



## Contribution du Collectif FDE du SNESUP-FSU

15 juin 2022

---

*La formation des enseignant·es et des CPE (FDE) connaît une situation particulièrement dégradée et préoccupante aussi bien sur le plan des conditions de travail, des contenus et modalités de formation que sur celui de sa dimension universitaire et de la place de la recherche en son sein.*

### 1. Des conditions de travail

Le CHSCT du MESRI faisait en juillet 2021 le constat « d'une situation désastreuse dans les INSPÉ » et rappelait les multiples alertes pour « dénoncer chez les enseignant·es et personnels une forte dégradation des conditions de travail se traduisant par une souffrance au travail aiguë, des démissions, et ce depuis plusieurs années. » Mais le ministère Vidal est resté obstinément sourd à ces alertes, dont les causes sont pourtant bien identifiées : perte de sens du métier/de l'activité induite par les réformes successives, les injonctions multiples et contradictoires, le manque de moyens pour mener à bien les missions de formation, etc.

Un an après l'avis rendu par le CHSCT, et alors que la « réforme » de la FDE est maintenant achevée, la situation n'est pas meilleure. Les équipes des universités, et en leur sein des INSPÉ, déjà mises à mal par cette n-ième « réforme », doivent, une fois encore, préparer à l'aveugle la rentrée prochaine, pour des futur·es lauréat·es qui seront placé·es en responsabilité de classe à mi-temps avec un mi-temps de formation (pour celles et ceux sans expérience ni formation antérieure aux métiers de l'enseignement) ou en responsabilité à temps plein avec 10 à 20 jours de formation (pour celles et ceux issu·es des masters MEEF). Dans le même temps, le nombre de candidat·es aux concours s'effondre, l'attractivité des métiers chute, les contrats de pseudo-alternance ouverts par le MEN aux étudiants des masters MEEF (un tiers temps seul en responsabilité de classe, en même temps que le travail de master et la préparation au concours) ne font pas le plein... La perte de sens atteint un comble quand, au moment où les collègues finalisent leurs évaluations, des rectorats étalent avec complaisance les *job dating* et le recrutement en 30 minutes de contractuels à Bac +3. La formation des enseignant·es, ou plutôt sa *déformation* selon J.-M. Blanquer, se révèle être ainsi plus « en miettes » qu'« en marche ».

Et les formateurs et formatrices dans tout ça ? Entre découragement, résignation et colère, ils et elles font « au mieux » dans un contexte général franchement hostile, et dans une situation institutionnelle où la parole de leurs représentant·es dans les instances (composition des Conseils d'INSPE) est par principe minorée. Si le principe d'un fonctionnement au sein d'équipes

« plurielles » remporte théoriquement l'adhésion, force est de constater qu'en pratique les choix des modalités de sa mise en œuvre actuelle (pilotés uniquement par les RH sans prise en compte des besoins de formation) aboutissent généralement, au contraire, à une fragilisation des équipes, au manque – chronique – de temps pour organiser une véritable réflexion pluri-catégorielle et préserver la cohérence de la formation.

## 2. Sur la formation proprement dite

La difficulté, structurelle, à construire-préserver la cohérence de la formation est aussi liée aux multiples injonctions, souvent contradictoires – ce qui est d'ailleurs leur marque de fabrique – imposées par une certaine vision de la FDE, celle du MEN, plus ou moins explicitement validée par le MESRI quoiqu'il s'en récrie par ailleurs. Une vision court-termiste, visant l'employabilité immédiate puisque, faute d'ambition et de moyens, on manque d'enseignant·es dans les classes. La solution est donc de mettre en responsabilité de classe, le plus tôt possible, des étudiant·es en cours de formation, avant concours. Dans ce contexte, on comprend que le MEN veuille imposer des contenus – ceux qu'il considère comme minimaux et indispensables – des modalités, des « bonnes pratiques ». Le « terrain » prime sur tout le reste. Cela fait système et s'accompagne d'une logique de certification : portfolio, approche compétences, etc., autant de totems censés nous persuader, collectivement, que si, ces étudiant·es sont en mesure de « prendre la classe ». Les termes « stage », « terrain », « expérience » ont pour le ministère un sens très précis : utiliser les étudiant·es comme moyens d'enseignement sous plafond d'emploi. Les dés sont donc pipés dès le début et la dimension de la formation passe systématiquement au second plan. La professionnalisation tend à se réduire à la validation-certification de quelques contenus-compétences juxtaposés au sein d'une formation émiettée. Remplacement des enseignements de langue par des entraînements sur plate-forme, superposition des UE aux compétences professionnelles telles qu'elles sont identifiées par l'employeur dans le référentiel métier, exigence de portfolio en vue d'un recrutement sur profil... voilà concrètement ce que le ministère entend par « formation professionnalisante ».

Cette infusion-diffusion du paradigme certificatoire, qui fait de l'individu l'auto-entrepreneur de sa formation, de l'acquisition de ses connaissances, de ses savoirs et de sa vie, annonce la substitution de la certification à la formation. En ce cas, cependant, il ne s'agit plus tant de donner la dignité de la forme à l'individu conçu comme une totalité, mais seulement de former à des habiletés, des savoirs, des capacités et des aptitudes technico-pratiques qui lui permettent de produire de la valeur. Or la vraie formation doit d'abord s'entendre comme ce qui permet de mener une vie bonne et digne, d'user de son esprit critique. Il ne s'agit pas d'être un « mitoyen·ne » mais bien un·e citoyen·ne qui puisse aussi dire « non ». [Sur tout ceci, voir le numéro de *Former des enseignants* de mars 2022]

## 3. La place de la recherche

Un employeur (l'Éducation nationale) qui raccourcit délibérément sa vue à l'employabilité immédiate, un ministère qui impose des contenus, des compétences mal découpées ou non pertinentes, un quota de « professionnel·les » (collègues en « service partagé », moitié en école/établissement, moitié à l'INSPÉ) qui échappent au recrutement universitaire et qui ne

répondent pas toujours aux besoins des formations. Tout cela obère du même coup la place des contenus universitaires, subordonnés à des stages en responsabilité trop exigeants et mal articulés à la formation. *Quelle place pour la recherche dans ce contexte ?*

Au sein de la formation, la recherche est généralement envisagée par le très petit bout de la lorgnette et de manière très superficielle comme un moment de réflexivité des/sur les pratiques de la part des étudiant-es : c'est un surcroît au fond. L'idée qu'il suffit de « se tenir au courant » des résultats de « la » recherche (la bonne, celle que le MEN valide) est encore aujourd'hui dominante. Or, la question des besoins en savoirs d'une profession et celle de leur satisfaction constitue des champs de recherche très vastes dont seule une petite partie a été défrichée. Il faut sortir la FDE du simplisme et de l'évidence qu'il suffit d'être savant pour enseigner, et que la « bienveillance » serait le levain de toute professionnalité. La question est celle du statut social de l'éducation et de sa dignité comme activité. S'il est socialement visible et reconnu que la formation d'un médecin repose sur de la recherche, ce n'est pas le cas pour celle d'un enseignant. Le ministère lui-même n'en est pas convaincu : à partir de la session 2022, les nouveaux fonctionnaires stagiaires non issus de master MEEF, en formation mi-temps à l'INSPE, n'auront plus de « mémoire » à rédiger mais un « travail de nature réflexive (portfolio, note, poster, oral...) mobilisant la recherche en éducation dans une visée professionnalisante » (Cadre national du Diplôme inter- universitaire « Professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires – entrée dans le métier » (en alternance à mi-temps en établissement).

Comme dans les autres composantes, les collègues des INSPE rencontrent d'abord un « problème » de temps, ou plutôt, et mieux, on leur crée des problèmes de temps. Ils et elles sont objectivement débordé-es par des tâches, notamment administratives qui excèdent de beaucoup de ce qui relève de leurs missions connexes de recherche et de formation. À cela, comme ailleurs mais avec une difficulté supplémentaire liée aux « réformes » incessantes, s'ajoute la multiplication de réunions pour assimiler les injonctions de la réforme, égrenées au fil de l'eau, obligeant les équipes à faire, défaire, refaire... (maquettes, nouveaux contenus à intégrer, évaluations à modifier, réductions horaires, etc.). Enfin, la composition des équipes peut constituer aussi un frein au développement serein des activités de recherche : les postes d'enseignant-es-chercheur-es sont peu nombreux, et les collègues à temps partagé dit de « terrain », qui exercent à mi-temps dans les écoles et les établissements, sont soumis à une forte rotation qui ne facilite pas, c'est un euphémisme, le travail. Cette valse, qui résulte aussi des conditions de travail qui leur sont faites (deux mi-temps font bien plus qu'un temps plein), entrave la continuité nécessaire au travail scientifique, et contribue à la fragmentation ainsi qu'à l'émiettement des activités, lequel est par ailleurs congruent avec les conceptions ministérielles de la recherche et de la formation.

#### 4. Des alternatives ?

Les personnels des INSPÉ ont des savoirs et des savoir-faire permettant de penser des alternatives, même s'ils sont aujourd'hui à bout de force. Une remise à plat de cette mauvaise « réforme » s'impose. Il est urgent de reprendre la main sur le temps professionnel et notre pouvoir d'agir. Plusieurs mesures sont à mettre en œuvre :

### *Pour une formation attractive de haut niveau dans un parcours sécurisé*

- Mettre en place le financement des études qui autorise une formation sur le temps long et une découverte des métiers sans compromettre la réussite des études ni la préparation aux concours ;
- Donner la priorité à une formation en présence dans une unité de lieu et de temps : la dimension collective de la formation est un moteur essentiel de progrès de chacun·e et un élément non moins essentiel de constitution d'une profession qui ne saurait se réduire à une collection d'individus plus ou moins disparate, qu'on additionne selon la logique court-termiste de besoins jamais anticipés ;
- Différencier l'alternance d'une « simple » mise en responsabilité des étudiants : le stage doit être un moment de formation et non un temps professionnel de *substitution* utilisant les étudiant·es tout cru·es comme des moyens d'emploi. Les activités de suivi, de conseil et d'évaluation pour la titularisation doivent être distinguées ;
- Organiser une *entrée* véritablement progressive dans le métier pour tou·te·s, après la réussite aux concours, y compris pour les lauréats des concours issus des masters MEEF, avec de la formation sur le temps de service ;
- Défendre aussi bien le concours comme mode *normal* de recrutement que la nécessité de l'acquisition de savoirs et savoir-faire disciplinaires, didactiques et pédagogiques, et par conséquent d'une véritable formation universitaire et professionnalisante.

### *Pour des équipes plurielles reconnues et avec les moyens de leurs missions*

- Redonner toute leur légitimité aux représentant·es des personnels et des usager·es dans les instances, et en particulier dans les Conseils d'institut, dans lesquels notre représentation est *institutionnellement minorée* par la loi ;
- Respecter les règles générales des recrutements universitaires pour les titulaires et les personnels en service partagé : à partir de *profils* rédigés par les équipes, axés sur les besoins de formation à travers des procédures de recrutement transparentes de façon à constituer de véritables équipes pluri-catégorielles et à prendre en compte les domaines de compétences de chacun·e ;
- Élaborer un cadrage national des missions et de la reconnaissance du temps de travail des formateurs dits « de terrain », qui prenne en compte du temps pour travailler en équipe, participer à des projets de recherche, préparer les interventions, se concerter, etc. – y compris sur les sites « délocalisés » ;
- Reconnaître *toutes* les activités liées à la formation : enseignement, suivi de stage, direction de mémoires, responsabilité de site, d'UE, de mentions, etc.
- Attribuer des moyens humains pérennes pour assurer la formation des enseignant·es stagiaires (post-concours), afin qu'elle ne se réduise pas à un simple « accompagnement » à l'entrée dans le métier, mais constitue un véritable apport de formation universitaire.