

Former des enseignants



LE TEMPS DES C(E)RISES?



Vincent Charbonnier,
coresponsable
du collectif FDE

Par bien des aspects, l'actuelle et énième réforme de la formation initiale – il faudrait les numéroter – ressemble à un *Jardin aux sentiers qui bifurquent* (J. L. Borges), tout aussi baroque quoique dans un sens dépréciatif et l'élégance de l'écriture en moins. Cette ressemblance est d'autant plus frappante que, dans la nouvelle de Borges, ce « *Jardin* » est « *une énorme devinette ou parabole dont le thème est le temps* », ce qui est très précisément le cas de cette « énième-nouvelle-réforme », menée au pas de charge, sans bilan de l'existant et encapsulée dans une austérité réputée être, *sotto voce*, infrangible.

Toujours le temps en effet, toujours cette maudite soif du temps.

C'est ainsi qu'il faut comprendre la nouvelle *architexture* de la formation où la part des stages dans les établissements des premier et second degrés a été portée à 50 % pour le master et donc, par une symétrie assez confondante de naïveté ou de simplisme, l'imposition que la moitié de la formation soit assurée par du personnel de l'Éducation nationale en poste dans lesdits établissements.

C'est encore ainsi qu'il faut entendre le fait que les étudiant-es des masters métiers de l'enseignement et de l'éducation (MEE), de première et de deuxième année, seront considérés, selon des statuts différents, comme moyens d'enseignement. Si c'est revendiqué pour le M2, où iels seront fonctionnaires-stagiaires, cela l'est un peu moins pour le M1, ou alors de manière plus hypothétique – et au vrai, hypocrite. Élèves-fonctionnaires, les M1 seront certes en « stage d'observation et de pratique accompagnée », mais qui peut dire qu'ils ne seront pas utilisés à cette fin pour notamment pallier les postes manquants ?

C'est toujours ainsi qu'il faut appréhender la licence professorat des écoles dont l'unique débouché prévu est le MEE, laissant dans les limbes la question du devenir des étudiant-es qui ne seront pas lauréat-es des concours, de leur possibilité de re-préparer les concours ou de leur poursuite d'études en master.

Cette énième nouvelle réforme est une mauvaise réponse à une vraie question, celle de l'attractivité des métiers de l'enseignement, de plus en plus en berne ces dernières années. Gouvernée par une économie abstraite du temps, et se voulant une synthèse, elle n'est, au plus, qu'une erreur composée, dont la gestion des conséquences échoit aux formateur-rices. Une réforme délétère, donc, dont les conséquences prévisibles et annoncées manifestent déjà l'ampleur de leur dévastation.

La formation des enseignant-es et son institution, incluant les formateurs et formatrices, en arrivent ici à un point de rupture, qui pose la question de leur *à-venir*. Temps des cerises, temps des crises ? ■

SOMMAIRE

ACTUALITÉS 3

- **Hommage à Yves Chevallard**
- **Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire non indigne ?**
- **Réforme de la FDE : entre cadrage flou et mise en œuvre sous tension**

DOSSIER 7

- **Point d'étape de la réforme**

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT DU 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

Directeur de la publication :

Emmanuel de Lescure

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique, correction,
secrétariat de rédaction, maquette :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 17

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, routage :

Compédit Beauregard, 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. 3, 7, 16 : Denis Gaumé ;
photos p. 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15 : Vincent Charbonnier

YVES CHEVALLARD (1946-2026)

Yves Chevallard nous a quitté-es le 16 mars 2026. Il aurait eu 80 ans le 1^{er} mai. Figure emblématique de la didactique, en France et au-delà, il laisse une œuvre scientifique importante à beaucoup d'égards dont la pertinence pour la formation des enseignant-es est illustrée par nombre de ses écrits (yves.chevallard.free.fr). Sa présence militante discrète mais soutenue, sa disponibilité sans faille à nos sollicitations nous manqueront, comme nous manquera sa profondeur d'analyse qui outillait nos réflexions. Pour lui rendre hommage, nous republions ci-dessous un texte qui nous paraît fortement résonner avec ce qu'il se passe aujourd'hui concernant la réforme de la FDE et qu'il avait écrit pour Former des maîtres en décembre 2008.

Michèle Artaud et Gisèle Cirade, ex-doctorantes d'Yves Chevallard

QU'EST-CE QU'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE UNIVERSITAIRE NON INDIGNE ?

Par **YVES CHEVALLARD**

Par formation professionnelle universitaire, j'entends ici la formation par une université de certains de ses étudiants à l'exercice d'une profession, que ce soit celle de médecin, d'ingénieur ou de professeur par exemple. Sous quelles conditions une telle formation, organisée concrètement en telle université, peut-elle être dite non indigne ?

DES EXIGENCES EN TERMES DE QUESTIONS ET DE CONTENUS

Deux grandes classes d'exigences doivent pour cela être satisfaites. La première concerne la qualification de *formation professionnelle*, tout court. De ce point de vue, l'exigence sine qua non est celle-ci : la formation proposée et sanctionnée par l'université se doit de pourvoir aux besoins de connaissance de tous ordres qui permettront aux étudiants concernés d'assumer, conceptuellement et techniquement, fût-ce dans une forme encore embryonnaire et, nécessairement, toujours inachevée, la *totalité* des actes que requiert l'exercice du métier auquel on prétend les former. Cela implique que l'université se refuse fermement à distinguer certains actes jugés nobles, qui seraient « de son ressort », auxquels elle formerait ses étudiants, et d'autres jugés sans noblesse ou de trop basse extraction, qu'elle abandonnerait à une formation « complémentaire » étrangère à sa juridiction « naturelle », invisible d'elle car réputée prendre place en des lieux situés au-delà de sa ligne d'horizon institutionnelle. Pour échapper à l'indignité à *cet égard*, il conviendra alors que l'université, prenant de la hauteur, fasse reculer cette ligne d'horizon afin d'inclure dans son champ de vision et de *responsabilité* l'ensemble des actes qui constituent le métier *complet* auquel elle entend former.

Le caractère complet d'une formation professionnelle appelle cependant plus qu'une ambition de principe. Il suppose d'abord un inventaire permanent des questions qui se posent à la profession à laquelle l'université doit former, exigence qui



fournit pour premier critère de jugement la valeur de la réponse apportée à la question suivante : par quel mécanisme précis les concepteurs et gestionnaires de la formation procèdent-ils concrètement à l'inventaire de ces questions (inventaire dont le contenu doit évidemment être rendu public) ? Il s'agit là d'une exigence essentielle : une formation *professionnelle* qui ne pourrait répondre clairement à cette question risque fort de se révéler indigne du titre qu'elle s'octroie. Cela noté, l'exigence d'une formation prenant en charge, dans le principe, la totalité des questions soulevées par l'exercice du métier suppose alors la construction continuée, scientifiquement fondée, de réponses aux questions recensées. Ces réponses, constitutives de la formation dispensée, doivent être rendues publiques tant dans leur contenu que dans leur élaboration, laquelle ne peut que relever des mécanismes universitaires usuels en matière de recherche et de développement, notamment à travers la mise en débat de ces réponses dans les communautés scientifiques concernées. Le fait de juger la formation à un métier à la qualité des réponses qu'elle apporte aux questions posées par l'exercice du métier n'a rien d'original dans son principe. Mais on n'oubliera pas, au moment où l'on se penche sur de telles réponses, les réponses « manquantes », celles que l'on ne pourra pas examiner pour cette simple raison que les questions correspondantes n'auront pas été posées.

La seconde classe d'exigences annoncée concerne la qualification de formation *universitaire* elle-même. Certaines de ces exigences viennent d'être évoquées, à propos de la validation des réponses apportées par la formation proposée. Leur prise en compte pleine et entière bute aujourd'hui sur une catégorie de pensée profondément enracinée, semble-t-il, dans la doxa universitaire traditionnelle, dans la mesure notamment où celle-ci a continué de vivre dans l'ignorance du travail et des travaux menés à bien dans les IUFM et dans leurs mouvances. Cette doxa distingue en effet, d'une part, des savoirs qu'elle dit scientifiques, ou universitaires, ou académiques, que d'aucuns appellent aussi, par une troublante synecdoque, les savoirs, tout court, et, d'autre part, un reste souvent inconnu, car jugé sans doute peu ou prou *innommable*, mais désigné parfois comme savoirs pratiques ou encore savoirs... professionnels. Déconstruire cette catégorie de pensée si férocement conservatrice et si notoirement indurée est à la fois indispensable et d'une grande difficulté. Le premier principe à faire entendre est le suivant : dans une formation professionnelle, *tout* savoir doit être réputé professionnel. En outre, sa présence doit ne dépendre que de sa pertinence pour élaborer des réponses aux questions qui se posent à la profession, pour rendre ces réponses intelligibles à chacun et permettre aux professionnels de les « implémenter » adéquatement dans le concret de leur métier. Les mathématiques qu'étudie le futur professeur de mathématiques ont beau être d'ascendance savante, elles n'en sont pas moins pour lui un ensemble de savoirs au service de l'exercice d'une profession, en sorte par exemple que des connaissances

acquises d'abord sans règle ou à de toutes autres fins devront ensuite être revisitées, retravaillées, resserrées ou amplifiées, dans une perspective d'adéquation aux besoins du métier.

SAVOIRS À ENSEIGNER, SAVOIRS POUR ENSEIGNER

Raffinons un peu ce qui précède en distinguant, parmi les savoirs professionnels du *professeur*, les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner (les seconds contenant les premiers). Dans le cas d'un professeur de mathématiques, les premiers sont, par définition, de nature essentiellement mathématique. Mais une grande partie des seconds seront aussi des savoirs mathématiques : savoirs mathématiques pour enseigner des mathématiques mais qui ne sont pas eux-mêmes des savoirs à enseigner ; savoirs « disciplinaires », donc, qui ne sont pas là pour être enseignés mais pour outiller conceptuellement et techniquement l'enseignement des savoirs à enseigner. Jusque-là, en gros, la doxa universitaire suit. Mais voici le point de rebroussement : les savoirs pour enseigner des mathématiques, de l'anglais, de l'histoire, de la physique ne sont pas *seulement* des savoirs de mathématicien, d'angliciste, d'historien, de physicien ; ce sont des savoirs de *professeur* de mathématiques, d'anglais, etc., qu'il incombe à une formation *professionnelle* de recenser et d'intégrer. Or c'est en ce point que le principe de complétude, dont j'ai dit le caractère crucial, risque d'être lourdement trahi.

La ligne d'horizon universitaire traditionnelle, en effet, ampute les savoirs pour enseigner de tous ces savoirs qui ne sont pas regardés, à un moment historique donné, comme participant intrinsèquement de la discipline dont relèvent les savoirs à enseigner. Parmi eux, les premiers à être ainsi refusés, du moins dans la version la plus archaïsante de la doxa, sont les savoirs *didactiques*, dont l'existence est pourtant par définition *indissociable* des savoirs à enseigner et qui, en particulier, incorporent ces « savoirs disciplinaires pour enseigner » qui vont au-delà des savoirs à enseigner. Les savoirs didactiques constituent, à mes yeux, le noyau dur, le cœur battant d'une formation de professeurs. Mais, bien entendu, ils n'en constituent pas la *totalité*.

Un professionnel de l'enseignement (des mathématiques, de l'anglais, de l'histoire, etc.) doit être instruit d'une foule de questions, par exemple à propos de la structure et du fonctionnement du système éducatif, depuis l'échelon ministériel jusqu'à celui de la classe, en passant par les interactions avec les différents environnements de l'établissement. De même, il doit avoir plus qu'une teinture d'instruction s'agissant de l'expérience vécue des élèves et, par exemple, des vexations ordinaires auxquelles ceux-ci sont exposés. Cela implique à l'évidence qu'il reçoive, en nombre de domaines des sciences humaines et sociales *notamment*, une formation fondamentale où l'on ne perde jamais de vue que, si ces disciplines portent à la lumière une foule de conditions et de contraintes (historiques, économiques, sociologiques, psychologiques, etc.) que le

LA FORMATION PROPOSÉE PAR L'UNIVERSITÉ SE DOIT DE POURVOIR AUX BESOINS DE CONNAISSANCE DE TOUS ORDRES QUI PERMETTRONT AUX ÉTUDIANTS [...] D'ASSUMER [...] LA TOTALITÉ DES ACTES QUE REQUIERT L'EXERCICE DU MÉTIER AUQUEL ON PRÉTEND LES FORMER.

professeur doit prendre en compte dans l'exercice de son métier, elles en considèrent en règle générale les formes et les mécanismes seulement, sans référence à des contenus de connaissance spécifiques, ce qui, pour le professeur, les rend impropres à une utilisation professionnelle immédiate, non instruite par les sciences du didactique.

DEUX ÉCUEILS

La complexité de cette situation peut évidemment être fortement réduite par des choix simplificateurs et, en vérité, inacceptables de la part des universités. Le premier d'entre eux, on l'a dit, consiste à ignorer sans plus de façon les savoirs professionnels au-delà des savoirs à enseigner, comme si, à l'inverse de la problématique précédente, le contenu à transmettre échappait à toute détermination qui n'y soit pas déjà intrinsèquement inscrite. Cela reviendrait à offrir une formation aux métiers de l'enseignement qui ne mérite pas ce titre. Une autre voie vers l'indignité consiste encore à intégrer dans la formation proposée des « morceaux de savoir » dont la seule vertu, si l'on peut dire, est d'être disponibles car « en stock » dans l'université, en supputant alors, non sans cynisme parfois, que la profession pourrait bien y trouver quelque avantage ! Ces comportements indignes ont une origine commune, véritable verrou qui bloque l'avenir et des universités et des métiers auxquels elles devraient

former. La doxa universitaire traditionnelle ignore en effet trop souvent que les questions – grandes et petites, mais également décisives – qui se posent dans l'exercice du métier de professeur (même quand les professeurs ne se les posent pas encore) ont fait parfois depuis longtemps et font en tout cas de façon croissante l'objet de réponses qui procèdent de savoirs « pour enseigner » tout aussi « scientifiques » que les savoirs répondant aux questions d'anglais, d'histoire, de physique, etc. Et, par-dessus tout, elle oublie que, à ne pas assumer clairement, irréversiblement, l'obligation de principe d'apporter à terme à ces questions des réponses scientifiquement élaborées, l'université proposerait ipso facto des formations qui, soit ne seraient pas professionnelles (par incomplétude), soit ne mériteraient pas d'être dites « universitaires », parce que mélangeant de manière opportuniste des régimes épistémologiques qui se dénonceraient l'un l'autre. Tels sont aujourd'hui les deux écueils qui guettent la définition d'une formation professionnelle universitaire de professeurs. Qu'elle s'échoue sur l'un ou l'autre d'entre eux et un verdict d'indignité devra être prononcé à son encontre, soit que cette formation se révèle indigne de la profession à laquelle elle prétend former, soit qu'elle se révèle indigne de l'institution universitaire qui l'héberge et dont elle s'honorerait mensongèrement, alors, de prétendre tirer sa légitimité épistémologique et culturelle. ■

LES SAVOIRS DIDACTIQUES CONSTITUENT, À MES YEUX, LE NOYAU DUR, LE CŒUR BATTANT D'UNE FORMATION DE PROFESSEURS. MAIS, BIEN ENTENDU, ILS N'EN CONSTITUENT PAS LA TOTALITÉ.

RÉFORME DE LA FDE : ENTRE CADRAGE FLOU ET MISE EN ŒUVRE SOUS TENSION

Avant même que la réforme ne soit complètement mise en œuvre, ses effets sur les équipes, les maquettes, les parcours des étudiants et l'organisation des sites de formation se font très concrètement sentir. Du GT MEN-ESR sur les référentiels à celui consacré aux équipes plurielles, en passant par le comité de suivi national du 26 mars, une même logique se dessine : beaucoup de discours sur la « coconstruction » et la professionnalisation, mais très peu de cadrage réel, de moyens nouveaux et de garanties pour le personnel et les étudiant-es.

Par le COLLECTIF FDE RESTREINT

DES RÉFÉRENTIELS ENCORE TROP FLOUS

À propos des référentiels de formation du second degré et des CPE, le SNESUP-FSU a pointé des textes encore contradictoires, parfois très éloignés d'une logique universitaire, qui entretiennent la confusion entre référentiel-métier et référentiel-formation. Nous avons en particulier dénoncé la dérive managériale du référentiel CPE, la tentation d'aligner les formations des premier et second degrés sur les programmes scolaires du lycée – ce qui a pour effet d'appauvrir les dimensions académique, didactique et épistémologique de la formation.

ÉQUIPES PLURIELLES : DES MOTS, TOUJOURS PAS DE MOYENS

Le GT du 17 avril sur les équipes plurielles a confirmé que le ministère considère lui-même l'objectif des 50 % d'intervenantes relevant de l'Éducation nationale comme une cible, et non comme une exigence immédiate. C'est un point important : sans répondre aux besoins concrets des équipes, ni aux tensions liées à la mise en place de la réforme, il ouvre cependant la possibilité de temporiser. Le SNESUP-FSU ne cesse de rappeler que former une équipe plurielle, ce n'est pas se borner à juxtaposer du personnel de statuts différents, ce qui suppose du temps, des moyens, des formations



LA RÉFORME EST CONDUITE DANS LA PRÉCIPITATION, SANS VISIBILITÉ, ET SANS LES MOYENS NÉCESSAIRES POUR GARANTIR UNE FORMATION UNIVERSITAIRE DE QUALITÉ.

de formateurs et formatrices, de la concertation et une reconnaissance réelle du travail collectif.

Nos revendications restent les mêmes : un cadrage national sur les décharges ; des moyens pour le tutorat mixte, la co-intervention et la concertation ; un recrutement fondé sur les besoins identifiés par les équipes de formation, etc. Le rapport IGÉSR, dont les recommandations sont annoncées pour juillet, ne saurait à lui seul servir de boussole, d'autant que les équipes préparent la rentrée dès maintenant ; toutes les OS demandent par ailleurs qu'il soit rendu public lors de sa remise.

COMITÉS DE SUIVI : UNE DÉCLINAISON ENCORE INCERTAINE

Le comité de suivi national du 26 mars a confirmé que les universités et les Inspé sont déjà en train de naviguer à vue, entre accueil ou non des non-lauréat-es, capacités d'accueil, arbitrages sur les parcours adaptés, mobilités forcées, mutualisations imposées et dégradation des conditions de travail. Le ministère a pris l'habitude de renvoyer beaucoup aux établissements et aux comités de suivi académiques, eux-mêmes à la main des recteurs. Nous avons porté la demande de comités installés à l'échelle de chaque académie, d'une représentation équilibrée du scolaire, du supérieur et

des étudiant-es, et de modalités de désignation transparentes pour les représentant-es du supérieur.

ET L'UNIVERSITÉ DANS TOUT ÇA ?

L'audience avec France Universités, le 13 mai, a illustré l'ambivalence des positions institutionnelles : soutien de fond à la réforme, mais refus d'un cadrage national sur les points les plus sensibles, au nom de l'autonomie des établissements. Dans le même temps, France Universités reconnaît les difficultés RH, l'incertitude sur l'accueil des non-lauréat-es et les tensions sur les équipes, sans toutefois proposer ne serait-ce que l'embryon d'une réponse collective à la hauteur des enjeux. Pour le SNESUP-FSU, cette attitude revient à laisser les équipes assumer seules des contraintes nationales mal financées, au prix d'inégalités accrues entre territoires et d'une forte dégradation des conditions de formation.

Au fil de ces GT et audiences, une même ligne se confirme : la réforme est conduite dans la précipitation, sans visibilité, et sans les moyens nécessaires pour garantir une formation universitaire de qualité. Le SNESUP-FSU continuera à porter dans les instances l'exigence de moyens pour les équipes, la reconnaissance du travail collectif et le droit à la poursuite d'études pour toutes et tous. ■

POINT D'ÉTAPE DE LA RÉFORME

Dossier coordonné par le COLLECTIF FDE RESTREINT



La « réforme » semble être devenue un genre en soi de la formation initiale des enseignant-es et CPE. Son actuelle et énième expression crée un parcours spécifique dans le cadre du cycle licence, avec une licence professorat des écoles ainsi qu'un master intitulé « métiers de l'enseignement et de l'éducation » et au départ uniquement destiné aux lauréat-es des concours (1D, 2D et CPE), désormais placés en fin de licence. Comme à l'accoutumée, cette réforme a été menée au pas de charge, sans bilan de l'existant et financièrement contrainte par l'austérité. Bien qu'il s'agisse d'une énième nouvelle manifestation du genre « réforme », il nous a paru important d'en proposer un *point d'étape* dans la plupart de ses conséquences, lequel veut être aussi un *poing sur la table* et, pourquoi pas, un *point de rebroussement* nécessaire, pour une tout autre réforme. ■

MORATOIRE SUR L'APPLICATION DU QUOTA DES 50 % À L'INSPÉ DE TOULOUSE, SUITE ET TOUJOURS PAS FIN

Le personnel de l'Inspé de Toulouse-Occitanie-Pyrénées – enseignant-es-chercheur-ses, Biatss et enseignant-es des premier et second degrés – porte collectivement, depuis des décennies, une formation universitaire exigeante des futur-es enseignant-es et personnel d'éducation, aujourd'hui inscrite dans un continuum licence-master-formation continue. Ce dernier repose notamment sur une coopération partenariale historiquement ancrée entre l'Inspé, les universités du site toulousain et les services académiques.

Par **KONSTANZE LUEKEN**, collectif FDE restreint

Nous avons appris que les services du rectorat de Toulouse demandaient une application immédiate du quota de 50 % d'heures assurées par des professeur-es des premier et second degrés ainsi que par les CPE, dès la rentrée 2026. Or, une mise en œuvre brutale, traitée comme un impératif arithmétique pour chaque site et chaque parcours, produit mécaniquement des effets contre-productifs déjà identifiés : désorganisation des formations, fragilisation des sites, pertes de compétences, avec pour conséquence déjà perceptible la montée des risques psychosociaux.

Par ailleurs, une formation de qualité nécessite une cohérence des enseignements et des équipes, soutenue par la recherche, ce qu'une intégration précipitée et non préparée de nouveaux collègues, qui devront être remplacé-es dans leurs établissements d'origine, ne permettra pas. Au-delà, nous craignons un redéploiement forcé dans un contexte de tensions de service.

Le personnel de l'Inspé constitué en AG mi-février 2026 a ainsi voté pour une demande de moratoire avec, comme conséquence, la suspension des travaux autour des nouvelles maquettes de LPE et de M2E. Depuis cette demande, de nouvelles discussions ont été engagées entre l'intersyndicale et les différent-es acteurs et actrices institutionnel-les. En avril, le rectorat a confirmé par écrit un certain nombre d'engagements.

■ PARTAGE DES ENSEIGNEMENTS ENTRE LE SUPÉRIEUR ET LE SCOLAIRE

L'objectif de 50 % des enseignements assurés par des enseignant-es du scolaire est apprécié à l'échelle globale de l'Inspé. Il s'inscrit dans une trajectoire pluriannuelle.

■ IDENTIFICATION DES BESOINS EN ENSEIGNEMENT PAR LES INSTANCES DE L'INSPÉ

Les instances de l'Inspé sont chargées d'identifier les besoins en matière d'enseignement nécessaires au déploiement des nouvelles maquettes, dans le cadre de la dotation horaire globale préalablement fixée par l'université pour l'Inspé en concertation avec le rectorat.

■ MODALITÉS DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS DU SCOLAIRE

Une priorité sera systématiquement accordée au personnel jusqu'à présent sous statut de « mis à disposition » ou à « temps partagé » à l'Inspé.

Une commission mixte rectorat-Inspé (éclairée par les avis préalables des représentants des mentions et parcours) permettra de sélectionner les candidats.

■ OUVERTURE DES FORMATIONS SUR LES SITES EN RÉGION

Neuf groupes seront ouverts pour le premier degré dans la mesure où l'Inspé s'inscrira dans l'enveloppe horaire globale (DHG) affectée par l'UT2J en concertation avec le rectorat. Dès lors que neuf groupes seront ouverts, le rectorat pourra affecter des lauréats sur l'ensemble des sites.

À la suite de ces annonces, le moratoire a pu être levé par vote unanime en AG, les maquettes ont été votées, les syllabus ont été écrits. Cependant, alors que l'on demande aujourd'hui aux responsables de parcours d'intégrer 40 % de personnel du rectorat, de nombreuses autres questions se posent et nous sommes bien moins sûrs qu'en avril d'avoir obtenu satisfaction. ■

UNE FORMATION DE QUALITÉ NÉCESSITE UNE COHÉRENCE DES ENSEIGNEMENTS ET DES ÉQUIPES, SOUTENUE PAR LA RECHERCHE.



POINT D'ÉTAPE SUR LA MISE EN PLACE DE LA LPE : EXEMPLE DE NANTES

Dans un document daté du 26 mars, l'IGÉSR présente une cartographie des licences professorat des écoles qui seront – ou seraient* – ouvertes à la rentrée 2027. Il est indiqué que plus de 6 000 places sont proposées – 6 093 très exactement –, avec la précision que « près de 90 % des places » seront/seraient « offertes par un établissement d'enseignement supérieur public ».

Par **VINCENT CHARBONNIER**, collectif FDE restreint

Le portage des licences professorat des écoles (LPE) par différents types de composantes universitaires fait apparaître qu'il sera assuré pour 64 % par les Inspé, pour 11 % par des UFR SHS, pour 11 % également par des UFR de sciences de l'éducation et de la formation, et enfin pour 14 % par d'autres UFR (sciences et techniques, Staps, etc.), ainsi que par des services universitaires de formation des maîtres (probablement dans les territoires ultramarins, comme la Nouvelle-Calédonie ou Mayotte). Selon les informations de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), 45 000 candidat-es ont réalisé au moins un vœu (non confirmé) dans une formation de LPE, dont 57 % élèves de terminale, 27 % en réorientation et 14 % non scolarisés. Parmi ceux-ci, environ 2 500 candidat-es n'ont réalisé des vœux que sur des LPE.

À L'ACADÉMIE DE NANTES

Pour l'académie de Nantes, la LPE sera portée par l'Inspé et il est prévu d'en ouvrir une dans chacun des cinq sites départementaux : Angers (Maine-et-Loire), La Roche-sur-Yon (Vendée), Laval (Mayenne), Le Mans (Sarthe) et Nantes (Loire-Atlantique). Par rapport aux parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), qui n'avaient été ouverts qu'à Nantes (2) et à Angers (1), l'offre est a priori plus étendue.

À la distribution initialement prévue de manière égale pour les cinq sites, qui correspondait à l'effectif des PPPE (30 étudiant-es), a été substitué une répartition plus différenciée, réalisée par le rectorat de l'académie et les directions départementales des services de l'Éducation nationale (DSDEN), correspondant a priori aux projections des besoins dans les départements. On aurait ainsi 31 places à Angers, 18 places à La-Roche-sur-Yon ainsi qu'à Laval, 25 places au Mans et enfin 58 places à Nantes.

Le périmètre d'ouverture de la LPE ne sera cependant pas le même

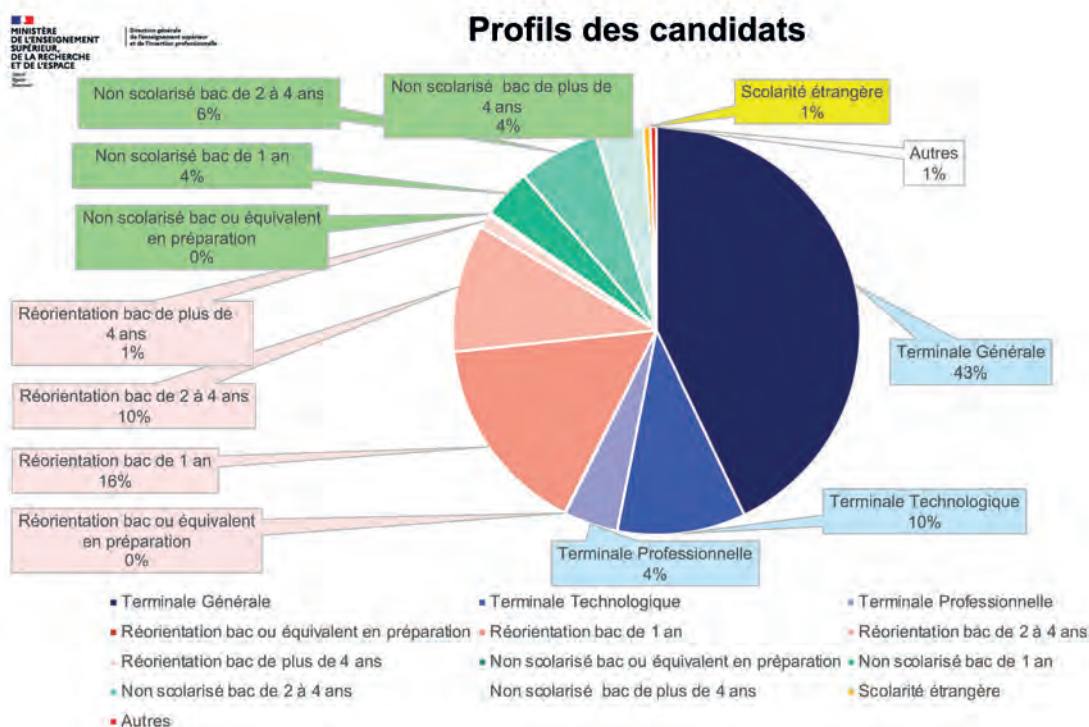
pour tous les sites départementaux de l'INSPE, puisque, si la première année de la LPE sera ouverte sur tous les sites, la deuxième année de la LPE sera quant à elle ouverte à Angers en raison de la fermeture du PPPE première et deuxième années.

En ce qui concerne les formatrices et les formateurs, la formation serait assurée par une équipe pluricatégorielle dont la distribution serait la suivante : 15 % des heures seraient assurées par des enseignant-es-chercheur-es (20 % des effectifs), 13 % par des enseignant-es du premier degré (8 % des effectifs), 34 % par des enseignant-es du second degré (23 % des effectifs) – personnel affecté à l'Inspé –, et enfin 38 % par des collègues à temps partagé (49 % des effectifs), exerçant donc une moitié de leur service en établissement scolaire.

S'agissant de l'organisation des stages, ceux-ci se distribuent sur douze semaines tout au long des trois années de licence, soit deux semaines par semestre de formation, dont une semaine d'ouverture/découverte. Pour le site de Nantes, il a été décidé que les berceaux seraient accessibles en transports en commun à quarante-cinq minutes au maximum de l'Inspé, qui est localisé dans le nord-ouest de la ville. ■

POUR L'ACADÉMIE DE NANTES, LA LPE SERA PORTÉE PAR L'INSPE ET IL EST PRÉVU D'EN OUVRIR UNE DANS CHACUN DES CINQ SITES DÉPARTEMENTAUX.

* L'usage du conditionnel est ici requis tant l'incertitude et les revirements, parfois soudains, ont été nombreux lors de la mise en œuvre de cette énième réforme de la formation initiale, qui n'est d'ailleurs pas complètement achevée. À cet égard, il s'agit moins d'une mise en œuvre in progress qu'en détresse...



POUR LES NON-LAURÉAT·ES, DES SITUATIONS PROFONDÉMENT INÉGALITAIRES

Si quelques universités ont choisi de n'ouvrir le master métiers de l'enseignement et de l'éducation qu'aux étudiant·es lauréat·es, d'autres proposent également des places aux non-lauréat·es. Mais, dans un contexte budgétaire que les gouvernements successifs ont délibérément étranglé, ces accueils révèlent des réalités très contrastées : un désintérêt affiché pour ce public dans certains établissements voisine avec une volonté réelle d'adaptation ailleurs, preuve que des solutions existent quand on se donne les moyens de les chercher.

Par **CLAIRE BENVENISTE, LAURE ETEVEZ, STÉPHANE COUTELLIER-MORHANGE,**
collectif FDE restreint

A l'Inspé Centre-Val de Loire (université d'Orléans), toutes les maquettes de M1 métiers de l'enseignement et de l'éducation (MEE) intègrent un parcours non-lauréat·es. Le rectorat s'est engagé à fournir des berceaux de stage, mais pour une durée réduite par rapport aux élèves fonctionnaires et fonctionnaires stagiaires. Ce temps amputé a été réorienté vers des heures de cours – financées par l'université – pour soutenir la repréparation aux concours : 132 heures en M1 pour le premier degré, 120 heures pour le second degré, 80 heures pour la mention « encadrement éducatif ». Mais ces chiffres masquent une réalité bien moins satisfaisante. Un seuil de 25 étudiant·es a été fixé pour ouvrir un groupe, seuil pratiquement inatteignable, puisque les non-lauréat·es sont censé·es simplement « compléter » les groupes de lauréat·es. La piste envisagée ? Des regroupements ou du distanciel. Or, c'est précisément le public qui a le plus besoin d'un accompagnement individualisé, au plus près de ses difficultés, que l'on relègue dans les conditions les plus dégradées. Ce n'est pas acceptable. Le flou organisationnel aggrave encore la situation : personne ne sait aujourd'hui si les heures affectées se tiendront en présentiel ou à distance, ni sur quel(s) site(s). Les formateur·rices ne peuvent donc pas anticiper leurs services.

SITUATIONS MORCELÉES ET INÉGALITAIRES

À l'Inspé de Paris, où les mêmes incertitudes existent, le choix a été fait de n'accepter aucun non-lauréat·e en M1 – l'université s'y refusant pour l'instant –, mais des formations non diplômantes de préparation aux concours. Les étudiant·es concerné·es se retrouvent ainsi dans des situations morcelées et inégalitaires. Dans le second degré, les formations sont accessibles aux titulaires d'une licence, aux personnes relevant de la formation continue et aux personnes dispensées de diplôme. Mais les volumes horaires varient considérablement selon les disciplines, au gré d'un système « à la carte » (de 174 à 235 heures en lettres, de 350 à 430 heures en mathématiques, de 198 ou 214 heures en

arts plastiques...). Les effectifs, eux aussi, divergent fortement : 30 places en maths, 75 en lettres, 100 en histoire-géographie. L'accès aux stages demeure quant à lui hypothétique dans la plupart des parcours, soumis qu'il est à la bonne volonté et aux possibilités du rectorat.

Dans le premier degré, 120 places sont ouvertes aux étudiant·es encore en L3 ou titulaires d'une licence, avec deux formats : 120 heures de préparation aux épreuves écrites et orales (les vendredis après-midi), ou 300 heures incluant, en plus de cette préparation, des formations disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Les formations proposées par l'Inspé de Paris sont gratuites pour les étudiant·es inscrit·es dans une université partenaire, facturées au tarif master pour les autres étudiant·es. Dans le contexte parisien, ces formations publiques se trouvent directement concurrencées par un secteur privé – confessionnel ou commercial – bien implanté.

À l'automne 2025, l'Inspé de Créteil a annoncé qu'aucun accueil de non-lauréat·es ne sera organisé en MEE pour la rentrée 2026-2027. Parmi les arguments avancés : des effectifs particulièrement importants, la complexité des années transitoires avec une multiplicité des statuts étudiants, la charge liée à la mise en œuvre des nouvelles maquettes, et surtout la difficulté à traiter les candidatures sur Mon Master, alors que le nombre de places disponibles reste inconnu. Les formations sont tenues de classer l'ensemble des candidatures sans pouvoir anticiper les effectifs réels, en grande partie captés par les futur·es lauréat·es, dont les résultats sont publiés après le traitement des candidatures. Dans ce contexte d'incertitude, la fermeture des parcours non-lauréat·es apparaît comme « la » solution de gestion... au détriment des concerné·es.

IMPASSES POUR LA POURSUITE DES ÉTUDES

Mais les projections évoluent. La crainte d'une baisse du nombre de postes aux nouveaux concours de fin de licence, liée aux contraintes budgétaires, ainsi que l'hypothèse d'un taux élevé de réussite des étudiant·es de M1 MEEF (basculant directement en M2 MEE) font apparaître un risque de sous-effectifs en M1 MEE. La possibilité d'ouvrir des parcours par le biais de la phase complémentaire de Mon Master est alors identifiée.

LES BRICOLAGES
LOCAUX NE
SAURAIENT TENIR
LIEU DE POLITIQUE
NATIONALE.
L'INÉGALITÉ
TERRITORIALE
EST CRIANTE
ET LE PRODUIT
DE CHOIX
POLITIQUES, MAIS
PAS UNE FATALITÉ.



En avril, il a été finalement décidé que la plupart des parcours du second degré de la mention MEE ouvriront aux non-lauréat-es. En revanche, aucun accueil ne sera proposé en 2026-2027 dans les mentions premier degré, CPE, lettres et anglais.

Aux étudiant-es non admis-es au concours en fin de licence est proposé de s'inscrire dans des diplômes universitaires de préparation aux concours. Ce choix est loin d'être anodin : il contraint les étudiant-es à arbitrer entre une inscription dans un master non destiné aux métiers de l'enseignement, donc sans préparation spécifique aux concours, et un DU qui prépare au concours mais ne constitue pas une poursuite d'études en master. Le manque de moyens, notamment administratifs, combiné à l'empilement des réformes et au fonctionnement de plateformes comme Mon Master, engendre des contraintes qui se répercutent directement sur les étudiant-es. Comme l'intersyndicale le signale dans son appel du 24 mars dans de nombreuses académies, « *les masters n'ouvriront pas de places – ou très peu – pour les candidat-es n'ayant pas réussi le concours* », ce qui crée des impasses pour la poursuite des études.

Si la direction de l'Inspé est restée à l'écoute quant à l'ouverture des mentions MEE aux non-lauréat-es pour 2027-2028 à la suite des alertes de l'intersyndicale, la définition même de ce qu'est un-e « non-lauréat-e » reste en débat.

L'exemple de Créteil met en lumière la contradiction centrale de la réforme qui restreint l'accès des masters MEE aux seul-es lauréat-es des concours. Pour une réforme qui prétend répondre aux difficultés de recrutement, ne pas proposer de poursuite d'études à des étudiant-es qui se destinent à l'enseignement apparaît donc particulièrement problématique. Le SNESUP-FSU réaffirme la nécessité de garantir à toutes et tous une véritable poursuite d'études dans un master lié aux métiers de l'enseignement, indépendamment de leurs résultats aux concours.

CE QUE NOUS EXIGEONS

Les bricolages locaux ne sauraient tenir lieu de politique nationale. L'inégalité territoriale est criante et le produit de choix politiques, mais pas une fatalité.

Nous rappelons avec force que l'université doit rester un espace ouvert à toutes et à tous, indépendamment des résultats à tel ou tel concours de recrutement. Cela vaut aussi pour les étudiant-es n'appartenant pas aux pays de l'Union européenne, que les formations actuelles laissent souvent sans solution, puisqu'ils ne peuvent se présenter aux concours de la fonction publique.

Nous revendiquons des formations publiques de qualité, accessibles, financées et organisées dans des conditions dignes ; nous refusons les dispositifs dégradés qui accentuent les inégalités territoriales. ■

**L'UNIVERSITÉ
DOIT RESTER UN
ESPACE OUVERT À
TOUTES ET À TOUS,
INDÉPENDAMMENT
DES RÉSULTATS
À TEL OU TEL
CONCOURS DE
RECRUTEMENT.**

* www.snesup.fr/actualites/presse/communiqués-intersyndicaux/pétition-reforme-de-la-formation-des-enseignants.

LE TRAVAIL PLURICATÉGORIEL NE SE DÉCRÈTE PAS, IL SE CONSTRUIT !

La volonté du ministère que 50 % de la formation doive être assurée par du personnel non universitaire révèle une véritable remise en question des compétences des expert-es de la formation et ne repose sur aucun bilan sérieux de la précédente réforme ni sur aucun élément scientifique. Enseigner à l'université ne s'improvise pas.

Par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**

Le SNESUP-FSU dénonce fermement l'imposition par le ministère que 50 % de la formation doive être assurée par du personnel non universitaire.

Il s'agit d'une attaque de l'université et une défiance insupportable et purement idéologique vis-à-vis des expert-es de la formation en son sein puisqu'elle ne s'appuie évidemment sur aucun bilan sérieux de la réforme précédente ni sur aucun élément scientifique pour expliquer la remise en question des compétences des collègues. Faire assurer 50 % d'une formation par du personnel qui ne relève pas de l'université pose la question de la dimension proprement universitaire de la formation et de la réalité de son adossement à la recherche. Tout cela s'ajoute à ce que nous avons déjà signalé quant aux contenus mêmes de la formation et augure d'un affaiblissement significatif de sa qualité.

Le recrutement des collègues en service dans l'Éducation nationale et « mis à disposition » de la formation est problématique dans les conditions actuelles puisque ce sont les rectorats qui le conduisent, sans profils clairs en lien à des besoins réellement identifiés. Ces collègues, dont le statut est très précaire, puisqu'il n'envisage aucune pérennité, sont très souvent en surcharge de travail et manquent de temps pour entrer dans le travail d'équipe, se former, etc. On ne s'improvise pas enseignant-e à l'université.

Faire vivre une équipe plurielle demande du temps et donc aussi des moyens, ainsi que des modalités de recrutement des collègues non universitaires adaptées. On fabrique de la souffrance dans les équipes et des difficultés chez les étudiant-es lorsque ce recrutement se fonde sur des critères qui ne sont pas pertinents pour devenir formateur ou formatrice d'enseignant-es : nous refusons tout recours opportuniste à des collègues de l'Éducation nationale pour « boucher les trous » des besoins de la formation en personnel.

MULTIPLICATION DES ANGLES DE VUE

Il ne s'agit évidemment pas de rejeter le principe des équipes plurielles, mais bien de véritablement le prendre au sérieux*. Nous défendons une conception de la formation comme dispositif qui articule des rapports différents aux métiers d'enseignant-e ou de CPE : chacun-e des intervenant-es y apporte les éléments auxquels il-elle est le mieux à même de former. La multiplication des angles de vue permet alors que le terrain ne soit pas un lieu clos enfermé dans une



pratique répétitive, en nourrissant la formation d'une connaissance de l'évolution des publics, des contextes, des contraintes appuyée sur la recherche.

Au sein des équipes plurielles que nous défendons, les « praticien-nes » représentent une vraie plus-value, même si elles-ils ne sont pas les seul-es légitimes à former et n'ont pas davantage « raison » parce qu'elles-ils sont sur le terrain ou ont été « repéré-es » 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.

Pour cela, plusieurs conditions doivent être réunies :

- la reconnaissance et le respect par tous les acteurs institutionnels des compétences spécifiques des différentes catégories de formateur-rices intervenant dans les M2E, y compris sur le plan salarial et de la carrière ;
 - la mise en place des commissions mixtes de recrutement par l'Inspé, à partir des besoins exprimés par les équipes universitaires ;
 - l'inclusion dans les services dus à l'université par les collègues Éducation nationale de temps de concertation, de travail en équipe et une véritable formation à et par la recherche ;
 - l'encouragement et le soutien de la participation des différents acteurs à des projets de recherche et la valorisation de leur investissement dans leur service ;
 - la reconnaissance de la co-intervention dans les services, en valorisant celle-ci à la même hauteur qu'une intervention classique en TD, dans la mesure où elle nécessite une copréparation et une coévaluation nécessaires pour permettre l'acculturation du personnel non universitaire, mais chronophage.
- Nous invitons les collègues à porter ces revendications dans les instances, groupes de travail, comités de suivi. ■

**NOUS DÉFENDONS
UNE CONCEPTION
DE LA FORMATION
COMME DISPOSITIF
QUI ARTICULE
DES RAPPORTS
DIFFÉRENTS
AUX MÉTIERS
D'ENSEIGNANT•E
OU DE CPE.**

* Cf. le dossier de *Former des enseignants*, n° 737, novembre 2025 : www.snesup.fr/publications/revues/revue-fde/fde-ndeg-737-novembre-2025.

SERVICES D'ENSEIGNEMENT POUR LES EC ET LES ENSEIGNANT·ES UNIVERSITAIRES : FAISONS RESPECTER NOS DROITS

Au moment où la rentrée prochaine se prépare dans les Inspé, il nous a semblé important et urgent de rappeler quelques règles des modalités d'attribution des services d'enseignement pour les enseignant·es-chercheur·ses et les enseignant·es universitaires des premier et second degrés.

Par **LAURENCE MAUREL**, collectif FDE restreint

DES SOUS-SERVICES IMPOSÉS

Nombre de nos collègues anticipent des sous-services pour l'année universitaire 2026-2027 sous l'effet conjugué de différents facteurs liés à la réforme de la formation. L'injonction ministérielle que la moitié des heures (50 %) soit assurée par du personnel des premier et second degrés en poste dans leur établissement pour la licence professorat des écoles et pour le master métiers de l'enseignement et de l'éducation réduit d'autant la part des enseignant·es universitaires dans une formation... pourtant universitaire. Si l'on y ajoute la diminution des heures de master, la limitation des capacités d'accueil par la baisse du nombre de postes aux concours, et le refus d'accueillir les non-lauréat·es des concours le plus souvent en raison de l'état des finances des universités, les services diminuent. Les organisations syndicales n'ont cessé d'alerter sur la question des ressources humaines lors des groupes de travail organisés par les ministères (EN et ESR), mais cette question, tout comme celle de la désuniversitarisation de la formation, ne les intéressent pas.

DROITS ET OBLIGATIONS DE SERVICE

Alors que, dans certains Inspé déjà, les collègues universitaires sont invité·es à aller chercher des heures dans les autres composantes ou à accepter des respon-

sabilités non sollicitées pour remplir leur service, il est important de rappeler les droits.

En matière d'obligations de service des enseignant·es de statut second degré, le décret n° 2025-742 prévoit qu'ils « sont tenus d'accomplir, dans le cadre de l'année universitaire, un service d'enseignement en présence des étudiants de 384 h de TD ou de TP. Dans le cas particulier où des CM leur sont confiés, ceux-ci sont pris en compte, pour le calcul du service d'enseignement [...], à raison d'une heure et demie pour une heure d'enseignement effective ».

Concernant les enseignant·es-chercheur·ses (EC), c'est le décret n° 84-431 qui définit les obligations de service d'enseignement et le temps de travail total comme étant celui de référence dans la fonction publique (1 607 heures/an actuellement) et sa traduction pour la moitié de ce temps en termes d'heures d'enseignement à 192 heures équivalent TD.

Les modalités pratiques d'attribution sont identiques pour les EC et les enseignant·es*. Le décret n° 2025-742 précise que le tableau prévisionnel de service, qui engage l'administration et l'enseignant·e et fait foi en cas de litige, définit ces obligations annuellement et peut être actualisé avant le second semestre. L'article fixe également des maxima hebdomadaires (18 heures pour les PRCE, 15 heures pour les PRAG) conformément aux décrets statutaires en vigueur pour ces corps d'enseignant·es. Ce qui est très important est ce que rappelle la circulaire sur les congés : « si l'application de ces maxima ne permet pas à l'établissement de confier un service statutaire complet aux enseignants, il conviendra de considérer que ceux-ci ont accompli leurs obligations de service réglementaires », la prime d'ESR étant maintenue, contrairement à ce qui se pratique déjà dans certains Inspé, comme celui d'Orléans. Par ailleurs, ce même décret précise que toute responsabilité ou tâche annexe ne doit être effectuée que sur la base du volontariat, doit faire l'objet de l'accord écrit de l'intéressé·e, et doit bien sûr être prise en compte dans le temps de travail.

Ne nous laissons pas intimider ! L'administration doit assumer le fait de ne pas être capable de fournir un service complet d'enseignement à son personnel, ce n'est pas au personnel d'aller quémander des heures d'enseignement dans les autres composantes ou d'accepter des charges non souhaitées. Le SNESUP-FSU sera à vos côtés pour faire respecter vos droits. ■

CE N'EST PAS AU PERSONNEL D'ALLER QUÉMANDER DES HEURES D'ENSEIGNEMENT DANS LES AUTRES COMPOSANTES OU D'ACCEPTER DES CHARGES NON SOUHAITÉES.



* Cf. Fiche pratique n° 18 « Modalités d'attribution des services d'enseignement des EC et enseignants » : www.snesup.fr/article/fiche-pratique-modalites-attribution-des-services-denseignement.

FORMATEURS ET FORMATRICES DU PREMIER DEGRÉ : OÙ VA-T-ON ?

La réforme de la formation initiale impose que 50 % des heures d'enseignement en LPE, voire davantage en MEE, soient dispensées par des enseignant-es relevant de l'Éducation nationale. Une disposition qui affecte directement les formateurs et formatrices du premier degré, mais qui permet également au MEN de renforcer sa mainmise sur la formation des professeurs des écoles.

Par le **FSU-SNUIPP**, secteur Néotitulaires

Un tel nombre d'heures non dispensées par des enseignant-es du MESR est une attaque contre la dimension universitaire de la formation des professeurs des écoles (PE), qui laisse transparaître la volonté de mise au pas des pratiques. Les heures, retirées aux universitaires, risquent fort d'être attribuées à des enseignant-es choisies et triées sur le volet. Sur le terrain, certaines remontées nous font déjà part d'entretiens pour les PE maître-sses formateur-rices (PEMF) souhaitant intervenir en Inspé. De plus, les inquiétudes sont nombreuses quant aux conditions d'exercice et de rémunération de ces formateurs et formatrices qui interviendront en Inspé. Aucun cadrage de la rémunération des heures de TD ne semble à l'ordre du jour. Aucune réflexion ne semble prévue ni sur le temps de décharge permettant à ce personnel de s'inscrire pleinement dans les équipes pédagogiques des Inspé, ni sur les moyens de la construction d'une culture commune entre personnel MEN et MESR.

DES BESOINS SUR DES MISSIONS EN MANQUE D'ATTRACTIVITÉ

Cette disposition crée un besoin important de formateurs et de formatrices, besoin auquel s'ajoute la coexistence des concours bac + 3 et bac + 5 augmentant le nombre de stagiaires. Or tout cela prend place dans un contexte de baisse d'attractivité des missions de formation. En effet, le recentrement de la formation continue sur lesdits « fondamentaux », bien éloigné des demandes et

besoins de formation des PE, tout comme la surcharge de travail des formateurs et formatrices sont à l'origine d'une désaffection pour les missions de formation.

Voilà donc le MEN face à une situation complexe : comment, après avoir engendré une fuite des missions de formation, répondre au besoin de disposer d'un vivier largement plus conséquent de personnel de formation ? Et le tout, en tâchant de trouver une solution à bas coût évidemment ! Pour y répondre, il projette une réforme du certificat d'aptitude aux fonctions de PEMF (Cafipemf) à la rentrée.

UN PROJET DE RÉFORME DU CAFIPEMF

La certification serait découpée en trois blocs et obtenue une fois les trois validés à la suite d'une observation en situation professionnelle accompagnée d'un entretien. Les PE qui auront validé les blocs 1 et 2 accompagneraient les stagiaires sans être certifié-es (et donc sans avoir reçu une formation complète). N'étant pas PEMF, ils et elles ne bénéficieront vraisemblablement pas des droits à décharge et rémunération afférents. À l'heure actuelle, le cadrage de la formation des candidats et candidates reste très flou, mais l'éloignement de la recherche, déjà enclenché lors de la réforme de 2021, semble encore s'aggraver...

Cette réforme du Cafipemf s'accompagnerait également de la création d'un « certificat d'aptitude aux fonctions d'ingénierie de formation » qui interroge, puisqu'une mention au master MEEF pratiques et ingénierie de formation existe déjà. Cette certification pourrait concerner particulièrement le personnel des écoles académiques de formation continue (EAFC), et renforcer une séparation entre conception de la formation continue, confiée aux EAFC, et mise en œuvre, confiée à des formateur-rices du premier degré traité-es en exécutant-es.

Pour la FSU-SNUipp, la formation des PE doit répondre aux exigences d'un métier de conception. Si les équipes pédagogiques assurant la formation initiale des PE doivent être pluricatégorielles, dans le respect des compétences de chacun et chacune, cela ne doit en aucun cas être le prétexte d'une désuniversitarisation de la formation, d'un éloignement de la recherche, ni d'une exacerbation de la mise au pas des pratiques enseignantes comme des pratiques des formateurs et formatrices du premier degré. ■

LES HEURES, RETIRÉES AUX UNIVERSITAIRES, RISQUENT FORT D'ÊTRE ATTRIBUÉES À DES ENSEIGNANT·ES CHOISI·ES ET TRIÉ·ES SUR LE VOLET.



L'ADOSSEMENT À LA RECHERCHE EMPÊCHÉ

La place de la recherche a toujours été un point d'achoppement dans la formation à l'enseignement. La réforme qui se met en place n'échappe pas à cette règle et marque en outre une régression préoccupante pour l'avenir de la profession de professeur-e et de la société.

Par **MICHÈLE ARTAUD**, collectif FDE restreint

CONDITIONS D'EXISTENCE DE LA RECHERCHE

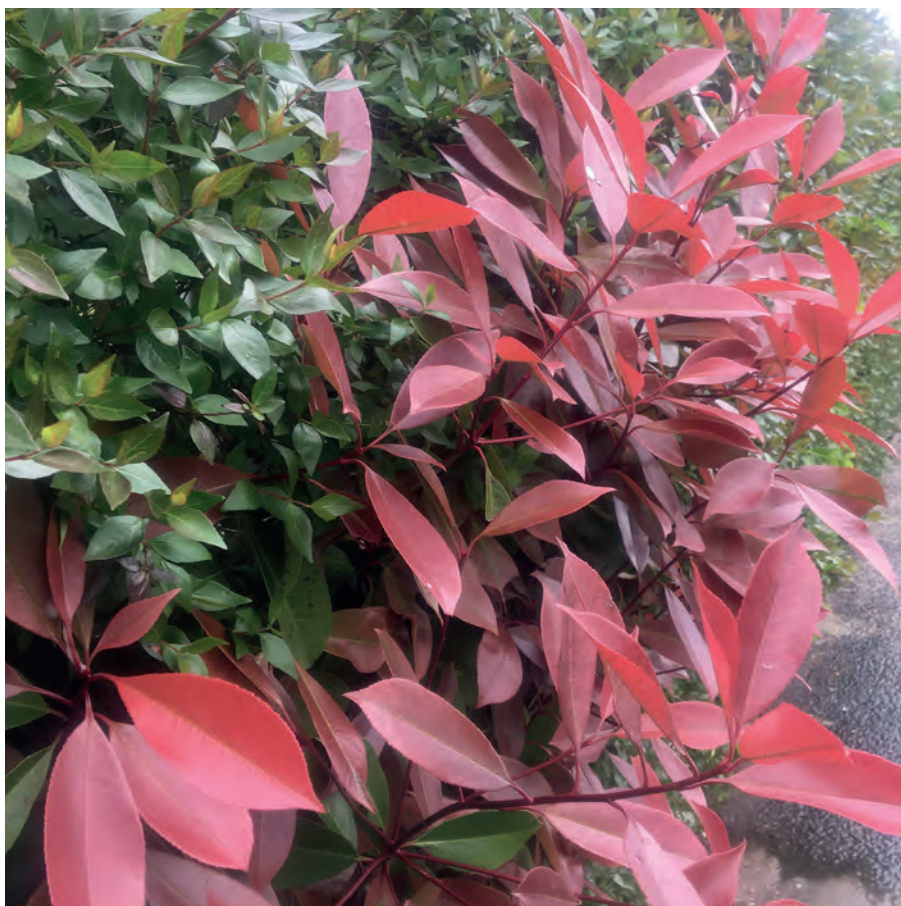
Les conditions factuelles faites à la recherche par la réforme en cours apparaissent à la plupart des formatrices et formateurs comme désastreuses. Les décrets laissent peu de marge de manœuvre : outre des blocs de connaissances et de compétences à courte vue donnant peu de place à l'adossement à la recherche de la formation, ils imposent que 50 % des heures soient assurées par des intervenant-es non universitaires. La décision même de ce quota de 50 % est significative de la place que la réforme accorde à la recherche : pour le ministère, les enseignant-es ne peuvent être bien formé-es que par leurs pairs. Et l'université, par la voix de sa représentation (France Universités), reconnaissant que ce taux est en effet bien supérieur à celui qu'on observe dans d'autres formations à caractère professionnalisant, laisse faire.

Bien qu'il ne constitue pas une obligation, le référentiel national cadre les maquettes tandis qu'il minore des pans entiers de contenus issus de la recherche pertinents pour la formation et ignore les autres...

Au-delà de la part des heures effectuées par des enseignant-es-chercheur-ses, une part inférieure à 25 % dans la plupart des cas, la méconnaissance par les intervenant-es des contenus pertinents pour la formation est extrêmement préoccupante. Elle est difficilement quantifiable parce qu'elle ne dépend pas directement des statuts des intervenant-es : être enseignant-e-chercheur-se de mathématiques ne signifie pas qu'on s'intéresse aux résultats de recherche nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles. De la même façon, un professeur des écoles titulaire d'un master de didactique saura possiblement une partie de ces résultats et aura les ressources pour en apprendre davantage. Mais il est quasi certain que cette méconnaissance augmente quand augmente la part d'intervenant-es issu-es du métier, choisi-es par un employeur lui-même ignorant.

LA RECHERCHE VUE COMME UN DANGER

Lorsque l'on parle de formation des enseignant-es, il existe une ambiguïté sur l'objet même de la formation. S'agit-il de former des personnes à exercer le métier d'enseignant-e ou bien de former, de formater même pourrait-on dire, des enseignant-es purs sujets de l'institution scolaire, soit des enseignant-es « idéaux » selon l'institution scolaire ? Si cette ambiguïté n'a jamais été levée, le curseur est à l'évidence mis sur le formatage par cette réforme. Dans cette optique, la formation est imposée, elle contient « tout et le reste » selon les modes ministérielles et finalement enferme les enseignant-es. Les questions qui se posent au métier ont toutes une réponse, validée par l'institution scolaire – au gré des croyances et convictions des



ministères successifs, d'autant plus prompts à en changer qu'ils ne prennent pas le temps du bilan, de l'étude ni de la concertation. Une formation qui fait de la place à la recherche interroge justement les réponses immédiates apportées par l'institution aux questions qui se posent dans l'exercice du métier, construit des réponses à ces questions qui peuvent être différentes de celles de l'institution, pose d'autres questions. Pire encore du point de vue de l'institution, les réponses construites sont adaptables, fournissent aux (futur-es) professeur-es des outils pour penser de façon autonome et questionner l'institution et ses réponses. La recherche apparaît alors comme un danger par l'ouverture qu'elle propose.

Dans les réformes précédentes, le contournement de la volonté de formatage était plus ou moins possible suivant les conditions faites à la formation dans chaque Inspé, voire chaque parcours, et une place opératoire pouvait être faite à la recherche. Il nous semble qu'aujourd'hui les conditions ne sont plus réunies pour qu'une telle place soit possible, ce qui fragilise la formation à l'enseignement des futur-es professeur-es dans une société en mutation, où le savoir est questionné et où l'adaptation et la capacité à interroger les réponses aux questions sont plus que jamais nécessaires. ■

**LA RECHERCHE
APPARAÎT COMME
UN DANGER PAR
L'OUVERTURE
QU'ELLE PROPOSE.**

ALORS, POUR LES
NON-LAUREAT-E-S
... TOUT EST SOUS
CONTRÔLE ...

COMME TOUT
LE RESTE.



1/4