

PROPOS LIMINAIRE

Depuis de nombreuses années maintenant, la formation des enseignant-es et des conseiller-es principaux-ales d'éducation (CPE) est l'objet d'une réforme perpétuelle. Ces « réformes », ou pour mieux dire ces déformes, n'ont cessé de recomposer la formation des enseignant-es et CPE autour d'un axe central, le « terrain », souvent mythifié comme l'alpha et l'oméga de la formation et magiquement pourvu de toutes les vertus, y compris de guérir les écrouelles. Il ne s'agit pas là d'une simple option idéologique selon laquelle il ne mentirait jamais, pour paraphraser une célèbre quoique funeste expression, mais, de manière complémentaire et systémique, d'une politique pensée, réfléchie et revendiquée comme telle. Cette politique a notamment (eu) pour conséquence la transformation des stagiaires et des étudiant-es alternant-es, en réalité des remplaçant-es..., en moyens d'enseignement, c'est-à-dire leur comptabilisation dans les plafonds d'emploi des moyens alloués aux écoles et aux établissements, cela permettant surtout au ministère d'affirmer, fanfaron, qu'il y a(urait) un-e adulte devant chaque classe... Sauf que le terrain n'est nullement formateur par la seule vertu de son existence et s'il est assurément nécessaire, il n'est pas suffisant – ce qui est du reste valable pour tous les champs professionnels et a fortiori pour la formation des enseignant-es et des CPE.

Cette hypertrophie de la place et du poids du terrain dans la formation – d'aucuns diraient son obésité – est solidaire d'un autre aspect de l'assiduité r(d)éformatrice subie par la formation des enseignant-es et des CPE depuis ces quinze dernières années. Il s'agit d'abord de la surveillance et du contrôle croissants exercés par l'institution via la loi, les règlements et la hiérarchie intermédiaire sur la formation, ses contenus et ses personnels. Ce contrôle politique et cette surveillance idéologique de la formation visent clairement une mise au pas des personnels et constituent avec certitude une attaque sans précédent des libertés pédagogiques et académiques ainsi que de la conception du « fonctionnaire-citoyen » qui prévaut depuis 1983 avec la loi « portant droits et obligations des fonctionnaires »¹. Ainsi que l'écrivait Rousseau dans ses *Lettres écrites de la montagne* (1763-1764), la liberté ne peut se réduire à celle « des Marchands [...] toujours occupés de leurs intérêts privés, de leur travail, de leur trafic, de leur gain; des gens pour qui la liberté même n'est qu'un moyen d'acquiescer sans obstacle et de posséder en sûreté ».

À ces pesantes vicissitudes s'ajoute également un discours d'opinion concernant la formation des enseignant-es et CPE, patiemment nourri par de nombreux parlementaires et responsables politiques et complaisamment relayé, qui manifeste leur ignorance, assez crasse parfois, de ce qu'ils prétendent vouloir « réformer ». Fût-elle un principe fondamental de la démocratie qui récuse l'hérédité des charges, et en particulier celle de la représentation du peuple, cette « compétence des incompetents » conduit cependant à régenter la FDE de manière délétère et à légiférer au mépris constant de l'expertise de ses acteur-ices.

Aussi et sans faire de la formation des enseignant-es et CPE un savoir ésotérique, réservé à quelques initié-es, nous estimons toutefois que, comme pour tout champ professionnel du reste, elle exige un minimum de précisions afin de savoir de quoi l'on parle précisément, et aussi que ses acteur-ices soient réellement écouté-es et non pas, comme c'est devenu la coutume, circonvenu-es ou purement et simplement ignoré-es. À cette fin, nous proposons ci-après un petit glossaire/vocabulaire de la formation des enseignant-es et CPE comme une contribution à la clarté et à la rigueur nécessaires des débats, précisément pour en éviter de faux qui dérobent ainsi les véritables enjeux d'une formation des enseignant-es et des CPE, universitaire-professionnelle, au service des besoins et de l'émancipation des citoyen-ne-s de notre pays². ■

1. Elle affirme notamment que « le principe de responsabilité trouve sa source dans l'article 15 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen selon lequel la société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration » et impliquant l'idée « que le fonctionnaire soit un citoyen à part entière pour assumer pleinement sa responsabilité de service public »; cette conception rompt clairement avec celle du « fonctionnaire-sujet », pour laquelle, selon une formule de M. Debré, l'un des rédacteurs de la Constitution de la V^e République, « le fonctionnaire est un homme de silence, il sert, il travaille et il se tait ».

2. Ce vocabulaire-glossaire de la FDE est complémentaire du corpus des mandats du SNESUP-FSU, qui a été consolidé lors du congrès national d'orientation de juin 2023 : snesup.fr/article/corpus-consolide-des-mandats-du-snesup-fsu-sur-la-formation-des-enseignant-es-des-cpe-juin-2023.

Accompagnement, tutorat, compagnonnage ?

Les dernières réformes de la FDE ont diversifié les modalités de stage, les profils d'étudiant-es et de fonctionnaires stagiaires. Dans le même temps, les types de tuteur-rices et leurs conditions d'exercice se sont multipliés et les ministères (Éducation nationale, Enseignement supérieur et Recherche) n'ont pas vraiment cherché à préciser le sens donné à l'activité de tutorat ni à allouer les moyens suffisants aux équipes pour accomplir leurs missions. Plusieurs termes sont utilisés pour appréhender le travail de suivi des stagiaires (accompagnement, tutorat, compagnonnage), mais ils n'orientent pas de la même manière l'activité des formateur-rices et les textes du ministère n'en précisent jamais le sens. Le risque est alors de réduire progressivement la formation des étudiant-es à l'incitation à imiter de supposées bonnes pratiques, au détriment du développement d'une analyse réflexive, outillée et plurielle des pratiques professionnelles. Le SNESUP-FSU avait dressé un état des lieux sur cette question en 2022³, à la fois du côté de la recherche et de celui de l'exercice de la fonction de tuteur-riche. Les constats d'alors sont encore d'actualité : à la difficulté de mettre en œuvre ce qui a été décrété « hors-sol » et sans qu'aucune analyse de l'existant et du possible n'ait été effectuée s'ajoutent l'absence de cadrage de la rémunération du travail accompli, le manque de temps, la complexité de l'articulation des différentes cultures professionnelles. Cela aboutit, pour les formateur-rices, à devoir s'inscrire dans différents cadres pour une « même » fonction, ce qui alourdit encore leur charge de travail.

Alternance, stages, expériences de terrain...

À l'heure actuelle, les textes de cadrage du master MEEF prévoient six semaines d'observation en M1 et douze semaines sur deux mois consécutifs sur toute la durée du master (à cheval sur M1-M2 ou tout en M2), soit en observation-pratique accompagnée (avec gratification annuelle de 1 200 euros), soit en tant qu'étudiant-e alternant-e en responsabilité à tiers temps (six heures hebdomadaires et pas plus de deux cent seize heures annuelles), avec une rémunération de 865 euros brut mensuels + un tiers de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) ou de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE).

Les textes ministériels distinguent donc « alternance » (rémunérée, sous plafond d'emploi) et « stage » (gratifié, en surnombre dans les établissements) pour l'avant-concours – tout en désignant comme « stagiaires » les lauréat-es des concours pendant l'année de titularisation. Au-delà des aspects administratifs et statutaires, ces différentes expériences sont censées faire partie intégrante du parcours de formation... alors qu'on constate que leurs modalités précises sont extrêmement variables et peu pensées sur le plan de leur aspect formateur. Nous proposons ci-dessous quelques principes de nature à améliorer le rôle formateur des expériences « de terrain ».

Concernant la diversité des contextes professionnels à expérimenter, ils dépendent naturellement du niveau/degré d'inter-

vention et sont par nature différents selon chacun d'eux. Sans rentrer dans les détails, il importe que cette diversité soit non seulement présentée, mais aussi expérimentée et travaillée dans le cadre de la formation, selon les degrés et les cycles, les localisations géographiques (urbain, rural) etc. Cette expérience des différents contextes aux fins d'un travail d'appropriation en formation exige également qu'elle s'effectue en surnombre dans les écoles et dans les établissements. Cela implique d'abord que ces étudiant-es et stagiaires, qui sont donc en formation, ne soient pas moyens d'emploi. Cela implique également qu'ils soient suivi-es et accompagnés de manière ambitieuse par des tuteur-rices formés-es pour faire le lien avec les temps de formation à l'INSPÉ. Cela implique encore de ne pas mettre les lauréat-es des concours qui sont en reconversion professionnelle en responsabilité de classe dès le début de l'année.

Pour le MEN, la « professionnalisation » de la formation et des concours, c'est surtout :

- utiliser les étudiant-es MEEF comme moyens d'enseignement en les plaçant en responsabilité devant des classes (contrat d'alternance de responsabilité pleine à tiers temps, rémunéré de façon insuffisante);
- précariser les étudiant-es MEEF en les contractualisant;
- supprimer les décharges de service des lauréates et lauréats des concours dans leur année de fonctionnaires stagiaires, dégradant ainsi considérablement leurs conditions de travail et leur entrée dans le métier (ils et elles bénéficient, selon le décret de février 2022, de dix à vingt jours de formation... Dans la réalité peu d'académies vont au-delà de douze ou quinze jours, faute de moyens);
- déstructurer et réduire la formation universitaire aussi bien que professionnelle dispensée dans les universités, y compris au sein des INSPÉ, ce qui affecte aussi les qualifications disciplinaires et pédagogiques des concours.

Pour la FSU et le SNESUP, il s'agit de tout autre chose. Pour être formateurs, les stages doivent faire l'objet de visites par les tuteur-rices académiques; l'activité du ou de la stagiaire en contexte doit être préparée et analysée a posteriori dans le cadre d'une ou plusieurs UE de la maquette. Les pratiques professionnelles observées dans leur diversité servent de support à l'analyse, dans des enseignements dont la conception doit revenir aux équipes pluricatégories de master (ce qui demande une certaine stabilité des personnels et des temps spécifiques dévolus à la concertation).

Avant obtention du concours, les étudiant-es ne doivent en aucun cas être utilisés-es comme moyens d'enseignement (« sous plafond d'emploi » dans le jargon du ministère) : tous les stages qui leur sont proposés devraient avoir lieu sous la responsabilité d'un-e enseignant titulaire et être accompagnés par un-e tuteur-riche relevant de l'université (SNESUP-FSU, congrès 2023).

Assistants d'éducation en préprofessionnalisation (AED)

Dispositif du ministère de l'Éducation nationale (MEN), qui consiste en un contrat pour des étudiant-es se destinant aux métiers de l'enseignement avec huit heures de service (école ou établissement) sur trente-neuf semaines⁴ contre rémunération (779 euros

3. Cf. Former des enseignants n° 708, octobre 2022 : snesup.fr/article/former-des-enseignants-ndeg-708-octobre-2022.

4. Compte tenu de l'élargissement des missions, en M1, le service d'enseignement est limité à six heures hebdomadaires sur trente-six semaines.



en L2, 1 001 euros de la L3 au M2), avec une montée en responsabilité supposée progressive au fur et à mesure des années.

En ce qui concerne les AED prépro, les retours sont pour le moins très contrastés : le suivi et la mise en œuvre sont variables selon les rectorats et universités. Pour les étudiant-es qui veulent devenir enseignant-es, le dispositif leur permet d'être rémunéré-es, mais il faut bien constater que, contrairement aux annonces, les établissements ne se conforment pas aux emplois du temps universitaires des étudiant-es. Les huit heures de présence requises par le contrat ont pour conséquence de les empêcher de suivre certains de leurs cours. D'autre part, s'agissant d'un dispositif de « découverte » des métiers, le service devrait permettre que les étudiant-es se confrontent à des contextes d'exercice différents. Or il n'en est rien puisque le contrat est signé dans un-e même école/établissement. Il arrive enfin que certain-es étudiant-es se détournent des métiers de l'enseignement en raison de la surcharge de travail, du manque de suivi et de moyens d'accompagnement. Sur ce dernier point, il y a nécessité d'attribuer les moyens suffisants aux équipes et de reconnaître ces activités de suivi dans les services des enseignant-es.

En réalité, de tels dispositifs de financement des études sont des opérateurs de tri social. Les premières promotions d'étudiant-es AED prépro en licence et qui ont conservé leur statut d'AED prépro entrent donc en 2023-2024 en M1 MEEF en tant que contractuel-les, avec six heures de service d'enseignement à assurer pour une rémunération de 1 001 euros – ce qui continue d'altérer leur emploi du temps universitaire et l'assiduité de leurs études. Remarquons au passage qu'ils et elles sont mieux rémunéré-es que les étudiant-es contractuel-les MEEF en

responsabilité à tiers temps (effet de la mise en place de différents dispositifs qui ne sont jamais pensés en système). Si l'on souhaite sérieusement lutter contre la crise de recrutement, les étudiant-es en licence se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation devraient pouvoir bénéficier d'un financement des études sans contrepartie pour se consacrer à leur formation initiale.

Attractivité

L'attractivité des masters MEEF est liée à celle des métiers de l'enseignement et passe nécessairement par une augmentation des postes aux concours, de meilleures conditions d'études et d'entrée dans le métier, une meilleure rémunération, de meilleures conditions de travail, etc. Nous défendons le caractère universitaire de la formation ainsi que le caractère professionnel qui lui est indissociable. Le master MEEF est un diplôme universitaire à part entière et ne doit pas être réduit à une préparation au concours, ni à une adaptation au poste. Rendre le master MEEF plus attractif n'est pas renoncer à la recherche et à la formation universitaire, c'est lui assurer au contraire une véritable dimension universitaire.

À cet égard, la question du financement des études est centrale : aujourd'hui, l'alternance est souvent recherchée par les étudiant-es pour des raisons financières tout à fait compréhensibles. Mal pensée et mal articulée à la formation, réduite à la mise à disposition d'étudiant-es comme moyens d'enseignement, l'alternance perd son caractère formateur et fait obstacle à une réelle articulation entre « terrain » et formation.

Dès lors, garantir le caractère formateur des expériences « de terrain » (stages d'observation, alternance...) exigerait que les étudiant-es et fonctionnaires stagiaires ne soient pas considérés comme des moyens d'enseignement et donc soustraits aux plafonds d'emploi. Étant donné la crise actuelle de recrutement, ne faut-il pas revenir à un dispositif type IPES⁵ : financement de la formation avec éventuellement un engagement à rester X années dans la fonction publique.

Il est également possible d'attirer des candidat-es grâce à un soutien à la reconversion, le maintien des indemnités chômage par exemple, en considérant les métiers de l'enseignement comme des métiers « en tension » et le master MEEF comme un diplôme à part entière, le contraire du « job dating » mis en place par le MEN donc.

Enfin, l'attractivité du master MEEF et des métiers de l'enseignement est liée à la modalité du recrutement par concours, offrant des modalités de recrutement transparentes (anonymat lors des épreuves écrites, impossibilité de faire jouer l'entre-soi et les passe-droits) ainsi qu'au statut de fonctionnaire, lequel n'est pas seulement protecteur, mais la garantie d'une forme de distance critique et d'autonomie.

Bilan de la « réforme » FDE sauce Blanquer

Avec la réforme Blanquer, les équipes ont d'abord dû faire face à une diminution croissante des moyens. Elles ont ensuite rencontré des difficultés à mettre en œuvre des maquettes de formation cohérentes, compte tenu de l'augmentation des temps de responsabilité de classe(s) des étudiant-es et stagiaires, de la réduction des volumes de formation et des injonctions multiples et contradictoires sur les contenus. S'est ensuivie la difficulté des universités à organiser la formation du fait des contraintes imposées par le MEN, l'émiettement des contenus de formation, la lourdeur de l'année de M2, la difficulté à trouver des lieux de stage et des tuteur-rices formés-es à proximité des lieux de formation, la fragilisation des équipes de formation, etc.

On peut mesurer les effets du passage en force du ministère, contre l'avis unanime des organisations syndicales, qui s'est notamment manifesté au Cneser en juillet 2021, puis à nouveau en 2022, où elles ont refusé de participer au vote sur les dossiers d'accréditation des INSPÉ pour la mise en œuvre de cette « réforme »⁶ :

- une formation bricolée à coups d'injonctions multiples et intenables tant sur les modalités de mise en œuvre que sur les contenus des maquettes de master (diplôme universitaire pourtant) et donc sans réflexion sur un réel continuum de formation ;
- une formation qui repose sur des équipes, réputées « plurielles », mais qui n'ont aucun moyen de faire réellement fonctionner cette pluralité (turnover important, manque de temps, multiplication des missions) ;
- une formation dans laquelle la recherche est très largement sous-représentée puisque, sur le plan national, les interven-

tions des enseignant-es-chercheur-ses (EC) en masters MEEF, ne dépassent pas 20 % ;

- une formation qui, dans la majorité des INSPÉ, ne peut fonctionner que « grâce » aux heures complémentaires.

Dans le même temps, cette « réforme » dégrade les conditions d'études et d'entrée dans le métier, alors que l'on constate, depuis plusieurs années maintenant, un manque d'enseignant-es et que croît la difficulté à recruter :

- limitation des capacités d'accueil en master MEEF alors même que le besoin d'enseignant-es est criant et que certains parcours ont du mal à faire le plein ;
- allongement de la durée des études sans financement des étudiant-es pour les accomplir ;
- années surchargées : concours, partiels pour l'obtention du master, mémoire MEEF, poids des stages, et parfois un travail salarié rémunérateur pour vivre décemment ;
- aggravation des inégalités entre les étudiant-es en alternance et entre les stagiaires, dans les modalités de stage (dont les lieux ne sont pas choisis pour leur caractère « formateur ») et de suivi (les réductions des moyens entraînent une réduction des visites et du suivi de tous les types de stage) ;
- poids accru des « stages » par l'utilisation, avant le concours, des étudiant-es comme moyens d'enseignement (contrats tiers-temps de responsabilité), entraînant une surcharge de travail ;
- mise en responsabilité à temps plein pour les lauréat-es des concours issus-es de MEEF (y compris pour celles et ceux qui, faute de moyens, n'ont eu droit à aucune visite pour leur stage de pratique accompagnée en M2) ; mise en responsabilité à mi-temps pour les lauréat-es non issus-es de MEEF n'ayant possiblement jamais vu de classes ; dans les deux cas, cela implique une réduction du temps de formation initiale de l'année de fonctionnaire stagiaire.

Cette « réforme » aboutit donc à une dégradation générale, sans atteindre ses objectifs affichés : harmoniser et améliorer la formation des enseignant-es. Qui pis est, elle a accru les inégalités entre les étudiant-es et aussi entre les INSPÉ, de telle sorte que les volumes de formation, la place de la recherche, l'accompagnement de stage, les modalités d'évaluation sont autant de variables d'ajustement de la formation. Alors, oui, il faut réformer la FDE – mais pas n'importe comment ! (Cf. article « Réforme FDE 2025 ».)

Concours

La formation et les épreuves des concours doivent obéir à une certaine cohérence. La préparation des épreuves et de leurs attendus doivent faire l'objet d'un travail au sein d'équipes pluricatégorielles. Dans une perspective d'égalité, une réflexion sur les formes et contenus des épreuves est nécessaire : quelle que soit la nature de l'épreuve (conception de situation, analyse de documents, étude de cas, etc.), les supports sont préparés et proposés par le jury qui formule les attendus. Les candidat-es doivent avoir connaissance du référentiel de l'évaluation, qui indique les paliers de compétences attendues et inclut la défi-

5. Le dispositif des Instituts de préparation aux enseignements du second degré (IPES), mis en place de 1957 à 1979, proposait une allocation qui permettait aux étudiant-es se destinant aux métiers de l'enseignement d'être rémunérés pour se former (sans service à assurer) en contrepartie d'un service dû à l'État pendant une durée déterminée (type « engagement décennal »).

6. Sans remettre en cause le travail des équipes, le Cneser refusait de cautionner la mise en place d'une « réforme » qui n'a fait qu'accroître la précarité des étudiant-es et les inégalités de traitement entre elles-eux, ainsi qu'entre les INSPÉ, une « réforme » qui fragilise les équipes de formateurs et de formatrices, désorganise le schéma de formation et aboutit à un localisme généralisé.



inition des critères d'irrecevabilité conduisant à une note éliminatoire pour le recrutement.

La formation et la concertation des jurys constitués doivent être organisées pour assurer l'équité de traitement et l'unité ainsi que la hiérarchisation des critères d'évaluation. La constitution des jurys doit être pluricatégorielle.

Plus généralement, nous réaffirmons notre « attachement au recrutement par concours comme garantie d'égal accès à la fonction publique. Les concours doivent rester ouverts à tous et toutes et être préparés sur tout le territoire grâce à une carte nationale des formations » (congrès FSU). Nous nous opposons donc à des concours réservés aux M1 alternant-es ou « apprenti-es de la fonction publique » dans la mesure

où « le recours à des concours spécifiques ne saurait être une solution au manque criant de personnels dans certaines académies ». C'est également la raison pour laquelle nous exigeons « que les académies déficitaires puissent proposer un recrutement aux candidat-es retenu-es sur les listes complémentaires des autres académies ». Enfin, nous demeurons opposés « au nouveau concours [mis en place en] 2022 qui constitue, au travers de l'épreuve orale pesant 25 % de l'évaluation finale, une rupture de l'anonymat et de l'égalité entre candidat-es. Sous prétexte d'être plus "professionnalisante", cette épreuve disciplinaire est calquée sur le modèle des entretiens de recrutement en entreprise » (10^e congrès national de la FSU, Metz 2022).

Continuum de formation

Si tous les dossiers d'accréditation des INSPÉ évoquent le principe du continuum, c'est-à-dire d'une formation progressive allant de la préprofessionnalisation avant l'entrée en master, en licence par exemple, à la formation continuée après la titularisation en passant par la formation en master MEEF, peu d'INSPÉ peuvent le faire exister réellement. Faute de visibilité et de moyens pour l'année post-master (T0 et suivantes), faute de concertation sur la mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), faute de moyens pour la prépro en licence... On observe que la diversité des acteurs institutionnels responsables de la formation initiale et continuée et la variété des cultures professionnelles correspondantes constituent un obstacle à sa continuité et à sa cohérence. L'INSPÉ, par sa position centrale dans le processus de formation initiale et par les recherches qu'il permet de mettre en œuvre sur les effets des différents modèles de formation, en leur sein et en lien avec les laboratoires des universités, pourrait utilement jouer un rôle moteur en faveur d'un réel continuum si les moyens institutionnels et matériels lui en étaient réellement donnés.

Culture commune

Les injonctions du MEN concernant le développement d'une culture professionnelle commune à tous les enseignant-es se mêlent à des recommandations sur des modalités de formation dont l'objectif principal est en réalité de réduire les coûts. Au-delà de ces injonctions qui confondent (naïvement?) «culture commune», «transversalité», «mutualisation»... le statut de fonctionnaire d'un service public donne un premier cadre permettant de construire une identité et une éthique professionnelles, prémisses à la structuration d'une professionnalité⁷.

Quels savoirs, quelles compétences visées, quelles modalités pour construire une culture et une éthique professionnelles qui, si elles traversent les disciplines, sont aussi fortement contextualisées? Les intitulés mêmes de ces formations reflètent le problème («formation générale», «formation transversale», «formation commune», «savoirs généraux de l'enseignant», «savoirs liés au contexte d'exercice du métier», etc.).

Variation dans les intitulés, les contenus, les modalités, les moyens... Quand la formation se réduit à la mutualisation et consiste à regrouper en amphithéâtre des étudiant-es pour des conférences éloignées de leurs préoccupations immédiates, elle est évidemment mal perçue. Les formateur-rices, en particulier disciplinaires ou didacticien-nes, peuvent n'y trouver que peu d'intérêt, étant donné les réductions successives des volumes de formation. Mais parler de culture commune ne doit pas être ramené à la question de la transversalité ou impliquer la mutualisation des enseignements. Cela doit plutôt viser à mettre à disposition des étudiant-es et des stagiaires, des savoirs théoriques utiles pour comprendre et faire face aux situations de classe, notamment la gestion de moments critiques, et l'exploitation d'outils d'analyse de l'activité pour fournir des repères étayant les pratiques débutantes. En ces domaines aussi, dans une formation universitaire et professionnelle, les apports de la recherche sont utiles pour définir les besoins. En effet, les compétences liées à l'enseigne-

ment-apprentissage, la maîtrise des disciplines, la compétence à construire des situations, des dispositifs didactiques et pédagogiques adaptés aux publics divers et hétérogènes, etc., ne suffisent pas pour réguler, gérer les conflits, travailler en équipe, etc. Il appartient à la formation d'outiller le jugement des enseignant-es débutant-es en leur fournissant des repères utiles pour agir et résoudre les problèmes auxquels ils-elles sont confrontés-es. Cette culture professionnelle commune ne peut toutefois pas se limiter à un patchwork de thématiques qui se succèdent ou se juxtaposent. Elle implique des savoirs qui s'acquièrent et des pratiques professionnelles qui se réfléchissent. Du côté des savoirs, on insistera sur l'importance d'apports juridiques, sociologiques, psychologiques, philosophiques, historiques, didactiques, et du côté des pratiques, l'intérêt d'une méthodologie (études de cas, analyse didactique de l'activité). La culture professionnelle commune doit permettre aux enseignant-es de lire leur agir professionnel. Il n'est évidemment pas question de proposer un «prêt-à-penser» ou un catalogue de «bons gestes», de transmettre des injonctions successives, mais l'enjeu est plutôt de donner à chacun les moyens d'exercer pleinement sa responsabilité éducative dans une École républicaine qui a de nombreux défis à relever. Il existe en effet des valeurs largement partagées, qui permettent de travailler ensemble, comme l'attachement au service public et à son rôle. L'enseignant-e n'est pas un simple exécutant-e, mais participe d'une fonction collective : il-elle adapte le service rendu aux usager-ères, prend des initiatives, assure une égalité pas seulement de droit, mais aussi de fait. Tout cela passe par des tensions, des contradictions qu'il faut gérer, des choix professionnels qu'il faut faire et évaluer. Cela ne peut se faire sans partager des valeurs communes et des débats professionnels⁸.

Décrochage PE/PLC

Pour la FSU, «la formation d'un-e enseignant-e est un processus long qui se conçoit sur l'ensemble du parcours universitaire, de la licence au master, intègre la préparation aux concours et se poursuit lors de l'entrée dans le métier. La qualité des concours et le cadrage national de la formation doivent garantir une égalité de traitement sur tout le territoire, pour l'ensemble des degrés d'enseignement et des disciplines. La formation doit prendre en compte la diversité des publics et leur proposer des parcours adaptés. Le niveau master est requis pour tous et toutes. La FSU s'oppose à tout décrochage du niveau de qualification pour être titularisé entre les différents degrés et filières d'enseignement» (8^e congrès national de la FSU, Le Mans 2016).

«Disciplinaire» vs «professionnel»?

Le projet du MEN (cf. «Réforme FDE 2025») semble promouvoir un modèle de FDE «succèsif». Il consisterait à former les futur-es enseignant-es, d'abord à des «savoirs universitaires» portant sur des «contenus disciplinaires» dont la nature est considérée comme allant de soi, avant de les «professionnaliser» par un ensemble de gestes professionnels décorrélés des savoirs universitaires, et réduits à l'application de «bonnes pratiques»

7. Cf. *Former des maîtres* n° 636, juin 2015 : snesup.fr/fdm-n-636-juin-2015.

8. Cf. l'entretien avec G. Aschieri dans *Former des maîtres* n° 636, juin 2015 : snesup.fr/fdm-n-636-juin-2015.

décrotées par le MEN, voire à du formatage (par exemple un répertoire de gestes d'exécution). Il faut tout au contraire travailler à mettre en lumière la complexité des besoins des formés et dépasser les solutions naïves : une formation « disciplinaire » sans spécification et une « professionnalisation » après concours. La maîtrise des savoirs à enseigner, évidemment nécessaire, ne s'oppose aucunement à la maîtrise des savoirs scientifiques, didactiques et pédagogiques – issus de la recherche universitaire et constitutifs de la profession enseignante –, ni aux savoirs professionnels que les formés construisent sur le terrain dès lors qu'ils et elles sont outillés par la formation, à condition d'être accompagnés et de disposer du temps nécessaire à cette tâche. La mise en stage n'est pas formatrice « en elle-même », les formés ont besoin de temps et d'outils intellectuels pour réfléchir (à) leurs difficultés et (à) celles des élèves, afin de trouver des solutions aux dilemmes qui les travaillent.

Une formation indissociablement universitaire et professionnelle des enseignant-es doit apprendre à penser l'enseignement et le rapport aux savoirs en amenant les futur-es enseignant-es à réfléchir, analyser et pratiquer progressivement tout en étant accompagnés. Les savoirs issus de la recherche en éducation sont autant de lunettes que les enseignant-es peuvent chausser pour instruire leur regard, observer et analyser les difficultés des élèves ainsi que leurs propres difficultés à enseigner. Il s'agit d'améliorer leurs pratiques, non pas en appliquant de supposées « bonnes pratiques » – qui ne fonctionnent jamais dans tous les contextes et dépendent de multiples facteurs le plus souvent non explicités, dont les savoirs à enseigner sont un élément crucial –, mais en tenant compte des contraintes de leurs contextes d'enseignement pour ajuster leurs pratiques aux difficultés et aux réussites de leurs élèves. Seule la maîtrise progressive de ces différents types de savoirs permet aux professionnel-les de gagner en autonomie pour faire face aux enjeux du système éducatif français : faire que toutes et tous les élèves d'une génération apprennent dans une société et un système scolaire particulièrement inégalitaires qui génèrent les difficultés d'exercice du métier que chacun-e connaît.

De nouvelles maquettes, à élaborer dans une temporalité bien moins contrainte que celle imposée actuellement, doivent pouvoir favoriser cette circulation des savoirs académiques, scientifiques et professionnels en master, pour les lauréat-es des concours de recrutement comme pour d'autres étudiant-es. Il s'agit de faire confiance aux équipes des INSPÉ et des autres composantes pour élaborer de telles maquettes en donnant aux équipes les moyens temporels et financiers de fonctionner. La dichotomie simpliste entre le « professionnel » et le « disciplinaire » revendiquée par le MEN ne tient pas la route : les savoirs « disciplinaires » doivent être questionnés au regard de leur construction socio-historique, de leur transmission et des besoins des enseignant-es. Corrélativement, les aspects dits « professionnalisants » travaillés en INSPÉ s'appuient sur des situations et des apprentissages didactiques disciplinaires, qui ont un contenu certain et spécifique et sont éclairés par des apports transversaux de philosophie, de sociologie, de psychologie, d'histoire de l'éducation, etc. La « professionnalisation » n'est pas « a-disciplinaire ».

Dans la formation professionnelle, les travaux montrent que l'entrée par l'« enseignabilité des savoirs académiques » (à enseigner) s'avère un levier très pertinent pour approfondir ces savoirs. Cela plaide pour ne pas isoler les savoirs des disciplines en licence et les autres savoirs pour enseigner en mas-

ter : le continuum est là aussi. Pas de réforme sans ni contre les acteur-rices de la formation, du temps pour se concerter et penser la formation et les contenus.

École académique de formation continue (E AFC)

Depuis la rentrée 2021, les académies ont la possibilité – l'« opportunité », écrit le MEN – de créer leur école académique de la formation continue (E AFC), en remplacement des délégations académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (Dafpen) à peine une année après leur mise en place. Il s'agit, selon le MEN, « de renforcer la synergie des multiples acteurs de la formation continue et leur coordination au service d'un pilotage d'une offre de formation plus lisible pour les personnels et en proximité de ces derniers ». Sous l'autorité du recteur et la responsabilité d'un directeur, en lien avec les inspections territoriales ainsi que les structures partenaires, telles que l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), l'INSPÉ, les universités et le réseau de l'opérateur Canopé, ces écoles « ont vocation à définir un programme académique pluriannuel de formation et à le mettre en œuvre jusqu'au niveau du bassin, des établissements et circonscriptions », c'est-à-dire, pour le MEN, « au plus près des personnels et de leur environnement de travail ».

La création de ces E AFC ne repose pas sur un bilan sérieux et approfondi de l'offre de formation continue (FC) proposée antérieurement, ni de son fonctionnement et du retour qu'en font les personnels. Ces derniers font plutôt le constat d'une offre pas toujours adaptée, souvent réduite à une explication de texte des injonctions ministérielles et font part des difficultés à pouvoir participer aux formations sur temps de travail quand aucun moyen de remplacement n'est prévu (pour le premier degré notamment).

Pour être vraiment adaptée, cohérente et accessible, la FC devrait d'abord partir des besoins réels du terrain exprimés par les personnels et identifiés par les acteur-rices de la formation. Sa structuration en parcours doit favoriser la construction de la professionnalité des enseignant-es en n'en réduisant pas les contenus à de l'adaptation immédiate à l'emploi, aux seuls aspects « transversaux » ou à l'acculturation aux injonctions ministérielles. Tous les aspects du métier doivent être travaillés, y compris la dimension didactique, souvent évacuée dans les propos du ministère – parce qu'il ne peut pas en assurer le contrôle ? Il conviendrait également de s'assurer que l'accès à ces parcours de formation ne soit pas conditionné à la validation par tel ou tel supérieur hiérarchique en fonction de contraintes RH, de « profils » de postes ou de la « cohérence » estimée des formations choisies. La formation continue devrait aussi prendre en charge la question des moyens financiers et humains de sa mise en œuvre : remplacement des personnels, prise en charge des déplacements, reconnaissance des interventions dans les services des enseignant-es, développement d'un vivier de formatrices et formateurs formés.

Ce qui amène à la question du pilotage. La tendance est à un resserrement autour du trio rectorat-IH2EF-Canopé laissant peu de place à l'université : l'INSPÉ et la communauté scientifique d'une manière générale n'y ont de rôle que consultatif. Son organisation très hiérarchisée éloigne les pouvoirs décisionnaires des acteur-rices de terrain (formateur-rices univer-

sitaires, départementaux et académiques), de sorte qu'il est à craindre que la place de la recherche, dans sa pluralité, ne soit pas garantie. Alors que les INSPÉ sont censés être au cœur de la formation initiale et continue des enseignant-es et CPE, ils sont en réalité écartés au profit du réseau Canopé (qui développe aussi les « e-INSPÉ ») ou des cellules académiques recherche développement innovation et expérimentation (Cardie) : la place de l'université dans la formation des fonctionnaires stagiaires (après concours) demeure, quant à elle, assez réduite. Le remplacement des Dafpen – dont les missions portaient sur la formation initiale, continuée et continue – par les EAFIC pose la question de l'avenir du pilotage de la formation « initiale », avant et après les concours. On peut tout craindre des modalités du « dialogue » local avec l'Éducation nationale en ce qui concerne la formation initiale...

Équipes plurielles

La loi « école de la confiance » (Blanquer) impose, au détour d'un alinéa, que 33 % de la formation soit assurée par des personnels enseignants « praticiens » (en responsabilité de classe)⁹. La sélection de ces collègues, essentiellement choisis par le recteur sur conseil des IPR et des IEN, échappe aux procédures traditionnelles d'élection sur dossier et audition par des jurys universitaires en fonction d'un profil de poste correspondant à des besoins identifiés et elle relève de commissions formelles ad hoc. Ces personnels ne sont pas sous la dépendance hiérarchique de la présidence de l'université, mais du recteur et « sous contrat » renouvelable... ou pas, selon son bon vouloir. Pour le MEN employeur, leurs compétences d'enseignant-es vaudraient ipso facto compétences de formateurs-rices, comme si enseigner et former étaient deux métiers strictement identiques. Sans formation de formateur-rices, sans temps pour s'intégrer dans les équipes de master, ces collègues peuvent se retrouver en grande difficulté et bien seul-es dans leur mission de formation. C'est à double tranchant : avec cette mesure, qui ne s'accompagne d'ailleurs d'aucun modèle économique, le MEN affirme que seul-es les enseignant-es en responsabilité de classe sont légitimes à former et considère dans le même temps qu'ils et elles sont interchangeables et qu'il suffit de juxtaposer les intervenant-es pour « faire équipe ».

La face cachée de la mesure est de réduire le plus possible le nombre d'enseignant-es à temps plein titulaires en INSPÉ – surtout lorsqu'ils-elles ne sont pas enseignant-es-chercheur-ses. Dépositaires d'une culture de formation de formateur-rices visant le développement de compétences critiques (au sens d'expertise), mais aussi de maîtrise d'analyse des activités, des situations, des textes réglementaires s'appliquant à la profession, elles et ils ne sont plus jugés compatibles avec le nouvel esprit de la formation, qui vise avant tout, surtout depuis le ministère Blanquer, à l'intégration d'injonctions diverses. Cette politique est dangereuse : elle entraîne la précarisation et la marginalisation des personnels, la destruction d'équipes de travail empêchées concrètement de fonctionner de manière pérenne comme de développer des compétences collectives. Dans le même temps, les collègues « mis à disposition » par les rectorats doivent répondre à de multiples sollicitations pour toutes les

formes d'un tutorat mal rémunéré, peu reconnu, quand il n'est pas empêché – sans moyens de remplacement ni de formation. Le turnover important constaté sur ces fonctions est l'un des signes patents de leur difficulté et de leur non-reconnaissance. Le SNESUP-FSU est attaché au principe des équipes plurielles, dans le respect des profils et champs d'expertise de chacun. Pour que cela fonctionne, il faut du temps et des moyens pour la concertation et le travail d'équipe.

Formation (à l'université!)

Ce qui intéresse le MEN employeur, c'est l'employabilité à court terme par l'application de « bonnes pratiques ». Quant à nous, c'est la formation d'un-e professionnel-le autonome, susceptible de faire réussir toutes et tous les élèves et doté-e du statut de fonctionnaire, que nous portons. Ce que nous visons, c'est la construction d'une identité professionnelle qui outille dans la durée et le développement d'une conscience réflexive des disciplines et de ses propres pratiques. C'est à l'université que doit se dérouler la formation des enseignant-es, qui n'est possible que si elle se fonde sur la recherche.

Assurer la FDE à l'université, c'est aussi assurer l'acquisition d'une certaine autonomie : développer l'esprit critique des étudiant-es pour qu'ils et elles deviennent des professionnel-les capables d'analyse et d'adaptations face aux injonctions qui leur sont faites, et pas des exécutant-es à la main des rectorats. Nous défendons le principe de la formation, et non celui du formatage : le métier d'enseignant-e est un métier de conception, et non pas de « simple » exécution – si tant est qu'il existe un métier qui ne puisse être que tel.

INSPÉ (à quoi sert l') ?

En leur qualité de composante universitaire réunissant des enseignant-es-chercheur-ses et des formateur-rices qui travaillent sur les questions d'enseignement et assurent le suivi et l'accompagnement des futur-es enseignant-es, les INSPÉ sont des lieux incontournables de la formation, susceptibles de garantir le continuum de formation en lien avec les autres composantes des universités¹⁰. La formation initiale des enseignant-es ne saurait relever du seul employeur.

Les INSPÉ sont des lieux, physiques et symboliques, dans lesquels les enseignant-es de différents statuts et les étudiant-es de tous horizons se retrouvent pour travailler, échanger sur la formation, et où des collectifs sont susceptibles de se constituer sur les questions de la formation.

Le fait que les INSPÉ soient une composante universitaire est un élément primordial pour favoriser ces échanges et une recherche indépendante. Lieu ouvert, l'université permet à des équipes pluricatégorielles de se rencontrer, chacun-e apportant un regard spécifique selon son parcours professionnel et un point de vue argumenté et parfois critique sur les pratiques et le fonctionnement institutionnel. Où, ailleurs, des enseignant-es du primaire, du secondaire et des chercheur-ses pourraient-ils-elles travailler conjointement et faire de la recherche ou s'en nourrir aussi librement, sans avoir à se conformer aux

9. Cf. *Former des enseignants* n° 699, novembre 2021 : snesup.fr/article/former-des-enseignants-ndeg-699-novembre-2021.

10. Voir *Former des enseignants* n° 719, novembre 2023 : snesup.fr/article/former-des-enseignants-ndeg-719-novembre-2023.



injonctions ou aux marottes de tel ou tel ministère? De ces approches complémentaires peuvent naître des recherches et des dispositifs de formation originaux, nourrissant les réflexions de toutes et tous et donc aussi des futur-es enseignant-es, au service de la réussite de tous les élèves.

Dans le climat actuel de dénigrement des INSPÉ, rappelons que 10 % seulement des enseignant-es aujourd'hui en poste sont passés-es par l'ÉSPÉ-INSPÉ, la moitié des enseignant-es ayant été recrutés-es avant la création des l'ÉSPÉ-INSPÉ, ou même sans formation préalable (chiffres communiqués par le Réseau des INSPÉ, janvier 2024). L'urgence n'est pas d'abattre les INSPÉ ou de les mettre au pas : l'urgence est de leur donner les moyens de leurs missions et de rétablir la démocratie au sein de leurs instances, en redonnant la main aux personnels dans la composition des conseils et la désignation de leur direction.

Licence «PE»? Licence labellisée?

La question du parcours de formation avant master, et précisément avant concours, se pose de manière cruciale dans le contexte du projet de réforme déplaçant les concours en fin de licence. Parmi les différentes pistes possibles évoquées, on relève :

- la généralisation des parcours PPPE (cf. page suivante);
- la création de licences «PE»;
- la création de licences spécialisées pour l'enseignement (PE-PLC-CPE);
- la création d'un «label» pour des licences non spécialisées, mais qui comporteraient des enseignements pour la découverte/la préparation aux métiers de l'enseignement («modules»).

Pour devenir enseignant-e ou CPE, outre la réussite aux concours, il faut actuellement être titulaire d'un master, qui n'est pas obligatoirement un master MEEF. De manière récurrente, et en lien avec la problématique de l'attractivité des métiers de l'enseignement, se pose la question, sinon d'une « sécurisation » au moins d'une « identification » des parcours universitaires menant aux masters MEEF et plus largement à tous les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Si l'on veut maintenir la diversité des voies de recrutement et ne pas faire du master MEEF le titre universitaire obligatoire pour devenir enseignant-e (cas des professions dites « réglementées » : huissier, notaire, etc.), il est sans doute utile que les parcours de licence incorporent des enseignements dits « de découverte et de préparation aux métiers de l'enseignement ». Cela devient même incontournable si le MEN, comme il l'a annoncé dans son projet de réforme, déplace les concours en fin de L3.

Si, pour l'enseignement du second degré, l'affiliation disciplinaire entre l'offre de formation en licence et les mentions du concours résout partiellement la problématique – en ce qu'il est possible d'ajouter des UE de découverte/préparation aux métiers dans les maquettes de licence –, pour l'enseignement du premier degré en revanche, la situation est plus délicate : en raison de son caractère polyvalent, le parcours premier degré des masters MEEF n'est pas affilié à une discipline universitaire de référence. De manière récurrente, la question se pose donc de construire des parcours universitaires de référence, comme, par exemple, des licences dites « pluridisciplinaires » ou « polyvalentes ».

La question reste ouverte aussi pour certains concours qui ne sont pas adossés à une licence unique : concours bidisciplinaire (quelle licence ?), PLP (il n'existe pas toujours une licence directement en lien avec un concours), et pour les multiples situations dans lesquelles il n'y a pas de licence « dédiée » (PLP) ou au contraire plusieurs licences possibles (CPE, Doc, etc.).

Master MEEF

L'entrée en master MEEF est, comme pour les autres masters, soumise à des capacités d'accueil et à une forme de sélection. Celle-ci se traite désormais à partir de la plate-forme Mon Master et certains collègues dénoncent la tendance à l'homogénéisation des parcours, qui élimine de fait certains profils d'étudiant-es qui, jusqu'à présent, réussissaient pourtant. Faute de moyens pour ouvrir suffisamment de places en masters MEEF, la sélection est renforcée, ce qui favorise les parcours les plus homogènes puisqu'il faut établir dans l'urgence des critères « simples » permettant d'étudier un grand nombre de dossiers en un temps record – un exemple, édifiant, pour la mention « Encadrement éducatif » du master MEEF dans un INSPÉ du Sud-Ouest en 2023 : 430 dossiers pour vingt places et quatre enseignant-es pour faire la sélection dans un temps très contraint, durant lequel sont à organiser en parallèle des oraux blancs, des soutenances de mémoire et la préparation de l'année suivante.

Les maquettes de master MEEF (actuellement autour de huit cents heures) sont généralement élaborées selon des « blocs » définis nationalement, pour garantir l'unité de la formation sur l'ensemble territoire, du type : savoirs disciplinaires et didactiques, recherche, analyse de l'activité ou de situations professionnelles, savoirs liés aux contextes d'exercice pro-

fessionnel, etc. Ces catégories de blocs existent sous diverses appellations et regroupements dans les masters, elles sont à détailler localement en unités d'enseignement, sous la responsabilité des équipes de master, en fonction de leur organisation, pour atteindre les objectifs du référentiel de formation et des attendus de concours. Les enseignements sont adossés à la recherche et prennent appui sur les situations professionnelles rencontrées en stage pour construire les compétences.

En dépit d'un cadrage national des blocs de la formation, le MEN tend à multiplier les injonctions sur les maquettes, souvent en lien avec son agenda médiatique ou en écho à des problèmes sociaux qui défraient l'actualité (l'inclusion, le harcèlement, etc.). Sans récuser l'intérêt et l'enjeu de ces questions pour la formation, ces injonctions – qui ne sont jamais ou très rarement accompagnées des moyens afférents à leur mise en place effective – ont bousculé les maquettes mises en œuvre par les équipes, les contraignent à des arbitrages pour les y faire tenir (après leur accréditation!) et à rechercher en urgence des collègues susceptibles d'assurer ces formations. Il faut enfin observer que ces thèmes importants sont souvent traités par des modules de quelques heures, qui n'autorisent pas une véritable appropriation par les étudiant-es.

Dans ce contexte, il est évidemment très commode pour le MEN de critiquer la formation et les INSPÉ, qu'il contribue lui-même à dégrader par son action au fil des ans ! Ce dénigrement systématique des masters MEEF est toutefois largement contredit par les statistiques du SIES¹¹ qui montrent que 92 % des titulaires du master MEEF sont en emploi après douze mois (contre 75 % dans les masters en général) – ce qui est un indicateur que le ministère lui-même considère pertinent.

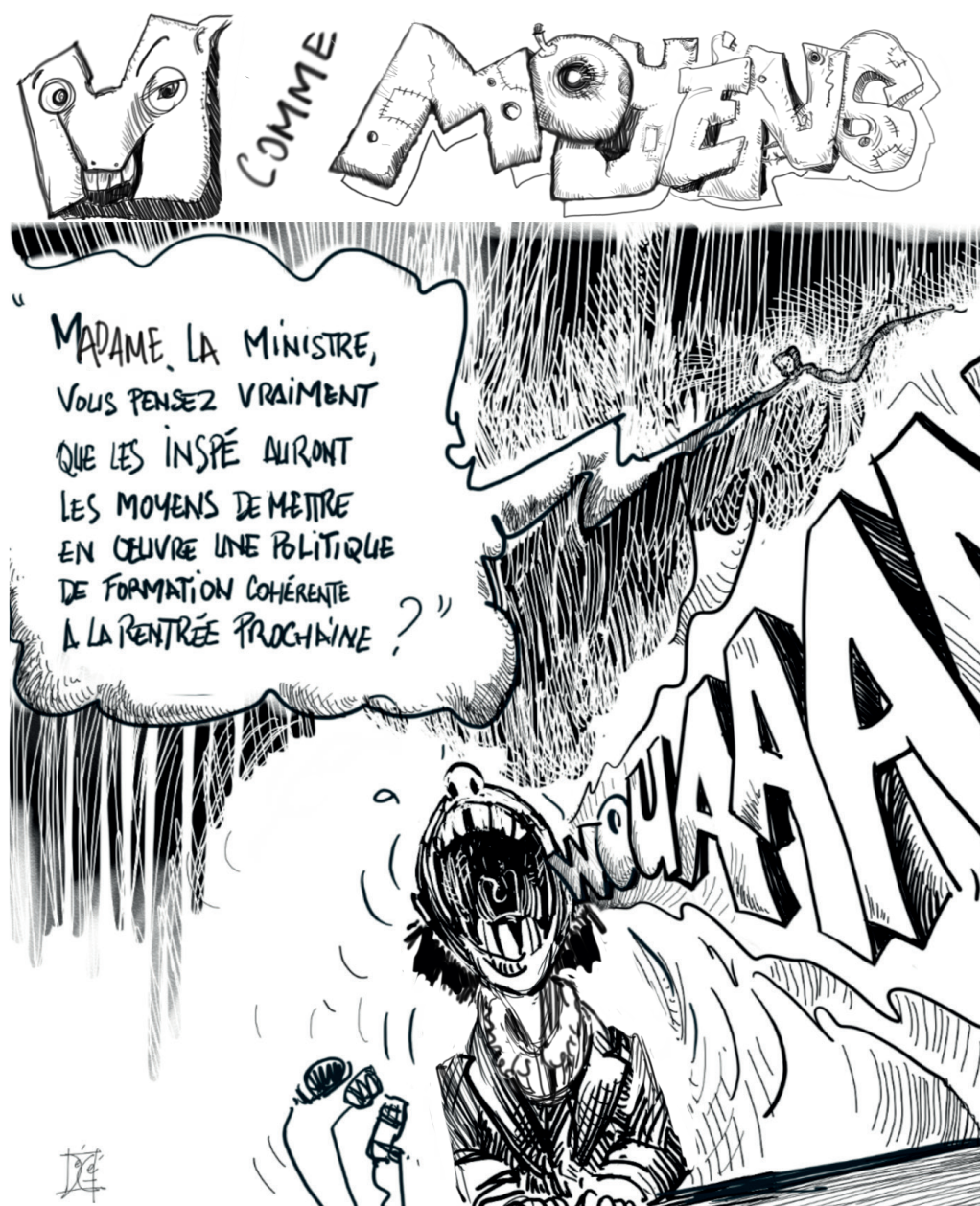
Parcours de préparation au professorat des écoles (PPPE)

La création de ces parcours spécifiques pour les étudiant-es souhaitant devenir PE s'est faite sans aucune concertation et hors du périmètre des INSPÉ. Les arguments affichés par le ministère Blanquer étaient l'amélioration de l'attractivité du métier en même temps que la démocratisation de l'accès à la formation, d'où la volonté de « recruter » (plutôt orienter) très tôt, dès le postbac. Concrètement, il s'agit de parcours adossés à des licences (choisies... on ne sait trop comment dans chaque académie), qui se déroulent pour moitié dans un lycée avec des enseignements pluridisciplinaires.

Cela amène plusieurs questions et remarques :

- s'il y a volonté de démocratiser l'accès au métier, pourquoi ne pas envisager le financement des étudiant-es qui s'engagent dans ces parcours ?
- les contenus « lycée » de la formation ont été pensés dans une dimension pluridisciplinaire, de type formation générale de lycée général, mais pas spécifiquement « PE » ;
- l'articulation lycée/licence peut être problématique du point de vue des contenus : ces étudiant-es ne suivent pas partout intégralement les contenus de licence ; quelles sont leurs possibilités réelles de poursuite d'études autres que MEEF dans ces conditions ? Et si on ne compte que sur une poursuite d'études en MEEF (soumise à capacités d'accueil), comment les INSPÉ peuvent-ils se saisir de ce dispositif de la conception duquel ils ont été écartés ?

11. www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-12/nf-sies-2023-32-30627.pdf.



Ce dispositif contribue à « sortir » la formation des enseignant-es de l'université, et entre en concurrence avec les UE de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement mises en place dans les universités sans moyens suffisants (par exemple pour les visites de stage) ni réel cadrage (mises en œuvre très différentes selon les universités et même les composantes). Pourtant, ce sont bien dans ces UE de préprofessionnalisation que pourraient se travailler la pluridisciplinarité et la polyvalence spécifiques aux PE – et cela pourrait se faire en lien avec l'INSPÉ.

Comme la FSU (10^e congrès national, Metz 2022), nous pensons que « le dispositif parcours préparatoire au professorat des écoles (PPPE) ne répond en aucune façon aux objectifs d'attractivité ni de prérecrutement, ni aux enjeux de démocratisation de l'accès au métier : il n'est pas accompagné de mesures de financement des études, n'offre pas un cadre sécurisant pour obtenir le diplôme et réussir le concours. De plus, ce dispositif soulève de nombreux problèmes tant du point de vue des contenus disciplinaires que du décrochage entre la formation des enseignant-es

du 1^{er} et du 2^d degré. Enfin, ce parcours induit une désuniversitarisation de la formation des professeur-es des écoles, notamment en confiant la quasi-intégralité de leurs enseignements à des professeur-es du 2^d degré ».

Cette année 2023-2024 est la troisième année de mise en œuvre des PPPE, il est donc difficile de dresser un bilan. La seule donnée vraiment accessible, sur laquelle le MEN s'appuie pour dire que le bilan est positif, est le nombre de vœux émis sur Parcoursup. Cela ne peut pas être le seul indicateur puisqu'il suffit d'une politique de communication importante pour susciter des demandes nombreuses de lycéen-nes angoissé-es par Parcoursup, rassuré-es par le format restreint et l'encadrement important de ces formations, et le ministère n'a pas lésiné sur cet aspect. Des points de vigilance sont à noter : où s'inscriront les étudiant-es issu-es de PPPE ? Si, malgré ce qui leur a été dit, certain-es ne sont pas admis en MEEF (parce qu'il n'y a pas obligation à les inscrire), quelle poursuite d'études leur sera proposée ? Pour celles et ceux qui intégreront un master MEEF, quel parcours leur sera offert ? Exigera-t-on d'elles et eux par

exemple, au motif qu'ils et elles auront déjà été « formés-es » en PPPE, de la responsabilité de classe ?

Dans le contexte de la réforme de la formation et du recrutement des enseignant-es, qu'est-il prévu pour préparer les étudiant-es entrant en L3 PPPE à la rentrée 2024 au nouveau concours 2025 dont personne encore ne sait rien ? En cas d'échec, seront-ils et elles admis-es en master MEEF ?

Préprofessionnalisation (UE de licence)

Les unités d'enseignement de préprofessionnalisation (UEP) en licence renvoient à des réalités très diverses. Elles sont destinées à permettre aux étudiant-es de découvrir le métier auquel ils et elles se destinent, en ayant parfois la possibilité de faire un stage. Le volume horaire consacré aux UEP est très variable selon les universités et les filières, de quelques heures en L3 à des volumes plus conséquents sur plusieurs années de licence (deux cents heures à Poitiers par exemple). On observe parfois une certaine réticence des responsables des licences qui ont le sentiment qu'on ampute les formations d'heures consacrées aux disciplines de référence de la licence, conduisant à de fortes variations dans les volumes annuels selon les interlocuteurs ou les orientations politiques des équipes présidentielles des universités.

Pour les UEP consacrées aux métiers de l'enseignement, les contenus sont aussi très variables. Parfois exclusivement centrés sur des aspects très généraux ou institutionnels, ils peuvent aussi proposer des contenus pédagogiques et didactiques, voire des contenus articulés à la discipline travaillée en licence. Si ces heures d'UEP sont l'occasion pour certain-es étudiant-es de revenir sur des contenus « oubliés » depuis le collège, de changer de posture par rapport à certains contenus et donc de donner des ressources plus robustes et utiles pour la suite, le moment où il faudrait les commencer demeure une question. Elles posent aussi des problèmes de faisabilité (compatibilité des emplois du temps licence/école ou établissement) et d'accompagnement. Enfin, il faut noter que les enseignant-es qui sont en charge de ces heures peuvent être variés-es. Ce sont parfois des enseignant-es de ces licences, des enseignant-es des départements de sciences de l'éducation, des enseignant-es du premier et du second degré qui interviennent comme vacataires ou des enseignant-es en INSPÉ qui sont invité-es à assurer ponctuellement ces heures dans les différentes UFR des universités dont ils-elles sont géographiquement proches, heures qui peuvent être prises en compte dans leur service (ou pas du tout).

Dans l'objectif d'établir un continuum entre la licence et le master, a fortiori si le concours passe en L3 dans le cadre de la prochaine réforme annoncée par le MEN en novembre 2023, il serait souhaitable que le contenu et la réalisation de ces heures – si elles sont maintenues et/ou intégrées aux « modules de sensibilisation » mentionnés dans le projet du MEN – fassent l'objet d'un travail conjoint entre les collègues des licences et celles et ceux des INSPÉ.

Prérecrutement

Ce point a fait l'objet d'un important travail d'analyse et de propositions au sein de la FSU dont nous reprenons ci-dessous quelques éléments issus de ses 8^e et 10^e congrès nationaux (Le Mans, 2016 ; Metz, 2022).

« Les dispositifs proposés depuis 2012 (emploi avenir professeur, étudiant-e apprenti-e professeur-e, M1 MEEF en alternance, AED en préprofessionnalisation) se sont montrés inefficaces et contre-productifs, et les ministres successifs n'ont jamais tiré les enseignements des échecs passés. Utilisant les étudiant-es comme moyens d'enseignement, ils ne correspondent en rien aux prérecrutements démocratisants voulus par la FSU. Celle-ci revendique des recrutements de type élèves-fonctionnaires, rémunérés sans contrepartie pendant leurs études et pouvant ainsi s'y consacrer pleinement. C'est la solution à développer pour faire face à la crise du recrutement, la paupérisation des étudiant-es et pour démocratiser l'accès au métier. » (2016)

Proposition : *« La mise en œuvre de prérecrutements massifs, dès la L1 et à tous les niveaux des cursus universitaires, doit permettre de répondre à la crise du recrutement, assurer une formation de qualité et démocratiser l'accès à nos professions. Pour la FSU, ces prérecrutements doivent être contingentés pour répondre à tous les besoins, dans toutes les disciplines et toutes les académies. Les prérecrutés-es doivent avoir un statut d'élève-professeur-e, ouvrant droit à la retraite et garantissant des conditions de formation de nature à favoriser la réussite au concours et au master. Ils-elles doivent pouvoir se consacrer entièrement à leurs études. » (2016)*

« La FSU s'oppose à tout dispositif qui considérerait les prérecrutés-es comme des moyens d'enseignement ou un vivier de précaires. Elle demande que les contrats de droit public, octroyés hors plafond d'emploi, soient transformés en véritables prérecrutements, sous statut d'élève-fonctionnaire. » (2022)

Les prérecrutements doivent garantir l'égalité de traitement et la transparence. Ils ont pour contrepartie une période d'engagement au service de l'État. Afin de démocratiser l'accès aux études supérieures, la FSU revendique une allocation d'autonomie dès la L1 et des aides matérielles et financières significatives y compris pour les étudiant-es en reconversion.

Recherche

En lien avec les exigences d'une réflexion professionnelle, la recherche, en éducation notamment, doit enrichir les éléments de préprofessionnalisation en licence aussi bien que l'ensemble du curriculum en master et en formation continue. Alors que dans le champ scientifique de l'éducation et de la formation, la recherche est variée et permet de constituer un corpus de ressources utiles à la formation, c'est peu de dire que la recherche est actuellement le parent pauvre de la FDE. Sa présence effective dans la formation est en raison inverse des discours institutionnels qui ne cessent d'en proclamer, verbalement, l'importance. On peut y voir plusieurs raisons, mais la principale paraît être une péjoration du métier de professeur qui ne nécessiterait pas de s'appuyer sur des savoirs scientifiques « propres » et notamment des sciences liées aux savoirs à enseigner comme la didactique. Le dernier avatar du MEN, le « choc des savoirs », témoigne exemplairement de cette péjoration et de l'ignorance conjointe des recherches menées sur ces questions. Or, le métier d'enseignant-e est complexe, et la formation d'un-e enseignant-e requiert aujourd'hui la capacité à former à et par la recherche, à la fois pour disposer des ressources nécessaires à un exercice « réflexif » du métier, mais aussi pour pouvoir suivre les avancées de la recherche. Dans cette perspective, un véritable plan de développement pluriannuel de la recherche en éducation sous toutes ses formes



est requis. Cela passe par un développement des moyens pour développer des recherches en didactique et sur les questions d'éducation au sein des laboratoires d'ores et déjà existants. Cela passe également par le recrutement-titularisation comme enseignant-e-chercheur-se des collègues titulaires d'une thèse ou d'un titre de docteur et bien sûr qualifié-es par une section du CNU.

Réforme FDE 2025

Face à la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement, le MEN annonce une nouvelle réforme de la formation et du recrutement des enseignant-es. Une fois encore, le projet ne s'appuie sur aucun bilan sérieux de la précédente (Blanquer), que nous avons combattue, et dont il signe pourtant un aveu

d'échec. La mesure phare de la réforme proposée par G. Attal consiste à déplacer les concours des premier et second degrés (sauf agrégation) à un niveau bac + 3 dès la session 2025, escomptant une augmentation mécanique du vivier de candidat-es aux concours, le tout sans précision des contenus de formation ou de la nature et des contenus des concours.

Au-delà des réserves déjà exprimées sur le calendrier, l'absence de bilan, le mépris des acteur-rices de la formation, le dénigrement des INSPÉ, la volonté manifeste de « contrôler » encore davantage les contenus et les personnels... le projet tel qu'il est connu à ce jour pose un certain nombre de questions qui demeurent aujourd'hui sans réponse :

- le MEN et le MESR sont-ils en capacité de s'assurer que les conditions nécessaires pour préparer deux sessions de concours la même année (puisque'il est prévu de cumuler

SCÉNARIO CIBLE DU MEN CONCOURS PE ET PLC À BAC+3

<https://padlet.com/coretmu/fde-snesup-des-alternatives-hfmg4ws8mtuofz7/wjsh/2784604730>

Détection au lycée (stages de 2de), mentorat sous forme de "compagnonnage"

Avant concours

Premier degré

- Création des licences pluridisciplinaires et/ou généralisation du modèle du PPPE
- Adjonction de modules spécifiques de sensibilisation aux métiers de l'enseignement et de préparation aux concours sur des licences préalablement identifiées et labélisées par le ministère dans le cadre de conventionnement

Second degré

- Licences disciplinaires
- Adjonction de modules spécifiques de sensibilisation aux métiers de l'enseignement et de préparation aux concours sur des licences préalablement identifiées et labélisées par le ministère dans le cadre de conventionnement (modèle italien)

Agreg. PAS TOUCHÉ !

Nouveaux Concours dès 2025
Ajout de modules de préparation au concours en L3 et/ou création de Licences "pluri" dès la rentrée 2024 ?

Après concours pour les lauréat-es et titulaires de la L3 (dès la session 2025)

- élève professeur, avec 25% d'observation, rémun. indice minimum FP (IB : 367/IM 361 soit 1 750 euros brut)
- fonctionnaire stagiaire, 50% de responsabilité (moyens d'emploi), rémun. 1^{er} échelon enseignants (IB 444 / IM 390 soit 1827 euros brut)
- formation en INSPE sur la base "d'exigences renforcées", "maquette-type", audit régulier par l'IGESR

concours actuel et nouveau concours en 2025 et 2026) sont bien réunies partout (effectifs, moyens)? Le calendrier de la plate-forme Mon Master est-il compatible avec le calendrier habituel des concours ?

- certains concours semblent pour le moment des points aveugles : concours bidisciplinaire (quelle licence?), PLP (il n'existe pas toujours une licence directement en lien avec un concours)? Et les multiples situations dans lesquelles il n'y a pas de licence « dédiée » ou au contraire plusieurs licences possibles (CPE, Doc, etc.);

- les allusions au modèle « italien » dans le projet du MEN laissent craindre la mise en place d'une sorte de numerus clausus par diminution du nombre de postes ouverts (au profit d'une augmentation des recrutements de contractuel-les), ou par la limitation du nombre de places dans les « modules » de préparation en licence. Dans le contexte actuel (et en l'absence de publication d'un plan pluriannuel de recrutement par le MEN), rien ne permet de penser que cette réforme assurera le recrutement des 329 000 postes nécessaires d'ici à 2030¹² ;

- des inconnues sur la formation en amont du concours et le modèle économique correspondant – en particulier pour les « modules » de licence (volumes ? financement ?);

- il est impossible de préparer quoi que ce soit pour la rentrée 2024 ou 2025 sans avoir connaissance des contenus et modalités des concours.

D'une manière générale, nous pensons que les mesures prévues par le projet du MEN ne sont pas de nature à régler le problème de l'attractivité du métier : agir sur l'augmentation mécanique du vivier de candidats, en déplaçant les concours, ne répond pas aux causes profondes de la désaffection pour les concours. C'est l'ensemble des questions de la rémunération et des conditions de travail qu'il faut revoir.

Ce projet appelle d'autre part plusieurs remarques :

- quels que soient le parcours et la position du concours, il faut préserver la possibilité de réorientation (passerelles)

12. www.strategie.gouv.fr/publications/metiers-2030.

13. www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-12/nf-sies-2023-32-30627.pdf.

14. La préconisation n° 15 du « Rapport de la mission sur l'enseignement de la lecture » (Assemblée nationale, 24 janvier 2024) propose de « donner au MEN, futur recruteur des professeurs, un pouvoir de prescription sur la maquette de formation des INSPÉ ». Voilà qui est clair.

et de reconversion. Les masters MEEF doivent pouvoir accueillir les étudiant-es non lauréat-es des concours (après un échec en fin de L3) et des lauréat-es issu-es d'un autre master ou en reconversion ;

- le dénigrement systématique des masters MEEF est largement contredit par les statistiques du SIES qui montrent que 92 % des titulaires du master MEEF sont en emploi après douze mois (contre 75 % dans les masters en général)¹³;

- le modèle de formation « intégrée » que nous défendons passe par des stages qui donnent lieu à un accompagnement éclairé par les recherches universitaires des didactiques; un tutorat mixte appuyé sur des équipes pluri-

catégorielles stables et partageant une culture professionnelle universitaire; un continuum de formation. La FDE doit s'appuyer sur l'expertise des formateur-rices susceptibles de dispenser une formation intégrée dès l'amont du concours et jusqu'au T3, en articulant étroitement les savoirs à/pour enseigner et pour l'enseignement.

Pour le SNESUP-FSU, une réforme de la FDE est assurément nécessaire, mais elle doit s'appuyer sur :

- une formation à caractère universitaire et professionnel de haut niveau, adossée à la recherche et avec une diplomation à bac + 5 – ce qui exige que soient attribués les moyens suffisants pour que puissent travailler les équipes « plurielles »;

- une réelle ambition sur les contenus de formation, au-delà du cloisonnement et de la concurrence entre les composantes (UFR vs INSPÉ), ou des représentations naïves opposant LE disciplinaire et LE professionnel, lesquels ne sont jamais interrogés dans l'optique des besoins des futur-es enseignant-es. De ce point de vue, la place de la recherche est fondamentale;

- la concertation avec les équipes des INSPÉ et autres composantes universitaires : les modifications de maquettes doivent reposer sur un cahier des charges coconstruit, pas sur des « maquettes-type »¹⁴ du MEN ou une liste d'injonctions. Le processus doit respecter les équipes et les instances;

- un modèle de formation qui ne considère pas l'alternance comme la juxtaposition de périodes « en classe » et « en formation », mais qui les pense ensemble, avec le temps et les moyens nécessaires pour le suivi des étudiant-es et stagiaires. Cela implique fondamentalement qu'ils et elles ne soient pas considéré-es comme des moyens d'emploi et donc soustrait-es des plafonds d'emploi du MEN;

- la possibilité de former des candidat-es et lauréat-es de différents profils : pour cela, des parcours adaptés de master doivent être prévus et les INSPÉ ne doivent pas être « repliés » sur l'accueil des seuls lauréat-es aux concours. ■