différent à partir de ressources disponibles déjà accumulées » (Clot, 2008). Ce qui suppose une réelle conscientisation de ce nouveau rôle pour un enseignant ; qui passe par la formation ; véritable jalon symbolique d'un passage vers la formation professionnelle. La finalité de la formation est bien d'assurer le développement de compétences professionnelles spécifiques (Malglaive, 1998). Il pourrait même s'agir d'un début de « professionnalisation » des formateurs académiques (au sens de Bourdoncle, 2000). C'est-à-dire de la détention d'un ensemble de compétences communes (celles liées au référentiel de compétences du CAFFA). Les anciens stagiaires du CAFFA font tous état de transformations autour de trois axes majeurs : des savoirs théoriques spécifiques (liés à la formation d'adultes), des savoirs détenus qui s'apparentent à des capacités du sujet pour construire une représentation

La professionnalité émergente constitue une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels ainsi que les processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir (Jorro, 2011). La possibilité de déceler des indices de professionnalité devient donc un enjeu fondamental des formations professionnalisantes, pour

mettre en valeur un positionnement professionnel en phase avec les exigences du métier de formateur académique.

Quel rôle dans l'institution apprenante ?

Une des intentions de l'institution, portée par la rectrice Charline Avenel, c'est d'assurer l'organisation collective des enseignants. Il s'agit de rompre ce relatif « isolement » de l'enseignant (dans la classe, dans ses préparations, dans son déroulé de carrière...) pour utiliser les synergies collectives. Une problématique se dégage alors : comment amener les enseignants à s'organiser collectivement ?

Le formateur apparaît alors comme un levier de professionnalité (des autres) collectif.

Une politique volontariste de formation des formateurs en académie a donc été mise en place.

En effet, l'avenir est à la co-construction de cours et au co-enseignement. L'objectif est de créer des collectifs et d'enclencher la formation dans l'idée de l'organisation apprenante avec des labellisations d'établissements apprenants répondant à un cahier des charges (voir rapport N° 2018-68 sur la formation continue des enseignants). Une politique d'identification et de détection, via les IPR, des potentiels humains nécessaires au développement de la formation a donc été développée. Dans certaines académies, 10 % du PAF est consacré à la formation des formateurs. La mission qui a élaboré le rapport sur la formation continue des professeurs précise que « l'expertise des formateurs devra demain non plus consister à offrir une formation qu'ils auront préparée en amont, sans véritablement disposer d'une connaissance des besoins exprimés par les enseignants et de leurs compétences, mais à concevoir sans cesse des dispositifs alternatifs et souples capables de s'ajuster à une demande exprimée et contextualisée. »

Cela suppose que les personnels de direction et les IPR jouent pleinement leur rôle pour réguler les flux et mieux gérer le vivier des formateurs. On observe parfois des contradictions, à propos de certains formateurs, encouragés par leurs IPR et « limités » par leurs proviseurs, dans le développement de leurs fonctions.

Interview Christel Marchais (IA-IPR d'économie-gestion, membre du jury)

Quel rôle peut jouer le FA dans une institution apprenante ?

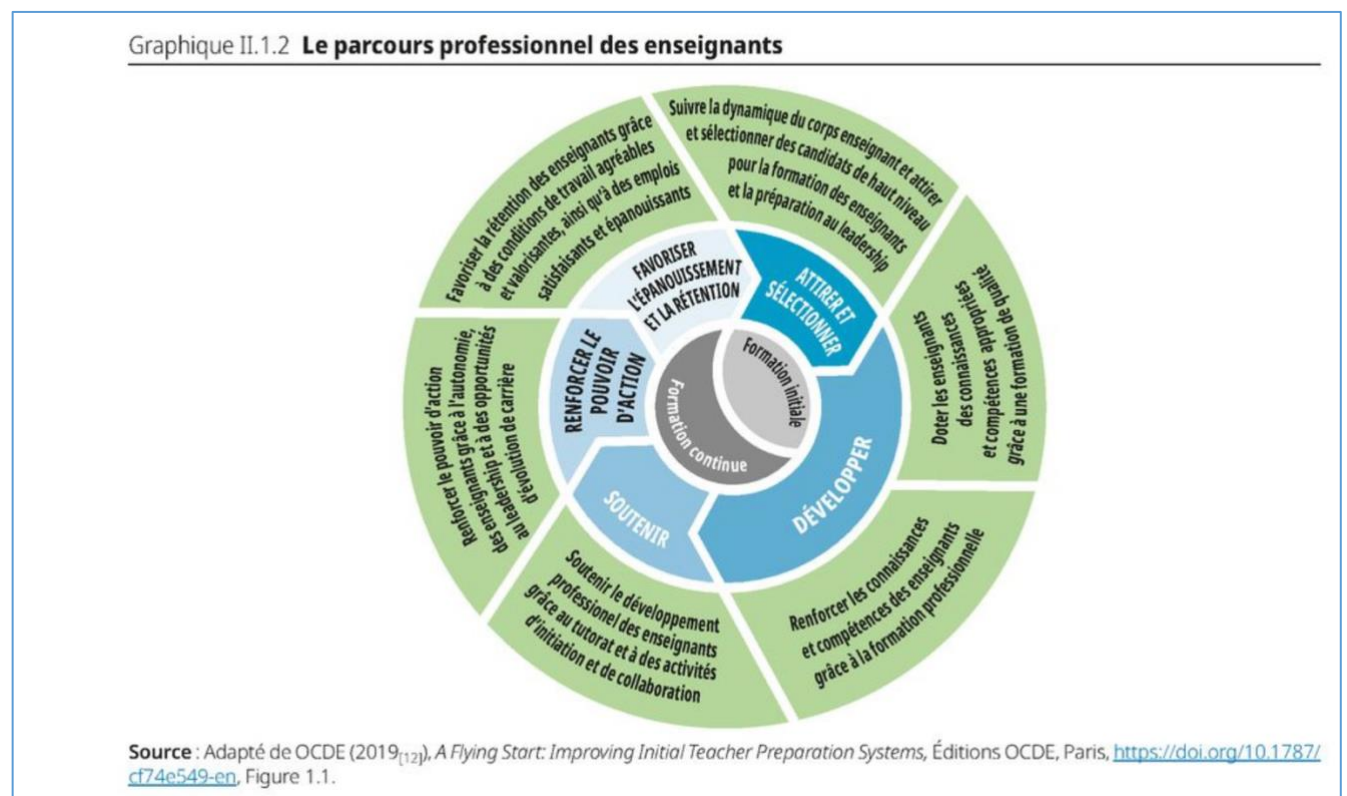
La certification est le levier majeur de la professionnalisation des membres d'une profession. Le CAFFA est dans ce sens le vecteur de la professionnalisation d'une institution apprenante telle que l'éducation nationale. Pour le professeur ou le formateur qui s'y engage, elle constitue une démarche individuelle de développement professionnel pour le formateur académique, FA, qui s'y engage. Pour l'institution, par effet d'essaimage (dans les plans de formation ou d'autres formats comme des webinaires, des conférences, etc), la somme de ces différentes compétences individuelles étend le champ des compétences collectives.

Le FA est ainsi un expert référent, qui assoit son expertise sur des fondements scientifiques transcendants sa discipline propre, sur des gestes professionnels et des invariants permettant une identité et une proposition partageable. C'est à cette condition que l'institution peut grandir en s'appuyant sur des processus éprouvés, partagés et évolutifs. Les FA en sont des acteurs clés, porteurs de cette ambition

Le CAFFA doit servir à réussir la transition vers une institution apprenante, autour de certaines priorités comme le nouveau Baccalauréat qui implique de nouvelles approches dans différents domaines majeurs : l'orientation et le travail personnel des élèves, mais aussi la pratique de l'oral.

L'enjeu n'est plus seulement national, c'est une priorité éducative internationale. En effet, l'enquête TALIS de 2018 recommande de promouvoir dans les établissements, un développement professionnel collaboratif et actif répondant aux besoins locaux, et adaptés aux contenus spécifiques (recommandation N° 9 du rapport TALIS de 2018, https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-ii_69e92fca-fr#page33). C'est ce qui a été initié à travers les FIL (formations d'initiative locale) et qui doit être développé ; avec un besoin exprimé par l'équipe pédagogique et de direction d'un établissement. Cette approche prend le contre-pied des formations traditionnelles au PAF « sur public désigné », qui s'établissaient dans une approche descendante et pas toujours pertinente (qui désigner ? pourquoi ?), avec une logique d'obligation qui ne facilitait pas l'engagement des participants (comment être acteur d'une formation qu'on nous oblige à suivre ?).

Les FA ont donc un rôle à jouer, tant dans la formation initiale que dans la formation continue des professeurs. Ils interviennent dans un double dynamique de développement et de soutien des enseignants, comme on peut le voir dans ce schéma de l'OCDE, annexé au rapport TALIS 2018 :



Pour cela, il est nécessaire d'assurer l'essaimage des FA, à travers les académies et leur mise en réseau pour créer des structures agiles de co-développement de formations. Par exemple, dans le cas de la mise en place du grand oral au Baccalauréat, l'académie de Versailles a créé un groupe d'une trentaine de « référents grand oral », recrutés parmi les FA académiques de toutes disciplines. Ce groupe s'est structuré au fil de sa formation, de manière agile, et va

construire des formations de formateurs et intervenir dans les établissements. Il incarne le concept « d'équipe apprenante », avec une véritable agrégation de compétences et de parcours. On pourrait laisser fonctionner cette équipe en mode « start-up », un peu comme dans le modèle Spotify. Il s'agirait de s'appuyer sur une équipe autonome mais qui resterait alignée sur les objectifs institutionnels qui génèrent des problématiques de formation.

Pour trouver les modèles et outils de formation, on pourrait alors travailler de manière transversale avec trois niveaux de regroupement inspirés du modèle Spotify (squad, tribe et chapter).

Les squads seraient des équipes de FA constituées de manière locale (par bassin) pour leur périmètre d'intervention. L'ensemble de ces équipes formerait une « tribe » de FA centrés sur le même projet (grand oral, nouveau Bac, orientation...).

Une marge de manœuvre importante doit être accordée quant aux possibilités d'actions sur les autres formateurs et dans les établissements ; pour tenir compte des contextes et spécificités. Il ne s'agit pas de tomber dans le piège de la « standardisation » des formations (choix des outils, des modes d'intervention...).

Enfin, et c'est une possibilité peut explorée à l'Éducation Nationale, des FA partageant les mêmes compétences ou fonctions seraient regroupés en « chapters » et même en « Guild » au niveau national. On pourrait donc imaginer des journées d'étude et séminaires, pour harmoniser la pratique des FA, partager les bonnes pratiques et faire évoluer le statut.

Récemment la mise en place d'un groupe académique NLGT, appelé à intervenir sur plusieurs thématiques (oral, orientation, travail personnel de l'élève) a pu préfigurer ce mode de fonctionnement. Certains FA de ce groupe se croisent dans d'autres groupes et se sont retrouvés dans le groupe « référent grand oral ». Il reste donc à développer des espaces académiques de partage (comme l'espace M@gistère consacré au groupe NLGT) mais aussi nationaux (à l'image des « guilds » de Spotify) où les FA se retrouveraient pour mettre en commun et partager les bonnes pratiques. On peut imaginer des séminaires nationaux de FA « à thèmes », sur des sujets généraux à fort enjeu (le nouveau Bac, l'orientation...).

Conclusion : le CAFFA, quel développement ?

Concernant le développement du CAFFA, la création récente d'une association nationale des FA (l'A2EFE) va dans le bon sens, celui de la reconnaissance, à différents niveaux, des spécificités de ce métier, et donc de la représentation de ses membres. Elle a pour objet de promouvoir la fonction de formateurs d'enseignants, de défendre leurs intérêts sociaux, moraux et institutionnels, de valoriser leur carrière, de contribuer au développement de leurs compétences professionnelles, de mutualiser leurs ressources professionnelles, d'animer un réseau national de formateurs et de coordonner des formations de formateurs. Il est ainsi envisagé de réfléchir sur le dépôt au RNCP d'un titre professionnel pour faire reconnaître la valeur du CAFFA dans le monde de la formation professionnelle. L'évolution probable des préparations au CAFFA reste un sujet sensible, pour envisager d'autres modalités de préparation ; en particulier par la VAE (comme le préconise le rapport n° 2018-068 sur la formation continue des enseignants, p 19 : « *Il serait donc important d'envisager un autre mode d'accès au CAFFA, par exemple par la validation des acquis de l'expérience (VAE).* »).

A l'instar du CAFIPEMF qui permet de nourrir un corps distinct de maîtres-formateurs du premier degré ; le CAFFA pourrait devenir le sésame pour intégrer un corps nouveau, celui des Formateurs d'enseignants, aux prérogatives élargies et aux moyens d'action conséquents (augmentation et stabilisation des décharges). Cela permettrait d'atteindre l'objectif rectoral de construire une académie de la formation. Le processus est déjà bien engagé, avec plus de

250 FA certifiés, l'académie de Versailles reste le moteur de ce mouvement qui doit nécessairement s'amplifier. Pour cela les FA CAFFA doivent également servir de relais pour venir parler de leur action et de leur métier qui émerge, aux candidats potentiels. Nous envisageons d'ailleurs, en économie-gestion de travailler sur une formation pour « sourcer » les candidats potentiels et les accompagner vers la certification. L'enjeu est de taille, mais l'objectif de formation continue de qualité des enseignants demeure essentiel pour une grande nation apprenante.