

# Former des enseignants



**BÂTI DES INSPÉ : BRADERIE EN COURS**

SUPPLÉMENT AU MENSUEL *LE SNESUP* N° 731 • MARS 2025

## LA LIBERTÉ N'EST PAS UNE MARCHANDISE



Vincent Charbonnier,  
coresponsable  
du collectif FDE

**S'**il est dorénavant évident que « *notre monde s'use à mesure qu'il croît* », qu'il est fini, non pas au sens d'achevé mais de limité, ontologiquement, ses capacités supposées de résilience ne doivent pas être non plus survalorisées. C'est qu'il n'y a pas de « *planète B* » et que la « *liberté des marchands* » n'est assurément pas la solution, mais bien le problème, autrement dit, que l'impérialisme est bien le « *stade suprême du capitalisme* ».

Dans le jeu de massacre multilatéral qui ne cesse de se déployer partout dans le monde et sur tous les plans (symbolique, social, politique, juridique, écologique, économique, etc.), en prenant un tour fascistoïde, notamment aux États-Unis, la dégradation de la situation du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche, et en son sein celui de la formation des enseignant-es (FDE), pourrait apparaître dérisoire.

Or, il s'agit bien là d'une apparence qui, sans doute, peut « *réjouir un cœur qui fuit la vérité* ». Car la FDE a ceci de *crucial* qu'elle concerne celles et ceux qui auront la charge d'assurer la reproduction de la société, c'est-à-dire sa pérennité et son développement, au sens de lui donner toute son extension possible et de la faire progresser vers le meilleur – un développement qui soit toutefois délesté de toute hubris de possession et de maîtrise, absolues, de la nature comme des humains.

Dans cette perspective, l'annonce d'une nouvelle réforme de la FDE réclame notre vigilance. Quoique nous en ignorons encore les contours exacts, son axe principal est connu : il s'agit de repositionner le concours en fin de L3. Mais, au-delà, demeurent des questions cruciales, telles que la formation elle-même – ses contenus et ses modalités, son maintien dans un cadre universitaire – nonobstant les dommages et les outrages qui ne cessent de lui être infligés, le maintien de la solidarité du primaire et du secondaire – leur « non-décrochage ».

Il ne s'agit pas de préventions étroitement corporatistes mais de points de vigilance eu égard aux litanies parlementaires sur la FDE, celle du premier degré en particulier, celles-là ne lésinant pas sur les propositions de caporalisation et de mise sous tutelle exclusive de l'État employeur (le MEN), visant expressément à soustraire la FDE de l'université, à la « désémanciper » en somme. Rappelons-le encore une fois, la liberté n'est pas celle des « marchands », elle n'est pas celle de ces « *gens pour qui [elle] n'est qu'un moyen d'acquiescer sans obstacle et de posséder en sûreté* ». La liberté ne doit pas être l'ombre de notre servitude, pas plus qu'elle ne peut être une marchandise. ■

## SOMMAIRE

### ACTUALITÉS 3

■ On prend les mêmes et on recommence

### DOSSIER N° 728 (FIN) 5

■ La formation des enseignant-es en Espagne

### DOSSIER 7

■ Bâti des INSPÉ : braderie en cours

### NOTE DE LECTURE 16

■ Repenser les pratiques de la FDE

### FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,

75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : [www.snesup.fr](http://www.snesup.fr)

Directrice de la publication :

Anne Roger

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique,

correction et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 17

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beauregard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

[contact@comdhabitude.fr](mailto:contact@comdhabitude.fr)

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

Photo de couverture et p. 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15 :

Vincent Charbonnier

# ON PREND LES MÊMES ET ON RECOMMENCE

*Une nouvelle réforme a été annoncée pour la rentrée 2026 par la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, avec un concours positionné en fin de L3, sans moyens supplémentaires. Il y a comme un sentiment de déjà-vu...*

Par le **COLLECTIF FDE**

**F**un fact ? Alors que dans son discours de politique générale à l'Assemblée nationale du 14 janvier 2025, le Premier ministre a « sauté » le paragraphe consacré à la formation des enseignant-es et des CPE (FDE), la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, qui le lisait parallèlement au Sénat, ne l'a pas omis. En substance, il est annoncé une nouvelle réforme pour la rentrée 2026, avec un concours positionné

en fin de L3 sous condition de licence. Hormis le fait, assez constant pour être toutefois souligné, que cette réforme devra(it) se réaliser sans moyens supplémentaires, nous n'en savons pas plus pour le moment, sinon qu'un groupe de travail est prévu en amont de la réunion du CSA-MEN le 18 mars 2025... Demain est si proche.

Cette annonce s'inscrit dans un contexte politique assez particulier, marqué par une instabilité relative puisque, après deux reports, le SNESUP-FSU a finalement pu rencontrer la Dgesip le 13 décembre 2024, tandis que le ministre de l'ESR était démissionnaire à la suite de la censure du gouvernement Barnier. Nonobstant cette situation, un peu surréelle sans doute, nous avons commencé en rappelant que, si une réforme de la FDE est nécessaire – ce que nous ne cessons de revendiquer –, elle ne doit ni ne peut être mise en œuvre n'importe comment.

## BILAN PRÉALABLE

Nos premières revendications ont donc d'abord été de méthode. Nous avons rappelé notre exigence de véritables concertations incluant le MEN, le MESR ainsi que tous les acteurs et toutes les actrices de la formation, c'est-à-dire les organisations syndicales et les acteurs institutionnels (France Universités, le Réseau des INSPÉ, etc.), en récusant par anticipation un quelconque saucissonnage des réunions. Nous avons également demandé un bilan sérieux préalable à toute réforme et nous avons rappelé nos exigences d'un calendrier tenable, assorti d'un véritable dialogue social et du respect des instances universitaires, avec une vision d'ensemble et un modèle économique explicite de la réforme envisagée.

Nos revendications ont ensuite porté sur le fond. Nous avons ainsi insisté sur le fait que la FDE doit être une formation universitaire, adossée et irriguée par

**NOUS AVONS  
INSISTÉ SUR LE FAIT  
QUE LA FDE DOIT  
ÊTRE UNE FORMATION  
UNIVERSITAIRE,  
ADOSSÉE ET IRRIGUÉE  
PAR LA RECHERCHE,  
FINANCÉE PAR LES  
DEUX MINISTÈRES.**

>>>

**SUR LE PLAN INSTITUTIONNEL, NOUS RÉITÉRONS NOTRE DEMANDE D'UNE PROFONDE TRANSFORMATION DES RÈGLES DE GOUVERNEMENT DES INSPÉ.**

>>> la recherche, financée par les deux ministères (EN et ESR) selon un modèle intégré qui s'appuie sur le terrain et la recherche, en didactique notamment. Cela implique d'abord que l'on cesse de nous abreuver de discours sur les « fondamentaux », ainsi que le respect effectif des équipes pluriprofessionnelles de formation et l'expertise de chacun-e. Cela implique ensuite que les maquettes de licence et de master soient élaborées par les équipes universitaires, sur un cahier des charges coconstruit, pour une formation de haut niveau pour le premier comme pour le second degré, en incluant, bien sûr, le personnel de vie scolaire (CPE).

#### FINANCEMENT « EN PLUS »

Si, comme cela est envisagé, les concours de recrutement sont repositionnés à la fin de la L3, nous demandons un financement « en plus » des modules de préparation, avec une attention particulière aux étudiant-es qui préparent le CRCPE, le capes documentation et le CAPLP. Si des licences spécifiques

« PE » doivent être ouvertes, nous demandons qu'il n'y ait pas de concurrence avec l'existant, ce qui suppose de rendre visible le débouché sur Parcoursup et que leur déploiement repose sur un maillage territorial suffisant (sites départementaux) et, par voie de conséquence, un financement adéquat. Pour le concours des PE, nous demandons que les contenus des épreuves soient retravaillés, ainsi que des passerelles « entrantes » et « sortantes », impliquant de prévoir les places de licences possibles (sur une mineure par exemple), plusieurs voies d'entrée et, en cas d'échec au concours, la possibilité d'une poursuite d'études en master.

Concernant les stages, nous exigeons qu'ils soient pensés pour la formation, c'est pourquoi nous refusons donc que les étudiant-es stagiaires soient utilisés comme moyens d'emploi, qu'ils-elles soient en responsabilité l'année postconcours et nous revendiquons un tiers-temps au maximum par année de stage avec un accompagnement sur le terrain et en formation, afin que les stages ne se limitent pas à du temps « passé » en classe.

#### RÉPONSES VAGUES

Sur le plan institutionnel, enfin, nous réitérons notre demande d'une profonde transformation des règles de gouvernement des INSPÉ, et en particulier les conseils d'institut, c'est-à-dire une majorité de représentant-es élu-es du personnel et leur consultation dans le choix de la direction, comme pour toutes les autres composantes universitaires, puisque – faut-il le rappeler ? – l'INSPÉ en est une.

Nous avons ensuite demandé si le MESR avait une position sur la FDE et sur sa réforme. Les réponses sont demeurées vagues. Outre que la réforme de la FDE est « technique » et qu'elle doit être portée sur le plan politique, il nous a été répondu qu'il s'agit d'une réforme « budgétairement ambitieuse », en raison du principe de rémunération des étudiant-es stagiaires en formation après le concours. Pour nos interlocuteurs, le positionnement des concours en L3 avec les deux années de formation sanctionnées par un diplôme de master apparaît comme la bonne option. Ils conviennent de la difficulté de conjuguer l'obtention d'un master avec l'entrée dans le métier, en se disant néanmoins attachés à une véritable formation universitaire et aux diplômes nationaux de licence et de master.

La Dgesip nous a également dit « porter » deux sujets : 1) la formation « métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation » doit être retravaillée et la direction dans laquelle ce travail va s'engager dépendra du concours, ce dont il pourra être discuté dans un groupe de travail ; 2) l'identification des parcours permettant de devenir PE doit être travaillé, même si on ne peut pas être prescriptif et s'il faut laisser ouvertes plusieurs voies d'entrée. Nous avons formulé une nouvelle fois notre demande d'intégration des organisations syndicales de l'ESR dans les concertations, dans le cadre d'un travail régulier et en multilatérale, etc. ■



# LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES EN ESPAGNE

*Cet article n'ayant pu être publié dans le dossier du numéro précédent qui était consacré à la « formation des enseignant-es dans le monde »\*, nous le publions dans le présent numéro. Dans cet article, Tomás Sierra nous présente des éléments sur la profession d'enseignant-e en Espagne, et en particulier ceux concernant la formation initiale et continue.*

Par **TOMÁS ÁNGEL SIERRA DELGADO**,  
université Complutense de Madrid

**E**n Espagne, l'enseignement non universitaire est régi par les quatre professions suivantes : éducateur de la petite enfance (enfants 0-3 ans), maître de maternelle (élèves 3-6 ans), maître de l'enseignement primaire (élèves 6-12 ans) et professeur de collège et lycée et de la formation professionnelle (élèves 12-18 ans). Chacune d'entre elles nécessite un diplôme spécifique.

L'éducateur de la petite enfance doit être titulaire du diplôme supérieur de formation professionnelle en éducation de la petite enfance. Le maître de maternelle et le maître d'école primaire doivent être titulaires du degré universitaire correspondant. Le professeur de collège, lycée et de formation professionnelle doit, en plus du degré correspondant à la discipline enseignée, être titulaire du master en formation des enseignants de l'enseignement secondaire. Toutes ces qualifications permettent d'exercer la profession d'enseignant-e.

## LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANT·ES DE MATERNELLE ET DE PRIMAIRE

### ÉDUCATEUR·RICES DE LA PETITE ENFANCE

Pour accéder aux études supérieures de la formation professionnelle en éducation de la petite enfance, il est nécessaire d'être titulaire d'un baccalauréat ou d'un diplôme de formation professionnelle de niveau intermédiaire. Le cycle de formation de technicien supérieur en éducation de la petite enfance ou d'éducateur de la petite enfance dure deux ans.

Ces éducateurs peuvent travailler comme éducateurs dans des écoles maternelles pour les enfants de 0 à 3 ans.

### MAÎTRE·SSES EN MATERNELLE ET MAÎTRE·SSES D'ÉCOLE PRIMAIRE

L'entrée dans le degré de maître en maternelle ou de maître d'école primaire est subordonnée à la possession du baccalauréat. Celui de maître en maternelle est accessible aussi aux titulaires du diplôme de formation professionnelle supérieure en éducation de la petite enfance. La formation pour les deux degrés dure quatre ans dans les facultés d'éducation des universités espagnoles – le degré correspond à 240 ECTS.

Les formateurs et formatrices responsables de la formation de base de deux degrés appartiennent aux départements universitaires de sciences de l'éducation, de psychologie, de sociologie et de méthodes de recherche et de diagnostic en éducation.

Celles et ceux responsables de la formation didactique et disciplinaire de deux degrés appartiennent aux départements universitaires de didactique des différentes disciplines, telles que la didactique des mathématiques, des langues, des sciences expérimentales, etc. Toutes et tous participent au module pratique et travail de fin de degré.

### LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEUR·ES DE COLLÈGE, LYCÉE ET LYCÉE PROFESSIONNEL

Pour entrer dans le master en formation des enseignants du secondaire, il est a priori nécessaire d'avoir obtenu le degré universitaire correspondant à la discipline que l'on souhaite enseigner, c'est-à-dire d'avoir quatre ans d'études après le baccalauréat dans la discipline à enseigner. Mais, dans de nombreuses universités, on accepte des étudiants de disciplines proches. Par exemple, le master en formation des enseignants de mathématiques ne requiert pas de degré en mathématiques. Un degré en biologie ou en géologie, ou encore en économie suffit. Il en résulte que les enseignants de mathématiques n'ont qu'une formation limitée dans ce domaine.

Les titulaires de ce diplôme deviennent des professeur-es de l'enseignement secondaire ou des professeur-es de l'enseignement technique et professionnel, en fonction de la discipline qu'ils et elles sont appelés à enseigner.

Le master est enseigné dans les facultés d'éducation des universités et se compose de trois modules : un module dit « générique » comptant pour 12 ECTS, un module dit « spécifique » comptant pour 30 ECTS, et

L'ACCÈS À  
L'ENSEIGNEMENT  
DANS LES ÉCOLES  
PUBLIQUES NÉCESSITE  
LA RÉUSSITE  
À UN CONCOURS  
POUR CHAQUE CORPS  
DE FONCTIONNAIRES  
DE L'ENSEIGNEMENT.

## LES SALAIRES MOYENS DES PROFESSEUR·ES EN ESPAGNE

■ Éducateurs de la petite enfance : Le salaire moyen annuel est de 19 404,56 euros dans les écoles publiques et subventionnées et de 17 564,12 euros dans les écoles privées (BOE, 2024).

■ Maîtres des écoles maternelles et primaires : le salaire moyen est de 33 840,42 euros dans les écoles publiques et subventionnées (UGT, 2024) et de 25 300,21 euros dans les écoles privées. (BOE, 2024).

■ Professeurs du secondaire : le salaire moyen annuel est de 38 825,60 euros dans les écoles publiques et subventionnées (UGT, 2024) et de 26 545,18 euros dans les écoles privées (BOE, 2024).

\* [www.snesup.fr/publications/revues/revue-fde/fde-ndeg-728-novembre-2024](http://www.snesup.fr/publications/revues/revue-fde/fde-ndeg-728-novembre-2024)





**LE TEMPS DE TRAVAIL EST DE 25 HEURES PAR SEMAINE DE CLASSE POUR LES MAÎTRES ET DE 20 HEURES PAR SEMAINE POUR LES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.**

>>> un module pratique et travail de fin de master comptant pour 18 ECTS (12 + 6).

Les formateurs et formatrices du module générique appartiennent aux départements universitaires de sciences de l'éducation, de psychologie et de sociologie ; celles et ceux du module spécifique et de pratique et travail de fin de master appartiennent aux départements des disciplines (maths, physique et chimie, etc.) et aux départements de didactique de ces disciplines.

#### LA SITUATION DE LA PROFESSION DES ENSEIGNANT-ES

Il y a trois types d'établissements scolaires : publics, subventionnés, privés non subventionnés. Le recrutement, le temps de travail et le salaire diffèrent pour chacun d'eux.

L'accès à l'enseignement dans les écoles publiques nécessite la réussite à un concours pour chaque corps de fonctionnaires de l'enseignement. Ce concours consiste en une épreuve unique structurée en deux parties, sans caractère éliminatoire.

L'objectif de cette partie est de démontrer l'acquisition des connaissances spécifiques nécessaires dans la spécialité d'enseignement pour laquelle on candidate. Elle consiste en un développement écrit d'un sujet choisi

par le ou la candidat-e parmi plusieurs sujets tirés au sort par le jury. La seconde partie est destinée à tester la capacité pédagogique du ou de la candidat-e et consiste en la présentation d'une unité d'enseignement. Cette deuxième partie peut inclure un exercice pratique selon le cas.

Si les candidat-es sont recrutés à l'issue de la phase de concours, leur expérience de l'enseignement, leur formation universitaire et leurs autres mérites sont évalués sur la base d'un barème établi. Le temps de travail est de 25 heures par semaine de classe pour les maîtres et de 20 heures par semaine pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Tous sont tenus de passer 30 heures dans l'établissement scolaire et le temps de travail total est de 37,5 heures par semaine.

Le processus de sélection pour l'accès aux écoles subventionnées est effectué par le chef d'établissement en collaboration avec le ou la

professeur-e principal-e, en accord avec le ou la cheffe d'établissement. Le temps de travail dans les centres subventionnés est de 25 heures d'enseignement par semaine, auxquelles s'ajoutent environ 10 heures de non-enseignement. Dans les centres accueillant des élèves de 0 à 3 ans, il est de 32 heures d'enseignement par semaine pour le maître et de 38 heures par semaine pour l'éducateur de la petite enfance.

Le processus de sélection pour l'accès aux écoles privées non subventionnées est effectué par le propriétaire de l'école. Le temps de travail dans les écoles est de 27 heures par semaine pour l'enseignement et d'un volant d'heures annuel de 237 heures, qui peuvent être réparties par le ou la cheffe d'établissement sans que la journée de travail n'excède 8 heures.

#### LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANT-ES

Elle est planifiée par les Centres d'enseignants et de ressources de chaque communauté autonome selon les priorités et les instructions établies par le ministère de l'Éducation. Il existe également d'autres institutions liées à cette formation, telles que les départements universitaires, les Instituts des sciences de l'éducation, les associations professionnelles, les syndicats et les mouvements de rénovation pédagogique. ■

#### RÉFÉRENCES

- Boletín oficial del estado (BOE, 2024). Resolución de 15 de julio de 2024, de la Dirección general de trabajo, por la que se registra y publica el XII Convenio colectivo nacional de centros de enseñanza privada : [www.boe.es/boe/dias/2024/07/26/pdfs/BOE-A-2024-15501.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2024/07/26/pdfs/BOE-A-2024-15501.pdf).
- Unión general de trabajadores (UGT, 2024). UGT Servicios públicos Madrid : [ugtspmadrid.es/tablas-salariales-ensenanza-2023/](http://ugtspmadrid.es/tablas-salariales-ensenanza-2023/).

# BÂTI DES INSPÉ : BRADERIE EN COURS

Dossier coordonné par le COLLECTIF FDE RESTREINT



**A**vec la défense, l'enseignement supérieur dispose de l'un des plus grands matri-patrimoine immobilier. Or, dans la logique de pénurie chronique renforcée par celle, tout aussi chronique, de l'austérité qui frappe l'ESR, les établissements sont de plus en plus tentés, mais aussi contraints par la dévolution de leur matri-patrimoine, parfois présentée comme le stade suprême de l'autonomie, c'est-à-dire, et pour l'essentiel, de le vendre.

Pour ce qui concerne spécifiquement les INSPÉ, qui ont pour beaucoup hérité des écoles normales, par le biais des IUFM et des ÉSPÉ, ils sont en première ligne. Souvent situé en plein centre-ville des grandes métropoles ou dans des villes de moindre importance, où leur entretien représente un coût non négligeable pour les collectivités territoriales, le bâti des INSPÉ suscite bien des tentations.

Et lorsqu'ils ne sont pas vendus, les bâtiments sont souvent récupérés par les collectivités territoriales, impliquant fréquemment des déménagements, lesquels ont de très concrètes conséquences sur les conditions d'études des étudiant-es et sur les conditions de travail des formateur-rices, réduisant souvent le bâti à des surfaces qu'il faut gérer. Incidemment, cela renseigne sur la conception sous-jacente de la formation portée par cette frénésie, sans doute à l'insu de son plein gré. ■

# DÉVOLUTION DU BÂTI UNIVERSITAIRE : UNE DILAPIDATION QUI NE DIT PAS SON NOM ?

*Les injonctions faites aux universités de se saisir des questions immobilières ne sont pas récentes, mais se sont faites plus pressantes ces derniers temps. Dans un contexte budgétaire pour le moins tendu, l'État cherche à se désengager le plus possible du financement des établissements et plusieurs rapports, dont un dernier, de l'IGESR, demandent que la dévolution immobilière soit achevée pour tous les établissements de l'ESR d'ici à 2035.*

Par **MICHÈLE ARTAUD**,

membre du collectif FDE, coresponsable du secteur Service public

La dévolution immobilière désigne le processus par lequel l'État transfère à titre gratuit aux établissements d'enseignement supérieur, après qu'ils en ont fait la demande, la pleine propriété des biens immobiliers qui leur sont affectés ou mis à leur disposition par l'État. Dans la lignée de l'autonomie accrue des universités (LRU), les deux premières vagues ont concerné sept établissements : Clermont-I, Toulouse-I et Poitiers, qui ont reçu une dotation financière, puis Aix-Marseille (AMU), Bordeaux, Caen et Tours, sans dotation financière. Une troisième vague est en cours : sur les huit dossiers déposés, quatre établissements ont reçu un avis favorable du ministère : CentraleSupélec, les établissements publics expérimentaux (EPE) université de Rennes, université polytechnique des Hauts-de-France et université de Clermont-Auvergne. Cette troisième vague se fera sans dotation autre que le paiement par l'État des frais liés aux actes de cession.

Ce processus nécessite de la part des établissements une structuration financière et administrative solide, ce qui explique le petit nombre d'entre eux candidats et sélectionnés par le ministère. Ainsi, à l'AMU, on compte une direction du développement du patrimoine immobilier, rattachée directement à la direction générale des services et au vice-président chargé du patrimoine, et une direction d'exploitation du patrimoine immobilier et de la logistique. Or, faute de moyens, il est difficile de recruter des personnels compétents pour les établissements : d'un côté, en effet, les

salaires sont peu attractifs, et de l'autre, cela confisque des emplois destinés aux autres missions de l'université compte tenu de la sous-dotation chronique de la quasi-totalité des établissements.

## UN BÉNÉFICE ILLUSOIRE

Les divers rapports prônant la dévolution immobilière mettent en avant le « *bénéfice* » pour les établissements de pouvoir « *valoriser* » leur patrimoine, en vendant certains bâtiments ou terrains, en louant d'autres, en rationalisant les surfaces, etc. En effet, l'immobilier universitaire représente, toutes universités confondues, un parc de 6 300 bâtiments et 15 millions de mètres carrés (m<sup>2</sup>) construits sur 5 300 hectares de terrain. Et si l'on considère l'ensemble de l'ESR, il s'agit de l'un des deux plus importants patrimoines immobiliers de l'État, c'est-à-dire 26 % du parc immobilier de l'État, soit 24,4 millions de m<sup>2</sup>.

La valorisation de ce bâti ne va cependant pas de soi. D'abord, parce que cette vision très macroscopique cache des réalités fort diverses : par exemple, une grande part du foncier de l'AMU (les deux tiers du foncier marseillais) est situé à Luminy, dans l'aire du parc national des Calanques, avec de toutes autres contraintes que celles liées à du foncier situé à la périphérie du centre-ville. Ensuite, parce qu'il est dans un état préoccupant. Un rapport de la Cour des comptes (CC) notait en 2022 que 57 % du parc immobilier relèvent des classes énergétiques D à G et que l'entretien des bâtiments universitaires est sous-financé. Précisément, du point de vue du financement, la dotation ministérielle consacrée au gros entretien et au renouvellement est en moyenne de 9 €/m<sup>2</sup>, alors qu'elle devrait être de 30 €/m<sup>2</sup> pour des bâtiments en état correct et de 50 €/m<sup>2</sup> pour des bâtiments en fin de vie... Les universités, sous-financées dans toutes les composantes de leur existence, n'ont pas les moyens d'investir comme il le faudrait dans l'immobilier, et le financement des régions, par le biais des CPER, diminue également. Dans ce contexte, les inégalités entre universités se font criantes. Les ressources allouées au « gros entretien renouvellement » (GER) sont insuffisantes dans beaucoup d'établissements alors qu'un tiers des bâtiments est en mauvais état (cf. *tableau*).

Cette inégalité de financement vient aussi du fait que beaucoup de subsides sont issus d'appels à projets.

**FAUTE  
D'INVESTISSEMENTS  
DE L'ÉTAT À LA  
HAUTEUR DES  
BESOINS, ON VOIT  
S'ACCROÎTRE UNE  
RECHERCHE DE  
FINANCEMENTS  
DONT LES DÉRIVES  
SONT DÉLÉTÈRES.**

## RÉPARTITION DES ÉTABLISSEMENTS EN FONCTION DES NIVEAUX DE DÉPENSES DE GER

Dépenses moyennes de GER	Part des établissements dans la fourchette de dépenses
Inférieur à 5 € par m <sup>2</sup>	26 %
Entre 5 € et 30 € par m <sup>2</sup>	49 %
Entre 30 € et 60 € par m <sup>2</sup>	13 %
Entre 60 € et 100 € par m <sup>2</sup>	7 %
Supérieur à 100 € par m <sup>2</sup>	5 %

Source : MESR, d'après les données renseignées par 45 % des établissements, issues du rapport public thématique de la Cour des comptes « L'immobilier universitaire. Du défi de la croissance à celui du transfert de propriété », octobre 2022, p. 45 : [www.ccomptes.fr/fr/documents/61796](http://www.ccomptes.fr/fr/documents/61796).



Ainsi, pour le plan de relance 2021, les dossiers ont été sélectionnés sur l'impact énergétique des projets et la capacité à engager les opérations avant le 31 décembre 2021. Comme toujours en ce qui concerne les appels à projets, ce sont les universités ayant déjà un versant immobilier développé, une « expertise en immobilier », qui sont favorisées, certaines universités ayant déposé beaucoup de projets qui ont été retenus. Rien n'assure que les bâtiments les plus dégradés ou les plus énergivores seront traités.

### UN BESOIN EN FINANCEMENT IMPORTANT NON SATISFAIT PAR L'ÉTAT

Le besoin en financement est donc patent. Son chiffrage en revanche est plus aléatoire. Si l'on suit la CC, en 2022, il fallait 7,3 milliards d'euros pour mettre aux normes énergétiques les bâtiments, tandis que France Universités l'estimait plutôt à 15 milliards d'euros. Le problème tient principalement au fait que l'on manque d'informations fiables faute de moyens, ou encore de moyens qui communiquent entre eux. Si des outils informatiques destinés à la gestion immobilière sont disponibles nationalement, développés par la Direction de l'immobilier de l'État (DIE), l'autonomie des universités et/ou la difficulté de prise en main des logiciels impliquent que certaines universités se soient dotées de logiciels propres ; les informations peinent donc à être centralisées, sans parler du fait que, selon la CC, 43 % des universités ne disposaient pas de tels outils en 2022. Cela n'est sans doute pas pour rien dans le fait qu'un tiers des universités n'a pas déposé de schéma pluriannuel de stratégie immobilière (SPSI) lors de la deuxième vague de projets et que l'on voit dans les contrats d'objectifs et de moyens (COMP) des subsides demandés pour aider à l'établissement des SPSI ou au financement d'emplois.



### NÉCESSITÉ D'UN BÂTI AU SERVICE DES MISSIONS PREMIÈRES DE L'UNIVERSITÉ

Faute d'investissements de l'État à la hauteur des besoins, on voit s'accroître une recherche de financements dont les dérives sont délétères, notamment pour les universités qui ont choisi la dévolution immobilière, avec un développement d'instruments financiers divers : intracting<sup>1</sup> et partenariat public-privé pour les plus anciens, recours au tiers-financement ou aux sociétés publiques locales universitaires (SPLU) pour les plus récents<sup>2</sup>. Exception faite de l'intracting, tous présentent un danger pour la sécurité financière des universités, spécialement les deux derniers, qui permettent le recours à l'emprunt. Ils font pourtant partie des voies dans lesquelles s'engagent les universités, comme l'AMU, qui va expérimenter le tiers-financement dans le cadre de l'acte II de l'autonomie, ou l'EPE université de Rennes, qui envisage la création d'une SPLU.

Dans le contexte budgétaire austéritaire que nous subissons, tout cela met en danger le financement de la formation et la recherche, fonctions premières du service public de l'ESR, et se révèle surtout oublié de la fonction essentielle des bâtiments universitaires, de permettre la réalisation de nos missions d'enseignement et de recherche dans des conditions correctes : c'est à cette aune que son coût doit être mesuré. Or des décisions sont prises de supprimer un lieu de formation et/ou de recherche sans que soient examinés les effets que cela causera sur la réalisation de ces missions et sur la qualité de vie au travail du personnel – dont on ne cesse de nous rebattre les oreilles alors qu'elle n'a jamais été aussi maltraitée.

Il est urgent que cette évolution délétère soit stoppée et que l'on revienne à une amélioration et une gestion du bâti universitaire au service de l'ESR, en développant des instruments communs et des financements de l'État adaptés et en mettant au centre la réalisation des missions d'enseignement et de recherche. ■

1. L'intracting consiste en la création d'un fonds interne alloué par un établissement à la performance énergétique de son patrimoine, permettant de financer de petits travaux de rénovation avec un retour sur investissement inférieur à treize ans et un besoin de financement de moins de 5 millions d'euros.  
2. Le lecteur souhaitant de plus amples informations sur ce sujet pourra consulter mon article « Développer le recours à l'emprunt : une stratégie risquée ! », *Le Snesup*, n° 727, oct. 2024, p. 30 : [www.snesup.fr/sites/default/files/2024-09/mensuel-snesup-ndeg-727.pdf](http://www.snesup.fr/sites/default/files/2024-09/mensuel-snesup-ndeg-727.pdf).

# COMMENT UN CHANGEMENT DE SITE TRANSFORME LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

*Le déménagement de l'INSPÉ de Chartres, il y a cinq ans, a eu des conséquences importantes, à la fois sur les conditions de travail et les pratiques pédagogiques, mais aussi par l'abandon d'un lieu porteur d'une identité propre aux enseignant-es.*

Par **LAURE ETEVEZ**, collectif FDE

**E**n septembre 2019, le centre de l'INSPÉ de Chartres a déménagé et quitté son site historique pour rejoindre le pôle universitaire, rebaptisé depuis « Eure-et-Loir Campus », qui accueille déjà d'autres composantes de l'université d'Orléans, dont il dépend. Un déménagement qui a eu de lourdes conséquences sur les conditions de travail, notamment, mais surtout sur les pratiques pédagogiques, ce qui n'est pas toujours pris en compte lors des choix de relocalisation. Cinq ans plus tard, petit tour d'horizon des effets de ce déménagement, un exemple parmi d'autres de l'abandon du patrimoine des écoles normales.

## UN PROJET ANCIEN LONGTEMPS REPOUSSÉ

Le projet de déménagement était dans les tuyaux depuis 2013. Il s'agissait alors pour le conseil général d'Eure-et-Loir de « rationaliser » l'utilisation des locaux puisque les deux sites (l'ÉSPÉ dans les locaux de l'ancienne école normale et une licence de chimie au pôle universitaire) étaient sous-employés, selon lui. S'il est vrai que le nombre d'étudiant-es n'était plus le même qu'à l'époque de l'IUFM, le bâtiment de l'ÉSPÉ accueillait aussi des formations continues, des réunions de groupes de travail en lien avec l'enseignement, une association proposant des ressources pédagogiques autour de la littérature jeunesse... Autant d'activités qui n'entraient pas dans le calcul du conseil général – lequel demeure toujours propriétaire des bâtiments. Pendant plusieurs années, le projet de déménagement a été repoussé, notamment grâce à une mobilisation constante des enseignant-es et des étudiant-es. Cela avait cependant déjà un coût pour les formations, puisque la perspective d'un déménagement prochain était alors une raison toute trouvée pour ne pas engager de travaux sur le site. Les locaux étaient vieillissants, mal isolés, certains matériels, comme des vidéoprojecteurs, avaient besoin d'être changés, le gymnase avait un besoin urgent de travaux. Tout est cependant resté en l'état en attendant le départ de l'INSPÉ, permettant de faire miroiter une amélioration des conditions d'études sur le site du pôle universitaire.

C'est la nécessité de créer un nouveau collège pour laisser la place en centre-ville à des entreprises de cosmétique qui a définitivement scellé le sort de l'ÉSPÉ : le déménagement a bien eu lieu et des travaux ont été engagés sur le site de l'ancienne école normale d'instituteurs pour accueillir les collégien-nes en manque de locaux. Dans le même temps, le site de l'ancienne école

normale d'institutrices, qui accueillait alors plusieurs entités du secteur public, comme Canopé, était privatisé pour devenir une résidence services seniors.

## DES ESPACES SPÉCIFIQUES PERDUS

Les premières difficultés étaient prévisibles : nous nous sommes éloignés de l'école d'application qui jouxtait le site historique et nous avons perdu notre salle polyvalente, spacieuse, avec une scène, qui permettait d'accueillir des formations qui nécessitaient de se déplacer dans l'espace.

Surtout, nous avons un gymnase sur le site qui nous était réservé. Les élèves de l'école d'application en bénéficiaient également, mais il permettait une grande souplesse pour les cours d'EPS. Dans une agglomération où, comme dans beaucoup d'autres, les équipements sportifs sont trop peu nombreux, c'était un luxe qui assurait les possibilités d'une formation de qualité. Désormais, il faut utiliser des installations sur lesquelles les collèges et les lycées sont prioritaires. Elles sont plus loin, imposant un temps de déplacement non négligeable, et peu disponibles, ce qui rend la conception des emplois du temps très contrainte. Il a aussi fallu se débarrasser d'une grande partie du matériel qui était stocké dans l'ancien gymnase.

Mais le plus dommageable est sans doute le fait de devoir adapter la conception pédagogique à ces contraintes : alors qu'avant il était possible pour les collègues d'EPS d'alterner les séances en salle de cours et les séances au gymnase à leur guise en fonction de leur progression, il faut maintenant procéder à l'inverse et élaborer la progression en fonction des (faibles) disponibilités des installations sportives. C'est à chaque semestre un temps de travail et de négociation très important pour ces collègues et donc une complication supplémentaire de leur travail.

## DES SALLES « MUTUALISÉES »

Pour les autres disciplines, deux cas de figure se sont présentés : quand une salle spécifique était clairement nécessaire, alors des espaces réservés à l'INSPÉ ont été aménagés – c'est le cas des sciences expérimentales et des arts qui bénéficient de salles dédiées avec des réserves attenantes pour le matériel ; en revanche, pour tous les autres enseignements, il faut faire avec les salles mutualisées du site. Autrement dit, des salles pouvant être occupées par n'importe quelle entité présente sur le site, voire par des extérieurs, alors que le matériel est stocké dans des réserves sous clé ailleurs dans le bâtiment.

UNE CERTAINE  
FORME DE  
CONVIVIALITÉ  
A ÉTÉ BRISÉE ET  
NE S'EST PAS  
VRAIMENT  
RECONSTRUITE  
DEPUIS.

Pour pouvoir être « mutualisées », ces salles se doivent de rester neutres : disposition des tables en autobus, murs blancs, sans aucun affichage. Et c'est là que ça coince. Impossible pour nous d'instaurer une coloration disciplinaire à nos salles ou une disposition correspondant à nos habitudes de travail. Suivant les fonctionnements de chacun, cela a fait émerger des points de crispation variables. En voici quelques exemples :

- en français, l'impossibilité d'afficher des traces écrites construites par les étudiant-es, comme on le ferait dans une classe de primaire, a conduit à abandonner cette pratique ;
- en histoire-géographie, l'impossibilité d'avoir à disposition des cartes a nui aux enseignements pendant un long moment, mais les enseignant-es ont fini par obtenir gain de cause, avec une salle mutualisée ;
- en mathématiques, c'est le fait de ne plus avoir à disposition le matériel de manipulation et les manuels en fond de salle qui a le plus manqué : impossible de répondre aux questions des étudiant-es en sortant immédiatement le matériel pédagogique le plus adapté, l'anticipation nécessaire empêchant une réactivité réelle.

#### UNE DÉGRADATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Au-delà des cas particuliers, il apparaît surtout que des pratiques pédagogiques, installées depuis longtemps et ayant fait leurs preuves, ont été modifiées pour des raisons logistiques imposées, et ce malgré les alertes qui avaient été faites par le personnel avant le déménagement. Cela a engendré un sentiment de découragement et de dépossession de savoir-faire : on nous explique qu'il suffit de faire autrement, que c'est à nous d'adapter notre façon de concevoir nos formations. En conséquence, l'équipe a eu du mal à investir les nouveaux locaux. Une certaine forme de convivialité a été brisée et ne s'est pas vraiment reconstruite depuis, d'autant plus que l'éloignement des lieux de restauration n'encourage pas à rester sur le site en dehors des heures de cours. Il semble que les échanges informels qui soudaient l'équipe sur le temps du midi n'aient pas vraiment déménagé avec nous.

Aujourd'hui, il s'avère que le site est sous-dimensionné, d'autant plus que le conseil départemental souhaite accueillir de nouvelles formations qui ne dépendent pas de l'université. Nous sommes donc dans un contexte de pression sur l'occupation des locaux : si nous ne sommes pas suffisamment présent-es, si nous ne prouvons pas que

nous avons besoin de tel ou tel espace, alors ils pourraient être réaffectés à d'autres structures. C'est le cas par exemple de nos bureaux et salles de réunion.

De façon plus générale, le partage des lieux et la volonté du conseil départemental de créer un campus mixant joyeusement des formations variées et des étudiant-es aux profils hétéroclites conduisent à une sorte de dilution de l'identité de l'INSPÉ. Chacun passe pour donner ou suivre des cours, mais nous n'avons plus la sensation d'être dans un lieu particulier et constitutif de l'identité professionnelle des enseignant-es. Peut-être la solennité du bâtiment de l'école normale et des générations d'enseignant-es qui l'avaient arpenté n'est-elle pas remplaçable. ■

**NOUS N'AVONS PLUS LA SENSATION D'ÊTRE DANS UN LIEU PARTICULIER ET CONSTITUTIF DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT·ES.**



# LE DÉMANTÈLEMENT DU PATRIMOINE DE L'INSPÉ DE BORDEAUX, UN CAS D'ÉCOLE

*L'INSPÉ de l'académie de Bordeaux offre un bon exemple du démantèlement progressif des bâtiments historiques de la formation des enseignants, illustrant les effets délétères de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, votée en 2007.*

Par **STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR**,  
collectif FDE, et **PASCAL SIBÉ**,  
PRAG EPS à l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux

L'INSPÉ de l'académie de Bordeaux, dorénavant composante de l'université de Bordeaux après l'intégration de l'ÉSPÉ à l'université Bordeaux-IV en 2013 et à la suite de la fusion entre universités bordelaises (hors Bordeaux-Montaigne, ex-Bordeaux-III) le 1<sup>er</sup> janvier 2014, est réparti géographiquement sur six sites et sur les cinq départements de l'académie : Agen (Lot-et-Garonne), Périgueux (Dordogne), Bordeaux et Mérignac (Gironde), Mont-de-Marsan (Landes) et Pau (Pyrénées-Atlantiques). Avant ces évolutions, l'IUFM d'Aquitaine bénéficiait d'un patrimoine bâti important et de grande qualité, dont il n'était pas propriétaire, mais que les départements et villes concernés mettaient à sa disposition pour exercer ses missions. Celui-ci se composait de bâtiments hérités des écoles normales, souvent situés en centre-ville et dans des lieux particulièrement recherchés et dotés d'espaces intérieurs et extérieurs agréables et spacieux, sauf à Périgueux où les bâtiments historiques ont été détruits dès 1991.

## LIEUX CHARGÉS D'HISTOIRE

Au fil des ans, ces bâtiments ont connu des sorts bien différents, en fonction de paramètres variés. Le site historique d'Agen a été abandonné pour une installation de l'INSPÉ sur le campus universitaire Michel-Serres, dans des conditions vécues très difficilement par le personnel, les avantages liés au regroupement sur ce campus étant bien moindres que ceux qui ont été perdus avec ce départ. Le site historique est d'ailleurs à l'heure actuelle occupé en partie par un organisme privé qui forme aux enjeux de la sécurité numérique, ce qui montre bien que ce patrimoine riche d'histoire et d'espace n'est pas perdu pour tout le monde. À l'inverse, les sites des Landes et des Pyrénées-Atlantiques, très fortement soutenus par les départements en question pour des raisons politiques, ont été conservés et bien entretenus, car ils ont été considérés comme importants pour l'aménagement du territoire et le maintien d'une formation des enseignant-es sur site.

Quant aux deux sites girondins, la présidence de l'université de Bordeaux, qui a obtenu la dévolution de son patrimoine en 2019, considère qu'ils représentent une charge plutôt qu'une opportunité, en dépit de l'attachement extrêmement fort des équipes

à ces lieux chargés d'histoire et riches d'équipements dédiés, pensés pour la formation des enseignant-es. Citons notamment les deux centres de ressources documentaires (CRD) bien fournis et agréables, répartis sur les deux sites, les équipements sportifs spécifiques, à proximité d'anciennes écoles d'application maternelle et élémentaire qui facilitent l'observation et la pratique des stagiaires dans leurs classes, et un service de restauration sur l'un des sites, qui participent tous au maintien d'une vie au sein de l'institut et d'une convivialité entre les étudiant-es et les formateur-ices.

## DÉGRADATION DES LOCAUX

Le processus de démantèlement a en réalité été engagé bien avant la dévolution, les travaux de mise aux normes nécessaires n'ayant pas été faits depuis des années par l'université au prétexte qu'elle n'est pas propriétaire des lieux, conduisant à la fermeture progressive de pans entiers de certains bâtiments. La dégradation des locaux étant constatée, il était d'autant plus facile pour le pôle patrimoine et la présidence de l'université de justifier le fait de quitter ces deux sites et de regrouper l'activité dans un nouveau bâtiment sur le campus Bordes de Talence. Les arguments invoqués sont nombreux, et certains sont audibles, comme l'accès à la vie universitaire ou aux résidences étudiantes du Crous, permis par un campus dont les sites de l'INSPÉ sont éloignés. Mais ce qui a été le plus déterminant dans ce choix peut être résumé par deux formules technocratiques dorénavant bien connues et incessamment utilisées pour recouvrir le scandale du sous-financement chronique de l'enseignement supérieur public : la soutenabilité budgétaire et la soutenabilité environnementale, la seconde ajoutant un soupçon de culpabilisation du personnel qui, en s'opposant au projet de réduction des surfaces, participerait volontairement à la destruction active de la planète...

Concrètement, cela signifie que l'INSPÉ disposera à terme, en 2027, de deux tiers de surface en moins pour accueillir et former les étudiant-es et les stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation. On peut anticiper de ce fait un risque d'éparpillement des cours dans les différentes composantes de l'université, là où il restera encore quelques salles ou amphithéâtres pour les loger. La refonte des deux centres de ressources documentaires, pourtant utilisés intensivement par les étudiant-es, dans une BU de sciences qui devra faire place aux collections alors qu'elle est

L'INSPÉ  
DISPOSERA À  
TERME, EN 2027,  
DE DEUX TIERS DE  
SURFACE EN MOINS  
POUR ACCUEILLIR  
ET FORMER  
LES ÉTUDIANT-ES  
ET LES STAGIAIRES.

déjà quasi intégralement utilisée, est présentée comme inéluctable, malgré les demandes insistantes du personnel de conserver un CRD au sein de l'INSPÉ.

### PLAN SOCIAL

À ce jour, le « désherbage » des collections existantes a déjà commencé et s'annonce extrêmement sévère. On se demande ce qu'il restera à terme des collections de littérature de jeunesse ou des ouvrages didactiques et pédagogiques empruntés en nombre non seulement par les étudiant-es, mais aussi par les enseignant-es en exercice dans le département qui ne disposent plus aujourd'hui d'un accès facile à ces ressources physiques par ailleurs.

Dans le projet qui nous a été présenté, il faut aussi souligner une absence d'équipements sportifs spécifiques, alors que ceux qui existent sur le campus sont déjà saturés. Les déplacements sur le site universitaire pour se rendre sur des salles de sport inadaptées à l'enseignement de l'EPS vont renforcer la complexité de gestion des emplois du temps.

En effet, les salles d'enseignement actuelles permettent des allers-retours entre théorie et expérimentation ; cette spécificité ne se retrouvera pas sur le campus. L'existence de salles propres à l'EPS gérées par l'INSPÉ permet aujourd'hui l'adaptation au calendrier des stages et aux modifications des programmes de concours, mais ce ne sera plus le cas après le déménagement. Pour ce qui est du stockage du matériel spécifique au premier ou au second degré, rien n'est prévu à ce jour. Du fait de ces différentes évolutions, un plan social en bonne et due forme est d'ores et déjà prévu pour gérer la disparition des postes de personnel Biatss en logistique et en restauration, qui travaillent pour certains depuis des dizaines d'années sur les sites girondins.



### VIF ÉMOI

De façon plus générale, la grande majorité des formateurs et des formatrices anticipe une forte dégradation des conditions matérielles nécessaires à l'existence d'un lieu physique et symbolique à l'identité forte consacré à la formation des enseignant-es et éducateur-rices de demain, au moment où la crise des vocations et les besoins de l'Éducation nationale sont plus importants que jamais. Et ce, en dépit des discours qui visent à les convaincre, sans y parvenir, de l'opportunité du projet...

A la suite du vif émoi suscité par ces annonces et aux alertes adressées par les représentants syndicaux au président de l'université et au directeur de l'INSPÉ, des réunions ont été organisées pour écouter ce que le personnel a à dire. Mais le cadre contraint du projet ne permet de discuter que d'ajustements à la marge. Nul n'est dupe des mètres carrés définitivement perdus et du discours bien connu invitant à faire mieux avec moins. La présidence pourra dès lors afficher à

l'échelle de l'université des ratios d'occupation des surfaces par étudiant-e et par membre du personnel plus conformes à ce qu'exige le ministère, au détriment des conditions de formation des enseignant-es et des CPE. Le personnel reste collectivement déterminé à se battre pour conserver des espaces de travail et d'études décents et pour éviter que ce projet ne débouche in fine sur la solution malthusienne consistant à supprimer des groupes ou des formations, alors que de plus en plus d'étudiant-es se retrouvent à la porte des masters et que la lutte contre la crise de recrutement actuelle doit être une priorité. Le risque est aussi présent de voir reportés en distanciel les cours qui ne pourraient plus se tenir sur site, alors même que l'expérience du confinement a montré les limites de cette modalité de travail. Répétons-le : la formation des enseignant-es n'a pas à être la variable d'ajustement d'une politique patrimoniale de l'université dont les promesses d'autonomie et de rentabilité ont fait long feu, dans le contexte financier fortement dégradé que l'on sait ! ■

**LE PERSONNEL  
RESTE  
COLLECTIVEMENT  
DÉTERMINÉ  
À SE BATTRE  
POUR CONSERVER  
DES ESPACES  
DE TRAVAIL ET  
D'ÉTUDES DÉCENTS.**

# APPRENDRE À ENSEIGNER L'EPS NÉCESSITE DES ÉQUIPEMENTS SPORTIFS

*La diminution des horaires de formation et la suppression des épreuves physiques au concours de recrutement de professeur-es des écoles mettent à mal l'enseignement de l'EPS dans les INSPÉ, d'autant plus quand ceux-ci sont appelés à déménager sans tenir compte des équipements spécifiques et de l'espace nécessaire à cette discipline.*

Par **CLAIRE PONTAIS**, SNEP-FSU

Imagine-t-on une formation d'enseignant-es en mathématiques... dans laquelle elles et ils ne feraient jamais un seul exercice de maths ? Ou en sciences, sans jamais vivre – ne serait-ce que de manière rapide – une démarche scientifique, ou en éducation musicale sans jamais sortir un son de sa voix, ou, en arts, ne jamais tenir avec un crayon pour créer un dessin ? Cela paraîtrait aberrant ! C'est pourtant le sort réservé à l'EPS, depuis que les horaires de formation ont diminué et la suppression des épreuves physiques au concours de recrutement de professeur-es des écoles (PE) de telle sorte que les pratiques physiques ne sont maintenues que par le « militantisme professionnel » des formateurs et des formatrices.

Cet état de fait risque fort de s'aggraver dans les INSPÉ, où il est prévu des déménagements de locaux, comme à Bordeaux, par exemple : « *Certes le déménagement va nous apporter quelques aspects intéressants (accessibilité, sécurité, empreinte carbone...), mais, pour l'EPS, nous allons perdre tous nos équipements : un gymnase, une salle de motricité, une salle de danse, un plateau extérieur et un parcours permanent d'orientation !* », dit un collègue, qui ajoute : « *Le campus où nous allons arriver est saturé et nous n'aurons que des miettes d'installations, et comme nos emplois du temps sont variables, il sera difficile de réserver des créneaux à long terme.* » Un autre collègue, de Bourg-en-Bresse, dans le département de l'Ain, vit une situation similaire et déplore que « *les politiques n'entendent aucun de [leurs] arguments en termes de formation, pour eux seule la question financière compte* ». Et, pourtant, les arguments sont nombreux pour développer les pratiques physiques et sportives des étudiant-es dans le cadre de la formation des professeur-es des écoles.

## PRÉPROFESSIONNALISATION EN LICENCE

Au moment où se profile une nouvelle réforme, qui allongerait la formation des PE avec de la préprofessionnalisation en licence, c'est une aberration de ne pas intégrer les équipements sportifs dans les déménagements, et, sur un plan plus général, de ne pas penser la rénovation des équipements vétustes. Il faudrait au contraire investir dans un triple but : 1) élargir la culture générale des étudiant-es en licence en matière de culture sportive – c'est l'une des missions de l'université ; 2) leur permettre d'atteindre un équilibre de vie, un bien-être physique, psychique et social<sup>1</sup> ; 3) développer des compétences

C'EST UNE  
ABERRATION  
DE NE PAS  
INTÉGRER LES  
ÉQUIPEMENTS  
SPORTIFS DANS LES  
DÉMÉNAGEMENTS.

1. Le SNEP revendique une UE obligatoire pour toutes et tous les étudiant-es dans le cadre de la licence, laquelle existe dans nombre de grandes écoles, mais pas à l'université. À la différence de l'EPS du lycée, les pratiques sportives sont choisies par les étudiant-es.



préprofessionnelles d'enseignement de l'EPS et l'enseignement en général de la licence au master. Concernant les pratiques sportives, c'est d'autant plus important que les futurs PE sont très majoritairement des femmes, qui – statistiquement – pratiquent encore moins que les

hommes, mais qui, dès lors qu'on leur propose des pratiques de qualité, sont aussi sportives que les hommes<sup>2</sup>. Dans le cadre d'un parcours de la formation dès la licence, le SNEP-FSU fait les propositions suivantes pour la formation des futur-es professeur-es des écoles.

### EXPÉRIENCES POSITIVES

Dans le cadre de l'UE obligatoire en licence, les futur-es PE devraient pouvoir pratiquer les activités de leur choix, sous la forme qui leur convient (découverte, loisirs, compétition, etc.). Il devrait par exemple être



possible d'apprendre à nager et d'obtenir l'« attestation du savoir-nager scolaire », qui est devenue la référence pour tous les élèves de France. L'enjeu est que chacun-e vive des expériences positives pour tendre vers une pratique physique la plus régulière possible.

Cette formation peut se faire soit dans la structure de formation des enseignant-es, soit dans les SUAPS.

Les futur-es PE ont besoin d'acquérir des connaissances didactiques et pédagogiques dans les pratiques sportives et artistiques les plus couramment enseignées à l'école primaire (danse, jeux traditionnels, sports collectifs, course d'orientation, etc.). Celles-ci peuvent s'intégrer dès la licence de manière progressive, en commençant d'abord par la pratique physique. Vivre avec son corps, les problèmes que l'on se pose à soi-même, et qu'ensuite on posera aux élèves, cela permet de s'interroger sur ses propres apprentissages et de les mettre en relation avec ceux des élèves : réfléchir sur les blocages, les difficultés des élèves, en se retrouvant soi-même en situation de difficulté devant un problème nouveau.

Lorsqu'il y avait une épreuve de natation au concours, de très nombreux PE apprenaient à nager le crawl, non pas dans une optique de performance, mais pour vivre les problèmes que pose l'apprentissage-enseignement de la natation à l'école primaire. De même, l'épreuve physique au concours de recrutement de professeur-es des écoles (CRPE) permettait de s'interroger sur ce qu'est un « entraînement » et de constater les effets sur son corps, son mental, sur le rôle des autres dans son propre apprentissage. Ces expériences sont importantes à vivre, même s'il n'y a pas d'épreuves physiques au CRPE. Enrichies de vidéos d'élèves ou d'observations dans les classes, elles impliquent des allers-retours pratique/réflexion sur la pratique et devraient être une évidence pour toute formation didactique et pédagogique en EPS.

### COMPÉTENCES INDISPENSABLES

Autre aspect important pour la formation des futur-es PE : pratiquer une activité physique, sportive ou artistique tout en analysant sa pratique, c'est apprendre à assumer des rôles sociaux divers (arbitre, juge, chorégraphe, spectateur critique et averti...), à développer des compétences en dynamique de groupe, de travail en équipe, etc., autant de compétences indispensables pour enseigner sans appréhension l'EPS à l'école primaire.

Dernier point : dans de nombreux IUFM, puis dans les ÉSPÉ et les INSPÉ, il a existé des associations sportives, mais il en reste désormais très peu et elles sont menacées. Dans le cadre d'une nouvelle réforme, elles devraient être à nouveau réhabilitées, parce qu'elles constituent des lieux où les étudiant-es peuvent mener des expériences d'animation, avec l'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP) notamment, expérimenter et/ou impulser des événements sportifs ou artistiques, qui sont des expériences très formatrices pour ensuite dynamiser l'EPS dans les écoles.

On l'aura compris, ce projet nécessite bien sûr une volonté politique. Mais imaginons que celle-ci existe... Rien ne pourra se faire sans équipements sportifs spécifiques (gymnase proche de la salle de classe, avec matériel vidéo, etc.) ! Alors, commençons par ne pas détruire les outils de travail des formateur-rices EPS et portons ensemble ce projet alternatif! ■

**DANS LE CADRE DE L'UE OBLIGATOIRE EN LICENCE, LES FUTUR-ES PE DEVRAIENT POUVOIR PRATIQUER LES ACTIVITÉS DE LEUR CHOIX, SOUS LA FORME QUI LEUR CONVIENT.**

<sup>2</sup>. Il y a 50 % de filles dans les services universitaires des activités physiques et sportives (SUAPS), contre 30 % en clubs et 50 % en UNSS. Les femmes pratiquent dans ces cadres en confiance, avec des professeur-es d'EPS qu'elles connaissent.

# REPENSER LES PRATIQUES DE LA FDE

À travers des témoignages d'enseignant-es et d'éducateur-rices et une grande pluralité d'approches, « *La Pédagogie Freinet de la maternelle à l'université* »<sup>1</sup> propose des pratiques adaptées à tous les niveaux de l'éducation, de la maternelle à l'enseignement supérieur.

Par **CLAIRE BENVENISTE,**  
collectif FDE

Au sein de cet ouvrage consacré à « *la pédagogie Freinet de la maternelle à l'université* », la quatrième partie est consacrée à l'enseignement supérieur<sup>2</sup>. Constituée de quatre témoignages, dont trois qui portent sur des expérimentations en formation d'enseignant-es, elle illustre combien la pédagogie Freinet peut répondre aux problématiques actuelles de la formation des enseignant-es (FDE), en particulier celles liées à la fragmentation et au cloisonnement des différents enseignements en master MEEF.

D. Morin décrit et analyse ainsi un cours-atelier permanent mis en place en master MEEF second degré pendant une dizaine d'années, « *un exemple de pratique coopérative où l'organisation de l'espace-temps constitue une alternative au cours magistral et au cloisonnement des unités d'enseignement* » (p. 185). La coopération et les techniques mises en œuvre favorisent la cohérence du parcours tout en servant l'épistémologie historique : les savoirs et leurs modalités de transmission à l'université sont objets de questionnement et ne sont pas considérés comme allant de soi. À la lecture de ce témoignage, le-la formateur-riche d'enseignant-es du primaire s'interroge sur les possibilités de transfert vers la FDE du primaire, alors que les maquettes actuelles morcellent la formation en modules de quelques heures.

## CLOISONNEMENTS

F. Saint-Luc propose alors (p. 225-236) diverses pratiques mises en place dans les programmes de formation de la FDE du premier degré : conseils de coopération liant régulation relationnelle et régulation cognitive, exposés coopératifs en tronc commun de master MEEF 1<sup>re</sup> année pour l'UE « histoire et connaissance du système éducatif » (7 h 30 de cours et 40 étudiant-es) dans laquelle l'apprentissage de la coopération dans le travail de groupe est auto-évalué et l'exposé est évalué par les pairs à travers deux grilles d'évaluation. L'ouvrage met également en lumière un cloisonnement bien connu des formateur-rices d'enseignant-es entre le « terrain » et la formation à l'INSPÉ, que F. Saint-Luc propose par exemple de questionner « *dans le cadre d'une réflexion personnelle, à rédiger par écrit : Qu'est-ce que j'ai appris ? Comment l'ai-je appris ? Qu'est-ce qui est transférable ?* » (p. 234).

Un autre cloisonnement entre expérience de terrain et recherche en éducation est interrogé à travers l'expérience d'un séminaire de recherche à l'INSPÉ de Beauvais qui repose sur l'intégration de tech-



niques de la pédagogie institutionnelle dans la structuration des séances et sur une démarche visant à « *répondre à une problématique actuelle à travers les méthodes et approches de l'Éducation nouvelle* » (p. 205-207).

## POSTURE D'AUTEUR-RICE

Finalement, la question centrale posée par cet ouvrage stimulant est bien « *celle de la transmission d'une pédagogie coopérative et d'une praxis pédagogique, plutôt que celle d'une application de recettes toutes faites* » (p. 211). Il s'agit de placer les apprenants en posture d'auteur-riche, qu'ils soient élèves de maternelle ou futur-es enseignant-es en formation à l'université. Si certains propos sont par moment présentés de manière abstraite, comme ceux sur l'éthique (p. 213-215), ou dichotomique (par exemple, « *deux démarches diamétralement opposées* » que les mouvements de pédagogie nouvelle permettent justement de travailler de manière plus dialectique, p. 200), l'ouvrage invite résolument à repenser les pratiques de la FDE à partir des valeurs et des techniques Freinet. Face aux transformations à venir de la formation des enseignant-es, cet ouvrage rappelle ainsi la nécessité d'une posture critique et d'un engagement pédagogique renouvelé à l'aune des valeurs et des pratiques de l'éducation nouvelle. ■

CET OUVRAGE  
RAPPELE LA  
NÉCESSITÉ D'UN  
ENGAGEMENT  
PÉDAGOGIQUE  
RENOUVELÉ À  
L'AUNE DES VALEURS  
ET DES PRATIQUES  
DE L'ÉDUCATION  
NOUVELLE.

1. *La Pédagogie Freinet de la maternelle à l'université. Témoignages de pratiques de l'ICEM*, collectif, L'Harmattan, 2022.

2. Les trois premières parties concernent la maternelle, l'élémentaire et le second degré. La préface est de Véronique Decker, et l'ouvrage se clôt par deux témoignages « hors les murs ».