Former des enseignants

RÉFORME de la FORMATION

cles ENSEIGNANTS

AXE DE

ROJET

LES BIENVENUS Moi, TouT PAREIL!

LA VALSE DU FURET OU LA CHRONIQUE D'UNE RÉFORME À TROUS



D'OMBRES ENTASSÉES...



Vincent Charbonnier, coresponsable du collectif FDE

st-il possible, lorsqu'on a touché le 🔽 fond, de creuser encore? Pour ce qui concerne la dernière réforme en date de la formation des enseignant·es et CPE (FDE), la réponse est malheureusement affirmative. Annoncée en septembre 2023, cette «réforme» - la troisième depuis celle de 2013 qui a créé les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation et surtout institué la minorité des personnels dans leurs conseils -, cette déforme plutôt, est menée sans aucun

bilan de la précédente, et, comme à l'accoutumée, sans aucune concertation avec les acteur-rices de la formation, dont l'expertise professionnelle est non seulement bafouée, mais, plus grave encore, viscéralement déniée.

Par son obstination, cette nouvelle déforme atteint le paroxysme de l'incompétence, de la lâcheté, du cynisme, de calculs souvent obscurs, comme on pourra le lire dans les pages d'actualités qui suivent et qui retracent les temps forts d'une réforme « furet ». On ne masquera donc pas notre lassitude à l'égard de cette obstination déformiste. On ne taira pas non plus notre colère face à cette entreprise de maltraitance institutionnelle qui apparaît délibérée, accompagnée de silences aussi gênés qu'assourdissants, dont les personnels et les étudiant·es sont les victimes - semble-t-il expiatoires.

Cette énième déforme est faite d'ombres entassées qui ceignent la FDE et l'étouffent de son autoritarisme comme de sa négation des libertés académiques. C'est pourquoi nous en appelons à la résistance, un devoir, face à la liquidation dont la FDE est une nouvelle fois l'objet. Pour préserver les collègues, les équipes, la formation des enseignant·es et les personnels éducatifs de cette diagonale du f(l)ou, pour une autre réforme, agissons collectivement, résistons tous ensemble! Ne restons pas dans l'ombre – n'en soyons pas non plus, faisons nombre!

SOMMAIRE

ACTUALITÉS

La valse du furet ou la chronique d'une réforme à trous

DOSSIER

6

L'INSPÉ et la formation des enseignant·es du supérieur : un petit état des lieux

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78. rue du Faubourg-Saint-Denis. 75010 Paris - Tél · 01 44 79 96 10 Site Web: www.snesup.fr

Directrice de la publication :

Anne Roger

Rédacteur en chef:

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique,

correction et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu Tél.: 01 44 79 96 24 **CPPAP:** 0121 S 07698

ISSN: 245 9663

Impression, maquette, 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. 4 : Denis Gaumé : photo p. 7: DR; photos p. 8, 9, 10, 11, 12: Vincent Charbonnier

La valse du furet ou la **chronique d'une réforme à trous**

Annoncée mezza voce en juin 2023, une nouvelle réforme du recrutement et de la formation des enseignant·es et CPE (FDE) a été confirmée à la rentrée de septembre 2023 pour une mise en place dès la session 2025. Au moment où ces lignes sont écrites (fin mai), et hormis l'annonce du déplacement des concours à la fin du cycle licence, cette énième nouvelle réforme demeure toujours aussi floue sur des aspects pourtant cruciaux. Retour sur cinq temps d'une réforme qui est un véritable « furet » : elle est passée par ici, repassera-t-elle par là ?

Par le COLLECTIF FDE

TEMPS 1: LES PREMIÈRES ANNONCES

Juin 2023. P. N'Diaye, alors ministre de l'Éducation nationale, annonce dans un entretien au quotidien *Le Monde* l'intention/volonté de réformer à nouveau la FDE, en décalant le concours à bac + 3. Le motif invoqué est déjà la crise du recrutement qui s'aggrave.

Début novembre 2023, les choses se précisent lors d'un groupe de travail (GT) dans le cadre du chantier «Attractivité» porté par le ministère de l'Éducation nationale (MEN). Ce dernier présente différentes pistes et le «scénario cible», qui a ses faveurs, avec un concours à bac + 3 pour les 1er et 2d degrés. Surtout, ce déplacement du concours est inscrit dans un schéma plus général de « parcours intégré » de la L1 au M2 avec «un programme de détection» des vocations «dès le lycée». Le scénario présenté prévoit que les lauréates s'engagent après le concours dans un master rémunéré : indice minimum de la fonction publique en M1 et indice du 1er échelon des corps enseignants en M2 - ce qui correspond à la rémunération actuelle des enseignant-es-stagiaires ne bénéficiant pas de reprise d'ancienneté à l'occasion de leur classement. Quant à la question des contenus de la formation en licence, elle est évoquée rapidement, en passant...

La mesure phare de cette réforme consiste à déplacer les concours des 1^{er} et 2^d degrés, sauf celui de l'agrégation, à bac + 3, escomptant ainsi une augmentation mécanique du vivier de candidat-es aux concours avec une entrée en vigueur dès la session 2025, sans précision des contenus de formation ni de la nature et des contenus des concours.

Les premiers signaux d'alerte sont déclenchés : il est dit que l'INSPÉ «a toute sa place» avant et après la réforme... dans le cadre de l'autonomie des universités. Il apparaît alors que rien ne serait cadré sauf ce qui contraint les personnels, les contenus et renforce le contrôle du MEN. Les services de ce dernier et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) évoquent certes des GT et des réunions de concertation, en cours et à venir, des arbitrages fin janvier 2024, des annonces en février sur les grands principes et l'architecture. Ils promettent également des discussions entre le mois février et le printemps, pour

«avancer» et permettre une sortie des textes réglementaires à la fin du printemps. Ces concertations, les organisations syndicales (OS) les ont attendues, espérées, réclamées... sans rien voir venir.

TEMPS 2 : DU SURPLACE ET UNE FUITE – UNE GLISSADE ?

Arrive l'année 2024... Les réunions promises n'ont pas eu lieu et aucune nouvelle information n'est communiquée. La question de la faisabilité pour la session 2025 se pose clairement, plusieurs OS dénonçant d'ores et déjà un calendrier intenable.

Fin mars, un diaporama avec le logotype du gouvernement et sobrement intitulé « Les écoles normales du XXIe siècle » dévoile crûment la réforme envisagée et actualise ce que nous avions pressenti en novembre, à savoir qu'il s'agit bien de contrôler les INSPÉ. La volonté qui se dégage est claire : évincer les universités, reprendre complètement en main la formation des enseignant·es, la formater, revoir les concours et développer les «bonnes pratiques». Il s'agit de priver les personnels de certaines de leurs missions en contournant les libertés académiques et en ôtant la conception des maquettes et des contenus de formation aux équipes. La création des Écoles normales supérieures du professorat (ENSP) consiste finalement en la création d'une nouvelle structure sous la double tutelle du MEN et du MESR, mais exempte de toutes les caractéristiques universitaires. Bref, ce document est à la fois méprisant pour l'ensemble des collègues investi·es dans ces formations depuis de longues années et alarmant sur tous les aspects de gouvernance et les orientations qui y apparaissent.

TEMPS 3: UN FESTIVAL DE COMMUNICATIONS

Le 5 avril, en visite dans une école parisienne accompagnée de la nouvelle MEN, N. Belloubet, E. Macron présente aux médias les grandes lignes de la réforme de la FDE. Le système actuel, dit-il, fait «naviguer les enseignants pendant cinq ans dans des filières diverses... On avait donc des professeurs qui étaient sortis des savoirs fondamentaux». Le projet se décline en quatre points:

- 1) un concours du professorat à bac + 3;
- la généralisation d'une licence spécifique professorat des écoles;

IL APPARAÎT QUE
RIEN NE SERAIT
CADRÉ SAUF
CE QUI CONTRAINT
LES PERSONNELS,
LES CONTENUS
ET RENFORCE LE
CONTRÔLE DU MEN.



UN POINT (TRÈS) AVEUGLE : LA QUESTION DES CONTENUS DE FORMATION

La maîtrise des savoirs à enseigner, évidemment nécessaire, ne s'oppose aucunement à la maîtrise des savoirs scientifiques, didactiques et pédagogiques – issus de la recherche universitaire et constitutifs de la profession enseignante –, ni aux savoirs professionnels que les formées construisent sur le terrain dès lors qu'ils et elles sont outillées par la formation, à condition d'être accompagnées et de disposer du temps nécessaire à cette tâche. Dans cette construction, la mise en stage n'est pas formatrice « en elle-même », les formées ont besoin de temps et d'outils intellectuels pour réfléchir (à) leurs pratiques et (à) celles des élèves, afin de trouver des solutions aux dilemmes qui les travaillent.

Une formation indissociablement universitaire et professionnelle des enseignantes doit apprendre à penser l'enseignement et le rapport aux savoirs en amenant les futures enseignantes à réfléchir, analyser et pratiquer progressivement, tout en étant accompagnées. Les savoirs issus de la recherche en éducation sont autant de lunettes que les enseignantes peuvent chausser pour instruire leur regard, observer et analyser les difficultés des élèves ainsi que leurs propres difficultés à enseigner. Il s'agit

pour eux d'améliorer leurs pratiques, non pas en appliquant de supposées « bonnes pratiques » labellisées d'en haut, lesquelles ne fonctionnent jamais dans tous les contextes, mais en tenant compte des contraintes de leurs contextes d'enseignement pour ajuster leurs pratiques aux difficultés et aux réussites de leurs élèves. Seule la maîtrise progressive de ces différents types de savoirs permet aux professionnel·les de gagner en autonomie pour faire face aux enjeux du système éducatif français : faire que toutes et tous les élèves d'une génération apprennent, alors même qu'une société et un système scolaire particulièrement inégalitaires génèrent les difficultés d'exercice du métier que chacun-e connaît.

De nouvelles maquettes, à élaborer dans une temporalité bien moins contrainte que celle imposée actuellement, doivent pouvoir favoriser cette circulation des savoirs académiques, scientifiques et professionnels en master, pour les lauréat-es des concours de recrutement comme pour d'autres étudiant-es. Il s'agit de faire confiance aux équipes des INSPÉ et des autres composantes pour élaborer de telles maquettes en leur donnant les moyens temporels et financiers de fonctionner.

- >>> 3) un concours accessible à partir d'une licence disciplinaire pour le professorat du secondaire;
 - 4) la possibilité de passerelles.

Toutes et tous les lauréates intégreront l'« école normale du XXIe siècle », les ENSP, sous un statut d'« élève stagiaire » en master 1, et de «fonctionnaire stagiaire » en master 2. En résumé : « On va beaucoup plus piloter la formation des maîtres.»

Dès le lendemain toutefois, les propos du président de la République sont contredits par la MEN, N. Belloubet, notamment à propos de la « gratification » des lauréats des concours censée être non plus de 1 400 euros, comme il avait été annoncé par E. Macron, mais plutôt de 900 euros. Le doute s'installe et le flou s'épaissit : avenir des INSPÉ et de leurs personnels? Nature des ENSP? Poursuite d'études en cas d'échec au concours? Maillage territorial des futures licences «PE»? Toujours aucun texte officiel, mais les universités sont censées mettre en place à la rentrée 2024 des modules de préparation aux concours dont on comprend que, contrairement aux promesses de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle du MESR, ils ne seront pas financés.

Des réunions et GT ministériels sont programmés puis reportés encore et encore. Les maquettes de concours sont diffusées sans discussion préalable et de manière perlée. Faute de programmes détaillés et en l'absence de sujets zéro, elles ne fournissent pas les éléments nécessaires à la conception des modules de préparation aux concours, dont plusieurs composantes puis universités disent que, de toute façon, il est déjà trop tard pour les faire adopter par les instances réglementaires.

Pour les organisations syndicales, mais aussi les sociétés savantes, les sections du CNU, les associations professionnelles auxquelles il faut ajouter les président-es des quatre universités partie prenante de la FDE dans l'académie de Paris, le report de la réforme et l'ouverture de négociations s'imposent, comme l'expriment par ailleurs de nombreuses motions qui s'accumulent1.

TEMPS 4: LE DÉSERT AVANCE, OU FAIRE TRÈS VITE ET REVENIR TRÈS TARD...

Fin mai 2024. Bien qu'ils soient signalés comme «projets» - compte tenu du fait qu'ils ne sont pas passés devant les instances -, les seuls documents officiels qui ont été communiqués sont le projet de décret statutaire modifié et des maquettes de concours (pas toutes) accompagnées de programmes (plus ou moins développés).

Le projet de décret comprend les ferments d'une désuniversitarisation de la formation. Il stipule en effet que la formation initiale prévue après la réussite au concours « est mise en œuvre par un organisme de formation au sein d'une académie» et que, pour être titularisés, «les stagiaires ayant accompli la formation mentionnée au premier alinéa du 1° du II doivent justifier de la détention d'un diplôme national de master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministre chargé de l'éducation ». Rien n'oblige donc à ce que la

formation conduise à un diplôme national de master... et le ministère pourrait se doter d'une formation « maison » à sa main, relevant du formatage et non de la construction d'une position de professeur ou de CPE scientifiquement outillée. Énoncer que les conditions de la formation initiales sont « définies par arrêté des ministres chargés de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur » n'assure en rien une formation universitaire délivrant le diplôme de master, comme le montrent les accréditations données par le ministère de l'Enseignement supérieur contre l'avis du Cneser à de nombreuses formations privées... France Universités, qu'on n'avait guère entendue jusque-là, s'alarme dans un communiqué publié le 29 mai 2024 : « Formation des professeurs : une ligne rouge en passe d'être franchie »2.

La consultation des maquettes des concours et des programmes associés met au jour, si certain·es en doutaient encore, le mépris avec lequel le MEN considère la profession et surtout sa duplicité. Le concours (exceptés certains parcours, CPE notamment) n'a quasiment rien de professionnalisant : le deuxième oral issu de la réforme précédente, déjà très contesté, est repris quasiment ne varietur et les autres épreuves sont «disciplinaires» au sens le plus réducteur du terme. Pour le CRPE, une première épreuve écrite rassemble mathématiques et français et une seconde épreuve écrite teste toutes les autres disciplines de l'école primaire (« questions appelant des réponses courtes ou prenant la forme d'un QCM »!) - le programme est celui du cycle 4, et du cycle 3 pour les sciences et technologie! Pas de didactique, on s'y attendait, mais aucun effort non plus pour tenter d'expliciter un programme dont les contenus disciplinaires soient spécifiques du métier.

Les programmes des différents Capes ou CAPLP des disciplines générales sont à l'avenant, avec parfois les contenus les plus communs de licence, comme en mathématiques, ou une réunion de contenus figurant dans les programmes de collège et/ou lycée sans hiérarchisation - sans parler de ceux qui couvrent l'entièreté des champs (histoire-géographie) ou en oublient des pans entiers (SVT). Les programmes des concours normant les formations, on en imagine les effets...

TEMPS 5: ACTA FABULA EST?

La pièce est-elle finie? Non, la lutte continue! Comme l'ensemble des organisations syndicales, le SNESUP-FSU demande le report de cette réforme ainsi que l'ouverture de véritables négociations pour une autre réforme de la FDE, qui respecte l'expertise des formateur·rices et les statuts de la fonction publique. Il demande le respect du fonctionnement universitaire dans la conception des maquettes et la gouvernance des instances. Il demande enfin l'attribution des moyens matériels et humains suffisants pour mettre en œuvre à l'université une formation des enseignant·es de haut niveau. Face aux sollicitations individuelles, diverses et débridées, appelant à « bricoler » rapidement quelque chose, prenons le temps du collectif!

LE SNESUP-FSU DEMANDE LE REPORT DE CETTE RÉFORME AINSI OUE L'OUVERTURE DE VÉRITABLES **NÉGOCIATIONS** POUR UNE AUTRE RÉFORME DE LA FDE.

^{1.} www.snesup.fr/sites/default/ files/fichier/motions fde 30 mai 2024.pdf.

^{2.} franceuniversites.fr/actualite/ formation-des-professeurs-une ligne-rouge-en-passe-detrefranchie.

L'INSPÉ ET LA FORMATION DES ENSEIGNANT'ES DU SUPÉRIEUR: UN PETIT ÉTAT DES LIEUX

Dans le prolongement du dossier consacré à la question du besoin et de la nécessité d'une école universitaire de formation des enseignant·es publié en novembre 2023*, le présent dossier est consacré à la formation des enseignant·es de l'enseignement supérieur, une formation de laquelle les INSPÉ sont très largement exclus, alors qu'ils sont chargés de celle des personnels des 1er et 2^d degrés. Le paradoxe n'est pas mince donc.

« On est retombé dans l'ancien modèle »

Le lancement de la FFO de l'INSPÉ de Créteil, il y a une dizaine d'années, a relevé véritablement d'une politique de composante, estime Pascal Séverac, ancien responsable de la formation de formateurs de l'INSPÉ de Créteil, qui analyse le changement de politique récent de l'UPEC.

> Propos recueillis par **CLAIRE BENVENISTE, collectif FDE**

Tu étais responsable jusqu'en 2023 de la formation de formateurs (FFO) à l'INSPÉ de Créteil. De quand date ce service de FFO propre à l'INSPÉ?

La FFO de l'INSPÉ a été lancée par l'ancienne directrice Brigitte Marin, je ne sais plus depuis combien de temps, peut-être une dizaine d'années. L'ambition était de concevoir un plan de formation continue spécifiquement adressé aux formateurs, c'est-à-dire aux enseignants formant les futurs professeurs des écoles. L'université de Créteil, dont l'INSPÉ est une composante, est doté de son propre plan de formation continue; cependant, il s'agit d'un plan généraliste, proposant certes des formations intéressantes (des cours de langue, ou de gestion des outils informatiques par exemple), mais pas ciblées sur les besoins spécifiques des formateurs de l'INSPÉ. C'est pourquoi le lancement de la FFO de l'INSPÉ a relevé véritablement d'une politique de composante - il ne s'est d'ailleurs pas fait, à l'époque, avec l'accord explicite de l'université. L'idée était que ce plan ne soit pas seulement une offre de formation proposée « d'en haut » au personnel enseignant, mais qu'il soit élaboré à partir de l'expression même des besoins des formateurs désireux de former et d'être formés: le plan de la FFO change donc en partie

chaque année, selon les propositions des formateurs, et selon les nouveaux besoins institutionnels. Par exemple, la question de l'égalité filles-garçons, lorsqu'elle est devenue prégnante dans les textes encadrant la formation, a fait l'objet d'un groupe de réflexion particulier. D'autres questions, concernant des formations disciplinaires (le français, les maths, l'histoire, l'EMC...) ou des enjeux interdisciplinaires (l'évaluation, le numérique...), ont quant à elles fait l'objet de propositions de formation récurrentes.

Pourquoi cela s'est-il passé à l'époque sans l'aval de l'université Paris-Est-Créteil (UPEC)?

Sans doute davantage de liberté était octroyée aux composantes, et aux politiques qu'elles pouvaient mettre en place : cette liberté venait en partie d'une relative absence de contrôle (par les services centraux de l'université) de la nature des heures de service des enseignants. Ce contrôle du contenu des services des enseignants était laissé aux composantes. Brigitte Marin m'a toujours dit que la présidence de l'UPEC pourrait - légitimement d'ailleurs - manifester un certain désaccord avec la politique de l'INSPÉ. D'abord parce qu'elle pourrait voir ce plan FFO comme un doublon par rapport au sien (ce qu'il n'est pas en vérité); ensuite, parce que des heures de service étaient consacrées au fonctionnement de ce plan, rémunérant l'engagement des formateurs : en effet,

« Le contrôle **DU CONTENU DES SERVICES DES ENSEIGNANTS ÉTAIT LAISSÉ AUX** COMPOSANTES. »

^{*} Supplément du n° 719 du *Snesup* : snesup.fr/article/former-des-enseignants-ndeg-719-novembre-2023.

les enseignants qui s'investissent dans ce plan, au titre de formateurs de formateurs, ou au titre de formateurs formés par eux, ont le droit de compter un certain nombre d'heures dans leur service. Peu en vérité, si on compte par formateur : ainsi, un participant à des formations peut (ou pouvait, cela a peut-être changé) déclarer au maximum 9 heures dans son service, 1 heure déclarée équivalant à 3 heures de formation suivie. Pour déclarer 9 heures, il faut donc suivre 27 heures de formation, ce qui est un engagement conséquent.

Comment analyses-tu le changement de politique récent de l'UPEC qui revient sur cette manière de décompter les heures de FFO?

Il me semble que c'est dû aux nouveaux instruments de gestion (et donc de contrôle) des heures effectuées par les enseignants à l'UPEC : ces instruments, gérés par les services centraux et non plus par les composantes, ont conduit la présidence à interroger la direction de l'INSPÉ (à l'époque Robin Bosdeveix) sur ces heures effectuées par les formateurs dans le plan FFO : même s'il y en avait peu pour chaque enseignant, cela faisait un certain

volume au total, puisque ce plan FFO avait un véritable succès auprès des formateurs. Il répondait effectivement à leurs besoins. Il a été alors demandé à l'INSPÉ d'encadrer de façon plus stricte le nombre d'heures dévolues à cette FFO, et de flécher davantage l'offre de formation ; il a même été dit qu'on n'avait pas à rémunérer des collègues pour se former - ce qui à mon sens est fort contestable, quand on ne les décharge pas d'heures de travail. On est donc retombé dans l'ancien modèle, celui d'une offre de formation venant d'en haut, avec un fléchage resserré sur les questions jugées les plus importantes; et cela permet en même temps d'en contrôler

davantage le coût. Seuls les nouveaux formateurs de tous statuts nommés à l'INSPÉ peuvent bénéficier - ou sont obligés de bénéficier pour les néo-maîtres de conférence (MCF) - de 20 ou 40 heures de décharge de formation qu'ils peuvent effectuer dans le plan de FFO de l'INSPÉ.

Qu'est-ce que cela change sur la participation de l'INSPÉ à la formation des enseignantschercheurs de l'UPEC?

L'offre de formation du plan FFO s'adresse aux enseignants et aux enseignants-chercheurs de l'INSPÉ seulement. Le seul public extérieur, ce sont les doctorants, de futurs enseignants-chercheurs peut-on espérer. Le plan FFO propose en effet des journées d'étude, des groupes de réflexion, des

modules à destination des nouveaux formateurs de l'INSPÉ (modules à destination des nouveaux enseignants, Mones) qui seront étoffés à la rentrée prochaine*, ainsi que des modules à destination des doctorants (MODO), qu'ils soient de l'INSPÉ ou non. Auparavant, les heures de formation des doctorants que prenaient en charge l'INSPÉ étaient « offertes » au département des études doctorales; désormais, il y a une convention entre les deux parties, avec contrepartie financière pour l'INSPÉ. Cette formation doctorale consiste par exemple à renforcer la connaissance de l'anglais scientifique, en vue de la rédaction d'articles pour des revues étrangères. Elle consiste encore à aider les doctorants à élaborer leur « portfolio » de compétences pour valoriser les acquis de leur expérience – je ne me prononcerai pas sur l'utilité véritable d'un tel portefeuille, car je ne saurais trop la mesurer; mais le fait est que les doctorants ont parfois besoin d'aide pour l'élaborer.

Le site de l'UPEC signale un « plan de formation annuel proposé par l'INSPÉ de l'académie de Créteil : à destination des doctorants contractuels et des néo-maîtres de conférences

> et enseignants du supérieur ». Mais les néo-MCF des autres composantes ne sont en réalité pas concernés. Pourquoi, selon toi, l'INSPÉ de Créteil n'est pas plus sollicité par le Centre d'ingénierie et de développement pédagogique (CIDP) de l'UPEC pour la formation des néo-MCF (et des enseignantschercheurs en général) de l'université?

La formation des nouveaux maîtres de conférences n'a en effet jamais été du ressort de l'INSPÉ : cette formation est encadrée par la loi; elle est une obligation faite aux universités recrutant tout nouvel enseignant-chercheur, dans

quelque discipline que ce soit. Cette formation est prise en charge « en central », par un service propre de l'université, le CIDP; elle n'est pas confiée à une composante en particulier - la seule qui pourrait la prendre en charge est effectivement l'INSPÉ, mais ce n'est pas le choix de l'université de Créteil. Le CIDP peut demander ponctuellement à des enseignants de l'INSPÉ d'intervenir dans les formations qu'il a décidé de mettre en œuvre pour les néo-MCF. Mais pourquoi ne le fait-il pas davantage? Peut-être l'INSPÉ devrait-il montrer davantage qu'il est doté de savoirs et de savoirfaire dont ne dispose pas le CIDP, où travaillent des ingénieurs pédagogiques compétents, mais qui pourraient bénéficier d'une complémentarité avec les formateurs de l'INSPÉ.



Pascal Séverac, ancien responsable de la formation de formateurs de l'INSPÉ de Créteil.

« LE PLAN FFO AVAIT UN VÉRITABLE SUCCÈS AUPRÈS DES FORMATEURS. Il répondait **EFFECTIVEMENT** À LEURS BESOINS. »

* Cf. article de Julien Netter p. 8.

FORMER LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS EN INSPÉ

À l'heure où la légitimité des INSPÉ est remise en cause, où leur avenir est incertain, l'INSPÉ de l'académie de Créteil s'appuie sur l'expérience et les compétences de ses personnels pour reconstruire la formation de ses nouveaux formateurs.

Par **JULIEN NETTER**, INSPÉ de l'académie de Créteil

es nouveaux formateurs embauchés à l'INSPÉ pour intervenir dans le MEEF 1 ou le MEEF 2 ont des histoires et des statuts variés. S'ils sont issus du 1er, du 2d degré ou du supérieur, ayant une plus ou moins bonne connaissance du public auquel leurs étudiants devront enseigner, ayant ou non déjà formé des adultes, plus ou moins bons connaisseurs de la littérature scientifique, intervenant exclusivement à l'INSPÉ ou, de plus en plus souvent, partageant leur temps et leur énergie entre la formation et une classe, leur diversité fait collectivement leur force parce qu'elle leur permet de répondre à de nombreux besoins des étudiants, sur les plans des connaissances académiques, scientifiques et professionnelles. Elle fait aussi, d'une certaine manière, individuellement leur faiblesse parce que chacun peut généralement être pris en défaut sur l'un ou l'autre de ces plans. L'INSPÉ de Créteil a fait le choix de s'appuyer sur cette force collective pour tenter d'amoindrir cette faiblesse individuelle.

COLLECTIF DE FORMATEURS

Un groupe d'une quinzaine de formateurs de statuts, origines, expériences et domaines d'intervention variés s'est constitué en collectif, institutionnellement reconnu, pour élaborer un programme de formation commun d'une trentaine d'heures à destination de leurs collègues fraîchement recrutés. Il s'agit ainsi, sur un temps limité et avec des contraintes d'organisation importantes, de permettre systématiquement aux nouveaux formateurs d'accéder, à l'aube de leur prise de poste, à une culture commune, fruit de l'expérience accumulée, destinée à la fois à leur permettre de répondre au mieux aux attentes de leurs étudiants et à les prémunir autant que possible des situations inconfortables voire douloureuses qu'ils pourraient être amenés à vivre en entrant dans leur nouveau métier. Pour cela, l'INSPÉ instaure une modulation de service qui permet à tous les formateurs nouvellement recrutés de suivre ce programme et de bénéficier, en outre, de dix heures d'immersion dans des classes ou dans des cours de collègues.

DOUBLE MISE EN ABYME

En quoi consiste ce programme? Connaître le niveau de classe où les étudiants enseigneront, analyser les pratiques enseignantes et l'activité des élèves, comprendre l'inclusion, mener une séance en INSPÉ, une



visite de stagiaire... Il combine une étude attentive des terrains sur lesquels les étudiants exerceront, un tableau des caractéristiques des étudiants euxmêmes et un travail répété sur différentes dimensions de l'activité de formation. Il prend ainsi au sérieux la double mise en abyme de la formation en INSPÉ, où l'on forme à enseigner et où l'objet des pratiques des futurs enseignants formés est l'activité des élèves. Dès lors, des observations de pratiques des élèves, des enseignants et des formateurs alimentent les contenus, sous différentes formes : verbatim, statistiques synthétiques, vidéos, visites en classe. Enfin, trois séances de type lesson studies, durant lesquelles les nouveaux formateurs réfléchissent collectivement à une séance, la mettent en œuvre puis en analysent la tenue, closent le programme.

Quel que soit l'avenir institutionnel des INSPÉ, la nécessité de former les futurs formateurs d'enseignants demeure voire se renforce, et constitue sans nul doute un horizon porteur.

La nécessité de FORMER LES FUTURS **FORMATEURS** D'ENSEIGNANTS DEMEURE VOIRE SE RENFORCE, ET CONSTITUE SANS NUL DOUTE UN HORIZON PORTEUR.

Une année de formation en tant QUE MAÎTRESSE DE CONFÉRENCES STAGIAIRE à l'université de Bordeaux (2021-2022)

À travers le récit de son expérience en tant que stagiaire MCF à l'université de Bordeaux, Stéphanie Péraud-Puigségur nous livre son analyse et ses réflexions sur le déroulement de cette année de stage.

Par STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR.

collectif FDE

près avoir exercé en tant que professeure à temps partagé à l'IUFM d'Aquitaine à partir de 2002, puis, à partir de 2011, en tant que PRAG de philosophie dans ce même institut, ensuite renommé ÉSPÉ (2013) puis INSPÉ (2019), j'ai été nommée MCF stagiaire à la rentrée 2021. Dans ce cadre, j'ai participé à un ensemble de formations obligatoires pour tous les MCF de l'université de Bordeaux (dont l'INSPÉ est une composante) recruté·es cette année-là. Après avoir décrit la nature de l'accompagnement prévu, je ferai quelques remarques sur le dispositif.

Je précise que cette année de stage en tant que MCF me permettait d'être libérée d'heures complémentaires et de bénéficier d'une décharge d'enseignement de 32 HTD, correspondant au volume horaire de la formation. Après une première réunion destinée à présenter les objectifs de celle-ci, j'ai donc participé à différentes séances en compagnie de MCF plus ou moins expérimentées issues de différentes disciplines et composantes de l'université. Précisons que la plupart avait déjà une expérience d'enseignement, même modeste pour les plus jeunes.

Les contenus correspondaient à quatre entrées distinctes:

- outils numériques, découverte et approfondissement de l'usage de la plate-forme pédagogique Moodle - séances animées par des ingénieur·es pédagogiques;
- accompagnement des étudiant-es au stage et à l'insertion professionnelle - internationalisation des formations -, séances animées par des collègues enseignant·es-chercheur·ses (EC) faisant partie de l'équipe présidentielle et présentant des priorités politiques et les moyens de les décliner en pratique au sein de l'université;
- construire un enseignement (titre : « Des acquis d'apprentissage à l'évaluation, autour de l'approche dite "de l'alignement pédagogique" »), approche programme, « posture, espace, corps et voix » – séances animées par des ingénieur·es pédagogiques et, pour le dernier thème, par un formateur en théâtre;

• analyse de pratiques : deux séances animées par une EC en sciences de l'éducation de l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux.

Une séance d'entretien conclusif individuel avec l'ingénieure pédagogique responsable de l'organisation de cette formation venait clore l'ensemble.

Après ce descriptif très factuel, j'en viens à quelques commentaires plus subjectifs.

«INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE»

Soulignons d'abord l'écoute de la personne chargée d'organiser la formation à l'égard des participant∙es et ses efforts pour tenir compte des contraintes et retours qui lui étaient faits par les stagiaires.

Initialement, la perspective de recevoir une formation à la pédagogie m'est apparue un peu étrange, dans la mesure où, à la différence de jeunes collègues, je disposais d'une longue expérience professionnelle en tant qu'enseignante, redoublée par le fait que je forme moimême de futur·es enseignant·es à la pédagogie depuis de très nombreuses années. Je me retrouvais de la sorte dans une position inverse de celle que j'occupais habituellement. En même temps, je n'avais pas l'illusion de croire que l'on peut en finir un jour avec la réflexion pédagogique et je me disais que cette formation serait l'occasion de faire un point sur ma pratique et de pouvoir découvrir de nouvelles approches pouvant enrichir mes démarches comme formatrice dans l'échange et le partage avec des enseignant-es-chercheur-ses venu·es de différents horizons.

JE ME DISAIS **QUE CETTE** FORMATION SERAIT L'OCCASION DE FAIRE UN POINT SUR MA PRATIQUE ET DE POUVOIR **DÉCOUVRIR DE NOUVELLES** APPROCHES.



DOSSIER



LES CONTENUS DE LA FORMATION DISPENSÉE GAGNERAIENT SANS DOUTE À MIEUX PRENDRE EN COMPTE LES BESOINS **DES PERSONNES** EN FORMATION.

Concernant le contenu de la formation, certaines séances visaient une acculturation aux outils numériques et aux priorités pédagogiques de l'université en question. Elles pouvaient en ce sens apparaître très utiles pour les nouveaux venus, sans doute un peu moins pour ceux (finalement assez nombreux) qui en faisaient déjà partie sous d'autres statuts.

Pour ce qui concerne les séances centrées sur les démarches pédagogiques, insistons sur le fait que la plupart étaient réalisées par des ingénieur-es pédagogiques, alors même que des masters consacrés à la pédagogie ou à la didactique pour des personnes en formation initiale et continue existent à l'INSPÉ, où des enseignant·es-chercheur·ses expérimenté·es exercent. Ceux-ci auraient sans doute pu constituer des appuis utiles dans le cadre de cette formation des MCF. Le choix d'une approche par l'«ingénierie pédagogique» interroge dans la mesure où il conduit à rechercher un plus petit dénominateur commun entre les enseignements de disciplines aussi différentes que le droit, les sciences de la vie, l'économie, la chimie, la philosophie, les sciences politiques, etc. Cela favorise théoriquement une comparaison, intéressante en elle-même, des points communs et différences entre ces différents enseignements, mais limite en réalité la réflexion et conduit à un discours très général et décontextualisé, peu en prise avec les spécificités des différentes disciplines, ce que renforce l'intervention d'ingénieur·es pédagogiques essentiellement axé·es sur la dimension technique du métier, indépendamment des objets d'enseignement en jeu.

Les séances d'analyse de pratiques, animées par une EC de l'INSPÉ, furent de mon point de vue les plus intéressantes car les plus ouvertes aux questions réelles que se posaient les stagiaires et les plus en prise avec leurs préoccupations. La première séance fut d'ailleurs l'occasion, avant même d'évoquer les pratiques pédagogiques, de revenir sur les conditions d'accueil des nouveaux enseignant·es-chercheur·ses, et sur les difficultés diverses qu'ils et elles rencontraient pour s'installer dans leurs nouvelles fonctions : difficultés de se loger au vu de l'écart entre les premiers salaires de MCF et la cherté et la rareté de l'immobilier dans la métropole, arrivée dans des bureaux glaciaux et peu équipés, difficulté de constituer un service par manque de lisibilité du fonctionnement de la répartition des enseignements, d'identifier les interlocuteurs compétents pour résoudre chacun de ces problèmes, etc. Au point que la formatrice prit la décision de convier le vice-président de l'université chargé de la qualité de vie au travail pour entendre les difficultés décrites lors de la séance suivante. Ce constat permit d'ailleurs d'enclencher un travail collectif avec ces stagiaires pour élaborer un livret d'accueil à destination des prochains arrivants dans l'institution et pour sensibiliser les membres des laboratoires et départements à ce dont a besoin le nouveau venu pour débuter sereinement dans ses fonctions.

Ce témoignage n'est évidemment pas généralisable, mais il permet de faire quelques remarques conclusives sur l'enjeu et les limites de cette formation.

COMPÉTENCES SOUS-EXPLOITÉES

On doit d'abord souligner l'intérêt de pouvoir disposer de temps pour investir de nouvelles fonctions et pour se former durant cette année de stage. Cela prend acte du fait que le métier d'enseignant-chercheur s'apprend, durant les années de doctorat voire de postdoctorat, mais également lors de l'entrée en fonction, et que les enseignant-es-chercheur-ses ont droit à une formation continue tout au long de leur carrière. Reconnaissons cependant que la charge de travail croissante qu'ils subissent rend difficile l'exercice de ce droit qui passe souvent après la résolution des diverses urgences auxquelles sont confrontés en permanence la plupart d'entre eux.

Les contenus de la formation dispensée, pour certains tout à fait utiles, gagneraient sans doute à mieux prendre en compte les besoins des personnes en formation, dont les parcours et l'expérience pédagogique peuvent être très différents, et dont les disciplines d'origines diverses appellent un travail au plus près des contenus plutôt que des dispositifs ou des démarches parfois peu utiles à force de généralité.

Enfin, il est un peu dommage que les compétences existantes au sein des INSPÉ soient sous-exploitées dans le cadre de ces formations alors qu'elles permettraient sans doute d'enrichir les approches et de nourrir celles-ci des acquis issus des recherches nombreuses réalisées par les enseignant·es-chercheur·ses qui y exercent.

Retour d'expérience sur la formation des MCF stagiaires à l'université de Poitiers

À l'université de Poitiers, les maître·sse·s de conférences stagiaires sont formé·es au sein d'une structure distincte, explique Bruno Féral, qui décrit l'accompagnement des MCF nouvellement recruté·es et le dispositif de formation.

Par BRUNO FÉRAL.

université de Poitiers

u sein de l'université de Poitiers, l'accompagnement des maître-sse-s de conférences (MCF) nouvellement recruté·es lors de leur entrée dans le métier est assuré, principalement de trois manières, par :

- la mise en place d'un tutorat entre un e enseignant·e-chercheur·se titulaire et le ou la stagiaire (la mise en place dépend des composantes);
- l'interdiction d'affecter au MCF stagiaire des heures complémentaires ou des responsabilités administratives ;
- une décharge d'enseignement d'un sixième de service (32 HTD) assortie d'une obligation de formation de 32 heures minimum dans le cadre d'un dispositif spécifique.

Concernant ce dernier point, la formation est assurée, à l'université de Poitiers, par une structure spécifique, distincte de l'INSPÉ et des autres composantes : le Pédagolab, « centre d'appui à la pédagogie de l'université de Poitiers ». Les formations sont délivrées par une équipe de conseiller·ères pédagogiques et d'ingénieur·es pour l'enseignement numérique.

Le dispositif de formation comporte trois parties :

- 1) un tronc commun de 14 heures : accueil institutionnel; leviers-clés de l'enseignement; outils numériques de l'établissement; approches inclusives dans l'enseignement supérieur;
- 2) une partie individuelle de 13 à 15 heures minimum, sans maximum de temps de formation, mais sans décharge supplémentaire. Les formations sont sélectionnées par le·la stagiaire, au sein d'un catalogue limitatif défini par l'établissement, et portent essentiellement sur la pédagogie (outils et techniques, ingénierie pédagogique), avec quelques formations plus théoriques (psychologie cognitive);
- 3) une partie «accompagnement» de 3 à 5 heures, correspondant à trois rendez-vous du ou de la néo-MCF avec un·e conseiller·ère pédagogique dédié·e pour déterminer les objectifs de formation et faire le bilan des acquis et des compétences restant à consolider.

ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

Dans l'ensemble, le dispositif est assez satisfaisant dans la mesure où il délivre ce qu'il annonce : une sensibilisation basique à diverses techniques pédagogiques sur lesquelles le·la stagiaire est ensuite en mesure d'approfondir ses connaissances grâce aux références qui sont fournies; la familiarisation avec l'environnement réglementaire général et l'environnement spécifique de l'établissement.

Le dispositif d'accompagnement personnalisé, qui peut comporter des phases d'observation par le·la conseiller·ère pédagogique, est également un bon moyen de « se poser » quelques instants pour réfléchir sur sa pratique, son entrée dans le métier et les difficultés liées aux conditions matérielles d'exercice.

Un point qui peut être déploré est l'absence de tout contenu disciplinaire ou didactique dans l'offre de formation. Que les MCF stagiaires soient considérées comme des expert·es de leur discipline est compréhensible, qu'il soit jugé inutile de leur proposer une réflexion sur la didactique de leur discipline assise sur des bases scientifiques solides l'est moins, même si l'exercice est rendu difficile par le fait que le dispositif est commun à des fonctionnaires stagiaires relevant de sections CNU très diverses.

Un point qui PEUT ÊTRE DÉPLORÉ EST L'ABSENCE DE TOUT CONTENU DISCIPLINAIRE **OU DIDACTIOUE** DANS L'OFFRE DE FORMATION.



Et si on s'appuyait sur l'INSPÉ POUR FORMER DANS L'UNIVERSITÉ?

Si l'échange entre pairs, lors de journées pédagogiques, peut être riche et formateur grâce aux discussions entre des collègues d'horizons différents, il gagnerait à s'appuyer sur l'expérience des formateurs de l'INSPÉ pour favoriser une prise de hauteur, une analyse réflexive.

Par LAURE ETEVEZ, collectif FDE

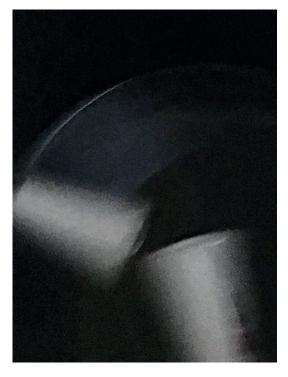
n pourrait penser qu'avoir une composante spécialisée dans la formation des enseignant∙es serait un point d'appui fort pour la formation continue des enseignant·es de l'université. Pourtant, force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. Un exemple à l'université d'Orléans, où a lieu chaque année une Journée de l'innovation pédagogique. En 2023, elle avait pour thème : «Évolution des publics, nouvelles pratiques?» Si la matinée, consacrée à des conférences sur les trajectoires des étudiant·es accueilli·es et l'évolution de leurs profils s'appuyait sur l'expertise de chercheur·ses du laboratoire de l'INSPÉ, les ateliers de l'après-midi, en revanche, étaient beaucoup moins consistants.

Les ateliers étaient présentés comme des «retours d'expérience ». Autrement dit, des collègues de différentes composantes venaient partager leurs astuces, leurs pratiques, sous la forme de discussions en petits groupes de six ou sept participant·es. Les thèmes très variés allaient de l'utilisation de ChatGPT à la classe inversée, en passant par les concours d'éloquence ou l'approche par compétences.

QUESTIONS EN SUSPENS

L'échange entre pairs est sans nul doute intéressant et formateur, surtout quand il favorise des discussions entre des collègues d'horizons différents, croisant les regards entre des disciplines qui n'ont pas forcément l'habitude de se parler. Toutefois, on le sait, il gagne à être encadré pour favoriser une prise de hauteur, une analyse réflexive, et c'est peut-être là que l'INSPÉ aurait un rôle à jouer. Au-delà de l'efficacité supposée sur l'enrôlement des étudiant·es de pratiques dites «innovantes», à quelle(s) condition(s) ces pratiques apportent-elles une réelle plus-value à l'enseignement? Pour quel(s) type(s) d'apprentissage? Quelles sont leurs limites? Ces questions restent en suspens, cachées par l'effet « waouh » d'innovations qui tiennent parfois plus du gadget que de la pédagogie.

Surtout, une grande partie du contenu proposé correspond à des savoirs directement enseignés en master MEEF. Au vu des échanges entre les participant·es des ateliers consacrés à la préparation des premiers cours et aux expériences permettant de proposer un « cours vivant », les collègues de l'université manquent cruellement de formation. D'autant plus lorsque l'on pense que celles et ceux qui s'inscrivent à cette jour-



née, et y viennent, sont plus susceptibles d'être déjà en mesure de questionner leurs pratiques. Mais peut-être que si on en est à conseiller de penser à l'évaluation dès la construction des cours, de bien vérifier que le matériel (chaises, feutres, vidéoprojecteur...) est disponible avant la séance et de garder une trace d'un bilan de la séance pour l'améliorer l'année prochaine, alors c'est qu'il y a besoin de formateurs et de formatrices qui savent comment former des enseignants... comme les enseignant∙es de l'INSPÉ. Malheureusement, on se demande parfois si les étudiantes en formation initiale n'anticipent pas mieux leurs cours que des enseignant·es chevronné·es de l'université.

PROPOSER DES FORMATIONS CONSISTANTES

À l'université d'Orléans, l'INSPÉ a été sollicité il y a plusieurs années pour piloter la formation des enseignant·es de l'université. À l'époque, prise dans la mise en œuvre d'une énième réforme, la direction de l'INSPÉ n'avait pas souhaité s'ajouter cette charge. Cela n'empêcherait en rien aujourd'hui de faire appel aux formateurs et aux formatrices pour intervenir et proposer des formations consistantes. Là, on a plutôt l'impression qu'on refuse de s'appuyer sur les compétences existantes, comme si l'INSPÉ était un peu à part et qu'on oubliait son expertise dans le domaine.

ON A L'IMPRESSION OU'ON REFUSE DE S'APPUYER SUR LES COMPÉTENCES EXISTANTES, COMME SI L'INSPÉ ÉTAIT UN PEU À PART ET OU'ON OUBLIAIT SON EXPERTISE DANS LE DOMAINE.