



# La « réforme » de la formation des enseignant·es et des CPE

## Point d'étape septembre 2020 – SNESUP-FSU

Bien que le ministre Blanquer ait affirmé en mai 2017 qu'il n'y aurait avec lui ni « n-ième loi ni n-ième réforme », cela fait bien trois ans qu'une « **réforme** » de la formation des enseignant·es et des CPE est en préparation au ministère de l'Éducation nationale (MEN), sans qu'on n'ait vraiment entendu le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) s'exprimer jusqu'ici sur une formation dont l'enjeu est primordial et qui est toujours censée être du ressort de l'Université.

Force est de constater que, depuis 2017, c'est sous l'égide de la DGRH qu'a été produit le seul texte dont nous disposons officiellement : **une réécriture de l'arrêté master**. Celle-ci a d'ailleurs été **refusée**, à l'unanimité ou à une écrasante majorité, **par toutes les organisations syndicales dans les instances nationales**, CTMEN et CNESER<sup>1</sup>.

Soyons précis, il y eut aussi la loi « Pour une école de la confiance », qui a transformé les ÉSPÉ en INSPÉ et privé les personnels du droit de se prononcer sur le choix de leur direction – contrairement aux usages universitaires en vigueur dans toutes les autres composantes. Chacun·e a pu apprécier cette décision inaugurale et en saisir le message : les INSPÉ ne sauraient être des composantes universitaires, pleines et entières. C'est le MEN qui est aux commandes. Cette loi a également permis aux opérateurs privés d'entrer dans la formation des enseignants.

Aujourd'hui encore, nous ne disposons pas d'une vision systémique de la « réforme » en question, dont la totalité n'est exposée nulle part – mais dont on comprend que l'objectif est à la fois de faire des économies de postes (repousser l'année de fonctionnaire stagiaire, et utiliser les étudiants comme contractuels) et reprendre la main sur le pilotage et les contenus de la FDE. Pire, le seul arrêté existant a déjà été par deux fois contredit par les deux lettres missionnant l'Inspecteur général M. Sherringham, qui en faussent le propos puisqu'elles modifient la définition de la place donnée aux interventions des « professionnels ».

Rappelons enfin que *toutes* les organisations syndicales concernées ont exprimé le souhait que la « réforme » et la mise en place de nouveaux concours (en fin de M2) soient suspendues pour favoriser la réflexion et la concertation nécessaires dans l'ensemble des INSPÉ <<https://www.snesup.fr/article/la-reforme-de-la-formation-des-enseignantes-doit-etre-suspendue-communique-intersyndical-6-avril-2020>>.

1. Au CNESER du 8 juillet, le vote sur l'arrêté master MEEF a recueilli 23 voix contre, 2 voix pour et 4 abstentions.

Or, malgré les inconnues nombreuses, les non-dits, les flous ainsi que le manque de concertation dénoncé par tous..., le MEN a maintenu l'injonction à mettre en œuvre le plus vite possible cette « réforme » dont on ne connaît que des éléments parcellaires et la Direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP) du MESRI avait imposé aux INSPÉ de « remonter » pour le mois de juin 2020 « un état des lieux de la réflexion sur la mise en place des nouvelles maquettes et les signes tangibles de ces premières évolutions à la rentrée 2020 » (courrier DGESIP du 20 février 2020). Il s'agissait de faire état « des premières évolutions de l'offre de formation et des viviers de formateurs ». Désormais, nous savons que les maquettes de master MEEF doivent être envoyées à la DGESIP pour novembre 2020, alors même que tous les syndicats ont demandé à plusieurs reprises des délais.

Par cette contribution, nous établissons un **état des lieux** de la « réforme » en cours et de ses conséquences sur la qualité de la formation universitaire et professionnelle des enseignant·es et CPE. Pour ce faire nous nous fondons sur les analyses produites par les acteurs et actrices des INSPÉ à propos de ce qui se passe dans leurs établissements et de l'examen des dossiers produits par ceux-là à la demande de la DGESIP. Nous constatons que les dégradations induites risquent de faire perdre à la formation des enseignant·es et des CPE l'essentiel des caractéristiques d'une formation universitaire et professionnelle.

## UNE FORMATION UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE ?

La « réforme » prétend conserver voire optimiser quatre « idées fortes » qui, selon les deux ministères, conditionneraient la pertinence même des formations MEEF :

- 1) un *continuum* de formation
- 2) une alternance formatrice
- 3) des équipes renforcées par des « professionnels de terrain »
- 4) des maquettes recentrées sur les « fondamentaux ».

Ces quatre axes méritent d'être interrogés à l'aune de leur mise en œuvre actuelle, de leur soutenabilité dans les structures INSPÉ, les universités et les rectorats et de leur intérêt intrinsèque pour une formation universitaire et professionnelle.

### 1.1. Le *continuum* de formation

Répéter que la formation des enseignant·es s'inscrit dans un *continuum*, de l'année de L2 jusqu'aux premières années d'exercice de titulaire, ne suffit pas à rendre réel ce *continuum*. Dans les faits, de **grandes variations existent dans la mise en place** des UE de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement (volume, contenus, moyens) selon les universités qui en proposent. En tout état de cause, ce dispositif, parce qu'il est **facultatif et diversement mis en œuvre, y compris par les composantes d'une même université**, ne saurait justifier la diminution de la formation en master ou s'imposer comme un pré-requis pour y entrer. Le *continuum* n'est donc pas réellement assuré.

Concernant l'entrée dans le métier, si l'arrêté master indique désormais explicitement qu'« un dispositif de formation tenant compte du parcours des stagiaires est organisé par un établissement d'enseignement supérieur **après le master** » et qu'**après la titularisation**, des « dispositifs de formation visant la consolidation des compétences professionnelles référencées en annexe sont proposés durant les trois premières années d'exercice »... **aucune précision** n'est toutefois apportée quant **aux contenus, volumes, moyens, modalités et à l'évaluation de ces dispositifs**. Nous avons déjà malheureusement connu ce genre de promesses... jamais tenues.

Ainsi, l'organisation du *continuum* de formation et en particulier l'après-master relève très largement d'interprétations locales de textes extrêmement flous. Or, curieusement, les dossiers adressés à la DGESIP sont silencieux sur ce point. **Les formateur·trices, manifestement très peu consulté·es, sont pourtant à même, dans le cadre d'équipes plurielles confortées dans leurs missions et dans le respect des domaines d'expertise de chacun·e, de mener une réflexion de qualité sur la question de la professionnalisation.** Ils sont capables, en particulier, de faire la différence entre un apprentissage par imitation sur le terrain et une pratique réflexive outillée par la théorie, contrairement aux écrits ministériels qui les confondent, rendant irréaliste de penser une formation donnant une juste place à un accompagnement par les pairs expérimentés dans des stages d'observation et de pratique accompagnée ou lors de l'entrée dans le métier.

Le modèle que l'on voit émerger consiste donc à placer les **étudiants sur le « terrain »** le plus tôt possible (dès la L2), l'expérience qu'auront ainsi **quelques étudiant·es en parcours licence** (dans le cadre des UE de préprofessionnalisation) conduisant à justifier **la mise en responsabilité** devant des élèves de **tous les étudiant·es non formé·es** dès le mois de janvier de l'année de M1. Et pour justifier la réduction de la formation... le MEN brandit les « fondamentaux » et une certaine interprétation des recherches en neurosciences, qui légitimeraient l'édition et l'imposition de catalogues de solutions prêtes à l'emploi pour agir en situation d'enseignement.

## 1.2. L'alternance

En 2013 (réforme Peillon), c'était déjà l'un des éléments centraux mis en avant dans le « modèle » de la formation des enseignants. On pourrait donc s'attendre à ce que ce point figure en bonne place dans les dossiers adressés à la DGESIP, qui sont censés rendre compte de l'état de la réflexion des INSPÉ concernant l'avancée de la « réforme ». On l'attendrait d'autant plus du fait que le déplacement des concours en fin de M2 (en 2022) impacte le statut des « stages » proposés pendant le master (les étudiant·es seront contractuels et non plus fonctionnaires stagiaires), et que **l'arrêté master introduit des modifications importantes concernant l'alternance** (les étudiant·es auront à assurer 12 semaines de « responsabilité », sur des « fonctions d'enseignement », pour un service à tiers temps au lieu du mi-temps en responsabilité assuré actuellement en M2 par les lauréats du concours placé fin de M1)... Or, les dossiers envoyés par les INSPÉ que nous avons pu consulter n'abordent pas ce sujet, du fait que **les éléments de cadrage de cette nouvelle alternance – ses modalités, son organisation**

**temporelle, l'articulation avec la formation** – ne sont pas précisés. Les consultations<sup>2</sup> des organisations syndicales sur ce sujet, les 23 juillet et 17 septembre 2020, n'ont pas permis d'avancer sur les points problématiques, les services du ministère se contentant la plupart du temps de répondre qu'il y a « volonté forte » et « arbitrage » du ministre.

Ces questions sont au centre des préoccupations des formateur·trices qui ne peuvent accepter que la seule fonction du stage soit de fournir des étudiant·es en cours de formation comme moyens d'enseignement. En effet, depuis 2013, le concept de formation en alternance se trouve profondément dénaturé par :

- l'utilisation de **stagiaires** – et désormais, **d'étudiant·es, comme moyens d'enseignement intégrés au plafond d'emploi** – au risque d'ailleurs que dans ce nouveau modèle, les étudiant·es refusent certains postes, là où précisément les contractuel·les ne veulent pas non plus aller ;
- l'absence d'articulation entre stage et formation, qui sont en fait juxtaposés. Le choix des berceaux<sup>3</sup> de stage en particulier est trop souvent commandé par les besoins d'emploi et les disponibilités (équipes qui ne veulent plus accueillir des stagiaires après 3, 4, 5 ou 6 ans à le faire, nécessité de ne pas scléroser le mouvement des personnels en préemptant tous les postes « acceptables », etc.), ou des impératifs de RH sans aucune prise en compte des conditions de formation – ce qui conduit à des situations humainement inacceptables. On voit ainsi, dans plusieurs académies, comme celle de Toulouse par exemple, des stagiaires affectés à trois heures de route de l'INSPÉ, sans tuteur dans l'établissement ;
- la **confusion du faire** – reproduire dans l'immédiat – et **de l'apprendre** – qui nécessite retour réflexif et ancrage des savoirs. Cette confusion encouragée par le MEN permet de passer sous silence l'échec de la dimension intégrative de l'alternance.

L'ensemble de ces points est mis en évidence dans le courrier<sup>4</sup> adressé le 7 juin 2020 par 41 enseignant·es du MEEF 1<sup>er</sup> degré de l'académie de Créteil à leur direction. Ils soulignent l'insuffisance de la progressivité du stage, les affectations inadaptées, et dénoncent la logique de « bouche-trou » consistant à mettre les étudiants en responsabilité après 30 heures de formation à peine. Les remplacements au pied levé ne peuvent pas constituer une véritable formation.

À ces problèmes clairement identifiés pourraient très rapidement s'en ajouter d'autres, inédits, comme la forme d'alternance qui serait proposée aux étudiant·es de master MEEF qui ne souhaiteraient pas être contractuel·les et/ou pour lequel·les le nombre de berceaux de stages serait insuffisant. Il n'est toujours pas garanti, à l'issue de la réunion du 17 septembre 2020,

2. Le MEN cadre dans ce document la durée du futur stage des étudiants M1 et M2 alternants MEEF (douze semaines en responsabilité en tiers-temps des ORS). Il fixe une rémunération de 865 € brut, soit 664 € net (ce qui est à peine supérieur de quelques euros à la rémunération des AED L2 qui n'ont aucune pratique de responsabilité). Notons que les alternants n'auront pas droit à l'indemnité forfaitaire de formation (IFF) d'un montant annuel de 1 000 € dont bénéficiaient les fonctionnaires stagiaires. Le MEN prévoit enfin une enveloppe globale de 600 € annuels pour le tutorat de chaque stagiaire alternant – au lieu des 1 250 € actuellement pour le suivi d'un fonctionnaire stagiaire <<https://www.snesup.fr/article/circulaire-alternants>>.

3. Sur cette question, les services du ministère sont particulièrement fermés ; alors que l'ensemble des acteurs s'interroge sur l'existence même de berceaux de tiers temps en responsabilité (où les trouver dans le premier degré si on ne veut pas que trois étudiants se partagent une même classe ?), le ministère renvoie au local.

4. Ce courrier est en ligne : <https://www.snesup.fr/article/lettre-des-enseignantes-meeef-1er-degre-de-linspe-de-creteil-sur-lalternance>.

qu'un·e étudiant·e inscrit·e en septembre 2021 soit assuré d'avoir un stage en établissement en janvier 2022. Les informations indispensables sur les futures **modalités** de l'alternance font elles aussi toujours défaut car le ministère reporte continuellement la discussion à plus tard et se défait sur les échelons locaux. **Rien n'est fait pour penser les conditions qui pourraient rendre le stage réellement formateur – quelles que soient les modalités de l'alternance.** La dernière version de l'arrêté master offre même la possibilité de confier la responsabilité d'une classe à un·e étudiant·e de M1 à peine entré·e en formation. Qui peut sérieusement penser que l'alternance prévue par l'arrêté, si elle prend la forme d'une mise en responsabilité pleine et entière d'une ou de plusieurs classes, puisse être (réellement) formatrice pour des étudiant·es, trois mois après leur entrée en M1 ? Peut-on croire qu'il y aurait là une amélioration de la formation dans l'objectif de la réussite des élèves ? Alors que la conduite de classe accompagnée, le co-enseignement, ou l'enseignement alterné seraient des pistes connues ou intéressantes à explorer, il n'en est jamais réellement question dans des discussions pourtant supposées porter sur l'amélioration de la formation et de l'entrée dans le métier.

Le projet de circulaire présenté aux organisations syndicales les 23 juillet et 17 septembre 2020 confirme toutes les craintes exprimées : ce que le ministère appelle « stage », c'est l'exercice d'un métier en pleine responsabilité c'est-à-dire que les étudiants, alors qu'ils ne sont pas formés sur l'enseignement des disciplines et sur la gestion de groupes classes hétérogènes, sont la plupart du temps seuls dans la classe avec leurs élèves. Lors de la réunion du 17 septembre, nous avons insisté sur la nécessité d'inclure un temps de pratique accompagnée et du temps de préparation de classe dans le volume global de l'alternance. Cette idée a semblé pertinente aux représentants du ministère sans que nous ayons bien sûr obtenu des garanties sur sa mise en œuvre. L'accompagnement (jamais quantifié dans le texte) et la formation sont pensés comme des dispositifs pour aider les étudiants à bien comprendre les injonctions ministérielles et en optimiser la mise en œuvre. Ce faisant, les objectifs d'émancipation et de développement du sens critique, outillé par les savoirs et la recherche, sont complètement écartés. Les échanges ont aussi fait apparaître l'absence totale d'anticipation concernant le choix des berceaux de stage et le tutorat des étudiants contractuels – celui-ci n'étant plus assuré par les maîtres formateurs pour le premier degré.

### 1.3. Les équipes plurielles

Ce point prolonge le précédent. La manière dont certaines injonctions visent la constitution des équipes plurielles traduit une incompréhension du travail d'intégration du champ professionnel à l'université. La principale injonction est en effet quantitative : l'arrêté MEEF impose que les équipes assurant la formation des enseignant·es soient constituées, « pour au moins un tiers du potentiel d'heures d'enseignement, de professeurs des premier et second degrés ou de personnels d'éducation exerçant en établissement public local d'enseignement ou en école, en privilégiant les détenteurs de fonctions de professeur des écoles maître formateur ou de professeur formateur académique » (article 5). Dans ce contexte, il est demandé aux INSPÉ de fournir à la DGESIP un état des lieux de la composition de leurs équipes. Or, les éléments d'état des lieux dressés par les INSPÉ sont problématiques sur plusieurs points, et

d'abord en raison du fait que personne ne sait exactement quel mode de calcul appliquer pour recenser les interventions des enseignant·es en responsabilité de classe dans la formation.

On observe alors :

- une sur-interprétation de l'injonction formulée dans l'arrêté MEEF : s'agit-il de comptabiliser la part de la formation assurée par des collègues en responsabilité de classe, quel que soit leur niveau d'enseignement (arrêté master) ? Ou faut-il se limiter aux collègues qui exercent cette responsabilité au *même niveau de classe* que celui auquel se destinent les étudiant·es (lettre de mission) ? Faut-il s'en tenir aux enseignant·es titulaires ou inclure les vacataires ?
- des hésitations importantes sur les modalités de calcul : faut-il prendre en compte chaque année séparément ou globaliser ? Peut-on inclure les heures liées aux dispositifs de suivi et d'accompagnement ? Doit-on se baser sur les heures enseignant·es ou les heures étudiant·es ? Un·e intervenant·e enseignant en collège dans une classe de cycle 3 est-il/elle considéré·e comme intervenant au « même niveau » de classe qu'un PE ? Les heures assurées dans le cadre de la préprofessionnalisation (en L2, L3) pourraient-elles être intégrées dans ce calcul ?

Les réponses apportées à ces questions impactent fortement les résultats. Dans le même INSPÉ (Paris), on passe ainsi d'un volume de 15 % de formation exercé par des collègues en responsabilité de classe sur la totalité du master à 33,6 % sur la seule année de M2. *Que faut-il en conclure ?* Par exemple que la dimension professionnalisante de la formation est habituellement plus importante en M2 qu'en M1 dans l'architecture actuelle, et que c'est principalement sur ces contenus que les collègues en temps partagés interviennent ? Qu'il est difficile de trouver des collègues du 1<sup>er</sup> degré spécialistes d'une discipline et de sa didactique, des enseignants de terrain ayant les qualifications universitaires pour prendre en charge des UE de master ? Que les sollicitations se heurtent souvent au manque de collègues disponibles et aux problèmes d'emplois du temps ? On pourra donc, selon que l'on s'en tient à une **approche strictement quantitative** ou que l'on s'intéresse à la **formation** (continuité des cycles, respect des domaines d'expertise, travail d'équipe), considérer ici ou là que l'on répond aux injonctions (autant que possible...) ou au contraire que l'on en est très éloigné.

D'une manière générale, les dossiers rendus à la DGESIP mettent en évidence le **caractère absurde de l'injonction en question** : d'abord, parce que, nous venons de le voir, le calcul lui-même fait problème et ensuite, parce qu'elle revient à **nier la notion même d'équipe et les réalités des formations**. Pour qu'un tiers de la formation soit assurée par des collègues en responsabilité de classe, de même niveau qui plus est, encore faudrait-il que cela soit à la fois **possible, souhaitable et cohérent**.

Dans le 1<sup>er</sup> degré par exemple, face au manque de moyens, la tentation des DSDEN est d'augmenter unilatéralement la charge de travail des professeurs des écoles-maîtres formateurs (PEMF). Le résultat n'est pas très surprenant : des collègues PEMF expérimentés, voyant leurs conditions de travail se dégrader (surcharge, travail non reconnu dans les services) et la faible valorisation de ces missions dans leurs carrières, se retirent de la formation alors qu'ils seraient

sans doute les plus à même d'y intervenir. Les candidats manquent donc, qu'il soit difficile d'en recruter (comme à Poitiers) ou que ceux qui étaient jusque-là en poste se retirent – comme à Bordeaux où treize collègues PEMF ont pris cette décision. Les échanges qui ont eu lieu lors du comité de suivi de la réforme des INSPE du 23 septembre 2020 ne montrent aucune avancée sur ces questions cruciales.

Suivant la vision du MEN, le caractère pluri-catégoriel de la formation est réduit à une juxtaposition purement formelle de personnels de différents statuts, ce qui ruine le principe même du collectif de travail, qui n'a plus rien d'organique, sans même parler de la cohérence d'une formation devant délivrer un master. Dans ce contexte, les conséquences sur les services des enseignants en poste à temps plein à l'INSPÉ, ainsi que la difficulté à faire reconnaître dans les services les heures de co-intervention ne doivent pas être ignorées.

La **question posée** – qui n'est pas discutée par les ministères mais bien soulignée par certains dossiers remis à la DGESIP (celui de Limoges par exemple) – est celle de la **place des « professionnels » dans le master**, de son attractivité, de sa reconnaissance, y compris en termes de décharges de temps de service et de compensations financières. Si des TD leur sont confiés pleinement (sans co-intervention) comme c'est parfois le cas, cela suppose, comme pour les formateur·trices à temps plein, une prise en compte du temps de travail consacré à la concertation avec leurs collègues, à la préparation des TD, mais aussi au travail de suivi et d'évaluation des étudiants. **Il est impossible de construire des collectifs de travail sans que soient identifiés des temps d'articulation, de co-construction reconnus comme tels.**

#### 1.4. Les contenus de formation et les maquettes

De toute évidence, la réflexion sur la future offre de formation n'est pas toujours aussi collégiale qu'elle le devrait, et aboutit à des propositions discutables.

**Concernant la méthode** : très souvent, là où les dossiers de présentation de l'offre de formation remontés à la DGESIP se félicitent d'un « mode de direction collégial qui associe tous les partenaires ainsi que les personnels » (Paris), du « travail partenarial » mené (Poitiers)... **les retours des personnels concernés et de leurs représentants dénoncent** plutôt une « démarche purement verticale et descendante » (Lille), une « confiscation » du travail » (Poitiers) ou encore les **insuffisances de la formation telle qu'elle serait mise en place avec les maquettes envisagées** (Dijon, Créteil...).

La question de la légitimité est posée de manière cruciale par les nouvelles modalités de nomination des directeur·trices des INSPÉ : les **personnels n'étant plus consultés sur le choix de leur direction**, on observe de nombreuses situations de défiance voire de rupture entre une direction qui agit seule pour mettre à tout prix en œuvre les injonctions ministérielles (même floues, contradictoires, impossibles...), et les personnels, dont la représentation est largement minorée dans les instances, et dont le travail est mis à mal par la multiplication de groupes de travail, comités de pilotage, commissions *ad hoc* diverses.

Dans les rares cas où les directions ou les responsables de mention tentent malgré l'urgence d'associer les personnels au travail de conception et de mise en œuvre (à Bordeaux par exemple), ils sont obligés de constater collectivement l'écart entre prescriptions et possibilités réelles, notamment en termes de nombre de formateurs disponibles sur les créneaux horaires contraints. Ils se heurtent également aux limites intrinsèques de la réforme qui les obligent à de multiples contorsions pour offrir aux étudiants le minimum de cohérence qui manque dans les textes.

**Concernant le fond :** Beaucoup d'INSPÉ hésitent sur l'interprétation à faire des textes de « cadrage » (référentiel en annexe de l'arrêté master), certains se contentant d'une présentation « *a minima* » (Rouen) tandis que d'autres, malgré **l'absence d'information sur les contenus des concours<sup>5</sup> et les modalités de l'alternance**, font état de propositions déjà relativement avancées (Lorraine).

Dans la présentation des maquettes, ce que nous redoutions avec la reprise en main de la FDE par le MEN, devient une réalité. Nous constatons que, très fréquemment, **les « blocs de compétences » du référentiel MEN sont transformés directement en UE** alors même que la DGESIP écrit que cela ne doit pas être le cas :

[Réponses aux questions sur la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel](#) (voir pages 2 et 3).

Selon nous, la construction des compétences professionnelles doit se faire à partir de l'ensemble des contenus des masters MEEF, et non pas à partir d'éléments indépendants et juxtaposés, qui feraient chacun l'objet d'un enseignement isolé (visant l'acquisition de compétences pouvant être certifiées par des « badges »). On observe en particulier que l'intégration de l'universitaire et du professionnel est en panne, avec un cantonnement de l'exploitation du stage dans des UE spécifiques alors qu'il devrait être le ferment de l'ensemble du Master tout à la fois comme objet de pratique et comme support du travail réflexif. Pour cela, il faudrait de bien meilleures conditions d'organisation du stage sur lesquelles les INSPÉ n'ont pas de prise pour le moment.

Les indications des volumes de formation et la ventilation des contenus avancées dans le référentiel MEN sont comprises de diverses manières. **Et tout fait problème :**

- **l'interprétation de l'indication du volume global de formation :** là où le référentiel dit « 800 h *a minima* », certains lisent : « 800 h au maximum » ;
- **la déclinaison des pourcentages des contenus**, présentés comme « non exclusifs » dans le référentiel : dans le 1<sup>er</sup> degré par exemple les « 55 % de fondamentaux » et « 20 % de polyvalence », doivent-ils correspondre à deux UE en tant que telles ? Cette répartition est-elle pertinente au regard de la réalité du métier ? La DGESIP elle-même a reconnu, dans une audience accordée au SNESUP-FSU en mars 2020 que les tableaux demandés pour juin ne sont pas « faciles à remplir », qu'elle ne saurait pas elle-même où et comment faire figurer une ligne de contenu comme « apprendre à enseigner la géométrie » avec la contrainte d'une ventilation en « fondamentaux/polyvalence/recherche », etc.

5. A ce jour, le ministère n'a communiqué que sur le format des concours, pas sur les contenus.



On constate alors – mais comment pourrait-il en être autrement ? – une forme d'**éparpillement et d'émiettement**, qui tend à faire disparaître l'unité, l'intégration, la synergie particulièrement nécessaire à la formation universitaire et professionnelle pour les métiers d'enseignant·e ou de CPE. Une collection d'unités d'enseignement « Compétences », validées une à une, et une pratique de terrain sans filet ni réflexivité ne garantissent aucunement la construction d'une professionnalité.

Les éléments que nous pointons sont d'autant plus inquiétants que très souvent **les documents** qui ont été adressés par les directions d'INSPÉ à la DGESIP en juin 2020 **n'ont pas fait l'objet de véritables concertations ni de véritable construction collective, en raison de l'insuffisance des délais prévus au départ et de la crise sanitaire, qui a aggravé ce dysfonctionnement initial**<sup>6</sup>. Ce fonctionnement vertical et la nature même des « maquettes » ainsi produites questionnent sur le caractère réellement universitaire des masters MEEF et laissent présager la difficulté certaine de leur mise en œuvre, puisque la majorité des formateurs et des formatrices n'auront été que très peu associées à leur élaboration.

Le MEN ne peut s'arroger un pouvoir dans la formation universitaire que les textes ne lui confèrent pas ! Comment cette « réforme » pourrait-elle se mettre en place sans l'aval ni le soutien des acteurs et actrices impliqués ?

## NOS PROPOSITIONS POUR PROMOUVOIR UNE FORMATION UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE AU SEIN DES MASTERS MEEF

Pour que la formation des enseignant·es et des CPE réponde aux besoins de la société et soit de haut niveau c'est à dire effectivement universitaire et professionnelle !

*Concernant les conditions de travail des formateurs-trices et les équipes plurielles*

La pluri-catégorialité dans les recrutements en INSPÉ est une **nécessité**, dictée par les besoins concrets de la formation, le suivi continu des étudiants, l'accompagnement des stages, l'ouverture à la dimension pratique du métier et à ses contraintes. Dans ce contexte, les enseignant·es des INSPÉ, y compris les collègues en service partagé, doivent être **recrutés selon les normes universitaires**, en fonction des profils d'enseignement et/ou de recherche proposés par les équipes de master à partir des besoins identifiés. Le volume des postes actuels doit être *a minima* garanti, des enseignant·es-chercheur·es doivent être recrutés dans la même proportion que dans les autres masters universitaires et le rôle spécifique des enseignants à temps plein dans les INSPÉ (PREC, PRAG, PRCE) doit enfin être reconnu. Ceux-ci ne sont même pas mentionnés par la « Loi pour une école de la confiance » qui n'évoque que les enseignants

6. De ce point de vue l'entêtement de la DGRH du MEN à ce que les maquettes soient envoyées en novembre 2020 est particulièrement inacceptable.

en exercice dans le premier et le second degrés et les enseignants-chercheurs (article 46). La défiance qui prévaut à l'égard de ces personnels et l'ignorance de la réalité de leur travail et de leur expertise doivent enfin cesser.

Les libertés académiques et universitaires doivent être garanties dans les INSPÉ comme dans toutes les autres composantes des universités.

Les conditions de travail doivent être respectueuses des personnes, de leurs statuts, de leur expertise, de leur santé. Le temps de travail effectif des formateurs·trices, quel que soit leur statut, doit être réellement pris en compte. Les outils professionnels nécessaires au travail doivent être mis à leur disposition, quelles que soient les situations d'enseignement, et une offre de formation à ces outils doit être organisée.

### *Concernant l'architecture et les modalités de la formation*

Les volumes et contenus des maquettes doivent être à la hauteur d'une formation ambitieuse. La maîtrise de la conception des maquettes appartient aux équipes de master MEEF ; les maquettes sont ensuite soumises à la validation des instances universitaires, comme c'est de règle dans toutes les composantes.

Dans une formation de master MEEF, le stage doit être identifié comme point d'appui de la formation : **il est *au service de la formation*, et non l'inverse**. Il ne doit en aucun cas devenir le lieu de mise en danger de l'étudiant ou des élèves, du fait de compétences non encore construites ou en construction, mais doit être considéré comme un lieu d'expérimentation progressive et sécurisée du métier, sous l'égide d'un conseiller. Ce point est crucial et c'est l'enjeu de toute réforme réelle de la FDE, dans le sens d'une formation au métier qui ne soit pas un mimétisme amélioré.

Cette conception du stage comme élément de la formation – ce qui requiert la non prise en compte des berceaux de stage dans les plafonds d'emploi – permet aux étudiants de ne pas être seuls en responsabilité de classe mais bien en pratique accompagnée, co-intervention, tuilage. La formation doit permettre une entrée progressive dans le métier, et se poursuivre, sur temps de service, pendant les premières années de titularisation et par la suite en formation continue.

**La formation des enseignant·es et CPE doit se dérouler en présentiel**, c'est la norme qui, en facilitant les interactions, permet l'étayage des apprentissages fondé en particulier sur le repérage en temps réel des difficultés et des besoins. Des formations « hybrides » peuvent répondre à des besoins particuliers (alléger partiellement les contraintes de trajet du fait de l'éloignement des sites de formation), ou encore résulter d'un choix pédagogique ponctuel de l'enseignant·e, adapté à une modalité de travail autonome (guidage à certaines étapes d'une recherche par exemple). Le distanciel intégral doit être réservé aux situations exceptionnelles. En situation normale comme dégradée, nous rappelons que chaque enseignant·e est libre de choisir les modalités de son enseignement et doit garder la maîtrise de la diffusion de ses contenus.

## Concernant la « réforme » de la formation et la méthode d'élaboration

Comme l'ensemble des organisations syndicales et des formateur·trices, nous demandons

- la suspension de la « réforme » et le report des nouveaux concours ;
- **l'ouverture de réelles négociations**, avec les acteurs et actrices concerné·es, pour une amélioration de la formation ;
- le déblocage sur le stage et donc des créations de postes nécessaires pour que les berceaux ne soient plus intégrés dans les moyens d'emploi.

Nous revendiquons la **modification du statut des Conseils d'Institut**, ainsi qu'une désignation démocratique des directeurs et directrices afin de conformer les INSPE au fonctionnement usuel des composantes universitaires, seule garantie qui permette une véritable représentation des élu·es des personnels et des usagers.

## CONCLUSION

Aujourd'hui comme hier, les ministères Blanquer et Vidal tentent de faire passer en force ce que nous considérons comme une dénaturation supplémentaire de la formation des enseignant·es et CPE, et cela dans un tel silence des principales institutions universitaires concernées qu'il en devient assourdissant.

La CPU feint-elle d'ignorer que les INSPÉ sont des composantes des universités qu'elle représente ? Entend-elle laisser des personnels que les universités sont censées avoir intégrés être soumis au bon vouloir de la tutelle du MEN et des rectorats ? Le maintien d'une offre formation des enseignant·es et des CPE qualitative, universitaire et professionnelle n'est-elle pas un des enjeux pour maintenir des Masters et donc de la recherche dans toutes les universités ?

Le Réseau des INSPÉ semble paralysé, incapable de défendre vraiment les dimensions universitaires de la FDE dont il connaît cependant bien les impératifs : est-ce leur nouveau statut qui soumet les directeurs aux seuls *desiderata* de qui les a nommés ? La relation de dépendance vis-à-vis du rectorat dans laquelle le manque de moyens et les contraintes des stages les placent ?

La DGESIP est inaudible, et laisse le MEN à la manœuvre sans s'émouvoir... Y a-t-il désormais subordination de l'Enseignement supérieur à l'Éducation nationale ?

*Les instances (CPU, RINSPE, MEN, MESRI) ne doivent pas prendre le risque d'ignorer l'absence complète d'adhésion des collègues à la « politique » de la formation que d'aucuns promeuvent et que d'autres laissent promouvoir. On s'accordera à trouver inacceptable d'engager les étudiants dans un dispositif, à ce jour encore parcellaire, insuffisamment précis dans son organisation même, lequel, dans l'état actuel des textes portés à notre connaissance, ne saurait garantir la formation universitaire et professionnelle de qualité à laquelle ils sont en droit d'aspirer et dont le service public a besoin. S'ils ne tiennent pas compte de l'expertise des formateurs et de la réalité des moyens au niveau local, le MEN comme le MESRI prennent le risque de dysfonctionnements majeurs à la rentrée 2021. Le risque serait grand de dégrader encore la perception que des étudiants peuvent avoir des conditions d'entrée dans le métier*

*quand on constate la baisse des inscriptions dans les INSPÉ pour cette année alors que l'objectif affiché est d'élargir les viviers de recrutement. S'il est question d'attractivité, de formation ambitieuse, de réussite des élèves, etc., alors il est grand temps d'écouter la voix des acteurs et actrices de la FDE.*

Document rédigé par le Collectif national « Formation des enseignants » du SNESUP-FSU, septembre 2020. Contact : [fde@snesup.fr](mailto:fde@snesup.fr)

Pour de plus amples développements sur la formation universitaire et professionnelle que nous appelons de nos vœux, on se reportera utilement aux dossiers en ligne de notre revue *Former des enseignant·es* : <https://www.snesup.fr/rubrique/former-des-maitres>