

2 QUOI DE NEUF

Le journal des adhérent·e·s d'Île-de-France

SGEN
Cfdt:

FORMATION



Directeur de la publication

Philippe Antoine

Rédacteur en chef

Philippe Antoine

Maquette

Rémi Roudeau

Comité de rédaction

Vincent Albaud

Jean-Pierre Baills

Xavier Boutrelle

Béatrice Casanova

Aude Paul

Rémi Roudeau

Ghislaine Stern

Florent Ternisien

Impression

DUPLIPRINT MAYENNE

733 rue Saint Léonard

53100 Mayenne

ISSN

1953-6712

CPPAP

1126 S 08060

Sgen-CFDT Académie de Versailles

23 place de l'Iris

92400 Courbevoie

versailles@sgen.cfdt.fr

Imprimé sur papier recyclé
avec des encres végétales

CONTACTS

Confédération

URI CFDT ILE DE FRANCE

78 Rue de Crimée

75019 PARIS

01 42 03 89 00

contact@iledefrance.cfdt.fr

Fédération

FEDERATION DES SYNDICATS GENERAUX

DE L'EDUCATION NATIONALE

47 Avenue Simon Bolivar

75950 PARIS CEDEX 19

01 56 41 51 00

sgen@cfdt.fr

Syndicats

Recherche EPST

contact@epst-sgen-cfdt.org

Administration centrale

administration-centrale@sgen.cfdt.fr

Académie de Créteil

11/13 rue des Archives

94010 CRÉTEIL cedex

01 43 99 58 39

creteil@sgen.cfdt.fr

Antenne 77 (Melun) · 01 64 64 00 22

77@sgen.cfdt.fr

Antenne 93 (Bobigny) · 01 48 96 35 07

93@sgen.cfdt.fr

Antenne 94 (Créteil) · 01 43 99 12 40

94@sgen.cfdt.fr

Académie de Paris

7/9 rue E. Dehaynin

75019 PARIS

01 42 03 88 86

paris@sgen.cfdt.fr

Académie de Versailles

23 place de l'Iris

92400 COURBEVOIE-La Défense

01 40 90 43 31

versailles@sgen.cfdt.fr

Antenne 78 (Trappes) · 01 30 50 89 82

78@sgen.cfdt.fr

Antenne 91 (Évry) · 01 60 78 37 34

91@sgen.cfdt.fr

Antenne 92 (La Défense) · 01 40 90 90 88

92@sgen.cfdt.fr

Antenne 95 (Cergy) · 01 30 32 67 55

95@sgen.cfdt.fr

ED!TO

A LA RECHERCHE DE MON CPF...

p 4

FORMATION ATSS À CRÉTEIL :
UNE DYNAMIQUE ENGAGÉE

p 5

MISSIONS ESSENTIELLES ET PERSONNELS
DÉSABUSÉS EN ATTENTE DE CONSIDÉRATION !

p 6

ET SI ON APPRENAIT MIEUX EN JOUANT ?

p 8

DE L'IUFM À L'INSPE

p 10

DE LA FORMATION À L'ÉPOQUE DU CAFFA

p 12

PASSEUR DE SAVOIRS
ET FORMATEUR ACADÉMIQUE

p 13

L'APPRENTISSAGE : POUR QUI ET COMMENT ?

p 14

PHOTOREPORTAGE

p 15

Former, transformer ?

Formation... Un vocable très employé. Très courant.

La formation : ses multiples formes, ses contenus, les nombreux objectifs qui lui sont assignés, ses opérateurs, les personnes qui l'animent, les horizons d'attente qu'elle fait naître, ses arcanes de gestion, son financement, son impact réel et le nombre de personnels formés. À noter que selon certaines sources, la formation continue concerne 25 % des personnels enseignants et 1 % des personnels d'encadrement du côté de l'Éducation nationale.

Bref ses misères et ses splendeurs, et ses enjeux souvent présentés comme capitaux pour la bonne marche du 21ème siècle.

Le mot ferait-il par conséquent consensus ? L'interroger, du moins, peut-être instructif ! S'agit-il de former ou de transformer ? Car à l'autre bout du prisme sémantique, on tombe sur « formater » voire « déformer ».

Ce numéro de *Quoi de Neuf ?* fait le choix du vécu, de l'humeur, de l'expérience des professionnel·les de terrain, des données de la recherche, mais aussi de l'entretien et du retour sur des éléments d'histoire.

Convaincu·es de l'importance des entrées multiples, attaché·es à la diversité des métiers et de tous les publics scolaires, nous vous proposons, par exemple, de cheminer dans les procédures d'accès à la formation, les choix pédagogiques, les choix stratégiques dans l'organisation de l'apprentissage ou des GRETA par exemple. Vous aurez aussi l'occasion de découvrir un point de vue sur l'évolution de la formation des maîtres du premier degré et, plus invisible, sur celle des administratifs·ves.

Comme on organise la formation, on conçoit ses métiers ?

Sans rien trancher, ce numéro est, quoi qu'il en soit, dédié à toutes celles et à tous ceux qui peu ou prou permettent à la formation d'avoir lieu !

Le comité de rédaction, mars 2023

A LA RECHERCHE DE MON CPF...

Depuis 2015 chaque salarié-e dispose d'un compte personnel de formation (CPF) sur lequel il peut accumuler des euros ou du temps pour accéder à des formations.

Mais quand on est fonctionnaire, les choses se compliquent vite...



Un texto par-ci, un spam par-là, tout le monde a entendu parler du CPF, un dispositif peut-être plus connu pour les tentatives de détournements et d'arnaques dont il a fait l'objet que pour ses effets réels. Et pourtant, chacun-e bénéficie bien d'un CPF et des droits qui y sont attachés. Je suis donc parti, tel Indiana Jones au pays de la bureaucratie, à la recherche de mon propre CPF.

L'enquête commence par une recherche internet basique et un premier clic qui me renvoie vers le ministère du travail. L'occasion de répondre à une première question : c'est quoi le CPF ? « Le Compte personnel de formation (CPF) permet à toute personne active [...] d'acquérir des droits à la formation mobilisables tout au long de sa vie professionnelle. L'ambition du Compte personnel de formation (CPF) est de contribuer, à l'initiative de la personne elle-même, au maintien de l'employabilité et à la sécurisation du parcours professionnel. » Un menu déroulant plus loin, le site invite les agents publics à consulter le site de la Direction Générale

Tout ceci est fort sympathique, mais j'en fais quoi, moi de ces 150h ? Le site me propose de suivre des formations pour devenir enseignant de Yoga, restaurateur ou infographiste, mais celles-ci sont indiquées en euros et non en heures. La FAQ précise : « Vous êtes agent public et vous souhaitez vous inscrire à une formation. Vous pouvez utiliser le site pour vous informer et rechercher une formation, mais vous devez prendre contact avec votre employeur ou votre service de RH pour créer votre dossier et vous inscrire à la formation souhaitée. »

Il me faut donc contacter les ressources humaines du rectorat de Créteil. Vertige, goutte de sueur qui perle au coin du front, mon aventure sans doute se complique. Parions sur la puissance combinée d'un moteur de recherche et de l'académie de Créteil. Bingo, me voici sur une page du site de la DSDEN 93. « L'enseignant peut demander à mobiliser les heures acquises au titre du CPF uniquement pour suivre des actions de formation qui s'inscrivent dans le cadre d'un projet d'évolution professionnelle. » En clair, si je souhaite utiliser ces 150h de formation c'est pour à terme faire autre chose qu'enseigner. Suit un lien vers l'application « démarches simplifiées » (sic !) pour demander à bénéficier de mon CPF. Mais c'est ici le terminus de mon aventure : nous sommes le 6 mars et la démarche est close depuis le... 6 janvier. Pour demander à bénéficier de mon CPF, il faudra attendre. Rendez-vous en 2024, d'ici là j'aurai eu le temps de potasser la circulaire de la DAFOR-EAFC pour comprendre comment cumuler CFP et CPF grâce à la GRH de proximité (promis, je n'invente rien).

J'en fais quoi, moi de ces 150h ?

de l'Administration et de la Fonction Publique (DGAFP). N'écouter que mon courage, je clique sur le lien. Patatras, *erreur 404*, page non trouvée. Voilà mon enquête qui commence bien... Bon, soyons honnête, après 15 ans dans l'Éducation nationale, je n'ai jamais cru qu'elle serait facile.

Qu'importe, j'ai bien d'autres tours dans mon sac. Me voici sur service-public.fr, le meilleur ami du permanencier syndical. Le site m'indique qu'en tant que fonctionnaire mon « CPF est automatiquement alimenté de 25 heures à la fin de chaque année jusqu'à 150 heures maximum. » Il m'invite à me connecter sur la plateforme moncompteformation.gouv.fr. Quelques batailles ardemment livrées contre FranceConnect plus tard, me voici l'heureux détenteur d'un CPF rondement garni : 150h !

Florent Ternisien

Note de la rédaction :

En fait, c'est encore plus compliqué : le site de la DSDEN 93 énonce une règle qui s'applique dans le premier degré. Pour le second degré, il faut remonter toute la pile des circulaires rectorales de l'automne 2022 et découvrir une autre règle. Bonne visite !

FORMATION ATSS À CRÉTEIL : UNE DYNAMIQUE ENGAGÉE

Les crédits de formation sont historiquement alloués à la formation initiale et continue des enseignants : les personnels administratifs, techniques, santé et sociaux (ATSS) sont des parents pauvres permanents sur ce plan-là.

De mémoire d'administratif, la lecture du plan académique s'est toujours révélée rapide, voire décourageante. D'ailleurs, avec le temps, l'intérêt d'en prendre connaissance s'est éteint. La formation ATSS s'est longtemps résumée à quelques jours de formation d'adaptation à l'emploi dispensés dans les premières semaines suivant la prise de poste, et aux préparations aux concours administratifs.

Volonté et moyens alloués

Par manque de volonté hiérarchique, de moyens et de formateurs issus de ces catégories cette politique de formation était proche du coma. Il est vrai que la pluralité des métiers, associée parfois au faible nombre d'agents concernés, rend le coût des actions de formation important.

Après 2010, une première tentative de réanimation se traduit par la création du Centre Académique de

Formation des ATSS (CAFA), rattaché à la division gérant les personnels ATSS, la DAP. Malgré l'investissement des personnels du CAFA et de la direction de la DAP, les progrès attendus ne seront pas au rendez-vous par manque de moyens financiers et humains.

Rentrée 2019 : le CAFA retourne à la division des personnels enseignants (DAF-PEN) sous l'impulsion du secrétariat général et redevient la division académique de la formation (DAFOR). Une ferme volonté de faire progresser la formation des agents ATSS se fait sentir et les moyens alloués sont augmentés. En outre, grâce à une plus grande synergie, la force de frappe professionnelle des agents de la DAFOR dynamise le plan de formation. C'est ainsi que les formations aux concours sont renouvelées, et que la formation d'adaptation à l'emploi des adjoints gestionnaires des établissements

ou EPLE est grandement modernisée et renforcée. Une formation des agents de laboratoire est également développée.

FIL

Par ailleurs depuis 2018 les services académiques ont accès plus largement aux aides négociées de territoire, c'est-à-dire à des formations ciblées par identification d'un public volontaire sur une thématique précise. Aujourd'hui, elles s'appellent formations d'initiative locale (FIL). Chaque division ou chaque service a l'initiative pour monter une formation répondant à un besoin spécifique des agents, sous réserve que le projet soit retenu par la DAFOR.

Pour chaque structure importante, un réseau académique de correspondants formation émerge : c'est le cas à la division des personnels enseignants du rectorat (DPE). Un programme de formation y a été spécifiquement développé en interne avec le soutien de la DAFOR. Une équipe de formatrices et de formateurs y a été créée et s'est renforcée depuis 2018. Ce qui permet de reconnaître, valoriser et

diversifier les compétences des agents qui s'engagent dans cette mission.

Reconnaissance

Depuis peu, les formateurs ATSS sont rémunérés au même niveau que leurs collègues enseignants, preuve de la reconnaissance de l'administration. Il leur reste à obtenir des temps de décharge... La création de l'école académique de la formation continue (EAFC*) et la volonté de développer des formations inter-catégorielles sont des éléments moteurs pour des formations qui peuvent se diversifier, notamment sur la qualité de vie au travail et la prévention des risques psycho-sociaux, par le biais de la convention passée avec le réseau PASS de la MGEN.

Bref, avec la création très récente de correspondants EAFC dans chaque département pour toucher principalement les personnels en EPLE, l'avenir de la formation des ATSS de notre académie promet de continuer à s'améliorer.

Vincent Albaud

* www.ac-creteil.fr/edito/eafc



MISSIONS ESSENTIELLES ET PERSONNELS DÉSABUSÉS EN ATTENTE DE CONSIDÉRATION !

Opérateurs essentiels de la formation continue, les GRETA ont vu leurs missions se développer considérablement dans un contexte de concurrence accrue.

Tour d'horizon dans l'académie de Paris par Olivier Daniel.



Un GRETA est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues à destination des adultes. Les GRETA relèvent de la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. La loi du 16 juillet 1971 sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente est à l'origine de leur création. Mais depuis le décret n°2019-317 du 12 avril 2019, ils sont également en charge de l'apprentissage.

Missions

Elles se caractérisent par leur diversité et leur complexité ainsi que par leur forte évolution. L'offre de formation des GRETA est vaste. Elle va de prestations conçues sur mesure en fonction des besoins de chaque entreprise à des formations-catalogues pour préparer aux diplômes professionnels du CAP à la licence, aux concours d'entrée dans les différentes fonctions publiques, à la maîtrise de langues étrangères.

Outre ces missions, les GRETA réalisent des bilans de compétences, des bilans de carrière, aident à la reconversion professionnelle, accompagnent les candidat·e·s à la validation des acquis ou les demandeur·se·s d'emploi dans leurs démarches.

Les GRETA sont aussi acteurs de la formation obligatoire dans le cadre des emplois d'avenir créés par la loi 2012-1189 du 26 octobre 2012 dont l'objectif est de faciliter l'insertion professionnelle et l'accès à la qualification des jeunes sans emploi. Ces formations peuvent être proposées en alternance.

Ces différentes missions s'exercent dans un contexte législatif et réglementaire évolutif : rénové au 1er janvier 2019,

le CPF (Compte Personnel de Formation) est désormais crédité en euros et non plus en heures, ce qui exacerbe la concurrence avec les organismes privés de formation, avec des démarches complexes et chronophages pour proposer labels et certifications-qualité comme Qualiopi et/ou Eduform, des mises en place de formations en ligne en relation avec les branches professionnelles, la Région ou encore Pôle emploi, ce qui nécessite l'élaboration de nombreuses conventions et entraîne le transfert de nombreuses tâches aux GRETA.

Des gouvernances qui semblent plus soucieuses des chiffres d'affaires que du bien-être au travail.

Difficultés, incohérences et souffrance au travail

Face à la complexité des tâches, aux exigences de qualité et à la pression de la concurrence, les personnels se plaignent de la dégradation de leurs conditions de travail. A l'occasion des heures d'informations syndicales animées par le Sgen-CFDT Paris, nous avons été stupéfié·e·s par le nombre de témoignages faisant état de souffrance au travail. Les personnels disent être de plus en plus soumis au diktat de la rentabilité et dénoncent des objectifs de plus en plus difficiles à atteindre (nombres de dossiers à gérer en hausse, démultiplication des logiciels internes et externes à maîtriser, explosion des mails à traiter).

A cela, s'ajoutent des difficultés grandissantes de

Revendications du Sgen-CFDT en Île-de-France

Le Sgen-CFDT a le souci d'œuvrer pour la reconnaissance salariale et l'amélioration des conditions de travail des personnels du GRETA. Depuis le début de l'année scolaire, nous avons animé plusieurs heures d'information syndicale dans les GRETA et au GIP-FCIP. Nous avons rencontré deux fois le nouveau Délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue (Dafpic) de l'académie de Paris pour faire avancer nos revendications :

- Revaloriser les salaires de tou-te-s les contractuel-le-s administratif-ve-s pour lesquel-le-s les rémunérations décrochent par rapport aux titulaires qui ont obtenu l'an dernier une forte revalorisation de l'IFSE (l'Indemnité de Fonctions, de sujétions et d'expertises) dans le cadre du RIFSEEP (le Régime Indemnitaire tenant compte des Fonctions, des sujétions, de l'Expertise et de l'Engagement Professionnel).
- Augmenter les primes des Conseillers en Formation Continue pour tenir compte de la complexification de leurs missions.
- Rémunérer toutes les heures supplémentaires.
- Nommer des tuteur-trice-s rémunéré-e-s et formé-e-s pour tou-te-s les nouveaux et nouvelles recruté-e-s.
- Transmettre aux nouveaux et nouvelles recruté-e-s une fiche de poste et la grille d'évolution de salaire.
- Instaurer un entretien annuel entre chaque agent et sa ou son responsable RH et/ou hiérarchique pour faire un bilan, réévaluer ses missions et échanger sur ses perspectives de carrière ou ses besoins en formation.
- Éviter de placer des agents seul-e-s sur des sites et en aucun cas de nouveaux ou nouvelles recruté-e-s.
- Être associés aux côtés des DAFPIC des trois académies à l'élaboration d'une stratégie pour améliorer la visibilité des GRETA.

remplacement et de recrutement. Le turn-over est important et les délais de recrutement s'allongent faute d'attractivité des postes exigeant des compétences importantes pour des rémunérations en deçà de celles proposées par le secteur privé en Île-de-France. Pour celles et ceux qui font face, il en résulte un nombre croissant d'heures supplémentaires non payées.

Beaucoup d'agents se plaignent également du manque de considération et de la pression exercée par les gouvernances qui, parfois, semblent plus soucieuses des chiffres d'affaires que du bien-être au travail. Certain-e-s évoquent un sentiment d'abandon, et de découragement. Les personnels regrettent aussi de ne pas bénéficier de suffisamment de formations pour faire face aux nouvelles exigences de leurs métiers.

Ces ressentiments sont accentués par l'histoire récente. Avec la fermeture de deux GRETA parisiens, les employé-e-s restent inquiet-ète-s de leur devenir. Rappelons que les agents se sont d'abord battus contre la fermeture du GRETA TPC en 2018 puis contre celle du GRETA M2S (expert de la santé et du social) en 2020. C'est bien à de véritables plans sociaux auxquels il a fallu faire face.

Ces drames illustrent malheureusement le grand paradoxe des GRETA : ce sont des organismes publics de formation soumis à la concurrence. Lorsque le contexte permet des bénéfices, les académies se réjouissent, mais lorsque l'équilibre financier n'est plus possible, l'institution de tutelle ne protège pas les personnels contractuels.

Un autre danger pour le devenir du réseau des GRETA réside dans l'organisation de la direction. La direction des Greta est assurée par des proviseurs d'établissements, adhérant au GRETA, dont la mission principale reste la direction de leur

EPLE. Cette organisation questionne les fonctions managériales et le pilotage de structures lesquelles, depuis les regroupements et les reprises d'activité, ne font que croître. Comment gérer des équipes en GRETA de 50 personnes et plus et comment piloter une structure évoluant dans un contexte fortement concurrentiel sans formation adéquate et sans détachement ? La marge de manœuvre des directeurs et directrices opérationnel-les, très réduite ne permet pas de pallier les manques managériaux constatés sur le terrain.



ET SI ON APPRENAIT MIEUX EN JOUANT ?

Depuis quelques années, les serious games, « jeux sérieux » en français, sont de plus en plus présents. Ils placent l'apprenant(e) au centre de son apprentissage avec toute sa singularité. Le rôle du formateur est alors perçu comme « facilitateur » de savoirs. De quoi s'agit-il exactement ? Quel est l'intérêt réel de cette approche ludopédagogique ? Et ses limites ?

Par Ghislaine Stern

Apprendre par le jeu n'est pas une nouveauté pédagogique. Mais les jeux vidéos, longtemps perçus comme une perte de temps pour les jeunes, pourraient se révéler être plus utiles que prévus en matière de formation. C'est avec la révolution numérique, au début du 21^{ème} siècle, que de nouvelles technologies en didactique sont apparues, cassant les codes traditionnels et représentations de ce que devait être l'apprentissage ainsi que le rôle du formateur en classe.

Serious game ?

Un jeu sérieux est, d'après la définition proposée en 2006 par les universitaires Julian Alvarez et Olivier Rampoux, un logiciel informatique qui combine une intention sérieuse, de type pédagogique, informative, communicationnelle, marketing, idéologique ou d'entraînement avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo. Sa vocation est donc de rendre attrayante la dimension sérieuse par une forme, une interaction des règles et éventuellement des objectifs ludiques. Ainsi, tous les jeux vidéo qui s'écartent du seul divertissement sont assimilés à des *Serious Games*.

On peut distinguer cinq types de jeux : les jeux publicitaires (*advergaming*), les ludo-éducatifs (*edutainment*), les edumarket games (utilisés pour la communication

d'entreprise), les jeux engagés (ou détournés) et les jeux d'entraînement et de simulation.

Food Force or Happy Night ?

Quelques exemples : la santé avec *S-TORP*, le marché de l'emploi avec *Technocity*, la défense avec *America's Army*, l'écologie et le développement durable avec *Ecoville*, l'humanitaire avec *Food Force*, la gestion d'une ville avec *Sim-City*, une campagne de prévention, notamment concernant la consommation excessive d'alcool par les jeunes, comme le jeu *Happy Night*.

Le marché mondial du jeu sérieux était évalué à 6,29 milliards de dollars en 2020 et devrait atteindre plus de 25 milliards en 2023. Dans un premier temps, les simulations militaires étaient majoritairement proposées. Puis les entreprises se sont saisies de cette méthode d'apprentissage pour former leurs employés.

Enseigner avec le jeu : il devient alors véritable médiation.

Article L131-2

Aujourd'hui, de l'école maternelle à l'université, tout le système éducatif utilise cette nouvelle technologie. Mieux encore, l'article L131-2 du code de l'éducation indique ainsi qu'il est primordial de favoriser l'accès au numérique auprès des élèves. Les jeux tels que *Lalilo* ou le jeu de plateau des *Planètes de la Lecture*, par exemple, permettent aux élèves de travailler divers points comme le français ou les mathématiques.

Dans une approche ludopédagogique « moderne », il s'agit d'enseigner « avec du jeu » et moins « par le jeu ». En effet, « enseigner par le jeu », induit que le jeu est utilisé comme prétexte : « si tu fais bien ton exercice, tu pourras jouer ». Alors que « enseigner avec le jeu », permet de l'employer comme une véritable médiation : on s'appuie sur le jeu pour illustrer les propos, faire vivre une expérience concrète ou contextualiser un concept. Le jeu n'est pas accessoire dans cette approche, il est central.





Quel intérêt ?

Il réside dans la possibilité de laisser l'apprenant·e commettre des erreurs non seulement pour se rendre compte des conséquences qui en découlent, mais aussi pour lui permettre d'adapter sa stratégie d'apprentissage en fonction de situations différentes. Ainsi, les élèves joueurs peuvent « vivre » leur apprentissage plutôt que le subir.

D'après McGonigal (2011), pour qu'un jeu sérieux soit « efficace », il doit être structuré de façon à augmenter ou diminuer la difficulté des défis rencontrés par le joueur pour les adapter à la progression de ses habiletés, créer une perception d'immersion, en limitant les stimuli extérieurs qui pourraient interférer avec l'implication du joueur, disposer de critères de performance clairs, donner une rétroaction concrète et constante au joueur pour qu'il sache s'il atteint ou non la performance attendue, et enfin offrir une grande variété de situations et de défis pour permettre au joueur d'obtenir des informations de plus en plus détaillées sur ses propres forces et éléments à travailler.

Mais il doit également être utilisé de manière répétitive pour accroître les apprentissages, être complété par d'autres techniques pédagogiques et favoriser l'implication de plusieurs joueurs pour encourager l'interaction.

Vivre un apprentissage plutôt que le subir.

Coopération et motivation

Pour Louise Sauvé, un autre avantage est le développement de la coopération et de la communication entre joueurs, l'augmentation significative de la motivation et l'acquisition d'attitudes positives, une meilleure structuration des connaissances et une assimilation plus ancrée d'informations lors de l'apprentissage ainsi qu'une augmentation de la confiance en soi et un sentiment de satisfaction. L'Unicef précise que « l'apprentissage par le jeu », ou « l'apprentissage ludique » constitue de nos jours une composante essentielle de la pédagogie et de l'éducation surtout pour les enfants. (UNICEF ; 2018). De façon générale, les analyses indiquent que les jeux sérieux améliorent l'apprentissage : on apprend plus, en moyenne, dans les situations où ils sont utilisés que dans celles où ils ne le sont pas (Clark, Tanner-Smith, et Killingsworth 2016).

Quelles en sont ses limites ?

La culture du jeu dans la formation a bien sûr ses limites. Sans en donner une liste exhaustive, nous pouvons soulever les points suivants :

- Des jeux de mauvaise qualité : certains jeux peuvent être de qualité très variable selon les compétences et les intentions de leurs concepteurs. Il est difficile de juger du potentiel pédagogique d'un jeu de manière absolue ;
- Importance du débriefing : d'après des expérimentations menées par Jacob Habgood, un même jeu s'avère bien plus efficace pour l'acquisition de connaissances si le formateur prend la peine, après la séance de jeu, de faire un « débriefing » collectif avec ses apprenant·es ;
- Contraintes matérielles et logistiques : il est important de mesurer en amont l'implication logistique que peut représenter l'utilisation de jeux numériques en formation : disponibilité d'ordinateurs ou de périphériques et qualité de la connexion Internet sont à prendre en compte.
- Freins idéologiques : les formateur·rices évoquent de nombreux freins à l'usage de *serious games* : des programmes trop chargés pour permettre l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques, le regard des collègues, de la direction, voire des apprenant·es eux·elles-mêmes, la crainte de devoir changer leur rôle : passer d'une pédagogie magistrale à une forme plus active, le manque de matériel ou de ressources, la faible rémunération au regard du travail à fournir, la méconnaissance de l'outil informatique, la crainte d'introduire des valeurs qui ne sont pas compatibles avec celles de l'institution...

Aujourd'hui, les entreprises recherchent chez les jeunes diplômés un professionnalisme et une connaissance métiers leur permettant d'être plus rapidement opérationnels. L'apprenant lui-même est souvent demandeur d'un apprentissage qui le confronte à des situations professionnelles proches de celles qu'il est susceptible de rencontrer dans sa future carrière. La ludopédagogie propose une nouvelle alternative aux « travaux pratiques » ou « travaux dirigés ». Elle peut compléter les enseignements à caractère « théoriques » et permettre aux apprenant·es d'être acteur dans leur apprentissage et de développer d'autres compétences par des mises en situation proches de leur futur réel professionnel. Pourquoi ne pas la tester sur nos apprenant·es et observer son efficacité, ou pas, selon les publics et les sujets abordés ?

DE L'IUFM À L'INSPE

***Militante syndicale,
Marlène Lardeux se rend régulièrement
à l'Institut national supérieur du profes-
sorat et de l'éducation (INSPÉ)
de Seine-Saint-Denis.
Directrice d'école,
elle voit aussi arriver les collègues
qui débutent dans le métier.
Nous lui avons demandé de confronter
ses souvenirs de la formation initiale et
ce qu'elle perçoit
des évolutions actuelles.***



Il y a 20 ans

J'ai eu le concours de professeure des écoles (PE) en 2004. Avant de le passer, j'avais bénéficié d'une année de formation à l'IUFM (créés en 1990, ces instituts sont désormais remplacés par les INSPÉ), appelée PE1. Elle était centrée sur la préparation du concours, la compréhension des rouages de l'Éducation nationale et des stages d'observation. C'est lors de ces stages que je me suis dit que j'avais vraiment envie d'avoir « ma » classe. Je me suis aussi rendu compte qu'avoir le concours ne suffirait pas pour savoir enseigner. Il allait y avoir beaucoup de travail.

Ayant réussi le concours j'ai passé une seconde année à l'IUFM. J'y ai exercé en tant que PE lors de 3 stages en responsabilité de 3 semaines, un par cycle de l'école primaire. Entre les périodes de stage j'étais tous les jours à l'IUFM de Cergy-Pontoise où j'ai pu intégrer une formation particulière tournée autour des langues et notamment de l'anglais. J'ai pu réaliser l'un de ces trois stages d'un mois en Angleterre. C'est un beau souvenir. J'étais dans une école catholique, ce qui constitue plutôt une exception en Angleterre et j'y enseignais le français à de petits Anglais. J'assistais aussi à des cours à l'université autour du système éducatif anglais. Comme pour les stages en responsabilité j'ai eu une visite pour évaluer mon travail avec la classe.

Trouver soi-même les ressources pour pouvoir conduire la classe.

Pendant que nous étions en classe, les collègues titulaires partaient en formation. Mon premier stage a été difficile et j'ai pu bénéficier d'un temps de formation à la remédiation dans la classe d'une collègue professeure des écoles

formatrice (IMF), ce qui m'a permis de mieux comprendre les choses. Nous étions régulièrement suivi-es et visité-es par les professeur-es de l'IUFM et par les IMF. En parallèle nous rédigeons un mémoire.

L'année suivante, en tant que néo-titulaire, j'ai également bénéficié d'un stage de trois semaines. Je me souviens d'une après-midi dans mon collège de secteur où j'ai assisté à des cours très très difficiles. J'ai senti le professeur que je suivais en danger et me suis dit que j'avais bien choisi mon métier en étant dans le premier degré.

Notre formation était très dense et exigeante. Et parfois très éloignée de mes attentes : j'aurais voulu des choses toutes faites, des astuces. Mais cela n'était pas possible : j'ai compris plus tard qu'on faisait classe avec ce qu'on était et qu'il fallait trouver soi-même les ressources pour pouvoir conduire la classe. En ce qui concerne le travail de préparation des cours j'ai l'impression d'avoir été plutôt bien formée même si faire les choses telles qu'on nous les avait apprises représentait un travail colossal.

Quand j'ai eu ma propre classe cela a été une grosse pression. Et petit à petit je m'y suis faite. J'ai finalement le sentiment d'avoir été plutôt bien formée. Par contre j'ai l'impression d'avoir eu beaucoup à apprendre par moi-même pour connaître l'enfant, les enfants, ce qui est venu avec le temps. J'aurais tout de même bien aimé en savoir un peu plus sur l'enfant au moment de ma formation.

Aujourd'hui

Ce qui me frappe c'est à quel point le système est fluctuant. Les IUFM sont devenus les ESPE puis les INSPE. On passe sans arrêt d'un modèle de formation à un autre. Il y a eu un système où les collègues venaient sur une longue période dans une classe, ce qui permettait aux titulaires de bénéficier d'un stage. Puis ce fut un système par stage « massé »



de 1 ou 2 mois, puis enfin les stages « en responsabilité » avec des stagiaires à mi-temps.

Aujourd'hui plusieurs statuts cohabitent, c'est difficile à comprendre et à suivre. Pour tout dire, c'est un peu le bazar. On est en pleine réforme et chaque INSPE propose sa propre maquette de formation. Dans le 93, on trouve des collègues dits « alternant-es » qui ont eu une petite expérience comme remplaçant-es durant leur master et sont en stage à plein temps, tout en ayant des travaux à restituer. Mais il y a aussi des collègues qui sont encore à l'INSPE une semaine sur deux et en classe l'autre semaine. Beaucoup disent s'ennuyer en formation. Il y a ce sentiment d'une déconnexion entre ce qui est demandé et ce qui est vécu en classe.

Le premier trimestre est souvent très compliqué : les collègues pataugent. Il faut gérer le quotidien de la classe, les visites qui sont quasiment mensuelles, les dossiers d'élèves en situation de handicap à monter, les formations de circonscription. Ces collègues avec des statuts très différents sont visités par d'autres aux statuts eux aussi très différents : formateurs INSPE, IMF, conseillers pédagogiques de circonscription. C'est une année très dense et très stressante. Pour les étudiant-es en Master 2 il y a de surcroît le master à obtenir, ce qui représente au total une charge de travail bien trop lourde.

Certain-es se décrivent comme noyé-es et le réflexe est bien

souvent de s'auto-former via Internet. Or il est facile de s'y perdre. On y trouve beaucoup de ressources, souvent ambitieuses, mais pas toujours adaptées à la réalité de nos classes ou des débuts de carrière.

On passe sans arrêt d'un modèle de formation à un autre.

Je n'ai pas l'impression que les collègues soient mieux formé-es qu'avant. En tout cas je ne les sens pas très satisfait-es de leur formation. Depuis le Covid les INSPE se sont peu à peu vidés. Avec l'impression que l'objectif est que les stagiaires soient au plus vite dans une classe, pour pallier le manque d'enseignant-es. Vu de l'extérieur leur évaluation est difficile à comprendre, avec un sentiment de distorsion en fonction des inspectrices ou inspecteurs (IEN).

On en demande trop à ces enseignant-es, comme s'ils étaient déjà titulaires depuis plusieurs années. On a tendance à oublier que les stagiaires sont encore en formation. A l'opposé, une fois titularisé-es il peut être difficile de tenir sur la durée et pour les néo-titulaires il y a peu de regards et de soutiens : lâché-es dans la nature, elles et ils doivent s'en remettre énormément aux collègues les plus proches... et aux directrices et directeurs d'école.

DE LA FORMATION À L'ÉPOQUE DU CAFFA

Devenir formatrice ou formateur académique, une expérience souvent passionnante et prisée. Mais comment et jusqu'où ? Question de fond à la politique de formation...

Mais qui sont donc les « caffistes » ?

Les « caffistes », néologisme trouvé lors de pérégrinations sur internet, sont les personnels de l'Éducation nationale (EN) qui disposent du CAFFA, le Certificat d'Aptitude à la Fonction de Formateur-trice Académique. Ce sont donc des collègues à qui, après avoir été reçu-es aux épreuves du CAFFA, a été confiée une mission de formation de personnels EN. En théorie, ces formateurs, lorsqu'elles ou ils sont du second degré par exemple, « bénéficient d'un allègement de trois à six heures de leur service hebdomadaire d'enseignement » (BO numéro 38 du 20/10/2016).

Cette reconnaissance se fait encore et toujours « en plus » de tout le reste...

Une situation qui n'est pas majoritaire

Pourtant, il serait illusoire de penser que les personnels en charge de formations au niveau académique disposent tous et toutes de ce sésame et / ou d'une décharge de service en lien avec ces missions de formation. En effet, formateurs et formatrices de l'académie ne sont souvent pas des « caffistes », justement, mais des personnes qui assurent depuis plusieurs années un temps plein auprès de leurs élèves, et n'ont pas particulièrement de formation concernant leur mission de formation des adultes. Elles et ils se sont souvent formé-es sur une thématique (l'éducation à la sexualité, la didactique des lettres ou des mathématiques, l'éducation populaire, les compétences psycho-sociales, la coopération, et tant d'autres sujets !) sur leur temps, voire leurs deniers personnels. Ils et elles peuvent d'ailleurs être titulaires d'un DU ou d'un master. Leurs compétences, souvent acquises « sur le tas », sont reconnues par les corps d'inspection, qui leur font confiance pour assurer la formation de ses collègues. Mais de décharge, point.

Pas de reconnaissance à l'horizon...

Dans cette perspective, la création du CAFFA aurait pu être l'occasion, dans une logique de reconnaissance du travail déjà effectué par les collègues en charge de formations, de valider des compétences développées, par Validation des

Acquis de l'Expérience (VAE) par exemple. L'occasion de reconnaître réellement investissement et compétences de ces agents et de flécher une partie de leur temps vers la formation des adultes. Dans les faits ces missions de formation sont réalisées « en plus » d'un temps plein auprès des élèves, comme s'il s'agissait d'une activité annexe, insuffisante pour être une dimension pleine et entière de leur manière de travailler.

C'est comme on peut

Les conséquences en sont assez nettes : annulation de cours pour se rendre sur les lieux de formation, difficultés à concilier les emplois du temps des un-es et des autres, suivi de mails fastidieux pour déterminer dates et thématiques. Les temps de préparation se font comme on peut : en visio, dans un café à mi-chemin des domiciles des formateurs-trices qui interviennent souvent à deux, au téléphone, dans une salle au rectorat...

En bref elles et ils rencontrent exactement les mêmes difficultés qu'un-e enseignant-e qui n'a pas de formation en charge, mais qui s'en rajoute en se prenant de passion pour la formation de leurs collègues, et donc en plus du travail fait avec les élèves.

Il ne s'agit pas de dire ici que la reconnaissance des compétences développées par ces formateurs ou formatrices n'existe pas. Dans l'académie de Créteil les agents bénéficient d'un plan de formation souvent plus riche que dans d'autres académies : c'est possible lorsque l'administration reconnaît les compétences des personnels auxquels elle donne ces missions.

On peut regretter toutefois que cette reconnaissance se fasse encore et toujours « en plus » de tout le reste. Il n'y a qu'à passer le CAFFA me direz-vous ? Certes. Un travail considérable (en tout cas dans notre académie) qui repose sur la volonté individuelle et s'ajoute pendant deux ans aux autres tâches à accomplir et, il faut le dire, qui n'est pas toujours couronné de succès. Bien loin d'une politique publique de formation des formateurs et formatrices, donc.

Aude Paul



PASSEUR DE SAVOIRS ET FORMATEUR ACADÉMIQUE

*Un entretien avec
Laurent Saulnier
qui enseigne l'anglais
en lycée
et est formateur dans
l'académie de Créteil.*

*Propos recueillis
par Alaïs Barkate*



Pour quelles raisons es-tu devenu enseignant ?

J'avais d'abord envie de partager avec mes élèves ce que mes professeurs m'avaient transmis : être un passeur de savoirs à mon tour avec une envie de partager ma passion pour ma discipline, l'anglais. Il y avait très certainement aussi le sentiment que ce métier allait m'aider à grandir.

Tu enseignes depuis presque 20 ans maintenant. Comment en es-tu venu à faire de la formation ?

Tout a démarré en 2013 quand j'ai accepté d'être tuteur d'une collègue stagiaire : j'étais convaincu que la collaboration entre pairs était une des clés pour durer dans ce métier. Je voulais partager mes "trouvailles" avec des collègues, les aider à répondre à leurs questionnements, pas forcément en ayant des réponses toutes faites, mais en leur faisant bénéficier du recul que je commençais à avoir sur le métier. J'ai été encouragé par deux IA-IPR, et en 2015 quand j'ai commencé à animer des formations et à effectuer des visites formatives j'ai été recruté en tant que formateur académique.

Qu'est-ce que le passage du CAFFA a représenté pour toi ?

J'ai obtenu ce certificat d'Aptitude à la Fonction de Formateur Académique en 2018 (voir article ci-contre page 12) et je l'ai vécu comme un moment intense de recherche et de réflexion. Mais aussi comme une manière d'obtenir une forme de validation des compétences acquises. Difficile de savoir si l'on fait bien son travail de formateur, même si on récolte des indices au fur et à mesure. Avoir le regard d'observateurs extérieurs ou d'un jury m'a aidé et rassuré.

Depuis 2 ans, tu as décidé de faire une pause dans la formation. Pourquoi ce choix ?

Besoin de me ressourcer auprès de mes élèves en revenant en classe à temps plein (j'avais jusqu'à 7 heures de décharge). J'étais très fatigué et pas loin du "burn out". Cette mission est passionnante, mais s'accompagne d'une charge

mentale énorme. On est constamment en train d'anticiper, de planifier : on fait cours à nos élèves tout en ayant en tête les thèmes de nos formations et on identifie ce qui pourrait être exploité pendant les animations. Il y a aussi les temps de recherche et de conception qui peuvent être très énergivores. J'avais en charge une part importante de la préparation aux épreuves des concours internes (CAPES et agrégation) et je me mettais une pression énorme pour répondre aux besoins et attentes des candidats. C'était stimulant et en même temps épuisant. Il a donc fallu que j'arrive à dire "stop".

Une mission passionnante qui s'accompagne d'une charge mentale énorme.

La formation permet-elle selon toi de faire évoluer l'enseignement ?

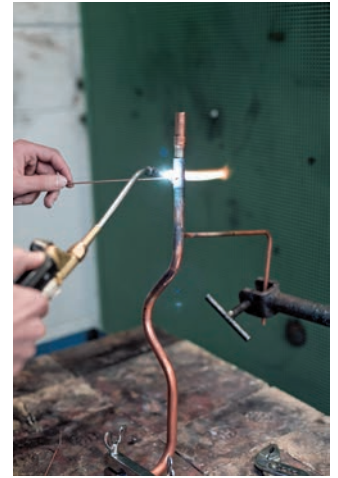
Absolument. C'est un va-et-vient permanent. En observant, en écoutant les collègues, on en apprend énormément sur le métier, mais aussi sur soi-même. On a un regard plus pertinent sur sa propre pratique, on apprend à relativiser et à comprendre les réussites et les échecs. On consulte des ressources qui nous aident à y voir plus clair. Tout cela vient enrichir notre pratique en classe : on y réinvestit ce qu'on a abordé en formation.

Et s'il fallait changer quelque chose dans le statut des formateurs et formatrices ?

En tout premier lieu une meilleure reconnaissance financière. L'indemnité perçue par les formateurs académiques est vraiment trop faible. Il faut mieux reconnaître l'investissement énorme que cela représente, les responsabilités que l'on doit assumer. Il en va d'ailleurs de même pour les collègues qui interviennent dans les INSPÉ.

L'APPRENTISSAGE : POUR QUI ET COMMENT ?

**Quelques réflexions
sur l'apprentissage
par Arnaud Dubois,
proviseur du Lycée Escoffier
à Éragny
dans le Val d'Oise.**



Les jeunes qui souhaitent se former sous statut d'apprenti doivent faire preuve d'autonomie et d'une grande capacité de travail. Cette voie devrait s'adresser en priorité à des élèves qui possèdent ces profils. Actuellement, certains jeunes, en difficulté au sein du système éducatif, souhaitent faire de l'apprentissage sans prendre conscience des attendus et exigences de cette voie. En outre, les savoir-être et les soft-skills sont indispensables pour réussir son intégration auprès de son entreprise de formation.

Une modalité qui plaît...

La Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES) a publié en 2023 des données sur l'apprentissage. Ainsi, le nombre de contrats d'apprentissage depuis 2019 a connu une croissance exponentielle. Ce nombre est passé de 352 971 en 2019 à 811 511 en 2022 soit une multiplication par 2,3 sur cette période.

Deux tiers des apprentis ont un emploi 6 mois après leur apprentissage.

Le niveau de formation pour les contrats en 2022 est de :

- 21 % pour le niveau 3 (CAP)
- 15 % pour le niveau 4 (BCP)
- 64 % en formation post baccalauréat

Depuis 2017, le nombre de jeunes préparant le baccalauréat en apprentissage a doublé.

Mixité des publics et difficultés de mise en œuvre

Dans les lycées professionnels, les apprentis suivent leur formation en groupes dédiés ou en mixité des publics. Cette dernière modalité a entraîné des difficultés dans la mise en place tant d'un point de vue organisationnel que pédagogique :

- La réflexion sur le calendrier de l'apprentissage en parallèle avec le calendrier des Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) a pu entraîner des modifications du découpage des PFMP au cours des trois années de formation et l'ouverture des lycées sur des périodes de vacances scolaires. Les heures hebdomadaires

complémentaires pour obtenir 35 heures dues à l'apprenti, doivent être réalisées par des enseignants volontaires et sont généralement payées par les CFA.

- Enseignantes et enseignants qui accueillent des apprentis en mixité rencontrent des difficultés dans leur accompagnement. En effet, au retour de l'entreprise, l'apprenti peut être en décalage avec les autres élèves. Des formations à la pédagogie de l'alternance doivent être mises en place pour permettre aux formateurs d'appréhender les aménagements à mettre en place.

Anticiper, communiquer, harmoniser

Pour lever certaines de ces difficultés, il faut que le lycée anticipe la complexité de la mise en œuvre dès la création de la mixité grâce à un travail en conseil pédagogique. La communication avec l'entreprise doit être un élément primordial pour la réussite des élèves. Le livret d'apprentissage n'est bien souvent pas ou peu complété par les différentes parties. Une future dématérialisation est indispensable pour un réel suivi des apprentis qui permettra de limiter en partie des ruptures de contrat grâce aux éléments portés par les différents intervenants. Pour réussir un apprentissage, il est nécessaire que toutes les parties aient les mêmes exigences.

Les atouts de l'apprentissage

L'apprentissage permet de lutter contre le décrochage de certains élèves. De plus, les lycées qui proposent de la mixité possèdent l'atout de pouvoir proposer un retour en formation scolaire en cas de rupture de contrat.

La voie de l'apprentissage permet une insertion professionnelle rapide à l'issue de l'obtention du diplôme. En effet, deux tiers des apprentis ont un emploi 6 mois après leur apprentissage. Les formations dans les secteurs des services représentent 73 % des contrats signés au détriment de certains secteurs en tension (industrie, construction, ...).

L'apprentissage doit être une voie d'excellence au même titre que les formations initiales sous statut scolaire. Ceci ne se fera qu'avec l'implication des équipes des lycées professionnels au moyen de formations spécifiques et d'un accompagnement continu de la part des différents acteurs.

#64ansCestNon

Une mobilisation unitaire historique, des cortèges CFDT impressionnants pour une mobilisation joyeuse, des énergies positives que nous n'oublions pas pour construire la suite. Soyez réalistes, demandez l'impossible, disait-on en mai 68.

PHOTOREPORTAGE

@PhilippeAntoine @PopiPopiLov



