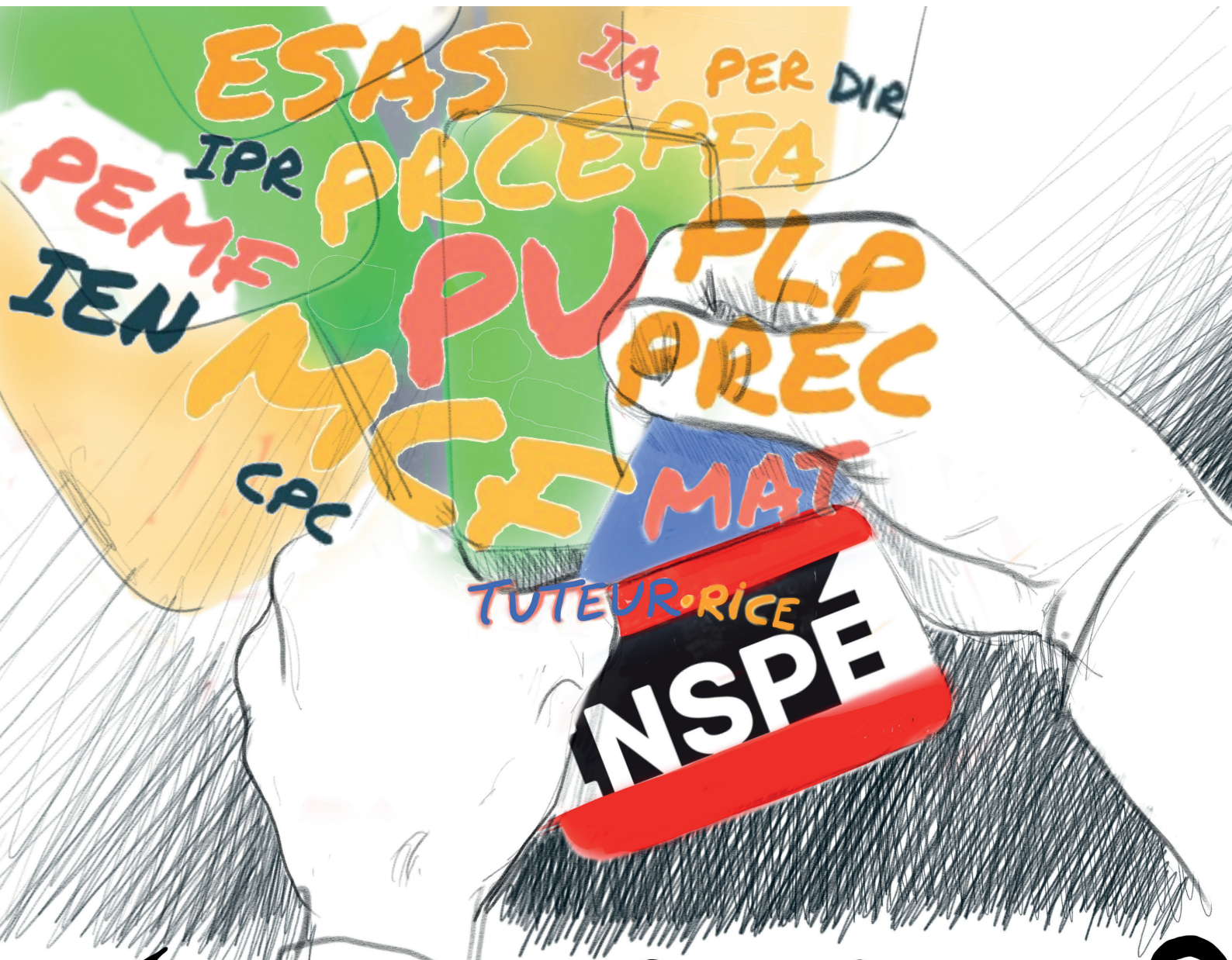


Former des enseignants



ÉQUIPES PLURIELLES ?

DES ÉQUIPES PLURIELLES, LESQUELLES ET POURQUOI ?

DINDON, FARCE ET (AT)TRAPE ?



Vincent Charbonnier,
coresponsable
du collectif FDE

Sans doute connaît-on cette fameuse formule de Marx dans *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte* à propos de la répétition des grands événements et personnages historiques : « *la première fois comme tragédie, la seconde fois comme farce* ». Assurément, ce que nous vivons actuellement en France sur le plan politique (automne 2025) est une farce. Mais plus encore, la répétition répétée et répétitivement répétitive – lassante à la fin – de la réforme de la formation des enseignant-es et CPE est aussi une farce. En ce cas, toutefois, il s'agit d'une farce au dernier degré, une farce dont nous sommes, une fois encore, les dindons, avec une petite nouveauté quand même...

Non pas que cette énième nouvelle réforme ne se pare pas, comme à l'accoutumée, des oripeaux des faux-semblants en cherchant à nous duper par un « mentir-vrai », mais plutôt que, cette fois-ci, la farce dont il s'agit correspond exactement à du hachis, celui-là même qui garnit l'intérieur de certaines préparations culinaires... Oui, nous sommes hachés-es, très menu même, par la logique de cette énième nouvelle réforme qui révèle sa diabolique implacabilité en nous disposant – tel est bien le terme adéquat – à devoir nous amputer de la liberté académique qui est au fondement de notre métier et de notre institution, l'université.

Nous est en effet imposé par la logique même de cette nouvelle réforme un formatage de la formation, au bénéfice de l'État-employeur, *id est* le ministère de l'Éducation nationale. Le travail sur les maquettes de formation qui a commencé dans de nombreux INSPÉ le montre déjà clairement : les exigences d'harmonisation entre les différents sites de formation, en termes de contenus ou d'évaluation, forment notre activité par anticipation, de même que les contraintes austéritaires du financement de cette réforme, ainsi que, au-delà, celles de la formation elle-même, supposant de toujours devoir faire plus avec toujours moins, qui nous cisaillent et nous hachent.

Ne parlons pas de la sentence ministérielle que la moitié (50 %) des heures de la formation soit assurée par du personnel des premier et second degrés en poste dans leur établissement, des « praticien-nes » comme il nous est retourné, comme si nous ne l'étions pas aussi, des praticien-nes. Drôle de formation universitaire qui sera(it) pour moitié assurée par du personnel qui ne l'est pas (ce qui n'enlève rien à ses qualités par ailleurs). De fait, les INSPÉ sont des composantes universitaires zombies, pardon, dindons, farcis d'un peu de formation universitaire et de beaucoup de formation « de terrain » qui, comme cela est àannoncé par le ministère et ses affidés, ne ment(irait) jamais.

Cette farce nous (at)trape donc sérieusement, en ajoutant qu'elle est profondément indigeste et sans autre saveur que la répétition des mêmes antennes éculées sur la formation par les véritables savant-es, toujours et encore celles et ceux qui pétrissent la glaise du « terrain ». C'est une grimace sèche qui risque de se renverser en tragédie. Or si la tragédie n'a qu'une dimension, la hauteur, sa direction n'est pas immédiatement donnée cependant. Et si on pense spontanément que la hauteur est une élévation, elle peut être, à l'inverse, une dégradation sans précédent. Aussi, et de la même manière qu'il y a plusieurs degrés dans le renoncement, jusqu'à l'approbation, nous n'avons pas fini de creuser ou d'être hachés-es.

À nous de décider, collectivement, de notre à-venir, compte aussi tenu du fait qu'il n'y a pas (ou plus) de sauveur suprême. À nous de lutter donc, pour vivre et travailler, la tête haute. ■

SOMMAIRE

ACTUALITÉS 3

■ Bref retour à propos
des **groupes de travail sur
la réforme de la formation**

■ Réforme de la FDE : **retour
sur la journée intersyndicale
du 16 octobre**

DOSSIER 7

■ **Des équipes plurielles,
lesquelles et pourquoi ?**

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,

75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : www.snesup.fr

Directrice de la publication :

Anne Roger

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique,

correction et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 17

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beaugard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 3,50 € • **Abonnement** : 33 €/an

Dessin de couverture et p. 5, 6, 7, 13, 15 : Denis Gaumé ;

photos p. 10, 16 : Vincent Charbonnier.

BREF RETOUR À PROPOS DES GROUPES DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DE LA FORMATION

La réforme de la formation des enseignant·es et CPE engagée par le gouvernement doit se mettre en place à compter de la session 2026 des concours de recrutement. Les contours généraux en sont désormais bien connus : concours à bac + 3 ; rémunération des lauréat·es du concours durant l'année de M1 sous statut d'élève fonctionnaire puis en tant que fonctionnaires stagiaires en responsabilité de classe à mi-temps durant l'année de M2 ; création d'un parcours spécifique pour le 1^{er} degré sous la forme d'une nouvelle mention de licence « professorat des écoles ».

Par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**

Dans le détail, beaucoup de points sont encore sans réponse ou inquiètent pour ce qui concerne :

- la qualité de la formation, dont les contenus sont largement préemptés par l'employeur ;
- l'accès des étudiant·es à la formation de leur choix ;
- un maillage territorial incomplet de la licence « professorat des écoles » (LPE), la difficulté d'accès au master pour les non-lauréat·es des concours, la limitation des capacités d'accueil ;
- les équipes de formation, avec l'injonction que la moitié des heures soit assurée par des enseignant·es des 1^{er} et 2^d degrés en poste en établissement.

ÉQUIPES PLURIELLES OU MAINMISE DU MEN SUR LA FORMATION ?

Alors que dans la plupart des autres formations universitaires « professionnalisantes », la part des professionnel·les ne dépasse pas 25 %, le ministère veut imposer que 50 % de la formation soient assurés par des professeur·es des 1^{er} et 2^d degrés en responsabilité de classe(s), pour la LPE et le master « métiers de l'enseignement et de l'éducation » (MEE).

Sans avoir été argumentée par le ministère ni discutée lors des groupes de travail (GT), cette injonction piétine la liberté académique et réduit à nouveau la dimension universitaire de la formation tandis que le mot « autonomie » ne cesse d'être invoqué à tout bout de champ.

L'AFFECTATION DES LAURÉAT·ES DES CONCOURS L3 : BEAUCOUP DE FLOU ET DE QUESTIONS NON ANTICIPÉES

Le document présenté en GT avait pour objectif de cadrer les règles d'affectation des lauréat·es des concours*. Ce que ce document exclut ou ne dit pas est important : il écarte par exemple le recours au barème pour les affectations des lauréat·es (pas de prise en compte des situations personnelles) et ne dit rien des possibilités de report de stage. Quant à la cartographie de l'offre de formation, le ministère

navigate à vue, déclarant vouloir « rationaliser ». À cet égard, un rôle majeur est dévolu aux rectorats dans la définition de l'offre de formation, puisque c'est à eux que reviendra la validation des capacités d'accueil en fonction du nombre de berceaux disponibles. Or comment les anticiper sans connaître le nombre de postes ouverts ?

LE RÉFÉRENTIEL DES PE : BEAUCOUP DE CONTRAINTES POUR LES ÉQUIPES MAIS PEU D'AMBITION POUR LA FORMATION

Certains aspects du texte paraissent ambitieux puisqu'il propose un cadre pour le continuum de formation de la L1 au T3 et le tissage de liens entre les différents blocs. On lit par exemple : « *En master, tout en poursuivant le renforcement de ces savoirs disciplinaires et didactiques, l'enjeu principal réside dans la capacité à outiller les futurs professeurs des écoles afin qu'ils soient en mesure de concevoir des séquences d'enseignement pour les trois cycles qui permettent de faire progresser tous les élèves et de réduire les inégalités scolaires. L'analyse de pratiques professionnelles, dans le cadre des stages et des cours dispensés en licence puis en master, joue un rôle majeur dans le processus de formation.* »

Certes... Mais atteindre de tels objectifs demande des formateurs et des formatrices expérimenté·es capables de travailler dans des équipes constituées. Pour « mobiliser les apports de la recherche », ce qui est rappelé dans chacun des domaines d'apprentissage, il faut des formateur·rices aguerris et susceptibles d'articuler la recherche aux questionnements de métier. C'est précisément ce pour quoi ont été recruté·es celles et ceux qui exercent aujourd'hui dans les INSPÉ.

Dans le détail, on note des différences de ton et de contenus entre les disciplines, qui dénotent une variété de rédacteur·rices – ce qui contribue à l'absence de vision d'ensemble de la formation disciplinaire. En mathématiques, par exemple, on voit apparaître les termes « élaborer », « concevoir », « construire » et « structurer » des situations d'apprentissage qui prennent en compte les élèves, leur âge, leurs représentations et lèvent les obstacles. En français, on « construit » encore, mais, surtout, on

LE MINISTÈRE VEUT IMPOSER QUE 50 % DE LA FORMATION SOIENT ASSURÉS PAR DES PROFESSEUR·ES DES 1^{ER} ET 2^D DEGRÉS EN RESPONSABILITÉ DE CLASSE(S).

>>> | * urls.fr/1n7s6H.

>>> « utilise » des outils, on développe, on articule, on acquiert, on adopte, bref, on est davantage sur une application technique, moins réflexive, où la marge de liberté pédagogique du PE est moins importante. Le référentiel achoppe sur trois écueils :

- la méconnaissance des contenus et modalités de travail pertinents pour la formation ;
- une structuration en blocs qui amène à séparer des éléments indissociables ;

● la volonté de faire un inventaire précis qui conduit à oublier certains éléments.

Le projet aurait pu se contenter du préambule et faire confiance aux équipes universitaires pour la déclinaison dans les maquettes au lieu de contraindre toujours plus la liberté académique.

Un dernier GT aura lieu début décembre, et portera sur les questions de structure et d'organisation de la formation. ■

RÉFORME DE LA FDE : RETOUR SUR LA JOURNÉE INTERSYNDICALE DU 16 OCTOBRE

La réforme de la formation des enseignant·es est en cours de déploiement, mais les arbitrages nationaux tardent, beaucoup d'impensés demeurent, laissant les équipes et les étudiant·es dans l'incertitude. Les retours de la journée intersyndicale du 16 octobre organisée par le SNESUP-FSU révèlent une cacophonie organisationnelle, avec de fortes disparités entre académies et universités, des décisions opaques et un manque criant de moyens.

Par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**

UNE RÉFORME AUX CONTOURS FLOUS, UNE MISE EN ŒUVRE CHAOTIQUE

À la rentrée 2026, ce ne sont pas moins de deux nouvelles formations qu'il faudrait ouvrir, pour trois ou quatre niveaux : première, voire deuxième année de licence PE, M1 et M2 de master MEE. Les dossiers d'accreditation sont en cours, les maquettes plus ou moins avancées selon les établissements. Seule certitude : tout cela doit se mettre en œuvre à moyens constants. Les délais contraints, les injonctions ministérielles multiples – sur les équipes, les référentiels, les contenus des concours, etc. – mettent les équipes sous pression et créent beaucoup de tensions. Ici l'INSPÉ est accusé d'être responsable du déficit de l'université, là les dossiers avancent sans aucune concertation, ailleurs encore les instances des rectorats prennent la main sur les GT... Les équipes ne peuvent que constater l'absurdité des injonctions et dénoncer le risque de désuniversitarisation de la formation. Une collègue témoigne : « On travaille à l'envers, sans temps de concertation. Certains écrivent les dossiers seuls, court-circuitant le travail collégial. »

UNE RÉFORME QUI CRÉE DES INÉGALITÉS TERRITORIALES DÉJÀ VISIBLES POUR LES ÉTUDIANT·ES

La première étape de cette réforme, c'est la session de concours 2026, la première à ouvrir au niveau bac + 3. On s'attendrait donc à ce que le ministère ouvre de nombreux postes, dégage des moyens conséquents

et accompagne les étudiant·es à la préparation de concours avancés de deux années par rapport à ce qui était prévu au moment de leur entrée en licence. Il n'en est rien. Non seulement les annonces de postes au CSE, le 16 octobre, et les prévisions du projet de loi de finances 2026 laissent apparaître une baisse du nombre de postes, mais les conditions de préparation aux concours se révèlent très inégales. Plusieurs universités ne proposent pas de modules de préparation (Paris), d'autres ont ouvert des modules (Aix-Marseille, Poitiers, Bordeaux) – mais pas nécessairement pour tous les concours. À moins d'avoir les moyens de payer des préparations, privées évidemment, c'est donc la grande loterie.

Moindre mal pour une période de transition promettant un avenir meilleur ? Non plus !

Le maillage territorial annoncé par le ministère, qui devait permettre que des groupes de LPE soient ouverts partout sur le territoire, au plus près des bacheliers, est déjà une illusion. Ainsi, à Bordeaux, seulement quatre groupes seraient ouverts à la rentrée 2026 pour toute l'académie, qui comporte actuellement cinq sites de formation, excluant de fait trois sites (Agen, Mont-de-Marsan et Périgueux). En Île-de-France, académie où les besoins sont particulièrement importants, la licence PE n'ouvre pas dans tous les départements. Dans l'académie de Dijon, pas de LPE à Mâcon et Auxerre. À Orléans, ce sont les sites de Blois et de Bourges qui n'ouvriront pas aux LPE. Le cas le plus scandaleux étant celui de l'académie de Bretagne, où il est prévu d'ouvrir une LPE sur trois sites seulement (Rennes, Brest, Saint-Brieuc), tandis

LES DÉLAIS
CONTRAINTS,
LES INJONCTIONS
MINISTÉRIELLES
MULTIPLES METTENT
LES ÉQUIPES
SOUS PRESSION
ET CRÉENT
BEAUCOUP DE
TENSIONS.

Prêt pour LA CONCERTATION



que le site de Quimper est amené à fermer et celui de Vannes, fortement fragilisé, ne conservera plus qu'un accueil très limité de stagiaires lauréat-es du concours (master MEE). Ce sont évidemment les étudiant-es des zones rurales ou des académies moins dotées, celles et ceux dont les moyens familiaux sont réduits, qui seront les plus pénalisés.

Pire encore, celles et ceux qui pourront entrer dans la LPE n'ont aucune visibilité sur l'avenir qui leur est réservé en cas d'échec au concours trois ans plus tard. De nombreux INSPÉ ont d'ores et déjà annoncé qu'ils ne prévoient pas d'ouvrir de places de master MEE pour les non-lauréat-es des concours, ou indiquent clairement que les places pour ce profil d'étudiant-es seront très peu nombreuses. Si cela va à l'encontre du droit à la poursuite d'études, ce qu'il faut dénoncer, c'est aussi contre-productif pour une réforme qui affichait l'ambition de sécuriser le parcours de formation et de résoudre la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement.

Comment accepter que, dans l'académie de Créteil, où les besoins de recrutement sont énormes et la population étudiante déjà fragilisée, l'INSPÉ ne prévienne pas d'accueillir les non-lauréat-es pour leur permettre de s'engager dans un master tout en repréparant le

concours dans de bonnes conditions ? Les arguments invoqués sont la surcharge de travail que représenterait le traitement de trop nombreuses candidatures à Mon Master pour un nombre incertain de places (celles qui resteront après admission des lauréat-es), ou la difficulté à trouver des lieux de stage, le manque de moyens pour mettre en place des parcours adaptés, ou encore – et c'est particulièrement révélateur de la conception d'un master universitaire – la priorité à la dimension professionnelle de la formation. Les inégalités entre étudiant-es sont très importantes selon les territoires et les parcours, ouvrant de fait un boulevard aux formations payantes, qu'elles relèvent du secteur privé ou de l'université qui les met elle-même en place, sous la forme de DU notamment (payants et excluant le maintien des bourses).

UNE RÉFORME QUI MET À MAL LES ÉQUIPES ET ENTRAÎNE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE

L'injonction à ce que 50 % de la formation en LPE et master MEE soit assurée par du personnel de l'Éducation nationale est une mesure délétère pour la formation. Elle en attaque la dimension universitaire et met

C'EST CONTRE-PRODUCTIF POUR UNE RÉFORME QUI AFFICHAIT L'AMBITION DE SÉCURISER LE PARCOURS DE FORMATION ET DE RÉSOUDRE LA CRISE D'ATTRACTIVITÉ.

>>>



LES INÉGALITÉS ENTRE ÉTUDIANT·ES SONT TRÈS IMPORTANTES SELON LES TERRITOIRES ET LES PARCOURS, OUVRANT DE FAIT UN BOULEVARD AUX FORMATIONS PAYANTES.

>>> en danger les équilibres actuels ainsi que le fonctionnement universitaire.

La part des enseignant·es universitaires se trouvera de fait réduite, ce qui, ajouté à la diminution des heures de master et à la limitation des capacités d'accueil, fait planer le risque d'un véritable plan social dans les INSPÉ, sur lequel des organisations syndicales alertent depuis plusieurs mois. Là encore les situations sont très inégales selon les INSPÉ. Ici on reconnaît que le rectorat n'est pas en mesure d'assurer 50 % de la formation et on prévoit une planification à cinq ans pour s'approcher de la cible (Poitiers) ; là les collègues font déjà état de conversion de postes à temps plein universitaires en postes à temps partagé. On est très loin du modèle d'équipes plurielles que nous défendons.

Plusieurs revendications ont émergé des échanges de cette journée :

- un budget à la hauteur pour la formation et l'éducation, impliquant un nombre conséquent de postes aux concours ;

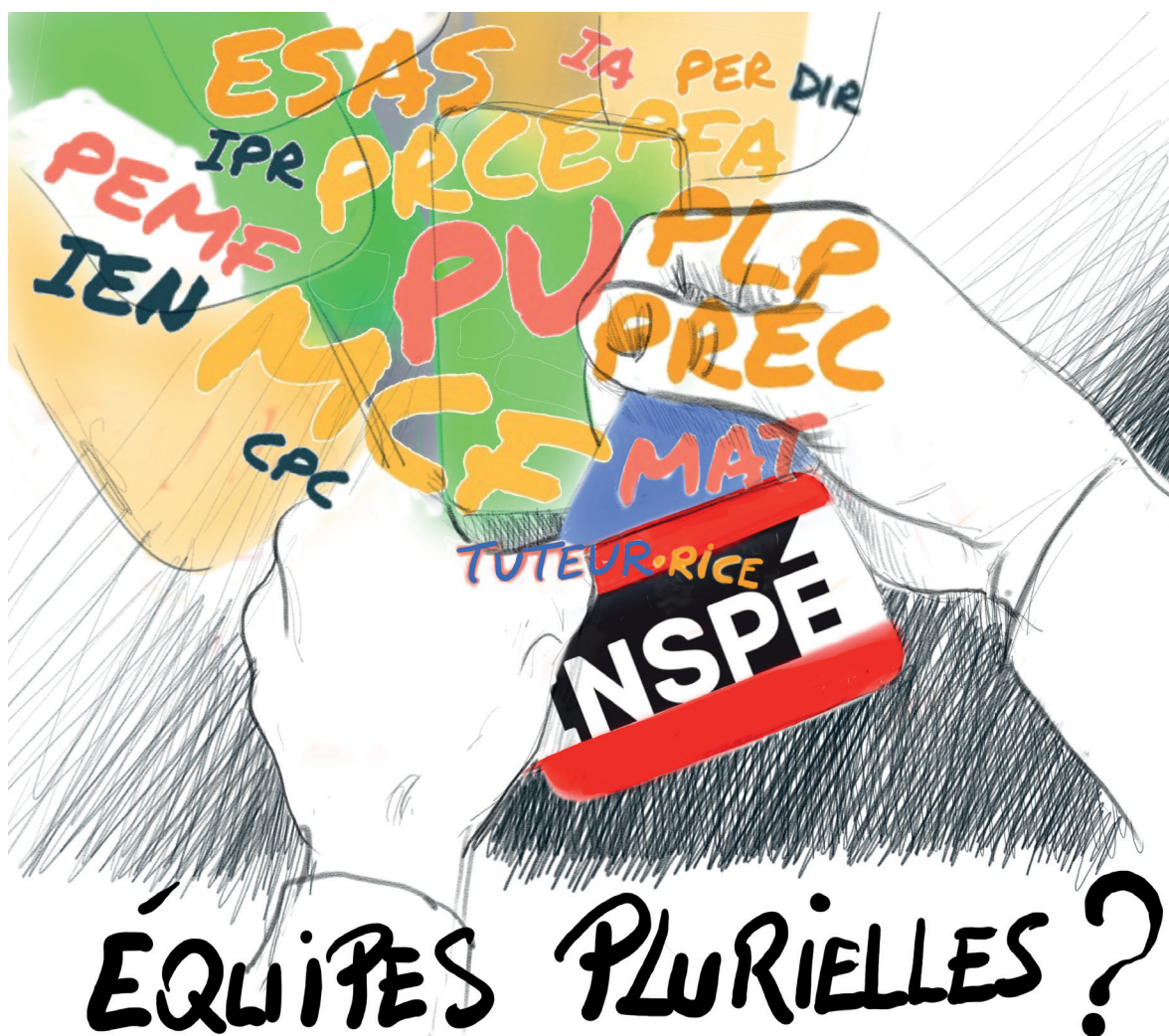
- le maillage territorial d'une offre de formation publique permettant l'accès de tous et toutes les étudiant·es qui le souhaitent à une préparation au concours, à une licence LPE et à un master MEE, y compris les non-lauréat·es ;

- le respect des équipes, de leur expertise et du caractère universitaire de la formation : maintien des sites de formation, élaboration des maquettes pilotée par les équipes universitaires, commissions de recrutement mixtes pour le futur personnel de l'Éducation nationale intervenant dans la formation initiale ;

- la représentation des organisations syndicales du personnel et des étudiant·es dans les déclinaisons locales du comité national de suivi de la réforme. Nous refusons que cette réforme transforme les INSPÉ en écoles professionnelles au service de l'employeur et de sa vision réductrice des métiers, au détriment du droit aux études, de l'égalité et de la liberté académique. ■

DES ÉQUIPES PLURIELLES, LESQUELLES ET POURQUOI ?

Par **MICHÈLE ARTAUD**, INSPÉ d'Aix-Marseille et collectif FDE restreint,
et **MURIEL CORET**, INSPÉ de Poitiers et collectif FDE restreint



Pour quelles raisons insister sur l'existence d'équipes plurielles de formation des enseignant-es et CPE et continuer à en défendre le principe ?

Il faut d'abord lever un malentendu. Ce que le MEN entend par équipes plurielles, c'est une formation que l'on peut appeler « de reproduction » et qui cherche à contrôler les contenus : on sélectionne des enseignant-es jugé-es comme « bon-nes », et on leur demande de former les jeunes à ce qu'elles et eux savent faire. Il n'est pas nécessaire pour cela que les collègues aient eux-mêmes problématisé ou analysé leurs pratiques : ce n'est pas ce que le ministère leur demande. C'est un modèle qui ressemble à une formation entre pairs, un compagnonnage – même si le ministère feint de mettre en avant la recherche – indispensable pour légitimer le diplôme de master.

Ce modèle n'est pas celui que nous défendons.

D'abord parce qu'il repose sur une fausse évidence : le-la « bon-ne enseignant-e » est un-e bon-ne formateur-ric.e.

Juger qu'un enseignant est un « bon enseignant » dépend en réalité de qui juge et sur quels critères. Or ceux-ci ne sont pas transparents et sont loin d'être harmonisés, si tant est que cela soit souhaitable.

Ce verdict dépend souvent d'un seul individu, un jugement collégial étant hors d'atteinte compte tenu de la façon dont fonctionne l'Éducation nationale.

Dans la mesure où la conception du ministère concernant la formation relève de la transmission de bonnes pratiques et de la compréhension des attendus institutionnels, pour lui un « bon enseignant » fait un « bon formateur » de professeur-es. Or, le métier de professeur-e est complexe, dépendant de multiples facteurs qui sont difficiles à contrôler parce que leur contrôle suppose leur connaissance fine. Tout-e formateur ou formatrice a ainsi rencontré des situations où, bien qu'un-e stagiaire mette en œuvre des gestes qui lui semblaient « convenir » d'une façon qui lui paraissait satisfaisante, le résultat obtenu était loin de ce que ces mêmes gestes donnaient mis en œuvre, apparemment de la même manière, par un-e autre professeur-e. Former n'est pas donner à imiter mais permettre aux futures professeur-es de se forger une pratique scientifiquement justifiée en dehors de la pratique elle-même.

C'est bien le deuxième problème que soulèvent les injonctions aveugles du ministère concernant la composition des équipes de formation : elles ne disent rien de l'intérêt réel des équipes plurielles. En effet, dénoncer ces injonctions, ce n'est pas rejeter le principe en lui-même, mais au contraire le prendre au sérieux. Alors, le « terrain » n'est pas formateur en lui-même, la recherche n'est pas surplombante et on cesse d'opposer université et terrain, parce que l'une serait « théorique » et l'autre « pratique », donc seule légitime. Au contraire, la formation devient un dispositif qui articule des rapports différents aux métiers d'enseignant-e ou de CPE, chacun-e apportant les éléments auxquels il ou elle est le mieux à même de former. La multiplication des angles de vue permet que le terrain ne soit pas un lieu clos enfermé dans une pratique répétitive et qu'il éclaire la formation de l'évolution des publics et des contraintes, des relations avec l'institution.

Au sein des équipes plurielles que nous défendons, les « praticiens » représentent une vraie plus-value, mais ils ne sont pas les seuls légitimes à former et ils n'ont pas « plus raison » parce qu'ils sont sur le terrain ou ont été repérés par leur hiérarchie. Leur participation est indispensable à une formation émancipatrice et à la hauteur des besoins de notre société en matière d'éducation, à condition d'être articulée à celle des acteurs universitaires. ■

CARTOGRAPHIE : LES DIFFÉRENTS TYPES DE FORMATEUR·RICES

Au sein des INSPÉ, différents types de formateur·rices se côtoient, composant des équipes pluricatégorielles, avec du personnel des premier et second degrés, des enseignant·es-chercheur·ses titulaires ou précaires, mais aussi des formateurs et des formatrices dit·es « de terrain », du personnel d'encadrement et d'inspection et des intervenant·es extérieures.

Par **STÉPHANE COUTEL-MORHANGE**,
INSPÉ de Paris, collectif FDE restreint,
et **VINCENT CHARBONNIER**,
INSPÉ de Nantes, collectif FDE restreint

Selon l'article L. 721-2 du Code de l'éducation, les INSPÉ sont notamment chargés :

- « [d']assure[r] les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires, dans le cadre des orientations définies par l'État ;
- [d']organise[r] des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation ;
- [de] participe[r] à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur ;

● [de] participe[r] à la recherche disciplinaire et pédagogique ».

Ces activités sont effectuées en collaboration avec les autres composantes de l'université dont dépendent les INSPÉ ainsi que d'autres établissements d'enseignement supérieur de l'académie (essentiellement les universités) et « d'autres organismes, les services académiques, les établissements scolaires, les établissements du secteur médico-social et les maisons départementales des personnes handicapées ». Quant aux équipes pédagogiques, elles « comprennent des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degrés ainsi que des enseignants-chercheurs »* et peuvent enfin également « int[égrer] des professionnels issus des milieux économiques ».

CARACTÈRE PLURICATÉGORIEL

La spécificité des équipes de formation en INSPÉ réside dans leur caractère pluricatégoriel, en notant toutefois que leur composition organique n'est pas exactement cadrée, à l'exception des membres du personnel des premier et second degrés en exercice dans leurs établissements. Lors de la création des ÉSPÉ, en 2013, il avait été en effet imposé que ce personnel assure un tiers (30-33 %) de la formation, quotité qui vient d'être portée à 50 % dans le cadre de la nouvelle réforme de la formation.

Précisément, ces membres du personnel, souvent désignés comme des « temps partagés », exercent pour moitié leur service dans un établissement scolaire et pour une autre à l'INSPÉ, avec cette précision, importante, que le tout est plus que la somme de ses parties, c'est-à-dire que la charge de travail de ces deux « mi-temps » est bien supérieure à celle d'un « temps plein », sans compter la diversité des missions (enseigner, ce n'est pas *eo ipso* former). Ils sont recrutés à l'année avec une reconduction tacite.

On trouve ensuite le personnel des premier et second degrés affecté dans l'enseignement supérieur (ESAS), qui regroupe les agrégé-es (PRAG), les certifié-es (PRCE), catégorie dans laquelle sont inclus-es les professeur-es de LP, ainsi que les professeur-es des écoles (PREC). Du point de vue de leurs obligations réglementaires de service, celles-ci sont uniformisées à 384 heures par an, mais différenciées et dépendantes de leur corps d'appartenance originel pour ce qui concerne le déroulement de carrière (échelon, grade). Ajoutons que, pour l'avancement, elles-ils perdent en possibilités de promotion puisqu'elles-ils ne sont plus « inspecté-es ». Normalement affecté-es de manière définitive dans l'enseignement supérieur (ESR), elles-ils peuvent toutefois être recruté-es à l'année, sachant qu'elles-ils ont également la possibilité de revenir dans l'enseignement scolaire s'ils le souhaitent.

OUKASE MINISTÉRIEL

Pour ce qui concerne les enseignant-es-chercheur-ses, titulaires (maître-ses de conférences et professeur-es des universités) ou précaires (attaché-es temporaires

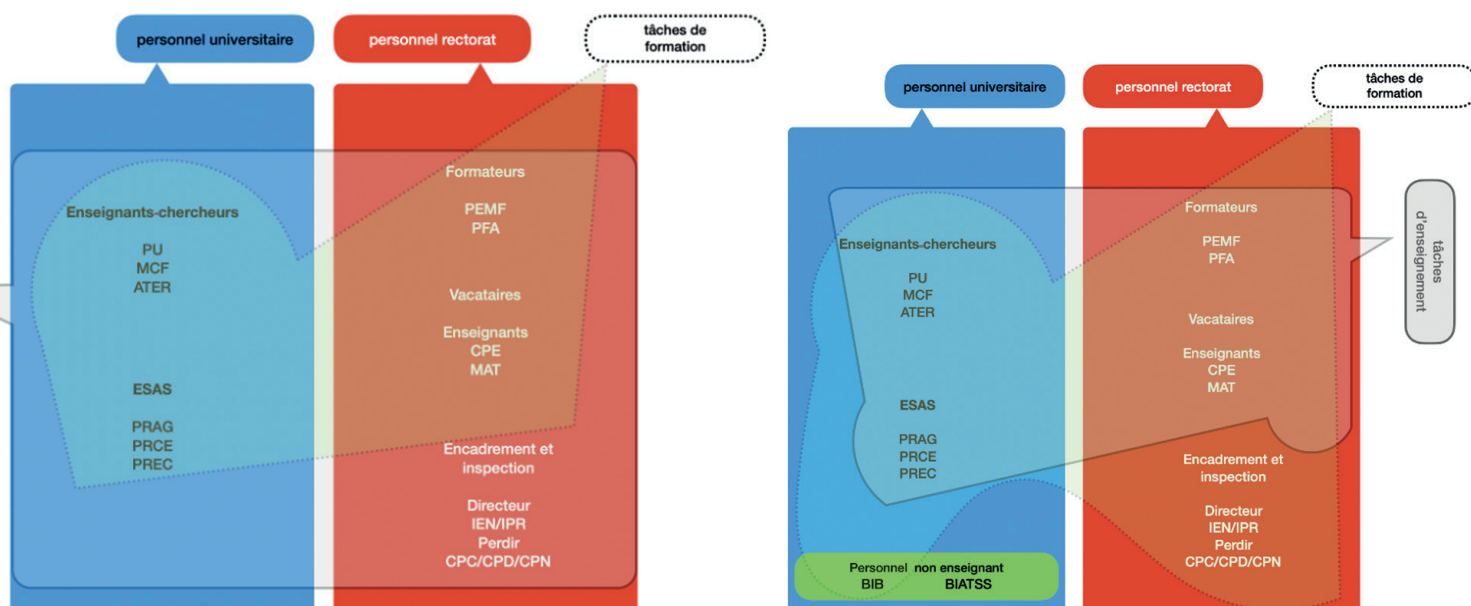
d'enseignement et de recherche), et de la même manière que les ESAS, leur part dans la formation est variable selon les établissements et, d'une manière générale, ils sont moins nombreux. Conformément à leur statut, leur activité est partagée entre l'enseignement et la recherche. Dans les faits, cependant, compte tenu du sous-financement chronique (et chaotique) de l'ESR, les activités de recherche sont souvent phagocytées par les obligations d'enseignement et le volume croissant des heures complémentaires. On y ajoutera aussi un fait d'ordre historique, celui de l'« interdiction » officielle (1993, ministère Fillon), enjoignant aux instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) – qui ont précédé les ÉSPÉ puis les INSPÉ – de « faire » de la recherche. En dépit de l'intégration des IUFM aux universités puis de la création des ÉSPÉ transformés en INSPÉ, les effets de cet oukase ministériel ont sans doute perduré sous une forme plus subtile, à quoi on peut également ajouter la définition de la recherche et de ses apports dans la formation, qui est indexée sur une conception étriquée de la professionnalisation, comme ajustement de l'activité d'enseignement, ce que les réformes successives de la formation ont par ailleurs bien montré.

À ces trois grandes catégories, il faut enfin ajouter :

1. les formateurs et formatrices dit-es « de terrain » comme les maître-ses formateur-rices du premier degré (PEMF), les formateur-rices académiques du second degré (PFA), ainsi que les vacataires, enseignant-es et CPE sollicité-es pour des interventions ponctuelles ;
2. le personnel d'encadrement et d'inspection – les conseiller-ères pédagogiques de circonscription (CPC) et les inspecteur-rices de l'Éducation nationale (IEN) pour le premier degré ; les inspecteur-rices pédagogiques régionaux (IPR) et le personnel de direction des établissements du second degré ;
3. les intervenants extérieurs qui appartiennent notamment aux « associations complémentaires » de l'Éducation nationale et à celles de l'enseignement supérieur. ■

**POUR LES
« TEMPS PARTAGÉS »,
LA CHARGE
DE TRAVAIL DES
DEUX « MI-TEMPS »
EST BIEN SUPÉRIEURE
À CELLE D'UN
« TEMPS PLEIN ».**

* Incidemment, on aura noté que le personnel enseignant-chercheur apparaît en dernier dans l'énumération du dernier alinéa de l'article L. 721-2, ce qui manifeste implicitement sa minorité de fait dans des composantes universitaires qui ne délivraient jusqu'à présent que des diplômes nationaux de master.



TÉMOIGNAGES DE COLLÈGUES DE L'ÉDUCATION NATIONALE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES

Nous avons sollicité les témoignages de collègues, personnel de l'Éducation nationale, qui interviennent dans la formation des enseignant·es et des CPE, à temps partagé ou bien à temps plein mais à l'année seulement.

« COMMENT
DONNER DU SENS
À LA MISSION
DE FORMATEUR·RICE
SI ON NE PARVIENT
PAS À SAVOIR
DANS QUEL SENS LE
MINISTÈRE CHERCHE
À FAIRE ALLER
LA FORMATION ? »

Par le **COLLECTIF FDE**

Voici les quatre questions que nous avons posées aux collègues intervenant dans la formation des enseignant·es et des CPE :

- 1. Quel est votre statut ? Quels autres statuts cohabitent dans votre département ?**
- 2. Comment vivez-vous la diversité des statuts et des parcours parmi les formateurs à l'INSPÉ ; est-ce que cela engendre des inégalités de traitement ?**
- 3. Est-ce que vous rencontrez des difficultés pour concilier vos missions de formation à l'INSPÉ avec vos autres missions d'enseignement/dans vos établissements ?**
- 4. En quoi la succession rapide des réformes passées et à venir affecte-t-elle votre pratique professionnelle et le sens que vous donnez à votre mission de formateur ?**

PREMIER TÉMOIGNAGE

1. Je suis professeure agrégée de lettres classiques, en poste fixe dans un lycée, affectée à l'année à l'INSPÉ, avec un statut de PRAG. Dans mon département enseignent des MCF, des formatrices ayant le CAFFA ou le CAFIPEMF, d'autres formateurs et formatrices de terrain.

2. La diversité des statuts et des parcours crée de fait des différences au sein d'une équipe de formateurs et formatrices. Ayant été recrutée sur un tiers de mon service d'agrégée il y a quatre ans, je ne suis jamais certaine de pouvoir à nouveau avoir des heures à l'INSPÉ à chaque nouvelle rentrée. La différence entre formateur·rices titulaires et affecté·es à l'année est nettement perceptible, ceux-ci et celles-ci pouvant avoir l'impression d'être des variables d'ajustement (voire la « dernière roue du carrosse », pour employer

une expression familière). Il y a une forme de précarité et d'incertitude qui rend difficile l'investissement sur les moyen et long termes, ce qui est encore renforcé par les réformes successives. Cela étant, même si cette situation est délicate à vivre, elle est compréhensible et ne génère pas d'animosité par rapport aux équipes. En revanche, ce développement de la contractualisation interroge sur la solidité, la pérennité et la cohésion desdites équipes.

3. Oui, des difficultés d'ordre organisationnel et pratique ; il n'est pas simple de faire coïncider deux emplois du temps qui n'ont pas les mêmes contraintes ni le même fonctionnement, en partie à cause du caractère semestriel de l'enseignement supérieur. Des difficultés ont également pu apparaître sur le plan hiérarchique, avec des reproches faits de la part de supérieurs de l'Éducation nationale sur mon choix d'accepter les missions confiées par l'INSPÉ. Par ailleurs, le manque de formation pour endosser le costume de formateur·rice, pour appréhender les cahiers des charges et les missions très diverses qui sont confiées est dommageable, et comparable en cela à ce que peuvent ressentir les tuteurs et les tutrices dans les établissements.

4. Les réformes ajoutent de l'incertitude à l'incertitude ; la sensation de devoir sans cesse remettre l'ouvrage sur le métier sans être sûre d'apporter l'utile et le nécessaire aux étudiant·es est fatigante. À titre personnel, je ne suis pas investie dans la construction des maquettes, mais je me rends bien compte de l'énergie que cela implique pour mes collègues. Comment donner du sens à la mission de formatrice si on ne parvient pas à savoir dans quel sens le ministère cherche à faire aller la formation ? Il y a une part d'absurdité, presque de fuite en avant dans cette succession trop rapide, sans réels bilans tirés des précédentes réformes.

SECOND TÉMOIGNAGE

1. Je suis PEMF dans l'académie de Créteil. Dans mes missions, je peux intervenir avec :

- d'autres PEMF ;
- des PINSPE [enseignant·es des 1^{er} et 2^d degrés affecté·es dans l'enseignement supérieur et enseignant·es-chercheur·ses] ;
- des CPC [conseiller·ères pédagogiques de circonscription] ;
- des IEN [inspecteur·rices de l'Éducation nationale] ;
- des ERDC [enseignant·es ressources pour les difficultés de comportement en milieu scolaire].

2. Honnêtement, ce n'est pas une chose à laquelle je fais attention. Les différences qui sont pour moi les plus



révélatrices tiennent plutôt à la conception du métier. Et le statut ne prédispose absolument pas la représentation que l'on a de son métier et plus généralement de la conception de l'enseignement. J'ai été quelquefois plus en phase avec des IEN qu'avec des collègues PEMF. Mais je suis également intéressé par des formateurs qui ne pensent pas comme moi. Je trouve ça stimulant de me confronter à leur vision et d'échanger. De plus, je trouve particulièrement stimulant de travailler avec les PINSPE (enfin, certains d'entre eux) et de concevoir des temps de formation avec eux. Ils apportent un éclairage didactique sur lequel j'ai encore beaucoup à apprendre.

3. Là, c'est le nœud du problème. Nous avons : notre classe, l'INSPÉ (animation, AFC, APP et visites), la cellule de formation initiale, l'IEN (formation continue). Autant de calendriers à gérer avec des interlocuteurs qui ne communiquent pas forcément entre eux et qui ont souvent des discours très différents.

Mais, avec un peu d'expérience, j'anticipe beaucoup mieux les périodes qui vont être intenses et les semaines plus creuses.

4. Je garde en mémoire le douloureux passage au pré-dicat. J'ai fait des formations dessus, l'école a acheté une nouvelle série de manuels (et c'est cher !) pour que l'année suivante on abandonne ce principe !

Tant que les réformes portent sur une lubie de notre nouveau ministre (il faut une dictée quotidienne, il faut privilégier l'écriture, uniforme ou pas uniforme...),

ma pratique professionnelle n'est pas trop affectée. Mais lorsqu'il s'agit de renversement pédagogique (comme avec les nouveaux programmes et la promotion de l'enseignement explicite), ça devient beaucoup plus compliqué. Pour moi, ma mission de formateur ne se réduit pas à : voici les nouveaux programmes, à vous de les appliquer. Encore faut-il les lire (et je vous assure que beaucoup de collègues ne les lisent même pas), les comprendre, les comparer aux anciens, analyser le nouveau cadre théorique de référence... Bref, savoir de quoi on parle ! Exemple : on parle beaucoup de la méthode de Singapour. Je pourrais me contenter de réduire cette méthode au schéma en barre. Mais cela serait tellement réducteur et ne permettrait pas d'en saisir tout l'intérêt (ce serait oublier la « pédagogie de maîtrise » qui irrigue cette méthode, le temps de formation des enseignants, les *lessons studies*...). En fait, je pense qu'il faut du temps pour s'approprier des programmes nouveaux. Et là, ça devient compliqué pour moi de suivre. D'autant plus qu'il y a des préoccupations de tout côté : kit de l'empathie, le programme Phare, le programme Evars. On a de plus en plus d'injonctions qui viennent du ministère, des petits livres qu'il suffirait d'appliquer...

Pour être vraiment honnête, je trouve toutes ces injonctions, ces ressources institutionnelles très intéressantes sur le principe. C'est souvent quand il s'agit de le pratiquer en classe que cela devient compliqué. Et là il faudrait que je puisse avoir davantage de temps pour y réfléchir. ■

« POUR MOI, MA MISSION DE FORMATEUR NE SE RÉDUIT PAS À : VOICI LES NOUVEAUX PROGRAMMES, À VOUS DE LES APPLIQUER. »

DEVENIR « PROF DE PROF » FUT UN CHOIX PERSONNEL

Allier enseignement en classe et formation d'enseignant·es en INSPÉ, une double casquette qui conjugue « terrain » et transmission de l'expérience acquise, deux approches complémentaires, l'une pédagogique, l'autre didactique, se nourrissant réciproquement.

Par **SÉBASTIEN MOUTON**,
formateur INSPÉ de Nantes

J'ai été recruté par l'ÉSPÉ de Nantes en 2016 en temps partagé. Quand j'ai postulé, j'occupais un poste de professeur des écoles (PE). J'avais enseigné en REP, en CLIS, en CLIN, en Segpa, en école d'application. J'avais aussi occupé les fonctions de maître-formateur. Devenir « prof de prof » fut un choix personnel, j'y voyais la possibilité de relancer ma formation et de partager un peu de mon expérience.

MÉTIERS DIFFÉRENTS

Pendant cinq années, j'ai porté les deux casquettes. Je me souviens des débuts, en particulier de la première réunion avec mes nouveaux collègues, où je n'ai rien compris. Le discours et les acronymes utili-

sés n'étaient pas les miens. Les intitulés de cours sonnaient juste mais m'intimidaient. Au début, on est perdu. Je me souviens aussi de l'accueil que certain·es m'ont réservé, comment, en partageant leurs dossiers ou en me proposant de coanimer, ils ont facilité mon intégration. S'approprier les maquettes de formation, les contenus demande qu'on y consacre du temps. On sent très vite qu'on s'éparpille. Ce sont deux métiers différents, et deux mi-temps qui font bien plus qu'un temps complet. Stratégiquement, j'avais demandé un poste de PE remplaçant pour réduire la charge de travail, cela m'a aidé.

ALLERS-RETOURS

On entend que l'expérience du « terrain » peut conférer d'emblée une certaine légitimité aux formateurs débutants. Pour les étudiants fâchés avec

CHOISIR DE DEVENIR FORMATEUR EN « TEMPS PARTAGÉ », C'ÉTAIT, DE FAIT, ACCEPTER DE DEVENIR PRATICIEN RÉFLEXIF.

CHAQUE LIEU
D'EXERCICE
ÉTAIT TERRAIN
D'OBSERVATION,
DE RESSOURCES
ET D'EXPÉRI-
MENTATION.

la théorie, ces formateurs seraient plus fiables. Je ne sais quoi en penser. Être à temps plein signifie-t-il forcément être déconnecté de la réalité ? Être du « terrain » garantit-il qu'on soit bon formateur ? Assurément l'expérience est importante. D'abord, on connaît la classe, on sait où on arrive quand on rend visite aux étudiant-es stagiaires. Plus important encore, l'expérience de la polyvalence. Parce qu'à l'INSPÉ les formateurs PE restent des polyvalents, elle permet plus facilement de passer d'un domaine de formation à un autre. L'expérience de la classe est en effet déterminante. Mon expérience d'« ouvrier pédagogue » a facilité le travail de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation variés. Mais c'est surtout grâce à l'alternance que j'ai élargi ma palette professionnelle. Remplaçant un jour, je me familiarisais avec des contextes et des outils inconnus. Formateur le lendemain, je puisais dans les échanges avec les collègues ou dans leurs travaux de recherche les éclairages dont j'avais besoin. Chaque lieu d'exercice était terrain d'observation, de

ressources et d'expérimentation. Choisir de devenir formateur en temps partagé, c'était, de fait, accepter de devenir praticien réflexif.

AUTANT PARTAGER !

À l'INSPÉ, on parle beaucoup de didactique, pas comme à l'école primaire. Au contact des étudiants, je me suis penché sur la question. Des collègues formateurs m'ont aidé à cheminer. J'ai réalisé que la pédagogie et la didactique étaient deux approches complémentaires, un prof a besoin des deux. J'ai souhaité combler mes lacunes et rééquilibrer les choses, j'ai repris des études en m'inscrivant en master MEEF mention « pratique et ingénierie de la formation ». En 2021, quand on m'a proposé un poste à temps plein, j'ai accepté, sans hésiter. Mon nouvel engagement dans la recherche m'imposait de faire des choix. Depuis deux ans que je suis en thèse, je constate que je me disperse moins. J'ai aussi l'impression que mon travail de recherche nourrit celui de la formation, et inversement. ■

FORMATEUR EN TEMPS PARTAGÉ : DIX ANS « ENTRE DEUX RIVES »

La double mission du temps partagé est source de complémentarités, entre la réalité du métier en classe et l'espace de réflexion qu'offre la formation des enseignants. Une richesse qui a un prix, celui de journées à rallonge qui peuvent vite mener à l'épuisement ou à l'appauvrissement pédagogique.

Par **SYLVAIN MARANGE**,
professeur d'histoire-géographie au collège
la Durantière (REP), à Nantes,
formateur en master MEEF à l'INSPÉ de Nantes

Être professeur en collège d'éducation prioritaire et formateur à l'INSPÉ, c'est vivre une double appartenance : deux institutions, deux publics, deux cultures professionnelles. Ce qui ressemble à deux demi-services équivaut en réalité à bien plus qu'un temps plein : préparations multipliées, changements de posture rapides, déplacements constants. S'y ajoute une charge mentale singulière : passer d'une classe de collège aux difficultés scolaires cumulées à un cours de master ou à un jury de soutenance dans la même journée.

Malgré les contraintes, cette double mission est source de complémentarités. Le collège rappelle sans cesse la réalité du métier : ses urgences, ses tensions, ses mutations rapides. L'INSPÉ ouvre un espace de réflexion : débats pédagogiques, lectures, analyse de pratiques.

Ces allers-retours permettent de rester au plus près des « problèmes de métier » et d'enrichir sa propre pratique.

Après dix ans d'exercice à l'INSPÉ de Nantes, je mesure mieux les potentialités de cette position hybride : le va-et-vient entre terrain et formation ouvre des passerelles que je cultive désormais par des coopérations entre élèves et étudiant-es.

UN COMPAGNONNAGE FORMATEUR

En 2023, j'ai proposé à mes élèves de 4^e et à mes étudiant-es de master MEEF de travailler ensemble autour d'un voyage d'étude à Auschwitz, préparé et restitué collectivement. Pendant deux ans, élèves et futur-es enseignant-es ont travaillé côte à côte. Les premier-ères ont servi de « classe témoin » dont il a été possible d'analyser succès et loups d'apprentissage ; les second-es ont accompagné de « vrais élèves », en incarnant, pour les collégien-nes, l'exemple de jeunes engagé-es dans des études longues :

LE VA-ET-VIENT
ENTRE TERRAIN ET
FORMATION OUVRE
DES PASSERELLES
QUE JE CULTIVE
DÉSORMAIS PAR
DES COOPÉRATIONS
ENTRE ÉLÈVES
ET ÉTUDIANT-ES.



un levier d'ambition scolaire précieux en éducation prioritaire.

Les étudiant-es ont expérimenté la dimension collective du métier : organiser, planifier, fédérer des partenaires, tenir un calendrier, concevoir des outils de restitution. Leur posture intermédiaire – entre pairs et enseignant-es – leur a appris que l'exigence intellectuelle est un moteur et que les élèves pouvaient aussi leur apprendre – un acquis décisif pour devenir enseignant-e.

Pour prolonger l'expérience, les collégien-nés ont transmis à des élèves de CM2 ce qu'ils et elles avaient appris : ultime mise en abyme qui les a transformés en médiateur-rices à leur tour.

LA FACE CACHÉE : SURCHARGE ET FATIGUE

Mais cette richesse a un prix. Le temps partagé superpose des missions qui s'additionnent, avec des calendriers distincts et des hiérarchies différentes. Sans

aménagement, il mène vite à l'épuisement ou à l'appauvrissement pédagogique (« faire vite » plutôt que « faire bien »).

L'institution tire profit de cette position-pont, mais le statut reste fragile : sentiment d'isolement, reconnaissance partielle, carrière et rémunération peu adaptées.

En somme, le temps partagé est une tension permanente. Bien accompagné, il enrichit les pratiques de classe, rapproche la formation initiale de la réalité des établissements et nourrit la professionnalisation des étudiant-es. Mais sans allègement du service, sans reconnaissance financière, sans formation des formateur-rices et sans temps de travail en équipe, cette richesse se retourne en usure.

Ces moyens, aujourd'hui manquants, doivent rester des revendications syndicales fortes pour transformer ce qui ressemble parfois à un bricolage fragile en un véritable choix professionnel soutenable. ■



LES ÉQUIPES PLURIELLES : RECONNAÎTRE ET RESPECTER LES COMPÉTENCES DE CHACUN, GARANTIR LES CONDITIONS D'UN TRAVAIL COLLABORATIF

Les potentialités et les difficultés à faire fonctionner les équipes plurielles sont nombreuses et connues. Cet article vise à en discuter certaines dans le contexte de la réforme de la FDE en cours qui risque de tendre les relations entre les acteurs et les actrices de différents statuts et appartenances institutionnelles et de complexifier le travail collaboratif pourtant indispensable à la qualité et à la cohérence de la formation. Nous avons désormais assez de recul sur le fonctionnement des équipes plurielles pour identifier les freins qui peuvent entraver ce travail collégial pourtant indispensable à la formation.

Par **CLAIRE BENVENISTE**, INSPÉ de Créteil et collectif FDE, et **STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR**, INSPÉ de Bordeaux et collectif FDE

LES DIFFICULTÉS DE FONCTIONNEMENT DES ÉQUIPES PLURIELLES

En premier lieu, il faut évoquer l'absence très fréquente de conditions matérielles et temporelles favorables. Pour faciliter l'interconnaissance et la collaboration entre les différents acteurs et actrices (collègues enseignant-es, CPE et enseignant-es-chercheur-ses [EC] en INSPÉ, collègues enseignant-es de l'Éducation nationale (EN) dans les premier et second degrés), des temps spécifiques doivent être prévus dans les services de chacun. Cela suppose une volonté des universités et des INSPÉ mais aussi des écoles académiques de formation continue (EAFIC) de mettre des moyens à disposition pour ces rencontres ou ces formations de formateur-rices, surtout si elles ont lieu en présentiel. Cela suppose des négociations locales entre les différents partenaires institutionnels, ce qui génère des situations très différentes d'un INSPÉ à l'autre, parfois d'un département à l'autre.

Un autre obstacle est que le décompte horaire des interventions en formation selon le statut des différent-es intervenant-es n'est pas forcément le même, ce qui conduit par exemple les PEMF à considérer avec raison que le travail de conception et d'évaluation considérable que demande une formation universitaire n'est pas réellement pris en compte dans le nombre d'heures alloué. Enfin, lorsque des co-interventions sont prévues entre formateurs et formatrices, enseignants-es ou enseignant-es chercheur-ses à l'INSPÉ et personnel de l'EN en poste en établissement, le décompte des heures peut varier d'une université à l'autre, mais reste globalement moins favorable qu'une intervention en solo. Or, une co-intervention véritable suppose une copréparation qui exige du temps qu'un tel calcul ne peut pas prendre en compte. De plus, le turn-over fréquent – parfois imposé par les directions d'INSPÉ et les DSDEN – ainsi que les contraintes d'emploi du temps

ne facilitent pas les collaborations durables entre les formateurs et formatrices de l'INSPÉ et le personnel de l'EN, obligeant chaque année à recommencer le travail au lieu de s'appuyer sur l'expérience conjointe.

On constate de ce fait des abandons progressifs des collègues de l'EN qui, malgré leur investissement et leurs compétences, renoncent au bout de quelques années du fait d'une reconnaissance insuffisante de la part de leur employeur et de l'impossibilité de s'appuyer sur des relations professionnelles pérennes.

Une telle situation risque d'être encore accentuée par la réforme en cours, qui prévoit que la moitié des heures de la formation soit assurée par des intervenant-es de l'EN, avec des temps de service décomptés et gérés par le rectorat. Ce nouveau cadre va complexifier encore la répartition des heures et accroître la distance entre les cultures professionnelle et universitaire.

C'est dans ce contexte que se pose la question de la façon dont chacun et chacune se représente son rôle dans la formation, un point qui éclaire à la fois les tensions et les potentialités des équipes plurielles : c'est souvent dans la confrontation de cultures professionnelles différentes que la formation trouve sa cohérence, à condition que du temps soit réellement consacré à ce travail collectif.

LA CONCEPTION QUE SE FONT LES DIFFÉRENT-ES ACTEUR-RICES DE LEUR RÔLE RESPECTIF DANS LA FORMATION

Les formateurs et formatrices en INSPÉ ont des parcours et statuts très divers qui les amènent à se représenter leur rôle de différentes manières. La majorité des heures de formation est actuellement assurée par des professeur-es agrégé-es, certifié-es et CPE (ESAS) et des professeur-es des écoles (PREC), affecté-es dans l'enseignement supérieur, dont le service est de 384 heures annuelles.

Ces collègues ont généralement enseigné dans le premier ou le second degré, parfois longtemps, avant de devenir le plus souvent tuteur-rices – avec ou sans le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur-for-

LE NOUVEAU CADRE DE LA RÉFORME EN COURS VA COMPLEXIFIER ENCORE LA RÉPARTITION DES HEURES ET ACCROÎTRE LA DISTANCE ENTRE LES CULTURES PROFESSIONNELLE ET UNIVERSITAIRE.

matrice académique pour le second degré (CAFFA) ou de maître-esse formateur-riche pour le premier degré (CAFIPEMF) –, puis d'être recruté-es dans les INSPÉ. Leur expérience en établissement se double donc d'une expérience en matière de formation, construite au fil des ans avec l'appui de collectifs de formateurs et formatrices dans les INSPÉ, existant de façon formelle – formations de formateurs-formatrices, accompagnement prévu lors de la prise de fonctions – ou plus informelle lorsque l'acculturation s'opère dans le cadre du travail collaboratif qui s'y développe.

Leur rôle est important dans la mesure où elles et ils peuvent développer une connaissance fine des contextes d'exercice et des travaux de recherche relatifs à leur champ de compétence disciplinaire. Cela leur permet de se garder de tout rôle modélisant. Elles et ils peuvent alors faire découvrir aux étudiant-es la variété des pratiques pédagogiques et didactiques existantes pour développer leur esprit critique et leur capacité à ajuster leurs pratiques professionnelles à l'activité des élèves. Elles et ils assument aussi parfois des fonctions pédagogiques importantes pour assurer la mise en place de la formation (responsabilités d'UE ou de sites par exemple).

La spécificité et la richesse de leur rôle dans le cadre de la formation des enseignant-es et CPE sont mal connues et invisibilisées, voire systématiquement ignorées par les différents projets de réforme de la formation des enseignant-es depuis 2013, qui oublient parfois de signaler leur existence parmi le personnel de la formation. Ajoutons que, ces dernières années, pour satisfaire à la proportion de 33 % imposée par le ministère, les directions d'INSPÉ ont eu tendance à réduire la part de recrutement des collègues à temps plein (ESAS et PREC) pour privilégier des supports d'affecté-es provisoires (parfois aussi appelés « temps partagés »), à mi-temps en école ou en établissement et à mi-temps en INSPÉ. Cela conduit à précariser ce personnel qui n'est pas titulaire de son poste et doit être reconduit chaque année, et à rendre son investissement plus difficile dans le fonctionnement des INSPÉ ou dans les responsabilités afférentes. Précisons que les collègues à temps partagé ne peuvent pas bénéficier des mêmes droits que les ESAS et les PREC, par exemple des congés pour thèse ou des congés pédagogiques accordés par l'université, même si elles et ils peuvent parfois candidater auprès des rectorats, au risque de perdre leur poste en INSPÉ si elles et ils les obtiennent. Les enseignant-es-chercheur-ses, quant à elles et eux, devraient partager leur temps entre recherche et formation et garantir le lien indispensable à la recherche en train de se faire. Néanmoins, la proportion réduite de ces formateurs et formatrices dans les INSPÉ les conduit parfois à devoir renoncer à une partie de leur temps de recherche pour assurer des missions d'enseignement bien au-delà de l'obligation statutaire de 192 heures. Par ailleurs, les restrictions budgétaires qui sont imposées en conséquence du sous-financement chronique des universités conduisent à limiter les recrutements d'EC là où ils seraient pourtant nécessaires, à geler certains postes ou encore à les redistri-



buer vers d'autres composantes. De ce fait, les EC sont souvent contraint-es à de multiples déplacements d'un site à l'autre pour dispenser leurs enseignements spécifiques en lien avec leur ancrage dans leur section CNU et leur participation à différents projets et collectifs de recherche, tout en assurant la formation à et par la recherche qui constitue leur cœur de métier.

AVEC LA RÉFORME

Dans un premier temps, on peut déjà craindre une forme de raidissement des différent-es acteurs et actrices, qui sera peu favorable au travail collaboratif, dès lors que certain-es voient leur service menacé et le sens même de leur travail remis en cause du fait de l'imposition autoritaire de 50 % de personnel de l'EN dans la formation. L'idéologie ministérielle qui sous-tend la réforme repose sur l'idée qu'il est impossible d'être un bon formateur, une bonne formatrice si l'on n'est pas soi-même un-e enseignant-e ou un-e CPE en exercice. Or c'est ignorer qu'enseigner et former ne sont pas deux métiers similaires, et qu'il est tout à fait possible d'être un-e formateur-riche compétent et effi-

**ENSEIGNER
ET FORMER
NE SONT PAS
DEUX MÉTIERS
SIMILAIRES**



**NOUS DEVONS
EXIGER DE NOS
TUTELLES QU'ELLES
RECONNAISSENT
LES SPÉCIFICITÉS
DE CHAQUE STATUT.**

cace sans exercer soi-même comme enseignant-e ou CPE, à certaines conditions bien sûr.

Même dans le cas où les enseignant-es ou CPE sont titulaires d'un CAFFA ou d'un CAFIPEMF, elles et ils n'ont pas pour autant pu véritablement se former aux métiers de la formation dans le temps très court de leur préparation. Elles et ils peuvent avoir développé des compétences très solides en matière de formation et d'accompagnement des étudiants et stagiaires, mais cela ne leur donne pas *ipso facto* les outils nécessaires pour enseigner dans un cadre universitaire. Il est difficile de concevoir comment ces collègues de l'EN vont pouvoir ajouter à la longue liste des tâches qui leur sont déjà allouées celles de construire, mener et évaluer une grande diversité d'enseignements de niveau

licence ou master sans changement important de leurs conditions de travail et sans formation supplémentaire. L'une des solutions déjà existantes et qui a pu faire ses preuves est la copréparation et la co-intervention avec les collègues ESAS, PREC ou EC, mais elle exige un temps important qui fait souvent défaut et suppose aussi que soient réunies les conditions évoquées plus haut, indispensables à un travail collaboratif de qualité.

Sans cela, le risque est grand d'un turnover accéléré des collègues à temps partagé, des professeur-es des écoles maître-ses formateur-rices (PEMF) et des professeur-es formateur-rices académiques (PFA) engagé-es dans la formation, qui obligerait une fois de plus les collègues qui sont affecté-es à temps plein en INSPÉ à devoir assumer seules le suivi des étudiant-es, la coordination des enseignements et des stages, en s'adaptant et en formant chaque année de nouveaux formateurs et de nouvelles formatrices voué-es à s'éclipser rapidement après épuisement ou parce que leur employeur (le rectorat) en aura décidé ainsi.

Quant aux ESAS, PREC et EC, le risque d'une imposition de 50 % de personnel de l'EN dans la formation est, à très court terme, de conduire les directions d'INSPÉ à minorer encore leur présence dans la formation, à justifier de freiner encore plus les recrutements nécessaires, alors que leur présence significative contribue à garantir la continuité de la formation et du travail et leur caractère universitaire en licence comme en master.

Nous pouvons et nous devons exiger de nos tutelles qu'elles reconnaissent les spécificités de chaque statut et la complémentarité des compétences nécessaires à une formation qui est à la fois et indissociablement universitaire et professionnelle. Elles doivent garantir des

conditions de travail comprenant des temps spécifiques à la formation initiale et continue des formateurs et des formatrices, des moments réguliers de concertation et de copréparation intégrés aux services, ainsi que la reconnaissance de ce travail collectif dans les carrières. Il est aussi essentiel d'assurer des modalités matérielles adaptées – déplacements, espaces, outils partagés – facilitant les échanges entre sites et institutions, ainsi qu'une stabilité des équipes sur plusieurs années, soutenue par un encadrement administratif clair, pour éviter les injonctions contradictoires entre université et rectorat. Ces conditions sont indispensables pour faire vivre les équipes dans la durée, soutenir le développement professionnel des collègues et garantir la qualité et la cohérence de la formation. ■