

À QUOI SERT L'INSPÉ ?

Dossier coordonné par le COLLECTIF FDE RESTREINT



Au vu des évolutions institutionnelles de ces dernières années – au moins depuis la création des ÉSPÉ en 2013 –, la question de savoir à quoi sert l'INSPÉ s'est faite de plus en plus insistante, tant la formation des enseignant·es et des CPE est devenue l'objet d'une réforme « permanente » (et sans jamais aucun bilan). Les annonces de l'ancien ministre de l'Éducation nationale P. Ndiaye reprises par son successeur G. Attal d'une énième réforme en sont l'illustration. Ce dossier entend montrer ce qu'une réelle formation universitaire et professionnelle peut apporter, à la condition, majeure, essentielle et centrale, de réellement lui accorder les moyens effectifs, matériels, intellectuels et symboliques dont elle a besoin pour assurer correctement sa mission. Car nous le savons bien, désormais, les saignées ne soignent rien... ■

LA FORMATION CONTINUE ET LA RECHERCHE AU PRISME DE L'EAFC

Gérée jusqu'à l'an dernier par des services peu stratégiques à l'intérieur des rectorats et des Directions des services départementaux de l'Éducation nationale, la formation continue est désormais pilotée par les Écoles académiques de la formation continue. Avec une vision quelquefois étriquée du métier.

Par **MURIEL CORET**, collectif FDE,
et **GILLES TABOURDEAU**, université de Poitiers

Depuis 2022, la formation continue (FC) des personnels de l'EN est pilotée par les Écoles académiques de la formation continue (EAFC). Auparavant regroupées dans des services peu stratégiques à l'intérieur des rectorats et des Directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), les formations initiales et continues ont été reprises en main par la Rue de Grenelle et les recteur-rices. Aujourd'hui, les EAFC sont devenues la vitrine assumée de la politique de formation voulue par Emmanuel Macron et ses séides successifs au ministère. Déconnecté des instances de prise de décisions budgétaires, le conseil de l'EAFC (avec ou sans représentant-es des personnels, selon le bon vouloir des académies) est le lieu où « toute la philosophie de la formation » est présentée sans qu'il ne soit jamais débattu des freins à une véritable amélioration des conditions de formation.

DES CONCEPTEUR-RICES ET NON DE SIMPLES EXÉCUTANT-ES

Après plus d'un an d'existence des EAFC, les remontées des collègues sur l'offre de formation continue montrent clairement les attentes qui sont les leurs. Ces éléments sont connus des services et indiquent des directions de travail dont les académies pourraient se saisir pour repenser les modalités et contenus de la formation continue. Il faut d'ailleurs observer que certains de ces éléments sont soulignés dans un récent rapport de la Cour des comptes, pour qui « le nombre de journées de formation demeure insuffisant, l'adéquation entre les outils disponibles et les attentes des enseignants n'est pas assurée et le problème du remplacement subsiste »... Pour la Cour, les formations « demeurent encore trop souvent conçues et réalisées par des personnels sans formation spécifique ou bien dont la formation n'est pas elle-même réactualisée en lien avec les résultats de la recherche. Le recueil des besoins de formation des enseignants n'est pas professionnalisé »¹.

Sans doute est-il de la responsabilité de l'employeur de permettre aux personnels de réfléchir aux réformes qu'il met en place. Cela ne peut cependant pas être l'unique objectif d'un service de formation continue... Cela devient d'autant plus problématique lorsque les contenus de la « formation » proposée empiètent sur la liberté pédagogique reconnue aux enseignant-es par le Code de l'éducation et à laquelle

les collègues sont très attaché-es. Plutôt qu'un accompagnement à la lecture des nouvelles prescriptions (modification des examens par exemple), les enseignant-es, qui sont à considérer comme des concepteur-rices et non comme des simples exécutant-es, attendent des compléments de formation dans les disciplines et leur didactique, un accès aux résultats de la recherche universitaire sur les problématiques professionnelles rencontrées, du temps pour s'en saisir, échanger et construire collectivement.

« OFFRE » DE FORMATION HORS-SOL

L'impression d'une « offre » de formation hors-sol est renforcée du fait de l'absence de recueil de l'expression de leurs besoins. De même, aucune problématisation de leurs questions professionnelles n'est opérée dans la conception de l'offre de formation continue. Avec une vision quelquefois étriquée du métier et de la recherche, les EAFC prennent le risque d'une totale déconnexion d'avec les personnels.

C'est d'ailleurs là que la méthode ne tient pas : encore faudrait-il que les collègues – et pas seulement les chefs d'établissement – aient du temps pour réfléchir collectivement à leurs besoins. Nous parlons là d'un temps à donner aux équipes pour qu'elles se concertent et réfléchissent à la possibilité d'adhérer à telle ou telle action de formation, aux modalités de son réinvestissement... La disparition des temps de concertation et de réflexion sur le temps de travail et l'annonce d'une formation continue hors temps de classe(s) (donc sur temps personnel) à tous les niveaux ne font que renforcer l'idée que celle-ci est une charge de travail supplémentaire sans reconnaissance professionnelle, qui vient alourdir le quotidien de personnels déjà noyés par leurs conditions d'exercice. Ainsi, sans analyse des pratiques, des orientations, des résultats et en confondant l'expression des enseignant-es et les demandes des chefs d'établissement, la formation tombe à plat. Comme la FSU, les collègues disent clairement qu'ils et elles sont attaché-es à une formation continue sur le temps de service et à une formation dont les contenus ne se réduisent pas, notamment, à l'explicitation des prescriptions ministérielles.

Dans un tel contexte, quelle place l'EAFC réserve-t-elle à la recherche au sein de la formation continue ? Et avec quelle visibilité ? Quels liens sont tissés avec les recherches menées au sein des INSPÉ et des laboratoires des universités sur les questions d'enseignement ? Les situations sont naturellement très variables, et le moins

LES EAFC SONT DEVENUES LA VITRINE ASSUMÉE DE LA POLITIQUE DE FORMATION VOULUE PAR E. MACRON ET SES SÉIDES SUCCESSIFS AU MINISTÈRE.

1. www.ccomptes.fr/fr/publications/la-formation-continue-des-enseignants-de-l'enseignement-public.

qu'on puisse dire, c'est que la prise en main de la formation par les EAFC ne s'accompagne pas forcément d'une meilleure articulation entre le « terrain » et l'université, tant s'en faudrait. Quand l'université et l'INSPÉ sont sollicités, c'est le plus souvent par le biais de contacts de « gré à gré » pour des modules de formation – dont les format, thème et volume horaire sont arrêtés a priori (par l'employeur) –, et presque jamais dans le cadre d'une concertation globale.

UN SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION À MOINDRE COUP

Ainsi, dans telle académie, l'affichage de la recherche dans la FC se résume à la mise en place par la Cardie de Mercredis de la recherche, conférences et ateliers ouverts le mercredi après-midi, sur un temps personnel donc, et entièrement à distance. Conférences et ateliers qui portent sur des thématiques relevant toutes d'une seule orientation de la recherche (évaluation/métacognition/Cogni'classe/égalité des chances). Il est du reste apparu que l'offre de formation n'a pas du tout été discutée avec l'INSPÉ mais directement avec un (seul) des laboratoires de l'université, le Cardie envisageant par ailleurs de se mettre en relation avec des étudiants MEEF

pour « travailler sur leurs recherches ». Cette façon de faire confirme l'idée blanquérienne d'une seule recherche valable, celle censée servir, rapidement, l'action politique.

On peut également s'alarmer de la situation faite aux Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM), qui sont aussi des lieux de croisement possibles entre université et « terrain » et qui sont actuellement malmenés, avec de grosses difficultés, notamment budgétaires. Pour l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (Apmp), si les IREM perdent leurs financements, c'est parce que les rectorats estiment que « les actions [de ces derniers] rentreraient dans l'EAFC [...] Il s'agit en fait d'une instrumentalisation scandaleuse : ces rectorats cherchent à utiliser à moindre coût les travaux et les ressources de l'IREM pour outiller des formateurs académiques, à qui devraient être fournis des modules clés en main qu'ils pourraient déployer sans l'expertise apportée par la réflexion collective menée au sein des IREM »².

La prise en main de la formation par les recteur-rices en personne avec la création des EAFC est un véritable coup de force qui va bien au-delà du giron de l'Éducation nationale. Dotée d'un conseil scientifique, l'EAFC se voit renforcée et légitimée pour articuler recherche et « terrain », privant au passage les universités et plus particulièrement les INSPÉ de leur champ d'interven-



tion auprès des collègues. Absent de toute réflexion sur le sujet, le MESR laisse les mains libres au MEN pour dessiner une formation continue comme initiale conforme au projet éducatif et politique du président Macron : un service public d'éducation à moindre coup, avec des personnels exécutants, moins formés et moins coûteux pour l'État.

QUELLE FORMATION CONTINUE ALORS ?

La formation continue est un élément essentiel de la FDE. En raison des évolutions, la somme des savoirs et réflexions nécessaires ne peut tenir dans les deux années (au mieux) du master. Elle doit être développée et sécurisée.

La formation continue, ce devrait être du temps et des outils pour penser l'activité professionnelle. Ce devrait être du temps et des moyens pour que les collègues s'engagent dans des projets de recherche. Cela pourrait se faire en lien avec les laboratoires des universités, dans toute leur diversité, et en particulier avec les acteurs et actrices de la formation des enseignant-es, engagé-es dans des recherches sur les questions de l'enseignement. Là où des équipes réfléchissent, accompagnent, mènent des recherches sur la FDE – ce qui est aussi une condition nécessaire pour penser un réel continuum de formation, de la L1 à la formation continue. Dans les universités et les INSPÉ par exemple ? ■

L'IMPRESSION D'UNE « OFFRE » DE FORMATION HORS-SOL EST RENFORCÉE DU FAIT DE L'ABSENCE DE RECUEIL DE L'EXPRESSION DES BESOINS DES ENSEIGNANTS.

2. Apmp : www.apmp.fr/Editorial-du-BGV-no229.

LES BESOINS EN SAVOIRS SPÉCIFIQUES DES PROFESSEURS

Que faut-il savoir pour enseigner ? Cette question paraît sous-tendre le discours autour de la transformation de la formation des enseignants et mine le débat qui s'ouvre à chaque évocation d'une « réforme ». Contrairement à ce que croient les ministres de l'Éducation nationale ou de l'Enseignement supérieur qui se succèdent, ou encore les zéloteurs empressés de mettre sur le papier les contours d'une « école » susceptible de former les enseignants, cette question est vaste, y répondre est difficile et nécessite de la recherche en science didactique.

Par **MICHÈLE ARTAUD**, collectif FDE

La vulgate sur les besoins en savoir des enseignants repose d'abord sur le fait qu'un enseignant doit savoir ce qu'il enseigne et qu'il doit aussi en savoir « un peu plus ». Puis sur l'opposition entre le savoir que l'on enseigne et la « professionnalisation », cette dernière étant toujours décorrélée voire opposée au savoir à enseigner, et supposée ne nécessitant aucun savoir au sens universitaire. Et enfin sur le fait que le savoir ou la professionnalisation sont des « absolus » – il n'y aurait qu'un savoir ou une professionnalisation.

UN PARAMÉTRAGE ET UN CALIBRAGE SUTILS

Prenons l'exemple des mathématiques. Les mathématiques que l'on a besoin de savoir pour être professeur, ingénieur, sociologue, médecin ou mathématicien ne sont pas les mêmes. Cette assertion paraît évidente du point de vue des contenus, mais lorsque les contenus paraissent identiques, parce que la ou les étiquette(s) les désignant sont la ou les même(s), ce qui les constitue diffère – ou du moins devrait différer – et le rapport à ces contenus nécessaire dans chacune de ces positions n'est pas le même. Or si certaines des positions citées précédemment arrivent, dans une sphère protégée, à faire vivre certaines des différences nécessaires, il n'en est rien pour le métier de professeur, y compris dans une grande partie de cette sphère protégée qu'est censée être la formation initiale au métier. Or le savoir que l'on doit enseigner et un certain rapport à ce savoir, spécifique, sont des rouages essentiels d'une professionnalisation qui permet d'exercer le métier de professeur en mettant au cœur de celui-ci l'étude des savoirs – et donc permettant l'émancipation des jeunes générations. Car, comme pour le savoir enseigné, il n'y a pas qu'une professionnalisation : même si on s'entend sur le fait qu'un enseignant doit « gérer sa classe », tout formateur sait à quel point cette gestion repose sur un paramétrage et un calibrage subtils de ce qui est enseigné, faute de quoi on verse rapidement dans un autoritarisme qui gêne, voire empêche, l'étude et l'émancipation.

Les facteurs explicatifs de l'ignorance abyssale de la société et des politiques en ces matières sont nombreux, certains apparaissent dans les articles de ce

dossier. Il en est un, essentiel pour comprendre la difficulté de faire entendre les besoins en savoir de la profession de professeur : la science qui en met au jour la plupart, la didactique, n'est pas considérée comme légitime pour en parler ; de constitution récente, elle n'a pas encore pu faire sa place dans le concert des sciences à l'égal de la psychologie ou de la sociologie, par exemple.

APPROFONDISSEMENT DIDACTIQUE

Ces difficultés à nous faire entendre se traduisent par les « solutions » que d'aucuns proposent : ainsi, pour le premier degré, on envisage le concours en fin de L3 avec une formation disciplinaire en amont sans spécification et une formation professionnalisante après concours. Pour la professionnalisation, la pierre angulaire sera donc les stages, puisqu'il n'y a pas de savoirs sous-jacents à la professionnalisation ; pour le disciplinaire, une formation en dehors de l'université sur le programme du collège suffira. Répétons : non, cela ne suffit pas. Un professeur des écoles a besoin d'une formation approfondie dans chacune des disciplines enseignées, cet approfondissement n'étant pas celui d'une licence de chacune des disciplines mais un approfondissement didactique lié aux besoins en savoir de la profession d'enseignant, et bien entendu d'un travail sur la polyvalence, de connaissances en sociologie, en psychologie, etc., le tout articulé autour de l'étude des savoirs.

C'est cela que les INSPÉ portent comme rapport au savoir, pour le premier comme pour le second degré, même si c'est de façon très perfectible compte tenu des contraintes de tous niveaux qui influent sur l'institution – notamment le manque criant de didacticiens. Et cela constitue une raison cruciale de la nécessité de l'existence d'une composante au sein de l'université chargée de la formation des enseignants, quel que soit le nom qu'on lui donne, dotée de moyens importants y compris pour la recherche en didactique. ■



UN PROFESSEUR
DES ÉCOLES A
BESOIN D'UN
APPROFONDISSEMENT
DIDACTIQUE
LIÉ AUX BESOINS
EN SAVOIR DE
LA PROFESSION
D'ENSEIGNANT.

* M. Foucault, *Surveiller et punir* (1975), apud M. Foucault, *Œuvres II*, Gallimard, 2015, p. 288-289.

LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES D'EPS

Les professeur·es d'EPS ont bénéficié très tôt, bien avant les professeur·es des autres disciplines, d'une formation universitaire, à la fois scientifique et professionnelle, en lien avec la recherche. Le SNEP-FSU a été de tous les combats pour défendre ce statut.

Par **CLAIRE PONTAIS**, SNEP-FSU

Dans les années 1960, les professeur·es d'éducation physique et sportive (EPS) étaient formés·es dans des Écoles normales supérieures d'éducation physique (Ensep) avec quatre années d'études, tandis que des « maîtres d'EPS » étaient formés en deux ans dans des centres régionaux (Creps). Dans la période où les Ensep ont été supprimées, le SNEP-FSU s'est battu pour que la formation devienne universitaire et que tous les professeur·es soient formés·es à l'université. L'enjeu était de former des professeur·es d'EPS capables de répondre aux exigences de démocratisation d'accès à la culture sportive grâce à l'EPS de l'école primaire jusqu'à l'université. C'est ainsi que les professeur·es d'EPS ont bénéficié très tôt, bien avant les professeur·es des autres disciplines, d'une formation universitaire, à la fois scientifique (anatomie, physiologie, sociologie, psychologie, histoire de la discipline, didactique...) et professionnelle, avec de la préprofessionnalisation depuis la licence 1 ou 2, des stages d'observation et de pratique accompagnée tout au long du cursus, le tout en lien avec la recherche. Parallèlement, le SNEP-FSU s'est toujours battu pour des concours professionnalisants, avec depuis de nombreuses années deux écrits au Capes et à l'agrégation : l'un portant sur l'histoire de la discipline et ses grands enjeux sociaux, historiques, culturels, éducatifs ; et l'autre portant sur un problème disciplinaire où le·la candidat·e doit argumenter ses choix étayés didactiques et

pédagogiques par des connaissances scientifiques, institutionnelles, technologiques et professionnelles. Le SNEP-FSU a pareillement lutté pour des oraux portant sur une leçon d'EPS et des connaissances didactiques et pédagogiques dans diverses activités physiques, sportives et artistiques (APSA), dont une spécialité sportive – avant que l'on nous impose une troisième épreuve orale sur la législation et les valeurs. Ainsi, avec un continuum de formation allant de la L1 ou

L2 jusqu'au master, la formation des professeur·es d'EPS était souvent mise en avant pour « prouver » qu'il était possible de proposer au sein de l'université une formation professionnelle de haut niveau, permettant de former à un métier de conception et non d'application.

FORMATION CONTINUE DISCIPLINAIRE

Parallèlement, le SNEP-FSU avait contribué à développer une formation continue disciplinaire en grande partie autogérée avec au minimum trois jours par an pour chaque enseignant·e, à laquelle s'ajoutaient des formations transversales ou interdisciplinaires. Dans les Instituts universitaires de formation des maîtres, se sont également développées des recherches en didactique et didactique professionnelle.

Comme chacun·e sait, la faiblesse des moyens alloués à l'université, les nombreuses réformes de la FDE et le manque d'ambition du ministère pour l'école, le *new public management* et le sabotage de la formation continue sont passés par là... et ont dégradé fortement tout le système de formation. Pour les futur·es professeur·es d'EPS, la plus grosse dégradation est sans aucun doute tout ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des pratiques physiques. Or, une approche universitaire des pratiques physiques est indispensable pour de futur·es enseignant·es, qui doivent faire progresser des élèves non volontaires, et en proie aux inégalités sociales et de genre en particulier. Mais pour des raisons à la fois budgétaires, et sans doute aussi culturelles (les pratiques sportives sont-elles assez nobles pour l'université?), celles-ci sont reléguées au second plan.

LIEN AVEC LA RECHERCHE

Fort de cette histoire, le SNEP-FSU ne veut pas renoncer, il continue de plaider pour une formation universitaire à la fois scientifique et professionnelle, sur un continuum de six ans, allant de la L1 jusqu'à l'année post-master. Dans les priorités, il revendique que les étudiant·es ne soient pas en charge de classe pendant les années de master, qu'ils·elles soient pré-recrutés dès la L3 pour pouvoir étudier sereinement, que la formation disciplinaire (au sens enseigner/apprendre) soit au cœur de la formation, et enfin que la troisième épreuve orale soit supprimée.

Avec le Centre EPS et Société, il cherche à avoir le maximum de lien avec la recherche, il en va de la dynamique et de la qualité de l'éducation physique et sportive qui, aujourd'hui, comme les autres disciplines, aurait besoin de cadres institutionnels de réflexion (formation continue, recherches actions...). ■

LE SNEP-FSU PLAIDE POUR UNE FORMATION UNIVERSITAIRE, SUR UN CONTINUUM DE SIX ANS, ALLANT DE LA L1 JUSQU'À L'ANNÉE POST-MASTER.



LA CONCEPTION QUE PORTE LE SNES-FSU D'UNE FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANT·ES

Le SNES-FSU défend le caractère universitaire de la formation initiale, seul à même de permettre aux enseignant·es d'être concepteurs et conceptrices de leur métier et de maîtriser leur discipline à un niveau élevé.

LA FORMATION
CONTINUE DOIT
ÊTRE ÉTOFFÉE
ET DAVANTAGE
ADOSSÉE À LA
RECHERCHE,
TANT DU POINT DE
VUE DIDACTIQUE
QUE DU POINT DE
VUE DISCIPLINAIRE.

Par **CAMILLE AUDE**,
SNES-FSU, secteur Entrée dans le métier

Le SNES-FSU est particulièrement attaché à ce que la formation initiale ait un caractère universitaire de qualité pour les futur·es enseignant·es mais également pour les conseiller·es principaux·ales d'éducation et les psychologues de l'Éducation nationale. Cela permet aux collègues d'être concepteurs et conceptrices de leur métier et de maîtriser leur discipline à un niveau élevé. L'attention portée à la construction des savoirs universitaire et disciplinaire leur permet d'avoir une sensibilité pour la recherche, un regard critique sur les contenus proposés en formation et cette maîtrise du contenu facilite la conception des cours.

AGRÉGATION REVALORISÉE

Le SNES-FSU porte le mandat de faire de l'agrégation revalorisée le corps de référence du second degré pour tous les personnels d'enseignement et d'éducation, ce

qui nécessite d'ouvrir des agrégations dans toutes les disciplines et d'augmenter la proportion de postes ouverts à l'agrégation afin que tous les personnels aient les mêmes perspectives de promotion et de carrière. Avoir une formation universitaire de qualité, c'est justifier notre statut de cadre A de la fonction publique et éviter le décrochage de nos métiers par rapport à des professions intellectuelles équivalentes. Cela permet également de lutter contre une baisse de nos grilles de rémunérations et contre la crise du recrutement. Dans la même perspective, le SNES-FSU demande l'abandon de l'épreuve d'entretien issue de la réforme de la formation et des concours de 2022 car elle n'évalue pas les futur·es collègues sur leur maîtrise disciplinaire et pédagogique mais sur ce qui est attendu d'une fonctionnaire selon les critères du ministère dans le cadre d'une formation aux bonnes pratiques et aux gestes à répéter. Or, cette conception des concours va à l'encontre du rôle de « fonctionnaire citoyen·ne » que nous nous devons d'exercer en tant que personnels d'enseignement et d'éducation. Il n'est pas dans notre intérêt d'écarter des concours les candidat·es engagé·es dans des masters recherche. Au contraire, il s'agit de conserver la diversité des profils professionnels.

FORMATION CONTINUE

Il faut que la formation universitaire se poursuive durant la formation continue. Les collègues sont fortement en demande de ce type de formation qui se fait trop rare. Ils et elles l'apprécient d'autant plus que cela leur permet d'être à jour sur les actualités disciplinaires et d'adapter ce contenu exigeant à leurs élèves. Proposer uniquement des formations continues didactiques n'est pas suffisant. La formation continue doit au contraire avoir pour objectif de conforter leur expertise. De la même manière, les chercheurs et chercheuses souhaitent que leurs travaux servent aux personnels d'enseignement et d'éducation. Il est donc primordial de maintenir ce lien entre le milieu universitaire et le secondaire. La formation continue doit être étoffée et davantage adossée à la recherche, tant du point de vue didactique que du point de vue disciplinaire. Les pratiques professionnelles se nourrissent de tous ces aspects de la formation continue. Enfin, maintenir un lien avec les contenus universitaires en formation continue permet de développer les projets d'évolution professionnelle pour les collègues et d'ouvrir des perspectives en dehors de l'enseignement secondaire. ■



DES LIEUX ET DES TEMPS POUR SE FORMER AUX MÉTIERS DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT

Ce n'est que lorsque disparaissent les conditions matérielles de l'étude et de la formation qu'on s'aperçoit de leur importance. C'est ce que nous avons vécu collectivement au moment de la pandémie de Covid-19 qui nous a soudainement privés de l'accès à un lieu de travail physique. C'est aussi ce que nous expérimentons au fil des ans et du rétrécissement du temps dévolu à la formation à l'INSPÉ.

Par **STÉPHANIE PÉRAUD-PIUGSÉGUR**, collectif FDE

Une école – du terme grec *skhólē*, « loisir » – suppose d'abord un temps libéré des contraintes du salariat et dédié au souci de soi, à l'étude, permettant de penser et de se cultiver pour se perfectionner dans un domaine choisi. Le temps de l'école est un temps non productif où les personnes en formation ne sont pas considérées comme des forces de travail. Cela signifie concrètement que lorsque les étudiants sont à l'université, ils ne devraient pas être obligés de travailler à temps plein pour financer leurs études, ni être des « moyens d'emploi » utilisés pour colmater les brèches d'une Éducation nationale qui ne parvient pas, malgré les rododromes du ministre Attal, à garantir aux élèves les enseignements auxquels ils ont pourtant droit.

PARCOURS DU COMBATTANT

L'évolution des modalités de formation au fil des réformes a aussi conduit à une réduction de ce temps d'étude et de formation du fait de la place croissante accordée à des stages où l'étudiant se retrouve en pleine responsabilité. Une part non négligeable des étudiants de master 2 se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation sont aujourd'hui « contractuels alternants » et de ce fait seuls en classe face à leurs élèves et à leurs missions, sans la présence d'un enseignant ou d'un CPE titulaire qui les aide à entrer progressivement dans le métier. Leur disponibilité intellectuelle lorsqu'ils sont à l'INSPÉ est de ce fait grandement parasitée et diminuée par la fatigue, la sollicitation permanente du « terrain » et le souci de préparer les enseignements dans l'urgence du quotidien. La situation est encore plus difficile pour les fonctionnaires stagiaires non issus du master MEEF, qui doivent assumer un mi-temps en responsabilité tout en se formant au métier de façon accélérée, sans que leur parcours précédent ne les ait spécifiquement préparés à l'enseignement. Quel que soit le statut, la concentration de la formation sur un calendrier serré, dû aux contraintes croisées de l'université et du rectorat, transforme parfois leurs journées à l'INSPÉ en un véritable parcours du combattant, peu favorable à une présence active en cours. Dans ce temps très contraint, il est aussi difficile pour ces étudiants et stagiaires de se consacrer à des activités sportives et culturelles pourtant importantes pour leur acculturation professionnelle et pour

les inciter à proposer ensuite de telles ouvertures à leurs élèves. Face à ce constat inquiétant, la tentation des concepteurs de maquettes peut être de réduire progressivement les heures de cours des masters MEEF, pour alléger la charge mentale des étudiants, au risque d'affaiblir gravement la qualité de la formation. Ce risque est d'autant plus grand que les universités auxquelles appartiennent les INSPÉ, appauvries par les politiques d'austérité, s'efforcent d'abaisser le coût des formations ou de limiter les recrutements d'enseignants et d'enseignants-chercheurs.

LIEU PHYSIQUE ET SYMBOLIQUE

Une école est aussi un lieu physique et symbolique. Cela peut sembler une évidence, tant les Écoles normales sont restées dans la mémoire collective comme le lieu par excellence de formation des instituteurs et institutrices. Pourtant, malgré l'appel idéologique d'un retour aux écoles normales du ministre Attal, différents signes laissent penser que l'existence d'un véritable lieu de formation des enseignants et CPE n'est plus aujourd'hui garantie, à l'heure des formations dématérialisées et des écoles académiques de formation continue virtuelles. Les universités qui ont accepté la dévolution doivent dorénavant entretenir leur patrimoine et sont en quête d'une rationalisation spatiale souvent aveugle aux besoins spécifiques des INSPÉ, liés au modèle de l'alternance et à la pluridisciplinarité des parcours. Or nous constatons tous les jours l'importance de rassembler les étudiants de tous horizons qui se destinent à l'enseignement dans un même espace physique et symbolique à taille humaine. Ils peuvent y travailler ensemble, y échanger entre eux et avec les formateurs de tous statuts, en cours et hors des cours. Ils peuvent se rendre dans des bibliothèques spécifiques et y trouver les ouvrages dont ils ont besoin, mais aussi ceux qui, sans être recherchés, se révéleront utiles à leur formation et parfois moteurs pour engager un travail de recherche ou une expérimentation dans leur classe. Ces lieux de rencontre leur permettent de nouer de fortes relations amicales et professionnelles qui seront essentielles et soutenantes durant leurs années de formation initiale, mais aussi face à l'épreuve que constituent les premières années d'exercice. Les étudiants peuvent enfin développer une riche sociabilité à travers des espaces informels comme ceux destinés à la restauration ou aux activités sportives et culturelles

LE TEMPS DE L'ÉCOLE EST UN TEMPS NON PRODUCTIF OÙ LES PERSONNES EN FORMATION NE SONT PAS CONSIDÉRÉES COMME DES FORCES DE TRAVAIL.



DIFFÉRENTS SIGNES LAISSENT PENSER QUE L'EXISTENCE D'UN VÉRITABLE LIEU DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ET CPE N'EST PLUS AUJOURD'HUI GARANTIE.

partagées avec leurs pairs et leurs formateurs, qui participe de leur persévérance en formation et peut prévenir des abandons en cours de master ou d'année de stage, lorsque la tension et les difficultés se font jour. Ces rencontres physiques sont aussi importantes pour que se constitue des collectifs de formateurs ou de chercheurs venus d'horizons professionnels différents, tous réunis par le souci de proposer à leurs étudiants une formation universitaire et professionnelle la plus pertinente et la plus cohérente possible.

Alors que la crise du recrutement est majeure, il est indispensable, dans l'intérêt du service public de l'éducation, de préserver des lieux et des temps spécifiques à la formation initiale des enseignants et des CPE, et pour cela :

- de permettre aux étudiants de ne pas avoir à travailler pour financer leurs études au risque d'obérer leurs chances de réussite au master et au concours ;
- d'entrer progressivement dans le métier par des stages de pratique accompagnée, articulés à des temps de formation suffisants pour les préparer à des métiers passionnants mais de plus en plus exigeants ;
- de conserver et d'entretenir un patrimoine historique hérité des Écoles normales adapté aux besoins des étudiants en formation et des formateurs pluricatégoriels qui y travaillent ensemble ;
- de ne pas céder aux pseudo-sirènes du distanciel et du virtuel mais offrir aux étudiants des espaces de formation physiques et symboliques soutenant, où ils puissent expérimenter collectivement une entrée réussie dans le métier. ■



L'INSPÉ, UN LIEU POUR QUE DES RECHERCHES ISSUES DE REGARDS CROISÉS PUISSENT VIVRE

L'INSPÉ est un lieu de rencontre entre formateurs de différents statuts, ce qui crée un milieu favorable au développement de recherches fructueuses pour et sur la formation. Mais si le fait que les INSPÉ soient composantes universitaires est une condition nécessaire à ces recherches, ce n'est pas une condition suffisante : penser demande du temps, et donc des moyens.

Par **LAURE ETEVEZ**, collectif FDE

Les INSPÉ sont un lieu de formation des enseignants et CPE. À cet égard, il s'agit d'un espace de rencontre pour les étudiants et les stagiaires, permettant des échanges entre pairs et rompant ainsi l'isolement que certains peuvent parfois ressentir lors de leur entrée dans le métier. Mais ce sont aussi des lieux permettant aux équipes de formateurs de se croiser, de se rassembler, de se connaître, et de travailler ensemble. Or, le fait que les INSPÉ soient une composante universitaire est un élément primordial pour favoriser ces échanges. Lieu ouvert, l'université permet à des équipes pluricatégorielles de se rencontrer, chacun-e apportant un regard spécifique selon son parcours professionnel. Où ailleurs des enseignants du primaire, du secondaire et des

chercheurs pourraient-ils travailler conjointement ? De ces approches complémentaires peuvent naître des recherches et des dispositifs de formation originaux, nourrissant les réflexions de toutes et tous et donc aussi des futures enseignant-es. Ainsi, les recherches en didactique et en sciences de l'éducation peuvent se développer dans un environnement favorable, qu'elles soient collaboratives ou fondamentales : c'est bien parce qu'on se rencontre physiquement que l'on peut travailler ensemble sereinement et comprendre les enjeux spécifiques de chaque discipline, de chaque regard particulier, les différences entre les approches et leurs points communs.

ÉQUIPES PLURICATÉGORIELLES

Pour que de telles recherches existent, plusieurs éléments sont nécessaires. En premier lieu, des équipes vraiment pluricatégorielles : les recru-

tements quasi systématiques ces dernières années d'enseignant-es à temps partagé et le recours de plus en plus fréquent à des collègues maîtres formateurs ou formateurs académiques sans prise en compte des besoins et des profils nuisent à l'équilibre des équipes en réduisant la place des enseignant-es-chercheur-ses. Il ne s'agit pas ici d'opposer les catégories de formateurs, mais bien de dire que chacun-e doit avoir sa place et que c'est la présence de toutes et tous qui permet un travail fructueux.

Surtout, ces choix sont le symptôme d'un pilotage guidé par la réduction des moyens. Dans ce contexte, les collègues, quel que soit leur statut, se retrouvent surchargés de tâches. Or, le travail en équipe prend du temps : le temps de se connaître, le temps de débattre, le temps de réfléchir ensemble, le temps de comprendre le point de vue des autres... Le temps de penser en somme. Pris dans l'urgence permanente, à gérer tant bien que mal le manque de stabilité des injonctions institutionnelles, courant de cours en réunions d'organisation et tâches administratives, il devient très difficile pour tous de dégager ce temps. Trop souvent, nous nous retrouvons contraint-es à des dispositifs de formation cloisonnés, avec différents formateurs qui ont bien du mal à construire ensemble et à amener du lien et la cohérence entre les interventions.

RECRUTEMENTS ÉQUILIBRÉS

Mais ne nous y trompons pas : ce n'est pas parce que les INSPÉ sont des composantes universitaires que les équipes ont tant de mal à travailler ensemble. Au contraire, si la présence des INSPÉ au sein des universités est une condition nécessaire au travail collectif, parce qu'elle permet à des professionnels différents de se croiser, elle n'est pas suffisante ! Sans temps, et donc sans moyens, ce travail ne peut se faire sereinement. Il est donc indispensable de revenir à des recrutements équilibrés, pour que tous les profils de formateurs coexistent, et surtout qu'ils soient en nombre suffisant pour que chacun puisse prendre le temps long de la recherche. Cela passe aussi par la reconnaissance du temps de travail collectif comme faisant partie intégrante du métier de formateur avec des obligations de service raisonnables, et la possibilité pour toutes et tous de participer à des recherches, quel que soit son statut et son parcours. ■

C'EST BIEN
PARCE QU'ON
SE RENCONTRE
PHYSIQUEMENT
QUE L'ON PEUT
TRAVAILLER
ENSEMBLE
SEREINEMENT
ET COMPRENDRE
LES ENJEUX
SPÉCIFIQUES DE
CHAQUE DISCIPLINE.



L'INSPÉ, OU LA POSSIBILITÉ D'UNE FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS EN APPUI SUR DES EXPÉRIENCES DE « TERRAIN »

Les réformes successives de la formation ont placé les formé-es « sur le terrain » de plus en plus intensément et de plus en plus tôt, en les utilisant comme des moyens d'emploi en responsabilité devant des élèves. Si l'alternance entre l'INSPÉ et le « terrain » rend possible la construction de savoirs professionnels entre théorie et pratique, plusieurs conditions ne sont actuellement pas réunies pour que ces temps « devant élèves » soient réellement formateurs.

Par **CLAIRE BENVENISTE**, collectif FDE

La conception prédominante des décideur-euses semble être que le terrain est formateur « en soi » : il suffirait d'être sur le terrain pour apprendre à enseigner, ce qui est bien arrangeant pour les ministères car non seulement la formation coûte moins cher, mais en plus les formé-es sont mobilisé-s comme des moyens d'enseignement. La responsabilité d'une classe en « alternance filée » (un jour par semaine) dès le M2 surcharge les formé-es, qui doivent également préparer le concours, rédiger leur mémoire et valider le master MEEF. Ils n'ont ni le temps ni la disponibilité d'esprit de se former sereinement en appui sur cette expérience de terrain. Cette alternance est de plus injuste socialement puisque ce sont les étudiants les plus précaires qui se dirigent vers l'alternance plutôt que vers la pratique accompagnée, qui est à peine indemnisée. Après le concours, ces ancien-nes étudiant-es de master MEEF seront à 100 % devant élèves, donc quasiment seuls pour prendre du recul et continuer à se former. Cette surcharge de travail concerne également les stagiaires qui ont obtenu le concours sans avoir suivi de master MEEF et qui sont tout de même en responsabilité à mi-temps dans une classe de primaire ou un établissement du secondaire. La plongée dans le bain de l'enseignement est brutale : sans bagages, ils sont en responsabilité d'élèves, doivent enseigner et répondre aux inquiétudes des parents.

MAQUETTES DE FORMATION CONTRAINTES

D'autre part, et c'est une conséquence de l'augmentation du temps de travail des formé-es devant élèves, les maquettes de formation sont extrêmement contraintes et les heures de formation à l'INSPÉ sont éclatées en une multitude de modules appartenant à des unités d'enseignement (UE) très cloisonnées. Avec si peu d'heures, les formateur-rices ne peuvent pas, ou très difficilement, faire circuler les savoirs entre les UE dites « didactiques et disciplinaires » et de « formation à/par la recherche », les UE liées aux

stages et les stages eux-mêmes, et les étudiant-es ne peuvent construire seul-es l'articulation entre ces éléments. Cette juxtaposition est le plus souvent préjudiciable à leur formation : certains formé-es ne savent que faire des discours entendus sur le terrain et à l'INSPÉ, qui leur semblent contradictoires et qu'ils mettent en concurrence. Évidemment, ces discours ne sont contradictoires qu'en apparence et les paradoxes ou dilemmes soulevés par les formé-es sont en réalité inhérents au métier lui-même : il n'existe pas de « bonnes pratiques » qui fonctionnent dans tous les contextes.

Tout choix pédagogique et didactique répond à une situation complexe et peut s'avérer positif d'un certain point de vue ou dans une certaine temporalité, mais avoir pour conséquence des aspects plus négatifs d'un autre point de vue ou dans une autre temporalité. Ce sont ces différentes temporalités, ces avantages et ces inconvénients que les formé-es doivent appréhender à partir des choix qu'ils font au quotidien sur le terrain. Les cadres de pensée construits par les recherches en éducation et en didactique sont des outils que les formateur-rices mobilisent dans les enseignements à l'INSPÉ pour permettre aux formé-es de penser leurs pratiques. Mais, par manque de temps, parce qu'ils ne savent pas nécessairement comment construire des liens, les formé-es parviennent rarement à mobiliser ces outils et ces cadres de pensée pour analyser leurs pratiques et construire des savoirs professionnels à partir de leurs expériences vécues sur le terrain.

MODULES D'ATELIERS DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Si des espaces et ces temps existent aujourd'hui en formation pour circuler entre les outils de la recherche et la pratique professionnelle, ils restent isolés et peu nombreux à cause des contraintes institutionnelles énoncées précédemment. Les modules d'ateliers de pratique professionnelle présents dans les maquettes de plusieurs INSPÉ répondent par exemple à ce cahier des charges : les

IL N'EXISTE PAS DE « BONNES PRATIQUES » QUI FONCTIONNENT DANS TOUS LES CONTEXTES.



formé-es observent des élèves sur le terrain dans des classes sans être en responsabilité, ils conçoivent des séances avec des formateur-rices de l'INSPÉ et de terrain (PEMF) et les mettent en œuvre en étant observé-es par leurs pairs et par des formateur-rices, facilitant ainsi la mobilisation de certains cadres

d'analyse pour revenir sur ces expériences de terrain. Ces expériences et retours d'expérience n'ont alors plus rien à voir avec les stages en responsabilité actuellement dominants dans la formation, qui dégradent les conditions de formation pour les formé-es et empêchent le travail des formateur-rices. ■

FORMATION DES FORMATEURS ET FORMATRICES D'ENSEIGNANT·ES : MASTER ET / OU FORMATION À UNE CERTIFICATION ?

Dans son rapport sur « La formation continue des enseignants de l'enseignement public »¹, la Cour des comptes souligne l'importance de « renforcer la formation des formateurs pour mieux prendre en compte les résultats de la recherche » et lie la qualité de la formation dispensée aux enseignant·es au niveau de formation des formateurs. Cependant, la formation des formateurs peut relever de diverses institutions dont les objectifs peuvent différer et dont le rapport à la recherche est contrasté.

Par **LAURENCE MAUREL**, collectif FDE

LA BALANCE ENTRE PRÉPARATION AU CAPPEI ET FORMATION PAR ET À LA RECHERCHE SEMBLE PLUS DÉFAVORABLE À LA SECONDE.

1. www.ccomptes.fr/fr/publications/la-formation-continue-des-enseignants-de-l-enseignement-public.

2. CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur ; 1^{er} degré. CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique ; 2^d degré. CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive ; 1^{er} et 2^d degrés.

3. En 2017, lors de la mise en place de la formation CAPPEI, le choix retenu par l'académie et l'INSPÉ a été le partage de la formation.

4. La formation CAPPEI est de 300 heures, les 120 autres heures sont assurées par les circonscriptions ASH de l'académie.

5. Ce qui n'est pas sans rappeler la situation vécue dans les masters MEEF 1^{er} et 2^d degrés quand les concours se situaient en fin de première année.

6. En EBEP, majoritairement des futur·es enseignant·es spécialisé·es en M1, des certifié·es CAPPEI en M2 ; en 2A2P, majoritairement des personnels de l'académie dont des certifié·es CAPPEI ou CAPPA.

7. Voir p. 10 de ce numéro, l'article de C. Aude, « La conception que porte le SNES-FSU d'une formation universitaire des enseignant·es ».

Du côté des rectorats, la demande est forte (au moins dans les discours) pour la formation de ses formateurs·rices académiques et tuteur·rices en établissement scolaire en lien notamment aux certifications (CAFIPEMF, CAFFA et CAPPEI)². Du côté des INSPÉ, notamment depuis l'injonction aux 30 % de la formation assurés par des collègues en temps partagé, la nécessité de maîtriser celles et ceux susceptibles d'intervenir dans ses formations se renforce. Les INSPÉ ont développé, dans le cadre de leur mission de formation continue, des parcours dans la mention « pratiques et ingénierie de la formation [PIF] du master MEEF » qui ont souvent pour origine cette double demande. Comment s'articule la part de l'université, au travers des INSPÉ, et celle du MEN, au travers des Directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) et des Écoles académiques de la formation continue (EAFC), dans la formation des formateur·rices et tuteur·rices d'enseignant·es ?

L'EXEMPLE DE L'INSPÉ DE BOURGOGNE

La mise en œuvre de ces formations est si variable d'une académie à l'autre que nous ne présenterons que l'exemple de l'INSPÉ de Bourgogne, qui propose deux parcours de la mention PIF structurés en blocs de compétences directement liés aux référentiels métiers du MEN et du MESR : « Enseignement et besoins éducatifs particuliers » (EBEP) et « Accompagnement et analyse des pratiques professionnelles » (2A2P).

En Bourgogne, historiquement, les contenus d'enseignement du parcours EBEP sont très fortement liés à la préparation au CAPPEI³. La première année de master y est quasi intégralement consacrée (180 heures⁴), complétée par un module spécifique (11 heures) d'initiation à la recherche (16 ECTS). L'année de M2 n'a plus de lien avec le CAPPEI et se donne notamment comme objectif « une maîtrise affirmée et réfléchie [...] d'une culture scientifique mobilisée dans l'écriture d'un mémoire de recherche », le poids accordé à la recherche augmente alors sensiblement (32 ECTS). La seule préparation à la certification, sans inscription au master, ne donne pas accès à cette initiation à la recherche

proposée par l'INSPÉ. La balance entre préparation au CAPPEI et formation par et à la recherche semble plus défavorable à la seconde⁵.

MASTER 2A2P

Le master 2A2P n'a, lui, aucun lien avec la préparation aux CAFFA ou CAFIPEMF. Le poids de la recherche universitaire y est important dans les deux années (M1 = 28 ECTS ; M2 = 26 ECTS). Un travail de rapprochement avec l'EAFC est en cours : intégration de son directeur comme membre du conseil de perfectionnement, de son adjointe comme membre de la commission de recrutement des candidat·es et prise en charge des droits d'inscription par l'EAFC pour les personnels de l'Éducation nationale.

Dans les deux cas, peut se poser la question de l'équilibre entre la conformité au projet de formation du MEN et la nécessaire liberté académique et pédagogique des responsables universitaires de ces parcours. Les profils des étudiant·es en master sont liés aux certifications⁶. Les motivations de l'inscription en master semblent souvent, elles, aller au-delà de la certification : acquérir de nouvelles connaissances, poursuivre son développement professionnel, parfois aussi obtenir un diplôme équivalent à celui de ses futur·es étudiant·es de master MEEF ou s'« ouvrir des perspectives en dehors de l'enseignement secondaire »⁷ ou primaire.

Comment, à partir de ce constat, penser une formation de formateurs et formatrices d'enseignant·es à la hauteur de nos attentes pour la FDE ? ■

