

DOSSIER

Être formateur en ÉSPÉ aujourd'hui

VIE DES ÉSPÉ

Rentrée à l'ÉSPÉ de l'académie de Créteil : qui donc s'intéresse aux professeurs des écoles ?

Par Marie-Albane de Suremain

Page 3

FOCUS

Parcours de formation : rentrée après rentrée, les difficultés s'accumulent et se sédimentent !

Par le collectif FDE restreint

Page 13

LECTURE

S'exercer à penser les mondes

Par Gisèle Jean

Page 15

M...
comme
Miettes,
Mensonges,
Mépris...



→ Vincent Charbonnier
Coresponsable
du collectif FDE

En cette rentrée chacun fait ce constat : les étudiants auxquels on refuse une inscription à l'université dans la filière de leur choix, les locataires auxquels on diminue l'APL, toutes celles et ceux auxquels on impose 1,7 point de CSG supplémentaire, les retraités dont le pouvoir d'achat se rétrécit d'année en année, les salariés en butte à la loi travail, etc., etc.

Qu'en est-il dans notre secteur, celui de la formation des enseignants ?

La fable est connue d'un homme qui se réveille un matin et qui revit exactement la même chose qu'il a vécue le jour précédent. Et cela se répète un certain nombre de fois. On peut voir un comique dans la répétition et souvent le rire est basé sur cette répétition. Mais il est un moment où le rire devient une grimace, une hideuse grimace même. Comparaison n'est pas raison, dit-on souvent. Il n'empêche, la formation des enseignants et plus largement le service public d'enseignement (à tous ses échelons, primaire, secondaire et supérieur) et de la recherche est comme l'alouette de la comptine bien connue, que l'on chante souvent avec une petite appréhension, malgré sa joyeuseté apparente. Car l'alouette sera plumée ! Chaque année, nous voyons se réduire comme peau de chagrin les moyens d'exercer correctement notre activité, avec la suprême pirouette de la dévolution, tout à fait antididactique, aux étudiants stagiaires, à des professionnels en formation, « le soin » de compléter par eux-mêmes la formation, au nom précisément de la formation (à l'autonomie). Manque de postes partout, étudiants désorientés, stagiaires abandonnés, démissions et licenciements en hausse, mais heures de formation en baisse, précarisation des enseignants, de surcroît sans formation de formateurs. Les enseignants titulaires à l'université sont désormais très minoritaires, exemple à Nantes selon le vice-président, 2 500 fonctionnaires et CDI, et 3 900 vacataires ! Le SNESUP a calculé que le nombre d'heures supplémentaires et les emplois de vacataires représentent 1 238 postes de titulaires ! (*Ouest France*, 27 octobre 2017) *Quid* de la qualité des formations ? *Quid* de l'égalité ?

“
**Ils ne
sont
grands
que
parce que
nous
sommes à
genoux.**
Étienne de
La Boétie

”

Refusons l'atomisation et l'émiettement de la formation ! Transformons le plomb de notre abattement en argent de la révolte et en or de la victoire et non pas en fonte de la résignation !

Rappelons-nous et gardons à l'esprit la forte maxime de La Boétie : « [Ils] *ne sont grands que parce que nous sommes à genoux.* » C'est donc à nous qu'il échoit de cesser de faire le dos rond, car les lendemains ne chantent plus, les soirs non plus. Cessons de courber l'échine, de vouloir croire sauver ainsi les meubles ou les bijoux qu'on transforme en petit bois ou en miettes. Refusons de nous faire dérober ou subtiliser de manière aussi éhontée la formation. À nous de cesser d'accepter du petit bois en lieu et place des forêts, nous relever, de ne pas devenir les miettes ou les confettis d'une République en marche au pas de l'oie du « libérisme », comme le dit bien l'italien, c'est-à-dire un libéralisme strictement économique dont l'envers, nous le savons bien désormais — il y a des statistiques là-dessus —, est un autoritarisme sans fard. « *La peur, c'est le chantage du pouvoir !* » (B. Lavilliers) À nous de lutter et de gagner. Déjà des signaux de luttes contre cette politique de miettes, de mensonges et de mépris clignotent un peu partout, dans des entreprises qui défendent leurs emplois, dans les manifestations nombreuses et les grèves interprofessionnelles d'octobre, dans la journée d'action des retraités en septembre, dans les appels à la mobilisation des jeunes, actifs, retraités pour novembre... Dans l'université, des ripostes s'organisent contre la précarisation, contre des formes aberrantes d'enseignement imposées, à distance, sans outils, sans interactions possibles (à Nice), contre les conditions impossibles de formation des enseignants (appel à la grève des formateurs de Créteil), des pétitions contre le manque d'heures de formation se développent (étudiants de Reims préparation Capes histoire-géographie)... Le SNESUP appelle à soutenir toutes ces actions, à les développer partout, à les fédérer dès que possible pour imposer une autre politique au service de toutes et tous dans des services publics de qualité !

VIE DES ESPÉ

RENTÉE À L'ESPÉ DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL : QUI DONC S'INTÉRESSE AUX PROFESSEURS DES ÉCOLES ?

PAR MARIE-ALBANE DE SUREMAIN

Page 3

DOSSIER

ÊTRE FORMATEUR EN ESPÉ AUJOURD'HUI

DOSSIER COORDONNÉ PAR MICHÈLE ARTAUD, VINCENT CHARBONNIER, MICHELA GRIBINSKI, MARIE-FRANCE LE MAREC, STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR, PIERRE SÉMIDOR ET LE COLLECTIF FDE RESTREINT

Page 5

FOCUS

PARCOURS DE FORMATION : RENTÉE APRÈS RENTÉE, LES DIFFICULTÉS S'ACCUMULENT ET SE SÉDIMENTENT !

PAR LE COLLECTIF FDE RESTREINT

Page 13

LECTURE

S'EXERCER À PENSER LES MONDES

PAR GISÈLE JEAN

Page 15

Rentrée à l'ESPÉ de l'académie de Créteil : qui donc s'intéresse aux professeurs des écoles ?

→ par Marie-Albane de Suremain, ESPÉ de Créteil

Année après année, force est de reconnaître le manque d'intérêt évident des instances de tutelle pour la formation des enseignants. Outre les difficultés rencontrées en matière de flux ou de capacités d'accueil, on ne peut que constater l'absence d'une véritable volonté politique qui tiendrait compte des enjeux sociaux, culturels et politiques.

En cette rentrée 2017, l'ESPÉ de l'académie de Créteil accueille encore plus de 3 000 étudiants et professeurs stagiaires dans le 1^{er} degré, et près de 1 200 dans le 2nd degré. Si les effectifs varient selon les centres, ils restent globalement stables par rapport à l'année précédente, c'est-à-dire qu'ils continuent d'excéder largement le potentiel du nombre de formateurs à l'ESPÉ, crise des ciseaux restée béante depuis cinq ans maintenant : l'IUFM de Créteil a en effet perdu 135 postes en même temps que les réformes de la présidence Sarkozy, déterminées à supprimer ce type de formation, ont fait fondre les effectifs d'étudiants. Avec la loi de refondation de l'école (2012) et le rétablissement d'une formation des enseignants (FDE) confiée aux ESPÉ, celle de Créteil a vu ses effectifs d'étudiants et de stagiaires multipliés par 5... à moyens de formation constants et dans des locaux restreints !

UNE « CRISE DES CISEAUX » TOUJOURS BÉANTE

Depuis, cette crise des ciseaux reste grande ouverte, par absence de volonté politique : le ministère de l'Enseignement supérieur ne crée pas de postes, dont une partie au moins pourrait être fléchée vers l'ESPÉ, et l'UPEC ne restitue pas les postes précédemment prélevés et depuis réaffectés dans les services



À Créteil, une « crise des ciseaux » toujours grande ouverte depuis cinq ans...

centraux ou à des composantes qui, elles-mêmes confrontées à des situations de pénurie, ne sont pas prêtes à les rendre. Les conséquences sont très concrètes : 1 151 fonctionnaires stagiaires seront par exemple en formation sur le site de Livry-Gargan en 2017-2018. Si l'on considère que les 600 stagiaires environ en DU ne pourront bénéficier que d'une seule visite dans l'année par des formateurs de l'ESPÉ, et que les 550 EFS en M2 auront deux visites, ce sont près de 1 700 visites qui devraient être réparties entre les 60 formateurs du site, soit plus de 28 visites pour chacun d'entre eux – ce qui est impossible (et dépasserait nettement le plafond autorisé). Comme les années précédentes, ces stagiaires en DU ne pourront donc tous être visités, alors que la visite devrait être au cœur de la formation par alternance, à l'articulation entre enseignement et analyse de pratiques.

ENCORE DES LOCAUX RÉDUITS

Si le site de Seine-et-Marne, après un déménagement soudain et forcé il y a trois ans dans des locaux inadaptés à l'enseignement, connaît une amélioration relative à la faveur d'un nouveau déménagement, celui de Livry-Gargan, alors qu'il accueille le plus grand nombre de stagiaires, voit son plus grand amphithéâtre tou-

le snesup

SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

FDM est un supplément au SNESUP, bulletin mensuel du SNESUP-FSU 78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Hervé Christofol

Rédacteur en chef : Vincent Charbonnier

Rédaction : Collectif FDE restreint

Secrétariat de rédaction : Catherine Maupu

CPPAP : 0121 5 07698
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : R.A.S. - 8, av. des Tissonvilliers, 95400 Villiers-le-Bel

Régie publicitaire : Com d'habitude publicité, Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr

Photo de couverture : © Vincent Charbonnier



VIE DES ÉSPÉ

► jours condamné pour raison de sécurité — et reste sans nouvelles d'une quelconque rénovation. La capacité de l'unique amphithéâtre restant est limitée à l'accueil simultané de trois groupes (parce qu'ils sont surchargés), ce qui impliquerait de répéter treize fois un cours pour pouvoir le présenter aux 38 groupes de fonctionnaires stagiaires... Le manque de locaux adaptés ne fait qu'aggraver les conséquences du manque de formateurs.

Toutefois, les difficultés rencontrées ne sont pas qu'affaire de flux, de volumes et de surfaces. Elles renvoient aussi à une certaine conception ou plutôt à un manque de prise au sérieux de la formation des enseignants, questions qui concernent ainsi d'autres ÉSPÉ et obèrent l'avenir d'une part importante de la jeunesse. La résolution de ces difficultés impliquerait une véritable volonté politique des tutelles, qui tiendraient enfin compte effectivement des enjeux sociaux, culturels et politiques (au sens le plus large du terme) de la formation des enseignants.

LES AFFECTATIONS DES STAGIAIRES : QUELLE

« ALTERNANCE INTÉGRATIVE » ?

La formation des enseignants en alternance intégrative est sérieusement sapée par les conditions mêmes d'affectation des stagiaires.

Les difficultés rencontrées renvoient à un manque de prise au sérieux de la formation des enseignants et obèrent l'avenir d'une part importante de la jeunesse.

En Seine-Saint-Denis, l'ensemble des enseignants stagiaires sont affectés à mi-temps en responsabilité de classe en binôme, non pas avec des enseignants expérimentés, à même de les épauler dans leur prise de fonction, mais avec... d'autres stagiaires ! Avec une nuance pour ceux qui n'ont pas été titularisés l'année précédente et qui sont en binôme avec... de simples néotitulaires ou encore des stagiaires n'ayant pas validé leur M2 MEEF l'année précédente (certains peuvent alors se demander à quoi peut donc bien servir cette formation MEEF pour apprendre le métier d'enseignant !). Certes, 40 % des enseignants titulaires du 1^{er} degré ont moins de trois ans d'ancienneté en Seine-Saint-Denis. Mais 60 % d'entre eux ont tout de même un peu plus d'expérience ! C'est faire peu de cas des besoins de formation des enseignants stagiaires et renoncer à la notion même d'alternance intégrative, grâce au concours de titulaires expérimentés. Du moins les stagiaires en binôme seront-ils amenés à dialoguer et à s'intégrer... au sein de leur propre promotion de l'ÉSPÉ ! On souhaiterait davantage pour l'entrée dans le métier de ces stagiaires et pour leur formation au sein d'équipes pluricatégorielles. Imagine-t-on placer des élèves infirmiers ou des internes en médecine avec d'autres élèves ou étudiants de la même année ? Ce choix d'affectation ne se limite pas à la Seine-Saint-Denis : il concerne aussi 43 % des enseignants stagiaires du Val-de-Marne ! Nous dénonçons fermement ce type d'affectation qui reflète le désintérêt de nos tutelles pour la formation des enseignants, en particulier dans le 1^{er} degré.

UN POTENTIEL DE FORMATION REMARQUABLE PERPÉTUELLEMENT ROGNÉ

Les formateurs de l'ÉSPÉ et les personnels administratifs, qui sont aussi au contact quotidien des étudiants et stagiaires confrontés à de très grandes dif-

ficultés, déploient des trésors d'énergie et d'inventivité pour répondre à de multiples situations d'urgence — y compris de précarité financière et d'absence de logement lorsque des stagiaires, arrivés fraîchement dans l'académie, connaissent leur affectation au dernier moment. Le potentiel et l'expérience des formateurs de l'ÉSPÉ, l'ancrage de la formation dans la connaissance fine des terrains, des partenaires de la formation, autant que des avancées de la recherche, font des ÉSPÉ un lieu de formation à la fois universitaire et professionnelle remarquable. Encore faut-il que le nombre de formateurs en poste et de locaux adaptés ou équipés (la formation à distance doit aussi faire face à des problématiques matérielles) ne soit pas considéré comme un levier négligeable !

Il est de la responsabilité de l'Université et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de répondre à leur mission scientifique, pédagogique et sociétale.

ACCROÎTRE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET TERRITORIALES OU ACCOMPLIR SA MISSION RÉPUBLICAINE ?

La situation en Seine-Saint-Denis offre un concentré des impasses et défis à relever. On ne peut cependant la réduire à une exception locale : elle permet au contraire de poser de manière exemplaire des questions structurelles qui concernent l'ensemble des formateurs, des étudiants et enseignants stagiaires (et la diffusion de l'affectation des stagiaires en binôme dans le Val-de-Marne en atteste), leurs tutelles — universitaire et ministérielle — et, surtout, l'avenir des élèves, en particulier du 1^{er} degré, qui formeront la jeunesse dans quelques années à peine. Une telle impérite ne fait que renforcer des inégalités territoriales, sociales et culturelles déjà installées. Il est de la responsabilité de l'Université et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de répondre à leur mission scientifique, pédagogique et sociétale, en commençant par permettre aux étudiants d'étudier, aux stagiaires de se professionnaliser et aux formateurs de pouvoir former dans des conditions décentes en ÉSPÉ, pour assurer concrètement leur contribution à l'École de la République et à l'avenir de la jeunesse. ●



Quel avenir pour les élèves qui formeront la jeunesse de demain (ici, l'école primaire Jean-Jaurès, à Livry-Gargan) ?

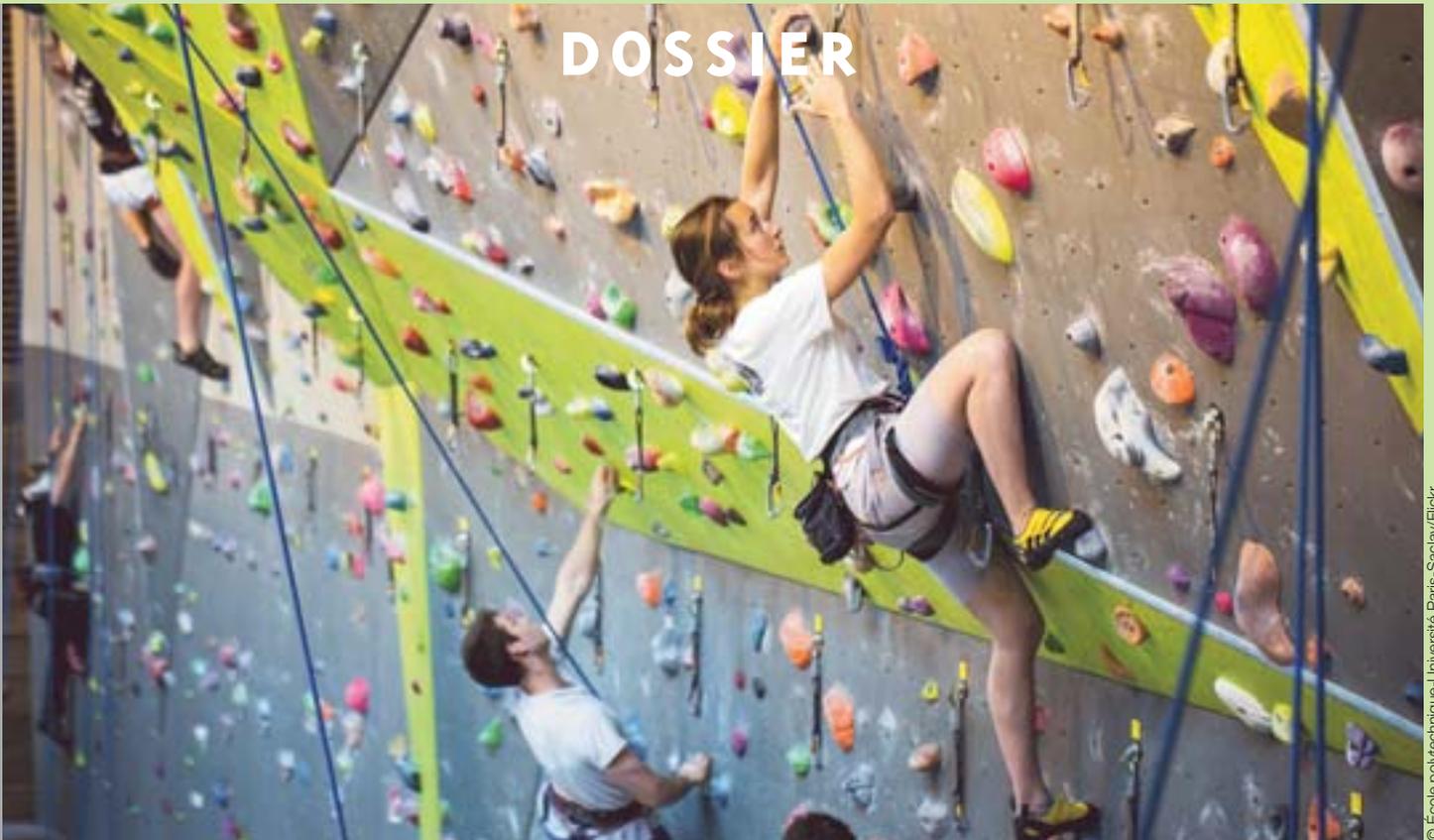
© Maryanna/Wikimedia



5

DOSSIER

DOSSIER



© Ecole polytechnique-Université Paris-Saclay/Flickr

Être formateur en ÉSPÉ aujourd'hui

On l'a suffisamment dit et répété, « enseigner est un métier qui s'apprend ». Devenir formateur/trice *a fortiori* doit s'apprendre. C'est bien la revendication, le besoin exprimé par les enseignant.e.s de statut 1^{er} ou 2nd degré et les enseignant.e.s-chercheur/euse.s qui viennent de se voir confier la mission d'assurer la formation des futur.e.s enseignant.e.s dans les ÉSPÉ (*cf. les témoignages recueillis*).

Force est cependant de constater combien cette exigence, à laquelle l'institution acquiesce bien volontiers (mise en place d'actions de formation, *cf. un exemple de réponse institutionnelle*), demeure un vœu pieux tant les conditions ne sont pas réunies pour que les intéressés puissent matériellement se former.

Il ne suffit pas, en effet, d'être un.e enseignant.e expérimenté.e pour devenir *ipso facto*

Dossier coordonné par Michèle Artaud, Vincent Charbonnier, Michela Gribinski, Marie-France Le Marec, Stéphanie Péraud-Puigségur, Pierre Sémidor et le collectif FDE restreint

formateur/trice. Il ne suffit pas de faire un simple pas de côté, de vouloir associer théorique et pratique pour devenir à son tour formateur/trice. L'accès à une pratique de recherche, la possibilité du travail collégial, des lieux d'analyse de pratiques, de coconstruction de formations font souvent défaut. En cela les ÉSPÉ ont perdu des pratiques collectives, des formations de formateur/trice.s autrement plus soutenues en IUFM, permettant la construction progressive d'une identité professionnelle (*cf. Former des enseignants, un métier pour lequel on doit pouvoir se former !*).

Ce dossier se propose de faire un état des lieux de la question avec des témoignages de formateurs et de formatrices (anonymés pour respecter les modalités d'enquêtes annoncées aux personnes interrogées dans le but de recueillir une parole libre).

Des professeurs deviennent formateurs en ESPÉ...

→ propos recueillis par le collectif FDE restreint

Nous avons demandé à trois collègues de statut 2nd degré (PRAG) récemment recrutés en ESPÉ comment ils étaient arrivés dans l'école et ce qui les avait aidés à assumer leurs nouvelles fonctions. Leurs retours témoignent des difficultés qu'ils ont rencontrées et dessinent quelques pistes pour favoriser l'accueil de ces nouveaux collègues dans les équipes.

DES MOTIVATIONS ET DES VOIES D'ACCÈS À LA FORMATION DIVERSES

Paul, qui a déjà une longue expérience de l'enseignement, est intervenu en formation plusieurs années avant d'intégrer l'ESPÉ. À la demande de son IPR, il accueillait régulièrement les stagiaires de sa discipline dans sa classe pour favoriser une formation immersive, au plus près des élèves. D'abord très méfiant à l'égard d'une institution dont il avait de très mauvais souvenirs hérités de sa propre formation, il a finalement décidé de s'investir à temps plein dans l'école. Il souhaite y apporter l'acquis de sa propre discipline aux étudiants et proposer une alternative aux discours creux, à une certaine « *pédantise* » (pédantisme) et à la « *perte de temps* » qu'il avait eu à subir lors de son passage à l'IUFM.

De son côté, Flore a d'abord découvert l'expérience de la formation dans le cadre d'une association professionnelle axée sur la didactique de sa discipline. Cela lui a donné l'envie de « *transmettre* » ce qu'elle y avait appris « *à de futurs enseignants* » afin de leur donner « *une "autre" vision de l'enseignement de sa discipline* ». Alors qu'elle était en milieu de carrière, elle a répondu dans cet esprit à « *un appel à candidatures reçu sur [sa] boîte institutionnelle diffusé par les IPR à l'ensemble des professeurs de l'académie* ». Solange, quant à elle, a été prévenue de l'existence d'un poste dans l'école par une collègue qui

connaissait son intérêt pour la formation. Elle a ainsi pu faire valoir son propre questionnement personnel sur la pédagogie et la didactique et le faire partager à des enseignants débutants. À l'issue de sa formation à l'IUFM, elle avait en effet cherché à se former et à réfléchir dans des groupes de travail divers (GFEN, association professionnelle) considérant qu'il lui manquait des éléments pour faire son métier correctement. Après plusieurs années en tant que professeur à temps partagé, elle a voulu s'engager à temps plein dans la formation pour entamer un travail de recherche et s'investir plus avant dans la vie de l'école.

DES VISIONS DE LA FORMATION ANCRÉES DANS LE SOUCI DE LEUR DISCIPLINE

Paul insiste sur l'importance de transmettre la « *joie à la fois d'enseigner et de se former tout en continuant de croire aux vertus des exigences de la pensée partagée* ». Il insiste sur l'enjeu d'une formation efficiente qui permettrait aux futurs enseignants de combattre le « *désintérêt féroce* » de certains élèves à l'égard de leur discipline « *qu'entretiennent autant l'héritage parental ou sociétal que le jeu des coefficients, parfois ridicule, dans certaines filières* ».

Pour Flore, former de futurs enseignants, « *c'est leur montrer les différentes facettes de ce métier, qu'ils comprennent que, contrairement aux idées reçues, c'est un métier qui s'apprend (et non une question de charisme...)* et dans lequel il est important de se renouveler, d'expérimenter ». Elle souhaite aussi modifier le regard des enseignants sur sa discipline, qui a souvent une image négative, afin « *qu'ils prennent plaisir à l'enseigner et puissent proposer à leurs élèves une autre vision* ».

Les trois formateurs interrogés évoquent un début d'exercice très difficile, pour ne pas dire épuisant, lié à une certaine illisibilité de la formation et du fonctionnement institutionnel.

Solange a surtout pour préoccupation de proposer l'éclairage de sa discipline à toutes les catégories d'enseignants et éducateurs que l'on peut rencontrer dans les ESPÉ. Elle considère que l'on ne peut exercer ces métiers sans un « *certain esprit critique et une prise de recul par rapport aux injonctions diverses et souvent changeantes de l'institution* ». Elle pense que devenir enseignant ou CPE ne consiste pas à reproduire des modèles ou des recettes, mais « *à apprendre à tirer parti de l'observation des élèves et de ses propres savoirs* » pour mieux éduquer ou enseigner. L'apprentissage du métier exige « *du temps et un accompagnement serré et progressif pour que chaque professionnel puisse trouver son propre style tout en agissant efficacement en s'appuyant sur les acquis de la recherche* ».

UNE INTÉGRATION DIFFICILE MALGRÉ LE SOUTIEN DES COLLÈGUES

Les trois formateurs interrogés évoquent un début d'exercice très difficile, pour ne pas dire épuisant, lié à une certaine illisibilité de la formation et du fonctionnement institutionnel. Ils n'ont pas eu l'occasion de bénéficier d'une réelle formation professionnelle, malgré quelques sessions de sensibilisation aux outils partagés (bureau virtuel et moodle) ou l'existence de « *tuteurs* » leur permettant de se faire à ce nouvel environnement et à ce nouveau métier. Ils se sont donc appuyés sur leurs expériences antérieures, sur leurs réseaux professionnels ou sur l'aide des collègues au sein de leur école ou dans d'autres ESPÉ. Paul déplore ainsi la



Découvrir les différentes facettes du métier.



© DR

façon dont l'institution l'a « bizuté... puis savamment exploité et contraint à faire autre chose que ce pourquoi on [l']avait recruté, dans une logique où l'on ne tient jamais compte de la fatigue ni du temps de préparation des cours ». Il témoigne aussi de son malaise face à des modalités de formation très infantilisantes où le contrôle et l'évaluation tiennent à son avis une place démesurée. Il regrette enfin que les retours positifs des étudiants sur certaines modalités de formation ne débouchent jamais sur leur pérennisation et que la reconfiguration permanente des maquettes et contenus empêche de valoriser la continuité du travail des formateurs. De son côté, Flore précise que hormis « une réunion d'accueil avec présentation de l'administration », aucune véritable formation ne lui a été proposée en tant que nouvelle venue dans sa fonction. Elle aurait notamment apprécié d'être « formée concernant la maternelle et dans la gestion de groupes d'adultes » et de « disposer de temps pour bénéficier d'un réel accompagnement – plage disponible pour assister à d'autres cours par exemple ». Elle souligne aussi sa surprise par rapport à sa double casquette de formatrice-évaluatrice qui ne rend pas sa position très simple. Enfin, l'entrée en fonction de Solange a été si difficile

« Un emploi du temps équilibré et réparti sur une durée permettant de vivre des semaines de cours acceptables et non démesurées » faciliterait l'appropriation de la fonction par les nouveaux venus.

et solitaire qu'elle a d'abord pensé à abandonner et à retourner dans son établissement, avant que sa « participation à une recherche menée par un collègue » lui permette de « trouver enfin un collectif de travail décisif dans sa compréhension du métier de formateur » et lui renvoie « un retour positif dont [...] elle avait cruellement besoin sur la pertinence de son action de formatrice ».

SI C'ÉTAIT À REFAIRE...

Avec le recul d'une ou deux années d'exercice, les formateurs regrettent-ils leur présence à l'ÉSPÉ ? Que jugent-ils nécessaire pour que l'intégration des nouveaux formateurs se passe mieux ? Paul regrette presque son entrée à l'école et témoigne de sa colère à l'égard d'une institution qu'il juge maltraitante tant pour les formateurs que pour les étudiants et stagiaires même s'il reconnaît certains points positifs dans son expérience : « Le retour que nous font les étudiants lorsqu'ils nous savent gré de donner du sens à une formation mal pensée » et « le plaisir de travailler en équipe avec certains collègues ». Outre le bref tutorat dont il a pu bénéficier malgré tout, il pense que les nouveaux formateurs gagneraient beaucoup à se voir présenter clairement « la maquette et les tâches » auxquelles ils seront confrontés, pour mesurer la réalité et l'exigence de ce travail avant de s'engager. Il estime également qu'« un emploi du temps équilibré et réparti sur une durée permettant de vivre des semaines de cours acceptables et non démesurées » faciliterait grandement l'appropriation de la fonction par les nouveaux venus. Flore ne regrette pas son nouveau rôle de formatrice, même si elle craint de perdre le contact avec le terrain au bout de quelques années à l'ÉSPÉ. Elle pense que la « possibilité de faire "trois semaines" – on peut rêver – d'observation avant d'entrer dans [la] fonction » serait d'une très grande utilité et amortirait le choc de

Modifier le regard des enseignants pour qu'ils puissent proposer à leurs élèves une autre vision.

l'arrivée à l'ÉSPÉ, accentué par la charge de travail très importante exigée. Elle donne l'exemple de la première visite de classe et suggère que « l'accompagnement du nouveau collègue par un collègue expérimenté lors de la première visite de classe (ou l'inverse) et un travail commun autour du premier rapport de visite » seraient tout à fait souhaitables. Elle a pu bénéficier d'un tutorat institutionnalisé qu'elle juge très utile mais estime qu'il aurait été d'autant plus profitable « avec un intervenant dans le premier et un dans le second car ces deux parcours sont dans certaines disciplines très hermétiques ». Elle pense enfin qu'un accompagnement sur les aspects organisationnels serait fort utile : « Peut-être créer une sorte de livret d'accueil avec les personnes clés, les codes, les accès à Eduroam, une prise en main rapide de l'espace numérique de travail, de moodles... » Solange, qui a un peu plus d'ancienneté, ne regrette pas du tout son changement de fonction et son investissement à l'ÉSPÉ malgré des débuts épuisants et souvent décourageants. Elle a surtout appris au contact de ses étudiants et stagiaires, même si l'appui sur les collègues a aussi été important à ses yeux. Elle reste un peu sceptique sur les nouvelles opportunités offertes par la fonction de professeur formateur académique (PFA) dans son académie, qui n'offre pas à ses yeux de véritable formation aux futurs formateurs d'enseignants. Elle considère essentiel le « respect des conditions de travail des néoformateurs à qui il faut éviter de confier les groupes les plus exigeants ou les formations les plus éloignées géographiquement ». Un temps de travail hebdomadaire équilibré est aussi une condition indispensable à une entrée sereine dans la fonction car la variété des publics et des modules exige un travail considérable. Elle regrette que la formation de formateurs ne soit pas réelle dans son école du fait des budgets en baisse permanente car cela permettrait aux néoformateurs de poursuivre l'échange entrepris avec les tuteurs et collègues dans des conditions plus confortables, sans empiéter sans cesse sur le temps personnel.



Le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (Caffa)

→ propos recueillis par le collectif FDE restreint

Mise en place en 2016, la formation pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (Caffa) se déroule sur deux ans avec une épreuve d'admissibilité. Elle est sanctionnée par une épreuve pratique et une soutenance de mémoire.

DÉROULEMENT DE LA FORMATION

Une première réunion (1 heure) de présentation de la formation et des attendus pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (Caffa) a eu lieu courant septembre. La formation s'est déroulée sur plusieurs demi-journées, le samedi matin la majorité du temps. Elle a commencé peu de temps avant les vacances de la Toussaint (2016). Des conférences menées par un universitaire, maître de conférences en sciences de l'éducation, ont eu lieu afin d'apporter une formation sur le métier de formateur, les formés (références didactiques comprises) et donner des pistes de réflexion pour le choix de la problématique du mémoire. Ces conférences étaient pour tous, quel que soit le choix de l'épreuve pratique (observation et analyse d'une séance réalisée par un professeur stagiaire ou action de formation continue).

Ce même maître de conférences a également réalisé une formation spécifique de 2 heures sur cette épreuve pratique : à cette occasion, les personnes préparant le Caffa n'assistaient qu'à la formation à l'épreuve qui les concernait. Cette formation a eu lieu au moment de la passation de cette épreuve.

Courant décembre, ont été formés des groupes d'une dizaine de personnes auxquels a été attribué un membre de l'ÉSPÉ ou de l'université pour le suivi du mémoire. Ces groupes ont été formés soit par regroupement de matières, soit par regroupement géographique. Le suivi de mémoire ne se faisait pas forcément par un spécialiste des disciplines des professeurs du groupe, étant donné qu'il s'agissait d'un mémoire de formation et non pas disciplinaire. Dans ces groupes a été abordé le travail sur le mémoire : choix de la problématique, pistes de réflexion, questions diverses sur le mémoire, sur les références, la mise en page, la soutenance.

HORAIRES, CONTENUS, INTERVENANTS

La formation menée par le maître de conférences s'étalait sur 3 demi-journées (si mes souvenirs sont bons), celle concernant le suivi de mémoire sur 3 demi-journées également (d'autres groupes en ont eu 4).

SUIVI DU MÉMOIRE

Le suivi du mémoire n'était pas le même suivant les personnes qui l'encadraient. Ainsi, certains ont eu un suivi très individuel avec deux relectures du mémoire. D'autres, moins chanceux, n'ont eu que des réponses orales aux questions qu'ils ont formulées...

JURY

Pour la première épreuve — épreuve pratique —, un IPR de la discipline enseignée et un membre de l'ÉSPÉ étaient présents. Ces mêmes personnes étaient également là lors de la soutenance, en tant que membres consultés, le jury de soutenance du mémoire étant formé



© Pyb/Wikimedia

Le Caffa se déroule sous la responsabilité du rectorat et de l'IPR.

par un inspecteur du 1^{er} degré, un universitaire, un principal de collège ou proviseur de lycée, un professeur formateur académique.

BESOINS RESSENTIS, AIDES ET DIFFICULTÉS

Certains candidats ont passé leur épreuve pratique (action de formation) avant qu'ait lieu la formation délivrée à ce sujet. Le calendrier des formations continues n'étant pas forcément souple, il aurait peut-être mieux valu placer la formation du Caffa sur cette épreuve lors du premier trimestre de l'année scolaire. Une harmonisation des suivis de mémoire serait intéressante, afin que tous les personnels présentant le Caffa aient les mêmes conditions d'encadrement. La relecture du mémoire (suivi individualisé) apparaît comme un attendu de ce suivi : ce type d'exercice, un mémoire de formation, n'est pas simple.

NOUVELLES FORMES QUE POURRAIT PRENDRE CETTE FORMATION

Une formation par visioconférence (en direct ou en différé) pourrait être envisagée, via la plate-forme M@gistère, celle-ci étant déjà utilisée pour le dépôt de documents : une formation hybride pourrait être intéressante. On peut peut-être envisager de donner des références didactiques lors de l'année d'admissibilité (mais peut-être est-ce le cas maintenant ?), afin d'étaler les lectures.

BÉNÉFICES ESPÉRÉS/OBTENUS À L'ISSUE DE LA FORMATION (DÉROULEMENT DE CARRIÈRE, PROFESSIONNALISATION)

Pour l'instant, les bénéfices restent assez flous, je ne sais pas du tout à quoi m'attendre : interventions en tant que professeur de terrain à l'ÉSPÉ ? Interventions avec décharge en formation continue ? Accès à la classe exceptionnelle ?

Une harmonisation des suivis de mémoire serait intéressante, afin que tous les personnels présentant le Caffa aient les mêmes conditions d'encadrement.

L'indispensable formation des néoformateurs

→ par un groupe de néoformateurs, *ÉSPÉ de Nantes*

Les collègues néoformateurs sont issus d'horizons différents, ont des expériences diverses en termes de formation et de recherche, et sont recrutés sous des statuts différents. Professeurs dans des écoles, en collège ou en lycée, ou bien encore enseignants-chercheurs, ils éprouvent donc des besoins en partie différents en devenant formateurs à l'ÉSPÉ, dans une composante universitaire donc.

Les nouveaux formateurs découvrent des champs nouveaux : le 1^{er} degré pour les enseignants du 2nd degré, et parfois aussi les LP pour les certifiés et agrégés, des activités nouvelles (cours de mise en situation professionnelle, encadrement de la recherche) et le cadre universitaire (maquettes, évaluations, autonomie, responsabilités). Au-delà, quels que soient leurs statuts, enseignants et/ou chercheurs, les néoformateurs découvrent tous un nouveau métier : formateur, qui est aussi un métier qui s'apprend. Or pour commencer dans tout métier, il faut une formation professionnelle ; c'est un droit des agents et un devoir de l'employeur, l'université en l'occurrence. L'IUFM des Pays de la Loire avait naguère développé une politique de formation très ambitieuse de ses néoformateurs : formation initiale avec 50 heures de décharge de service, séminaires ouverts à toutes et à tous sur différentes problématiques, journées d'étude chaque fin d'année, participation prise en compte à hauteur de 2,4 heures de travaux dirigés (HTD) par journée de formation.

Sans formation, les néoformateurs sont placés dans une situation de stress et de souffrance psychosociale inacceptable au regard des principes généraux de prévention du Code du travail, de l'accord national interprofessionnel sur le stress de 2008 et du protocole d'accord sur la prévention des risques psychosociaux (RPS) dans la fonction publique de 2013. La circulaire d'application du protocole d'accord sur les RPS stipule que les « *employeurs publics s'engagent à être exemplaires* ».

Grâce à notre mobilisation, les néoformateurs, avec l'appui des

élus au conseil d'école, ont obtenu 12 HTD de formation-décharge pour les néoformateurs recrutés en 2017-2018, mesure qui concerne également les collègues néoformateurs, à temps plein et partagé, recrutés depuis deux ans. Nous avons par ailleurs demandé à être associés à la définition du contenu des formations.

Sur le fond, il nous semble que quatre exigences fondamentales peuvent être formulées.

1. UN ACCOMPAGNEMENT IMPORTANT LORS DE LA PRISE DE FONCTION, à la première rentrée, pour la découverte du 1^{er} degré pour les formateurs issus du 2nd degré (enseignement général, professionnel et technique) et pour l'accompagnement individualisé des stagiaires, notamment pour les visites de stage. Chaque « niveau » possède en effet une organisation et des règles qui lui sont propres (rectorat, établissements second degré, LP, établissements régionaux d'enseignement adapté – EREA –, écoles du 1^{er} degré, circonscriptions, bassin, universités, sections d'enseignement général et professionnel adapté – SEGPA –, etc.) et au sein d'une même catégorie, tous n'ont pas le même fonctionnement : par exemple, chaque groupe scolaire peut avoir une organisation qui lui est propre. Ces règles ne sont pas toujours formalisées si bien que tout néoformateur

doit aussi faire de gros efforts pour comprendre ce qui est commun et ce qui est spécifique, d'autant que ces organisations peuvent évoluer d'année en année. Cela peut donner un sentiment d'incompétence et mener au découragement.

2. UNE FORMATION PROFESSIONNELLE POUR ACQUÉRIR LE MÉTIER DE FORMATEUR :

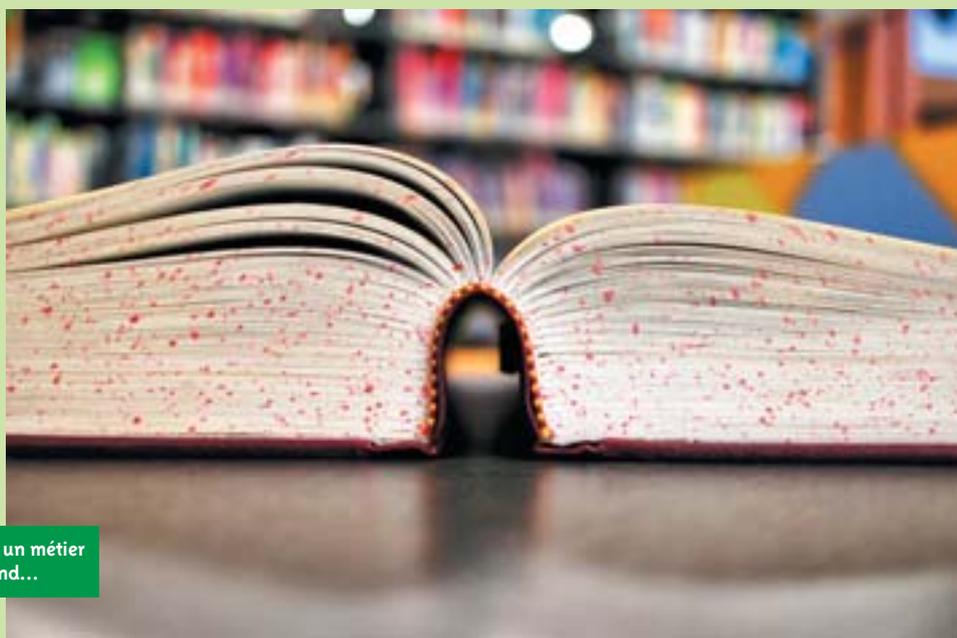
- l'activité de diagnostic et de conseil lors des visites en école et en établissement public local d'enseignement (EPL) ;
- l'activité de direction de mémoire, qui suppose une initiation à la recherche pour les nouveaux formateurs qui n'ont pas eu d'expérience d'écrit long (mémoire, etc.) ;
- l'activité d'analyse de pratique : observations de classes, coanalyse de séquences vidéo, etc.

3. UNE FORMATION THÉORIQUE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (sociologie, psychologie, philosophie, etc.) et une initiation à la recherche pour les collègues qui n'en disposent pas.

4. DES TEMPS D'ANALYSE DE PRATIQUE en collectif. Ces modalités sont évidemment essentielles lors de la prise de fonction et sont aussi appelées à se prolonger durant toute la carrière.

Sans formation, les néoformateurs sont placés dans une situation de stress et de souffrance psychosociale inacceptable.

Formateur : un métier qui s'apprend...



© DR



Formation des enseignants nouvellement nommés en ÉSPÉ

→ par le collectif FDE restreint

Exemple de « réponse » institutionnelle (offre, procédure et bilan) en matière de formation des personnels enseignants nouvellement nommés. L'ÉSPÉ concernée totalisait, en 2016-2017, 148 supports budgétaires. Les 18 formateurs nouvellement arrivés nommés à temps plein à l'ÉSPÉ représentent donc 12,16 % de l'ensemble.

CONTEXTE

Les supports budgétaires étaient, pour l'année concernée, répartis de la façon suivante : enseignants-chercheurs (11 PR, 41 MCF) = 35,1 %, lesquels représentent selon les disciplines de 11,8 % à 66,7 % des formateurs-enseignants (79 PRAG-PRCE, 16 PREC, 1 IPR) = 64,9 %, lesquels représentent selon les disciplines de 33,3 % à 100 % des formateurs.

Les enseignants nouvellement nommés à temps plein en 2016-2017(*) dans l'ÉSPÉ concernée sont au nombre de 18 : 1 MCF, 1 PLP, 2 PRCE, 7 PRAG, 2 PREC et 5 ATER. Le catalogue de la formation de formateurs (FDF), une fois constitué, est envoyé à l'ensemble des formateurs, dont tous les « nouveaux arrivants » à temps plein ou non, lesquels s'inscrivent auprès du service de la FDF sur les actions de formation de leur choix.

En 2016-2017, 18 « nouveaux arrivants » se sont inscrits à la formation dédiée dont 10 enseignants nommés à temps plein ou en temps partagé à l'ÉSPÉ — 2 ATER, 1 CPE, 5 PEMF et 2 PFA. (Pour mémoire : en 2015-2016, 16 nouveaux arrivants se sont inscrits à la formation dédiée dont 4 enseignants nommés à temps plein ou en temps partagé, 7 PEMF et 5 PFA.) L'action dédiée s'est présentée en 2016-2017 sous la forme d'une action de formation d'un volume de 15 heures sur 5 séances (les heures de présence sont portées dans l'emploi du temps de chacun, une heure pour une heure, jusqu'à 15 heures).

Les dates des séances proposées ont donné lieu à plusieurs échanges de courrier. Les nouveaux arrivants ayant, comme l'ensemble des formateurs

(et peut-être plus encore ?), beaucoup de difficultés à se libérer, plusieurs créneaux leur ont été proposés pour chaque séance.

LE PUBLIC VISÉ

« *Tout enseignant-formateur nouvellement nommé à l'ÉSPÉ (enseignant-chercheur, PRAG, PRCE, PREC, à temps plein ou en temps partagé), nouveaux PEMF et PFA.* »

LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

« *Accompagner les formateurs nouvellement nommés dans leur prise de fonction par une meilleure compréhension du contexte de l'ÉSPÉ, du master MEEF premier et second degrés et par une réflexion sur les compétences professionnelles des formateurs de professeurs stagiaires et d'étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement et de l'éducation.* »

LES CONTENUS DE LA FORMATION

« *Présentation de la formation initiale et continue des premier et second degrés ; présentation du plan de formation de formateurs et recherche des actions de formation pouvant faciliter la prise de nouvelles fonctions ; présentation des ressources de l'ÉSPÉ et en particulier du portail documentaire et des plateformes numériques ; réflexion sur la professionnalisation et la formation en alternance : enjeux, transformations, effets sur les modalités d'accompagnement ; proposition et analyse de ressources de formation (références et outils) dédiées aux forma-*

teurs ; retour réflexif et de bilan sur l'expérience de formateur. »

Les retours sur la formation de l'année précédente vont aboutir en 2017-2018 à une proposition supplémentaire sur les outils numériques pour le formateur, formation qui figurera au catalogue 2017-2018 et s'adressera en particulier aux nouveaux arrivants.

Les nouveaux arrivants, comme cela leur est conseillé par l'établissement, se sont également inscrits à d'autres formations en lien avec leurs nouvelles missions : pour 2016-2017, entre trois et huit autres actions ou journées de formation suivies pour un volume horaire effectif par personne de 2 heures à 34 heures (un cas exceptionnel !) ; le volume de formation suivie ici par les nouveaux arrivants — pour la majorité d'entre eux, des formateurs à temps partagé et des PEMF nouvellement arrivés — se chiffre à 12,75 heures (chiffre à prendre avec précaution, la moyenne étant calculée sur un échantillon réduit).

(*) En 2017-2018, les nouvellement nommés à temps plein dans cette ÉSPÉ sont au nombre de 19.

Les retours sur la formation de l'année précédente vont aboutir en 2017-2018 à une proposition supplémentaire sur les outils numériques pour le formateur.



Former des enseignants, un métier pour lequel on doit pouvoir se former !

→ par Marie-France Le Marec et Pierre Sémidor

Enseigner est un métier qui s'apprend ! C'est un fait acquis, en témoignent les réformes successives de la formation des enseignants (FDE) qui tentent d'allier avec plus ou moins d'exigence et surtout de moyens la construction de compétences disciplinaires et professionnelles chez les novices. Mais qui sont les formateurs d'enseignants ? Quels sont leurs parcours ? Quelle identité professionnelle construisent-ils ? De quelle manière ? De ce point de vue, la mastérisation a introduit une rupture importante entre les acteurs, dans les pratiques et les cultures professionnelles en jeu.

UNE CULTURE DE « FORMATEUR/RICE.S » AU SEIN DES IUFM

Pour les étudiants se préparant aux concours du 2nd degré, toute la formation académique disciplinaire relevait des composantes de l'université assurant les préparations aux Capes, Capeps, cependant que les IUFM mettaient en œuvre un module de formation (entre 60 heures et 90 heures environ) visant l'aspect plus pratique de l'épreuve dite « sur dossier ». Seules les filières de l'enseignement professionnel et technologique voyaient leurs formations assurées en totalité au sein des IUFM (Capet et CAPLP), tout comme celle du 1^{er} degré, organisée dans la continuité des écoles normales.

Les IUFM accueillaient principalement des fonctionnaires professeurs stagiaires pour étayer leur formation professionnelle, après leur réussite au concours, pendant leur première prise de fonction à tiers temps en responsabilité sur une année, avec l'accompagnement d'un.e conseiller/ère pédagogique (un stage de pratique accompagnée, de quelques semaines, dans la classe d'un.e second.e tuteur/rice venant compléter leur parcours professionnel). Cette formation était centrée sur le pédagogique, le didactique et une formation dite « générale » commune aux différentes disciplines sur les aspects transversaux du métier.

Plusieurs catégories d'enseignant.e.s y contribuaient : des enseignant.e.s permanent.e.s (enseignant.e.s-chercheur/euse.s – EC – et enseignant.e.s détaché.e.s dans le supérieur), des enseignant.e.s en temps partagé, des PEMF, et un réseau de conseiller/ère.s pédagogiques ou maître.sse.s d'accueil pour tutorer les stagiaires.

« La compétence professionnelle de formateur est d'abord une histoire personnelle, acquise au cours d'un (long) trajet qui fonctionne comme une initiation ; si l'expertise ne relève pas d'une transmission organisée, elle requiert cependant un travail d'objectivation, de validation : la recherche, les échanges, l'inscription dans un réseau en témoignent, permettent la socialisation d'une expérience très singulière, comme l'élaboration et la diffusion d'une culture profession-

La formation des maîtres n'a cessé d'être remodelée, de l'école normale...



© Christophe Finot/Wikimedia

nelle spécifique », précise Vincent Lang (« Formateurs en IUFM : un monde composite », in M. Altet et al., *Formateurs d'enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 2002).

Plusieurs spécificités pouvaient être relevées :

- une dotation en enseignant.e.s-chercheur/euse.s originellement faible puisque la formation disciplinaire scientifique était censée acquise et validée par l'obtention du concours ou par les licences universitaires des préparatoires ; cependant, les IUFM se sont dotés progressivement d'enseignant.e.s-chercheur/euse.s spécialistes des sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines ;
- le parcours professionnel des enseignant.e.s permanent.e.s des IUFM était marqué par une expérience préalable de la formation professionnelle d'enseignant.e.s. Dès l'origine des IUFM, nombre d'enseignant.e.s ont une pratique de la formation : ils/elles sont issu.e.s des écoles normales qui for-

Alors que la formation des enseignant.e.s devient de plus en plus complexe, rien n'est fait pour construire les compétences des enseignant.e.s formateur/rice.s collectivement ou individuellement !

ment les instituteurs et institutrices, des ENNA (écoles normales nationales d'apprentissage), assurant la formation des professeurs de lycées professionnels, ou encore des réseaux Mafpen pour les enseignants des lycées et collèges ;

- une culture professionnelle commune de formateur/rice.s d'enseignant.e.s avait émergé dans ces lieux de formation. La nécessité d'harmoniser des pratiques issues d'entités préalablement séparées (EN, ENNA, CPR) mais marquées par la volonté d'une professionnalisation, la volonté d'atteindre ensemble de nouveaux objectifs assignés par les réformes et d'unifier les formations des différents degrés puis de les universiteriser, ont conduit à la mise en œuvre de dispositifs s'appuyant sur le travail collectif, la concertation organisée des équipes, la formation des nouveaux formateur/rice.s recruté.e.s par les IUFM, un effort de formation continue de formateur/rice.s au sein des IUFM. Le budget autonome des IUFM autori-

► sait une politique qui pouvait intégrer dans les services les temps de concertation et de formation des enseignant.e.s formateur/ric.e.s.

**LES ÉSPÉ : « CULTURE UNIVERSITAIRE »
VERSUS « CULTURE TERRAIN »**

La création des masters MEEF puis des ÉSPÉ détricote cette culture commune des formateurs/ric.e.s en opposant celle d'enseignant.e.s de l'université d'une part, du terrain d'autre part, laissant dans un entre-deux difficile à définir et à tenir les « formateur/ric.e.s » des IUFM qui se trouvaient déjà en poste.

Les ÉSPÉ, composantes de l'université, assument la responsabilité de la création et de la mise en œuvre des masters MEEF. Il s'agit d'universitariser la formation, notamment en adossant les enseignements à la recherche. Les réformes successives de la formation des enseignant.e.s (FDE) conduisent en fait à transformer les masters voulus comme universitaires et professionnels, avec une progressivité sur deux années, en une année dédiée à la préparation des concours (Mi) et une année dédiée à l'accompagnement des stagiaires (de tous parcours) avec ou non validation d'un master MEEF.

Les catégories d'enseignant.e.s qui contribuent à la formation évoluent : EC des composantes disciplinaires des universités partenaires, enseignant.e.s formateur/ric.e.s des IUFM, enseignant.e.s en temps partagé, parfois membres de l'inspection ou personnels du terrain désignés par elle, parfois aussi membres d'associations dites « partenaires ».

Plusieurs spécificités peuvent être relevées :

- il n'y a pas de culture professionnelle commune entre les différentes catégories d'enseignant.e.s en master MEEF (en simplifiant : culture disciplinaire des EC ou PRAG des composantes disciplinaires, culture de formation professionnelle des enseignant.e.s d'IUFM, culture pratique du terrain des intervenants en temps partagé ou conseiller/ère.s pédagogiques). Il n'existe pas d'instances ou de groupes de travail qui puissent réellement servir de creuset à cette élaboration. Toutes les modalités proposées sont descendantes et « décrètent » ce qui doit être mis en œuvre par les uns ou les autres ;



... à l'IUFM...

Seul le collectif professionnel peut faire émerger une culture commune et sortir les collègues de leur isolement, de leurs difficultés, et orienter (à défaut de décider) l'avenir commun.

... puis à l'ÉSPÉ.



© CéCéallie/Wikimedia

- les maquettes de formation séparent, segmentent (en UE, en EC) la formation. Les enseignements sont répartis en fonction de différents paramètres (notamment les ressources disponibles, mais aussi les jonctions diverses). Chacun figure dans une case et doit s'en débrouiller. Certaines ÉSPÉ accentuent encore cette parcellisation en tentant de dédier une ligne de maquette à chaque jonction qui apparaît dans le référentiel métier ;
- les enseignants d'ÉSPÉ n'ont pas d'heures instituées de concertation, de travail d'équipe. Les nouveaux recrutés doivent inventer rapidement leur métier de formateur/ric.e (qui n'est pas celui d'enseignant.e), notamment en matière d'analyse de l'activité et de conseil pédagogique (visites dans les classes, direction de mémoire). Les enseignant.e.s issu.e.s des IUFM doivent s'adapter aux usages universitaires et aux formes de travail qui en résultent (organisation semestrielle, UE, EC, évaluations, adossement à la recherche...). Tout cela dans un contexte de restrictions budgétaires et de surcharge des services qui interdit une politique de formation de formateur/ric.e.s.

Alors que la formation des enseignant.e.s devient de plus en plus complexe, alors qu'elle requiert un haut niveau d'expertise, alors qu'on lui fixe sournoisement des objectifs inatteignables par les étudiant.e.s et stagiaires, alors qu'on affiche la volonté de cotutorat, d'équipes plurielles... rien n'est fait pour construire les compétences des enseignant.e.s formateur/ric.e.s collectivement ou individuellement ! Au contraire, tous les dispositifs qui ont existé ici ou là dans les IUFM (coanimation, équipes pérennes, heures de concertation, formation de formateurs, séminaires de formation, journées d'étude, etc.) ont été rayés des pratiques usuelles laissant chacun.e dans la souffrance de missions impos-

sibles et l'impossibilité de construire une identité professionnelle commune.

Au-delà de nos revendications pour une FDE qui ne soit plus déstabilisée par la place du concours au milieu des deux années de master et par un stage en responsabilité trop lourd pour les stagiaires (un tiers-temps est un maximum pour entrer dans le métier), dénaturée par des maquettes qui réduisent les enseignements à des opérations de sensibilisation ou d'alerte... nous devons exiger :

- des moyens pour se construire des compétences nouvelles pour offrir une formation de qualité : séminaires de formation, participation à des journées d'étude, colloques... tout au long de la carrière, notamment dans les domaines des didactiques disciplinaires, de la didactique professionnelle, de l'instrumentation théorique pour l'analyse de l'activité des enseignant.e.s et des élèves ;
- des décharges pour thèse pour celles et ceux qui veulent s'y engager ;
- une décharge significative, pour formation initiale de formateur/ric.e, pour tous/toutes les nouveaux/elles recruté.e.s ;
- la prise en compte dans les services du travail collectif visant la définition, l'adaptation, l'évolution des formations et l'accompagnement des formé.e.s selon leurs besoins identifiés ;
- des dispositifs institutionnels démocratiques permettant la construction d'une identité professionnelle fédérant les collectifs de travail.

Seul le collectif professionnel, soudé par la formation initiale et continue des formateur/ric.e.s permettant aussi le partage des expériences et des problèmes à résoudre, peut faire émerger une culture commune et pourra prendre en charge la réflexion sur les contenus, les maquettes, les méthodes, et sortir les collègues de leur isolement, de leurs difficultés, et orienter (à défaut de décider) l'avenir commun.

© Xavier Caré/Wikimedia Commons-CC-BY-SA

Parcours de formation : rentrée après rentrée, les difficultés s'accumulent et se sédimentent !

→ par le collectif FDE restreint

L'ambition d'une formation universitaire et professionnelle des enseignant.e.s toujours mise à mal, et de plus en plus à chaque rentrée.

Des procédures de recrutement des étudiants erratiques avec la mise en œuvre des capacités d'accueil pour les masters MEEF pour la première fois, résultats : doubles ou triples candidatures, critères d'admission très sélectifs, détournement du métier... ont quelquefois conduit à des effectifs de rentrée en deçà des attentes (Paris, Bordeaux, Strasbourg, Rennes). Ailleurs, les effectifs sont tels que les groupes d'étudiants atteignent des tailles incompatibles avec l'accompagnement nécessaire en formation professionnelle et en recherche (La Rochelle, Créteil...). Quelle articulation à la pratique ? Quel suivi individualisé ? Quel tutorat ?

Les populations réelles de M2 ne sont pas celles que le ministère s'obstine à vouloir penser. Le parcours idéal « prévu » reste toujours très minoritaire. Les groupes de formation sont des mille-feuilles de statuts divers et on note l'augmentation très sensible du nombre de stagiaires qui n'ont, en fait, qu'un an de « formation universitaire et professionnelle », i.e. une année de formation avec mi-temps de stage en responsabilité (soit dans les meilleurs cas, trois visites annuelles). Entre 2014 et 2017, à Paris par exemple, la proportion de stagiaires (M2) issus de M1 MEEF passe de 61 % à 36 %.

Selon la *Note Flash* de mai 2017 : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid116948/les-effectifs-en-espe-en-2016-2017.html, 1^{er} et 2nd degrés confondus et nationale-ment, 46,3 % des enseignants en poste n'ont eu qu'UNE année de formation professionnelle.

Dans le même temps, ce qui est « nouveau », c'est la hausse du nombre de licenciements, de renouvellements et de démissions, sans compter les congés maladie.



Le parcours idéal « prévu » reste toujours très minoritaire.

Presque partout les maquettes de formation des masters MEEF ont été revues à la baisse mais les objectifs déjà inatteignables restent inchangés (préparer un concours de recrutement, suivre des études de master, assurer des stages en M1 ou un mi-temps en responsabilité de classe en M2, faire l'expérience de la recherche !).

On observe une pression très forte sur les formations à petits effectifs – qui s'accompagne généralement d'un éloignement important entre lieu de stage et lieu de formation. Dans ce contexte, les horaires de la maquette de formation sont divisés par deux (Toulouse). Or les étudiants et stagiaires ont un droit à l'ensemble des heures prévues par la maquette, en cas d'échec et de recours administratif, évidemment ils ne peuvent qu'avoir gain de cause...

ALLÉGER LES HEURES DE FORMATION, EST-CE UN GAGE DE CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES ?

Les équipes enseignantes sont pressurées au fil des suppressions ou gels de poste, des transformations de postes de permanent en postes à temps partagé après départ en retraite ; le recours aux contractuels et vacataires est toujours plus important... Il devient impossible de construire une formation de qualité, qui ne serait pas émietlée entre divers intervenants au sein même des unités d'enseignement... Comment orga-

niser une formation à la recherche ou en didactique des disciplines de qualité sans enseignants qualifiés (le nombre d'enseignants-chercheurs – EC – reste très insuffisant dans les ESPÉ pour des formations de niveau master) ? Il est donc impossible de stabiliser des équipes travaillant collectivement, pour apporter suivi et cohérence attendus dans des formations de haut niveau. La dégradation des conditions de travail sur le plan matériel comme sur le plan intellectuel, avec des exigences et des injonctions contradictoires, tend à organiser la maltraitance institutionnelle comme une règle de fonctionnement.

Une formation qui tend à se caporaliser. Les inspections et les recotorsats interviennent de plus en plus directement dans les plans et les organisations de la formation, agissant comme des employeurs et non pas comme des formateurs (ce que la gouvernance des ESPÉ renforce) : inspections de stagiaires

La dégradation des conditions de travail sur le plan matériel comme sur le plan intellectuel, avec des exigences et des injonctions contradictoires, tend à organiser la maltraitance institutionnelle comme une règle de fonctionnement.

► M2 mises en place sans que l'avis de l'ÉSPÉ ne soit recueilli et sans qu'un suivi de l'ÉSPÉ (dimension formative) ne soit envisagé (Poitiers) ; UE de professionnalisation placées sous la seule responsabilité d'IPR qui choisissent ou excluent des intervenants sur des critères discutables (Bordeaux).

L'affichage d'équipes plurielles est vain sans moyens de penser et coordonner les actions de formation et surtout sans temps de concertation, ni formation de formateurs : un enseignant expérimenté ne devient pas automatiquement un formateur d'enseignant compétent ; *quid* de sa formation à la recherche, à l'analyse des situations professionnelles, à l'analyse de l'activité enseignante, avec quels outils théoriques ? Dans ce contexte, les universités elles-mêmes ne sont pas en mesure d'assurer la construction des « équipes plurielles » de la réforme (2013 : enseignants-chercheurs et enseignants du 2nd degré de l'université, enseignants des 1^{er} et 2nd degrés en temps partagé, maîtres formateurs) autrement qu'en appliquant un principe de substitution des uns aux autres dans des perspectives d'économie (Montpellier).

LES ÉSPÉ, DES STRUCTURES PILOTÉES PAR LA SEULE RIGUEUR BUDGÉTAIRE ET BALLOTTÉES AU GRÉ DES FANTAISIES PRÉSIDENTIELLES

Rigueur budgétaire qui ajoute à la chute des heures de formation, recours à des dispositifs peu coûteux en infrastructures et en enseignants : les heures en autonomie, le distanciel, l'hybride... sans que leur pertinence pédagogique ne soit formellement établie et surtout sans consultation des équipes en responsabilité des masters MEEF.

Absence de démocratie universitaire : les représentants élus des enseignants et des usagers sont statutairement minoritaires dans toutes les instances, ils ne peuvent peser sur aucune évolution dans un sens favorable aux conditions de travail, de formation, d'études, ni s'opposer aux évolutions qui les dégradent. Errances continues dans le statut même des ÉSPÉ : composante



Des structures pilotées par la seule rigueur budgétaire...

d'une université (mais souvent sous tutelle rectoriale et ministérielle pour nombre de décisions), membre d'une Comue ou pas, mutée d'office dans une autre configuration, une autre université, ou fusionnée avec une autre composante... Tout est possible pour une ÉSPÉ, sans que les principaux acteurs concernés aient la possibilité de s'y opposer le cas échéant.

Pour le SNESUP, des mesures d'urgence immédiates :
 – un tiers de service maximum pour tout stagiaire en master MEEF ;
 – respect du continuum de formation et de la continuité M1-M2 ;
 – volume des maquettes de masters MEEF maintenu à celui négocié lors de leur création ;
 – plan spécifique de recrutement des EC en ÉSPÉ ;
 – moyens pour la construction des équipes plurielles ;
 – moyens spécifiques pour l'accueil des stagiaires en parcours individualisé (non inscrits en MEEF 2) ;
 – budget fléché et pilotable démocratique des ÉSPÉ, composantes universitaires.

Alors, où en est-on de la mise en œuvre d'une formation à dimensions universitaire et professionnelle dont l'ÉSPÉ devait être le « lieu » puisqu'elle en a la responsabilité ?

– Conditions de travail et d'études dans les ÉSPÉ dégradées.
 – Formation de formateurs ? Toujours pas grand-chose !
 – Formation continue ? Où ça ?
 – Formation des enseignants du supérieur ? Pas mieux !
 – Place de la recherche ? Aujourd'hui, la crainte d'un retour en arrière est plus que fondée : dans une situation qui était déjà peu favorable au développement de la recherche et aux liens entre recherche et formation des enseignants, les discours du ministère (MEN) qui mettent en avant les « neurosciences » comme un talisman et promeuvent une conception

de la formation comme transmission de « méthodes "scientifique-ment" éprouvées » sont en porte-à-faux avec les savoir-faire et savoirs scientifiquement éprouvés par les formateurs.

Une première rencontre avec le ministère (MESRI) a permis de poser ces points. Nous ne sommes plus « au milieu du gué », et non, décidément non, les choses ne vont pas « dans le bon sens ». Il est urgent de prendre les mesures nécessaires ! Les dysfonctionnements sont immédiatement attribués à une incapacité des ÉSPÉ et en particulier de leurs formateurs. En réalité, il s'agit de la non-reconnaissance du caractère universitaire de la formation des enseignants et des normes de la démocratie universitaire. Il s'agit également du modèle économique néolibéral, obsédé par les coûts, leur maîtrise et la performance excellente/l'excellence performante, qui épuise l'idée même d'université et qui la met concrètement en cause.

Pour le SNESUP, c'est le rôle de l'université elle-même qui est mis en cause. La formation des enseignants a besoin d'une structure capable d'organiser le travail de tous les acteurs de la formation pour assurer une entrée progressive dans le métier, avec une formation de qualité à la hauteur des enjeux. ●

La FDE a besoin d'une structure capable d'organiser le travail de tous les acteurs de la formation pour assurer une entrée progressive dans le métier, avec une formation de qualité à la hauteur des enjeux.

S'exercer à penser les mondes

→ par Gisèle Jean

L'Univers est-il fini ou infini ? Est-il unique ? Sommes-nous seuls ? C'est autour de ces questions essentielles que *L'Exercice de la pluralité des mondes*^(*) s'est constitué, rassemblant une somme de contributions d'auteurs issus de disciplines aussi variées que la philosophie, l'histoire des sciences, de la littérature, la cosmologie et l'astrophysique ou encore la théologie.

Mythes, philosophie, physique, politique : comment nous représentons-nous le monde ? *L'Exercice de la pluralité des mondes* pose la question et choisit pour fil conducteur l'hypothèse suivante : chaque représentation produit et appartient à un ordre, donne une cohérence au monde. Le problème est alors double. Il faut saisir, sous l'unité de chaque concept de monde, les thèses, notions, idées et affrontements qui sous-tendent une représentation. Ce faisant, nous ne pouvons que penser le lien entre plusieurs discours. La physique représente un monde, un usage politique peut en être fait. L'hypothèse de Giordano Bruno rappelée tout le long de l'ouvrage est un puissant outil : les mondes sont infinis et divers. Un outil de libération de la pensée.

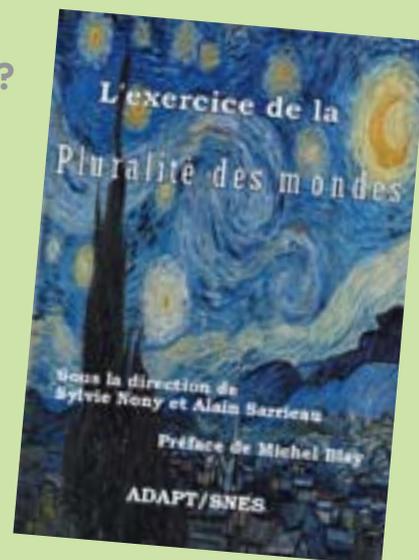
L'Univers est-il fini ou infini ? Est-il unique ? Sommes-nous seuls ? Questions en apparence banales ou réservées à de vagues métaphysiques, au mieux prêtant à sourire, au pire délirantes. Sylvie Nony et Alain Sarrieau rappellent dès l'avertissement que l'affirmation d'un Univers infini par Giordano Bruno était en 1584 d'une audace bouleversante. L'affirmation jointe d'une pluralité de mondes dans l'Univers aiguise le courage de Bruno. Les auteurs de *L'Exercice de la pluralité des mondes* suivent une ligne : rompre avec l'idée d'un progrès linéaire du concept de monde. Ni les sciences physiques, ni la théologie, ni la philosophie, ni aucune discipline ne se constituent selon un sage accroissement des

connaissances. Ni par coupures ou ruptures radicales hors sol. L'histoire des idées proposée ici renoue avec la patience et la minutie de l'anthropologue : qu'est-ce qui dans une conception sert à produire un ordre ? L'ordre n'a de sens que pris dans une période. Dès l'Antiquité, la possibilité d'une pluralité des mondes est un débat crucial. Philippe Soulier propose de lire la question centrale de l'existence et du rôle du vide en physique à la lumière de la question de la pluralité et de l'infinité des mondes. De Parménide à Epicure, le problème est débattu avec force conséquences en éthique et en métaphysique. Aristote est au cœur, historique et théorique, de la querelle.

Sans histoire linéaire du concept de monde, nous sommes condamnés à regarder en dessous de l'apparente unité de la représentation du monde. Vincent Jullien est radical : pour qu'un champ théorique « monde » fonctionne, il peut n'avoir besoin que d'une poignée de thèses. La question est simple : quelles variations, quels déplacements, quelles ouvertures et percées entre et hors de ces thèses rendent compte de diverses représentations du monde ? Un travail archéologique s'impose : sous les débris d'un concept unifié, déceler les traces d'auteurs et de discours ensevelis. Cette entreprise prend tout son sens une fois la seconde opération lancée : retracer des généalogies. Sylvie Nony montre comment l'Orient s'empare de l'argumentaire aristotélicien sur l'unicité du monde

entre le ^{x^e} et le ^{xii^e} siècle. Cet import place à nouveaux frais la question de vide, de lieu, la séparation entre physique et mathématique. Les usages de ces disciplines changent. Les concepts opèrent autrement : la thèse d'une infinie pluralité est posée et débattue. Elle pose un plan infini de l'espace et du temps et questionne celui

Interroger le concept de monde(s)...



des corps physiques. Les sciences changent. L'appréhension des phénomènes physiques avec.

Le débat sur le monde n'est pas clos. La dernière partie de l'ouvrage est consacrée aux questions actuelles de la physique. Partant du constat d'une impossibilité d'expliquer et d'observer une immense partie de la structure de l'Univers, l'hypothèse des multivers doit être prise au sérieux. La présence d'autres Univers, « enroulés » dans l'Univers pensé aujourd'hui, est une piste pour étendre le champ d'explication de notre infini. La récurrence est frappante mais ne doit pas être surestimée ici. Le travail proposé par l'ouvrage est de mettre en exergue les articulations productives de sens entre divers courants et disciplines. Ce qui compte au sein d'un concept de monde(s) reste sa valeur heuristique, explicative ou compréhensive d'un ensemble de phénomènes ainsi que les articulations inédites avec d'autres disciplines et les usages théoriques nouveaux possibles. En ce sens, l'histoire du concept de monde s'écrit. En défricher les usages passés et présents permet d'être attentif à leur production. ●

(*) *L'Exercice de la pluralité des mondes*, dir. Sylvie Nony et Alain Sarrieau, préface de Michel Blay, ADAPT/SNES, Paris, 2017 (www.adapt.snes.edu/exercice-pluralitedesmondes.html).



© DF

TRUFFAUT

MÊME POUR SARAH, ENSEIGNANTE, LES RISQUES DU QUOTIDIEN NE MANQUENT JAMAIS À L'APPEL.

ASSURANCE PROFESSIONNELLE
**POUR LES RISQUES LIÉS
À VOTRE ACTIVITÉ**

OFFRE RÉSERVÉE AUX MÉTIERS
DE L'ENSEIGNEMENT :

-10% SUR LES CONTRATS
D'ASSURANCE AUTO*

**GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé)
Connectez-vous sur www.gmf.fr ou depuis votre mobile sur m.gmf.fr

*Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2017.
LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie
par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES.
Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.