

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 1^{er} et 2^d degrés. Le paradoxe n'est pas mince donc.

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

« 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. »

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 fléchir 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 enseignants-chercheurs 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 enseignants-chercheurs 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 savoir-faire 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

Les 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 1^{er}, du 2^d 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 eux-mêmes 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

Après 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) recrutées 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 expérimentés 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 collègue-s 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 moi-même 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.





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 disci-

plines, ce que renforce l'intervention d'ingénieur-es pédagogiques essentiellement axées 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 débiter 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

Au 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 considéré·es 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 DIDACTIQUE 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

On 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 étudiant-es en formation initiale n'anticipent pas mieux leurs cours que des enseignant-es chevronnés 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
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.